

XIX Congresso Anual da Associação Brasileira de Educação Musical

TEMA: Políticas Públicas em  
Educação Musical:  
dimensões culturais,  
educacionais e formativas

28 de setembro a 01 de  
outubro de 2010  
Goiânia - Goiás - Brasil



IV Encontro Nacional de Ensino  
Coletivo de Instrumento Musical  
III Encontro Goiano de Educação Musical

28 de setembro a 01 de outubro de 2010 - Goiânia - Goiás - Brasil

apoio cultural



ALDOUS BRUNO

SEBRAE

1107111

Goiânia



ESTADO DE GOIÁS

PROEC



Emac



ISBN: 978-85-7745-6116

## **Universidade Federal de Goiás – UFG**

---

### **Reitor**

Edward Madureira Brasil

### **Vice-Reitor**

Eriberto Francisco Bevilaqua Marin

### **Pró-reitora de Graduação**

Sandramara Matias Chaves

### **Pró-reitora de Pesquisa e Pós-Graduação**

Divina das Dores de Paula Cardoso

### **Pró-reitor de Extensão e Cultura**

Anselmo Pessoa Neto

### **Pró-reitor de Administração e Finanças**

Orlando Afonso Valle do Amaral

### **Pró-reitor de Desenvolvimento Institucional e Recursos Humanos**

Jeblin Antônio Abraão

### **Pró-reitor de Assuntos da Comunidade Universitária**

Ernando Melo Filizzola

### **Diretor da Escola de Música e Artes Cênicas**

Eduardo Meirinhos

### **Diretora em Exercício da Escola de Música e Artes Cênicas**

Ana Guiomar Rêgo Souza

### **Coordenador do Programa de Pós-Graduação**

Anselmo Guerra de Almeida

### **Coordenadora do Curso de Música – Licenciatura**

Flavia Maria Cruvinel

## **Diretoria da Associação Brasileira de Educação Musical (Gestão 2009-2011)**

### **PRESIDENTE**

Prof. Dra. Magali Oliveira Kleber – UEL, PR

### **VICE-PRESIDENTE**

Prof. Dra. Jusamara Souza – UFRGS, RS

### **TESOURARIA**

#### **Tesoureira**

Prof. Dra. Cristiane Almeida – UFPE, PE

#### **Segunda Tesoureira**

Prof. Ms. Vânia Malagutti Fialho – UEM, PR

### **SECRETARIA**

#### **Secretário**

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

#### **Segunda Secretária**

Prof. Ms. Flávia Narita – UNB, DF

### **CONSELHO EDITORIAL**

#### **Presidente**

Prof. Dra. Luciane Wilke Freitas Garbosa – UFSM, RS

#### **Editora**

Prof. Dra. Maria Cecília Torres – IPA, RS

#### **Membros**

Prof. Dr. Carlos Kater – UFSCar, SP

Prof. Dra. Cássia Virgínia Coelho de Souza – UFMT, MT

Prof. Dra. Lília Neves – UFU, MG

### **DIRETORIA REGIONAL**

#### **Norte**

Prof. Dr. Ruy Henderson Filho – UEPA - PA

#### **Nordeste**

Prof. Ms. Vanildo Marinho – UFPB, PB

#### **Centro-oeste**

Prof. Ms. Flavia Maria Cruvinel – UFG, GO

#### **Sudeste**

Prof. Dra. Ilza Zenker Joly – UFSCar, SP

#### **Sul**

Prof. Dra. Cláudia Ribeiro Bellochio – UFSM, RS

## **CONSELHO FISCAL**

### **Presidente**

Profa. Dra. Luciana Del Ben – UFRGS, RS

### **Membros**

Profa. Dra. Heloisa Feichas – UFMG MG

Profa. Dra. Ana Lúcia Louro – UFSM, RS

Profa. Dra. Leda Mafioletti – UFRGS, RS

### **Suplentes**

Profa. Ms Juciane Araldi – UEM, PR

Prof. Ms. Manoel Rasslan – UFMS, MS

Profa. Ms. Cleusa Erilene Cacione – UEL, PR

Profa. Ms. Carolina Joly – UFSCAR, SP

## **Comissão Organizadora**

---

### **Presidência da Comissão Organizadora**

Profa. Dra. Magali Oliveira Kleber - UEL  
Prof. Dr. Anselmo Guerra de Almeida - UFG

### **Coordenação Geral**

Profa. Ms. Flavia Maria Cruvinel – UFG

### **Coordenação Científica**

Prof. Dr. Luis Ricardo Silva Queiroz – UFPB

### **Coordenação Secretaria**

Profa. Ms. Thaís Lobosque Aquino- UFG  
Profa. Ms. Silvana Rodrigues – UFG

### **Coordenação Infra-Estrutura**

Profa. Dra. Nilcéia Protásio Campos - UFG  
Profa. Dra. Fernanda Albernaz do Nascimento- UFG  
Profa. Ms. Gilka Martins de Castro Campos – UFG

### **Coordenação de Apoio aos Congressistas**

Profa. Ms. Vanessa Carla Bertolini – UFG  
Profa. Luz Marina de Alcântara – SEDUC

### **Coordenação Artístico-Cultural**

Prof. Dr. Carlos Henrique Coutinho Rodrigues Costa – UFG

### **Diagramação e formatação dos Anais:**

Prof. Dr. Luis Ricardo Silva Queiroz – UFPB  
Prof. Ms. Vanildo Mousinho Marinho – UFPB  
Rodolfo Rangel de Lima – UFPB  
Charles Michel Nunes Félix – UFPB

### **Equipes:**

#### **Secretaria**

Profa. Débora Marra – Centro Livre de Artes  
Profa. Adriana Andraus – Centro Livre de Artes  
Profa. Carla Emanuelle Souza da Rocha – Centro Livre de Artes  
Profa. Jamildes Pires Borges Castro – Centro Livre de Artes  
Profa. Maria José Capuzzo – Centro Livre de Artes  
Profa. Dilma Yamada – Centro Cultural Gustav Ritter  
Ayra Samá O. Sousa – UFG  
Bruno de Sá Nunes - UFSCAR  
Felipe Eugenio Vinhal - UFG  
Helieber Ferreira Rodrigues - UFG  
Levi Azevedo Nogueira de Carvalho - UFG  
Mateus André Martins Pena - UFG  
Matheus Felipe de Oliveira Paglacci - UFSCAR

Murilo Ferreira Velho de Arruda - UFSCAR  
Natália Búrigo de Severino - UFSCAR  
Philippe Raoni Queiroz Melo - UFG  
Sandra Gomes Ribeiro - UFG  
Wesley Romário Lopes - UFG

### **Infra-Estrutura**

Aldo Roque Ribeiro Filho - UFG  
Alessandra Nunes de Castro Silva - SME  
Alinne Cabral Tannús - UFG  
André Evangelista de Oliveira - UFSCAR  
André Gomes Felipe - UFSCAR  
André Ricardo Barros Marques - UFSCAR  
Brisa Broseghini Machado – UFG  
Claudio Fernandes de Castro - UFG  
Davi Coutinho - UFG  
Detlef Lothar Matthias Melsbach - UFG  
Fabrício de Oliveira Cardoso - UFG  
Felipe de Souza - UFSCAR  
Felipe Stival Harter - UFSCAR  
Gilmar dos Santos Lourenço - UFG  
Hugo Cabral Tannús  
João Luis de Oliveira - UFG  
Jesiel Gonçalves Fernandes - UFG  
Kaloni Scharnovski - UFG  
Karliene Araújo e Silva - UFG  
Katarine de Sousa Araújo - UFG  
Kemuel Kesley Ferreira dos Santos - UFG  
Larissa dos Santos Martins – UFG  
Leandro Mourão Diamantino - UFG  
Lucas Dourado Freire – UFG  
Lucas Manassés Barbosa - UFG  
Lucas Pereira de Almeida - UFSCAR  
Luiz Francisco de Paula Ipolito - UFSCAR  
Luna Borges Melo - UFG  
Marcos Vinícius Galvão Pereira - UFG  
Marx Berdini Pereira Muniz - UFG  
Max Douglas Vieira - UFSCAR  
Nágila Lemos Batista - UFG  
Noel Carvalho - UFG  
Pedro Gabriel Picolo -UFSCAR  
Silas Tavares Escobar - UFG  
Thaís Cristina Machado - UFSCAR  
Thiago Salas Gomes – UFSCAR  
Washington Eduardo Martins Soares - UFG

### **Apoio aos Congressistas**

Profa. Dra. Cláudia Regina de Oliveira Zanini – UFG  
Profa Ms. Consuelo Quireze Rosa – UFG  
Profa Ms. Denise de Almeida Felipe – UFG

Profa Ms Dulce Regina de Oliveira – UFG  
Prof. Ms. Fabiano da Silva Chagas – UFG  
Profa Ms Joana Christina B. de Azevedo – UFG  
Prof. Dr. Johnson Joanesburg Anchieta Machado – UFG  
Profa. Dra. Magda de Miranda Clímaco – UFG  
Profa Ms Maria Lúcia Mascarenhas Roriz – UFG  
Prof. Ms. Pedro Martelli – UFG  
Prof. Ms. Robervaldo Linhares Rosa – UFG  
Prof. Ms. Rodrigo Carvalho de Oliveira – UFG  
Profa Ms. Sylmara Cintra Pereira – SEDUC  
Profa Ana Rita Oliari Enrich – SEDUC  
Profa Maria José Garcia Glória – SEDUC  
Prof. Ms. Éliton Pereira – SEDUC  
Lucas Dourado Coelho - UFG  
Caio Vinícius Cerzósimo de Souza Dias - UFSCAR  
Mariana Barbosa Ament - UFSCAR

### **Artístico-Cultural**

Prof. Dr. Antonio Marcos Souza Cardoso – UFG  
Prof. Dr. Fábio Fonseca de Oliveira – UFG  
Prof. Jarbas Cavendish - UFG  
Profa. Ms. Adriana Oliveira Aguiar - UFG  
Caue Barcelos - UFG  
Kalebe de Oliveira Pinheiro - UFG  
Rogério Gonçalves Pinheiro – UFG

### **Apoio Técnico**

Aires Francisco de Oliveira – UFG  
Ana Carolina Lamarque - UFG  
Anileide Silva Barros - UFG  
Deborah Moraes Pimentel - UFG  
Erick de Lira Lapa - UFG  
Euller Gontijo de Oliveira - UFG  
Fabricia Vilarinho de Menezes - UFG  
Gerda Arianna da Silva Gomes - UFG  
Juliana de Almeida Ferreira - UFG  
Leonardo Victor de Carvalho – UFG  
Luanna Anastacia Torres - UFG  
Marcus Vinicius Pantaleão Gomes – UFG  
Ronaldo Caetano Mendonça - UFG  
Sérgio de Alencastro Veiga Filho - UFG  
Valdemar Soares Nogueira - UFG

### **Comitê Científico**

Prof. Dr. Luis Ricardo Silva Queiroz – UFPB (Presidente)  
Profa. Dra. Ana Cristina Tourinho - UFBA  
Profa. Dra. Fernanda Albernaz do Nascimento – UFG  
Profa. Dra. Luciane Wilke Freitas Garbosa – UFSM  
Profa. Dra. Jusamara Vieira Souza – UFRGS  
Profa. Dra. Maura Penna – UFPB

**Pareceristas:**

Profa. Dra. Ana Guiomar Rêgo Souza - UFG  
Prof. Dr. Carlos Kater  
Profa. Dra. Cássia Virgínia Coelho de Souza - UFMT  
Profa. Dra. Cíntia Thais Morato - UFU  
Profa. Dra. Claudia Bellochio – UFSM  
Profa. Dra. Cristiane Almeida – UFPE  
Profa. Dra. Cristina Grossi – UNB  
Profa. Dra. Denise Alvares Campos - UFG  
Prof. Dr. Eduardo Luedy - UEFS  
Profa. Dra. Eliane Leão - UFG  
Profa. Dra. Fátima Carneiro dos Santos - UEL  
Profa. Dra. Fernanda Albernaz – UFG  
Profa. Dra. Flavia Candusso - UFBA  
Profa. Dra. Heloisa Feichas – UFMG  
Prof. Dr. Hugo Ribeiro - UNB  
Prof. Dr. Jean Joubert Freitas Mendes - UFRN  
Prof. Dr. Jose Nunes Fernandes – UNIRIO  
Prof. Dr. José Ruy Henderson Filho – UEPA  
Prof. Dr. José Soares de Deus - UDESC  
Profa. Dra. Jusamara Souza - UFRGS  
Profa. Dra. Leda Maffioletti – UFRGS  
Profa. Dra. Lia Braga Vieira – UFPA  
Profa. Dra. Lilia Neves Gonçalves – UFU  
Profa. Dra. Luciana Del Ben - UFRGS  
Profa. Dra. Luciane Wilke Garbosa – UFSM  
Prof. Dr. Luis Ricardo Silva Queiroz - UFPB  
Profa. Dra. Magali Kleber - UEL  
Profa. Dra. Magda Clímaco - UFG  
Profa. Dra. Margarete Arroyo – UFU  
Profa. Dra. Maria Cecília Cavalieri França - UFMG  
Profa. Dra. Maria Cecília Torres – UERGS  
Profa. Dra. Maria Cristina Cascelli – UnB  
Profa. Dra. Maria Guiomar de Carvalho Ribas – UFPB  
Profa. Dra. Maria Helena Borges - UFG  
Profa. Dra. Maria Isabel Montadon - UNB  
Profa. Dra. Maria José Subtil - UEPG  
Profa. Dra. Maria Teresa Alencar de Brito - USP  
Profa. Dra. Marisa Fonterrada – UNESP  
Profa. Dra. Maura Penna – UFPB  
Profa. Dra. Nilceia Protásio - UFG  
Profa. Dra. Patrícia Furst Santiago – UFMG  
Profa. Dra. Patrícia Kebach  
Prof. Dr. Paulo Braga – UFPE  
Profa. Dra. Regina Antunes Teixeira dos Santos – UFRGS  
Profa. Dra. Rejane Harder - UFSE  
Profa. Dra. Rosane Cardoso de Araújo – UFPR  
Profa. Dra. Sérgio Figueiredo - UDESC  
Profa. Dra. Sônia Albano – Faculdade Carlos Gomes  
Profa. Dra. Sonia Ray - UFG



Profa. Dra. Sônia Ribeiro – UFU  
Profa. Dra. Teresa Mateiro - UDESC  
Profa. Dra. Valéria Carvalho - UFRN  
Profa. Dra. Vanda Freire – UFRJ  
Profa. Dra. Viviane Beineke - UDESC  
Profa. Dra. Walênia Marília Silva – UFMG  
Profa. Dra. Zuraida Abud Bastião

## **Apresentação**

---

A Universidade Federal de Goiás, a Escola de Música e Artes Cênicas e a cidade de Goiânia sentem-se honradas em sediar, entre os dias 28 de setembro a 01 de outubro de 2010, o XIX Congresso Anual da Associação Brasileira de Educação Musical - ABEM em conjunto com o IV Encontro Nacional de Ensino Coletivo de Instrumento Musical - ENECIM e o III Encontro Goiano de Educação Musical - EGEM.

A realização deste evento está a cargo da Escola de Música e Artes Cênicas da Universidade Federal de Goiás, instituição que ao longo de sua atividade ocupa uma posição de fundamental importância para o desenvolvimento do estado de Goiás e da região Centro-Oeste. A UFG e a EMAC passam por um momento especial em decorrência da expansão universitária via REUNI, da reformulação da matriz curricular do Curso de Música – Licenciatura, além de receber novos docentes, técnicos administrativos e discentes.

O tema geral do evento é **“Políticas Públicas em Educação Musical: dimensões culturais, educacionais e formativas”** e apresenta-se como uma valiosa oportunidade de refletir sobre temática atual no cenário político brasileiro. O contexto atual é marcado por grande complexidade no quadro socioeconômico e cultural brasileiro que exige reflexões e ações concretas no campo da educação musical. Pensa-se que o evento venha contribuir para as reflexões acerca dos campos de atuações e o papel do educador na sociedade, entendendo que a Educação Musical deve ser vista não apenas como mais um item na trama das dinâmicas da cultura no fragmentado cenário contemporâneo, mas como um campo de conhecimento de fundamental para o desenvolvimento do ser humano e da sociedade.

Em nome dos educadores musicais brasileiros registramos nossos agradecimentos a Presidente da ABEM, Profa. Dra. Magali Oliveira Kleber e à toda Diretoria da ABEM; à UFG representada pelo MM. Reitor Prof. Dr. Edward Madureira Brasil; a EMAC representada pelo Diretor Prof. Dr. Eduardo Meirinho e Diretora em Exercício Profa. Dra. Ana Guiomar Rêgo Souza; ao Coordenador do Programa de Pós-Graduação Prof. Dr. Anselmo Guerra de Almeida; ainda aos parceiros e apoiadores que de alguma forma colaboraram com a realização deste evento: a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal em Nível Superior - CAPES; a Secretaria Estadual de Educação, representada pela secretária Profa. Dra. Milca Severino; a Pró-Reitoria de Extensão e Cultura da UFG, representada pelo Pró-Reitor Prof.

Dr. Anselmo Pessoa Neto; a Pró-Reitoria de Graduação da UFG, representada pela Profa. Dra. Sandramara Matias Chaves; o SEBRAE; o Centro de Estudos e Pesquisas Ciranda da Arte; o Centro Livre de Artes, entre outros.

Agradecemos ainda, ao conferencista, aos palestrantes, aos mediadores, aos ministrantes de cursos, aos artistas, aos coordenadores de grupos de trabalho, ao comitê científico, aos pareceristas e em especial a toda Comissão Organizadora que não mediu esforços para a realização deste evento.

Damos boas vindas a todos os congressistas e desejamos que as atividades sejam de grande valia para o desenvolvimento pessoal e profissional de todos, e por conseqüência, para o desenvolvimento e fortalecimento da Educação Musical no Brasil.

Goiânia, 28 de setembro de 2010.

---

**Profa. Ms. Flavia Maria Cruvinel**

Coordenadora do Curso de Música – Licenciatura da UFG

Coordenadora Geral do Evento

## **Nota do Comitê Científico**

---

O Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical aborda em sua XIX Edição uma temática de grande importância para a inserção da educação musical no cenário político, educacional e cultural do País. Assim, discutindo “**Políticas Públicas em Educação Musical: dimensões culturais, educacionais e formativas**”, a ABEM traz para o foco dos debates e reflexões dos professores, pesquisadores e estudantes da área, e afins, um tema emergente e que pode oferecer alternativas relevantes para os caminhos da educação musical no Brasil. Abrangendo as distintas demandas de educação musical existentes, a programação do Congresso e a participação efetiva de educadores musicais de todos os estados brasileiros retratam um panorama de consolidação e o fortalecimento da área. Os trabalhos apresentados nestes Anais demonstram a diversidade que caracterizam a educação musical no Brasil e evidenciam a amplitude das pesquisas e das experiências de ensino que vêm sendo realizadas no território nacional e, inclusive, no exterior. Assim, as 255 comunicações e os 18 pôsteres apresentados trazem reflexões e debates acerca de múltiplas realidades de ensino musical de diversos estados brasileiros, evidenciando aspectos fundamentais que caracterizam esse campo de abordagem e atuação. Os textos aqui publicados são sem dúvidas importantes documentos da educação musical brasileira e poderão promover o debate e a troca de experiências entre profissionais e estudantes de diferentes contextos educacionais, fortalecendo, ainda mais, as dimensões práticas e reflexivas relacionadas à educação musical no cenário nacional na contemporaneidade.

---

**Prof. Dr. Luis Ricardo Silva Queiroz**

Presidente do Comitê Científico do XIX Congresso Nacional da ABEM

# **Comunicações**

## **“Saudades do Nordeste”: práticas musicais em um espetáculo de coro infantil**

*Alessandra Araújo da Silva  
lessa.as@gmail.com*

**Resumo:** O presente trabalho trata das principais práticas musicais desenvolvidas para formação de um espetáculo de coro infantil do Coral Cantar Criança da empresa EIM – Instalações Industriais. Esta desempenha um papel importante junto à comunidade investindo em projetos musicais para crianças carentes de suas imediações. O objetivo é descrever como aconteceu a montagem do espetáculo Saudades do Nordeste através de atividades de musicalização desenvolvidas ao longo dos ensaios. Estes aconteciam durante três dias na semana e foram registrados através de diário de campo, vídeos e áudios. Como apoio às atividades, baseou-se em aportes teóricos próximos da temática: Penna e Kerr, por exemplo. Assim, o relato contribui para reflexões sobre práticas musicais abordadas em coral através de atividades de musicalização e propostas de espetáculo como recurso pedagógico.

**Palavras-chave:** Musicalização, Coral infantil, Espetáculo.

### **Coro infantil da empresa EIM – Instalações Industriais**

A empresa EIM – Instalações Industriais surgiu em 1956 com o objetivo básico de oferecer, às empresas privadas e estatais, serviços especializados de instalações e montagens industriais. Tendo em sua diretoria Francisco Baltazar Neto e Nivaldo Teixeira Filho, acredita na contribuição do ensino da música no processo de aprendizagem, favorecendo o desenvolvimento cognitivo, psicomotor e socioafetivo da criança. A partir disso, com o intuito de proporcionar a prática de uma atividade artística às crianças das imediações dos bairros Cambeba, José de Alencar e Messejana da cidade de Fortaleza-CE, foi criado o coral infantil Canta Criança, que desde então faz parte do cotidiano da empresa – já que os ensaios acontecem nas dependências da mesma e em horário de expediente – e da comunidade, público alvo.

A iniciativa em oferecer a tais comunidades carentes uma atividade musical possui grande importância porque as crianças com baixo poder aquisitivo tiveram a oportunidade de ser musicalizadas que é bem mais do que simplesmente adquirir conhecimento musical: liga-se à esfera da criação, da invenção, da socialização, do prazer estético, do encantamento. O aprendizado é um processo ativo no qual os alunos, sejam crianças, jovens ou adultos, constroem novas ideias ou conceitos a partir do conhecimento que já trazem, e que foram adquiridos com base em diferentes situações e experiências vividas por eles, como cita:



[...] concebemos a musicalização como um processo educacional orientado que, visando promover uma participação mais ampla na cultura socialmente produzida, efetua o desenvolvimento dos instrumentos de percepção, expressão e pensamento necessários à apreensão da linguagem musical, de modo que o indivíduo se torne capaz de apropriar-se criticamente das várias manifestações musicais disponíveis em seu ambiente [...] (PENNA, 2008, p. 47).

A atividade coral nesta empresa iniciou suas atividades sob a regência de outro profissional que esteve à frente do mesmo de 2002 a 2007, ano em que tal responsabilidade foi passada para mim e um regente assistente/instrumentista. Por acreditar que é função do regente coral o papel de educador musical e o desenvolvimento artístico de seus coralistas, refletindo sobre minhas vivências com o canto coral e experiências profissionais com a música, acreditei ser possível trabalhar novas possibilidades expressivas das crianças, que para além da voz utilizariam elementos teatrais e coreográficos, empregando abordagens de musicalização para tal fim.

Por ser uma atividade associada à estética europeia do canto em grupo que foi refletida no Brasil através do canto orfeônico de outrora, a atividade coral é rodeada de preconceitos, o que causa não só nas crianças, mas também nos jovens e adultos, em sua maioria, o desinteresse por tal prática. Através da experiência com o Coral da Universidade Federal do Ceará (UFC) entre 2002 e 2009, pude ter contato com outra concepção coral, voltada para um trabalho de pesquisa das possibilidades estéticas em espetáculos de música coral realizados em espaços teatrais. A partir dessa nova tendência, que implicou na mudança de abordagem na prática coral que se deu ainda por volta dos anos 80, por influência de regentes como Marcos Leite e Samuel Kerr, dentre outros, percebeu-se que tal preconceito poderia ser minimizado alimentando a constante sede de renovação das crianças, jovens e adultos da atualidade.

Denunciando a necessidade de revermos o papel do canto coral na atualidade, diz KERR:

Urge ouvirmos, vermos e experimentarmos o que está acontecendo ao nosso redor, na busca da consciência das próprias modificações perceptivas que estamos sofrendo em função do ambiente e que nele estamos provocando. (Kerr, 2006, p. 237)

Portanto, além do objetivo de atingir metas educacionais através do canto coral, percebe-se que a expressão cênica pode ser um excelente recurso para gerar ou manter o entusiasmo dos cantores em geral e desenvolvê-los artisticamente,



aprofundando a investigação das possibilidades de expressão dos mesmos, de forma criativa e prazerosa.

## **Montagem do espetáculo**

A proposta de coro cênico ou simplesmente a ideia de valorização cênica de corais exige um empenho diferente dos participantes. O ensaio apresenta-se como o momento de se exercitarem todos os parâmetros musicais; uma vez estimulado, cada cantor será capaz de demonstrar sua habilidade de expressar música com compreensão, com técnica, usufruindo, desta forma, do grande prazer de realizá-la artisticamente.

O trabalho foi realizado com um grupo de 26 crianças abrangendo a faixa etária de 9 a 14 anos, e os ensaios aconteciam três vezes por semana com duração de duas horas e meia. Os recursos utilizados foram: violão como instrumento harmônico de apoio e acompanhamento, aparelhos de som, televisão e DVD, para eventuais apreciações de materiais musicais e outros.

As principais práticas desenvolvidas foram trabalhos vocais, atividades corporais, oficinas de teatro, dança e apreciações musicais. Os conteúdos foram trabalhados de forma gradual e em nível crescente de dificuldade e interligados, baseando-se em Swanwick (2003, p.70) quanto ao processo de aprendizagem que deve integrar os conteúdos de forma que as fases sejam vivenciadas em um vínculo contínuo.

No que diz respeito à voz, trabalhou-se a relação da fala com o canto, atividades referentes ao apoio respiratório, à articulação e à ressonância, utilizando vocalizes, canções conhecidas, jogo cantado e também vocalizes criados a partir das dificuldades do repertório.

Baseando-se no método proposto por Dalcroze, partiu-se do movimento corporal, da exploração do espaço e do próprio corpo, buscando a comunicação e o contato com os outros corpos, através de exercícios e jogos úteis para o desenvolvimento de tais fins como: a atenção, o olhar, o reflexo, a memorização, o andar, a ampliação da coordenação motora. Traz-se a música para a vivência corporal, o que colore a interpretação com recursos que vão ampliar o sentido de comunicação coro-plateia de forma que poderão atuar diretamente no fazer musical, como o aprimoramento artístico-vocal dos participantes.

No início do século, Jacques Dalcroze estabelece o princípio básico da natureza fisiológica do ritmo musical e, inspirado pela relação música-movimento, cria seu método de rítmica, propondo o uso do corpo





como “instrumento musical”. Tendo por base a audição, inclui a representação corporal correspondente de todo e qualquer acontecimento sonoro (seja este de caráter rítmico, melódico, harmônico ou formal), refinando o gesto e tornando-o preciso, flexível expressivo. Mas o corpo é o canal, o meio, e por meio dele o objetivo a ser alcançado é a mobilização interna do indivíduo, a conquista do seu espaço interior e sua compreensão da música. (DALCROZE *apud* GRAMANI, 1996, p. 09)

O recurso da percussão corporal – que implica em uma proposta pedagógica baseada na utilização do corpo como instrumento musical – trouxe, além da consciência rítmica, o prazer e a admiração por parte da turma, visto que as atividades eram vistas como desafios empolgantes e tinham como consequência um fazer sonoro musical das batidas no corpo.

Através do recurso da percussão corporal – que implica em uma proposta pedagógica baseada na utilização do corpo como instrumento musical – trabalhou-se a consciência rítmica, a improvisação e a memória musical através de ecos, improvisações rítmicas e melódicas, e diálogos musicais. Além disso, alcançou-se também o prazer e admiração por parte da turma, visto que as atividades eram vistas como desafios empolgantes e tinham como consequência um fazer sonoro musical das batidas no corpo.

Para Carl Orff, a educação deve partir de experiências simples, antepondo-se a conceituações teóricas. [...] seu trabalho é baseado em atividades lúdicas, como: cantar, bater palmas, dançar, percutir em qualquer objeto que esteja à mão ou no próprio corpo. (ARTAXO, Inês; ASSIS, Gizele, 2008, p. 59)

Foram também realizadas uma oficina de teatro e uma de danças nordestinas para concluir detalhes específicos de cada área. A apreciação musical aconteceu através de audições durante o processo de seleção de repertório que se deu por meio de peças com diferentes graus de dificuldade, em tonalidades maiores e menores, modais e cânone.

Percebi ao longo do processo que dia após dia crescia a musicalidade, a relação inter pessoal, disciplina, disposição e empolgação nos jovens coralistas. Cito como exemplo o depoimento de uma professora de um grupo de percussão que existe em frente à empresa.

Conheci o aluno no grupo de percussão, além dele ter um bom desenvolvimento com a turma, chamou-me a atenção o fato de ser extremamente musical e reflexivo. Quando eu menos esperava ele



sempre cantava as músicas do nosso repertório e foi quando percebi que tinha ganho além de um ritmista, um cantor também. (informação verbal) <sup>1</sup>

## Espetáculo “SAUDADES DO NORDESTE”

O espetáculo “Saudades do Nordeste” nasceu do desejo de fazer um trabalho de apreciação musical, objetivando despertar e incentivar o interesse e o gosto pela música de modo que levasse a um conhecimento lúdico e dinâmico do universo cultural do Nordeste: suas músicas, ritmos, danças, brincadeiras de roda, a religiosidade, a festividade. *“A gente não conhece o que é nosso. Nós não sabemos de onde viemos. Talvez fique bem difícil de saber para onde vamos.”* (informação verbal) <sup>2</sup>

Dessa forma as crianças tiveram a oportunidade de ter contato e, até mesmo, conhecer as tradições que fundamentam sua cultura, tradições estas hoje cada vez mais esquecidas em função do apelo desenfreado das mídias de massa impulsionando-as a uma cultura descartável e sem raízes sólidas. Assim, o repertório selecionado para realização do espetáculo está descrito na tabela 1:

**Tabela 1:** Repertório do espetáculo “SAUDADES DO NORDESTE”

Nome da Música	Autoria
SOBRADO	Música tradicional
CAIADO DE TODA COR	Autor desconhecido
É TEMPO DE CIRANDA	Ângela Linhares
A VIDA TAVA TÃO BOA	Cícero Gomes
COCO VERDE	Flávio Paiva e Tarcísio Sardinha
BOI	Carlos Gomide e Escurinho
MENINA LUA	Carlos Gomide
MOÇO BONITO	Autor desconhecido
LÁ VAI SÃO FRANCISCO	Vinícius de Moraes e Paulo Soledade
CAJUÍNA	Caetano Veloso
ABC DO SERTÃO	Zé Dantas e Luiz Gonzaga
NOITE AZUL	Pingo de Fortaleza
FORRÓ DE CABO A RABO	Luiz Gonzaga
FORRÓ NO ESCURO	Luiz Gonzaga
A VOLTA DA ASA BRANCA	Luiz Gonzaga e Zé Dantas
SÃO JOÃO NA ROÇA	Luiz Gonzaga e Zé Dantas
OLHA PRO CÉU	Luiz Gonzaga e José Fernandes

<sup>1</sup> Depoimento de Catherine Furtado dos Santos, professora de percussão do Grupo de Música Percussiva Acadêmicos da Casa Caiada.

<sup>2</sup> Izaira Silvino, no programa Opinião (Rádio Universitária) que abordou a Preservação e Dinamização da Cultura na Área Musical, veiculado dia 02 de março de 1983.



Para compor o espetáculo, contamos com uma costureira para confeccionar o figurino utilizado pelas crianças e com um percussionista para acompanhar o coro juntamente com nosso instrumentista oficial.

A apresentação do espetáculo aconteceu em dezembro de 2009 no auditório da empresa, totalmente estruturado com palco, cenário e iluminação, para aproximadamente 250 pessoas, entre elas: diretoria, funcionários, familiares das crianças e comunidade.

O espetáculo foi montado com o intuito de começar antes de as pessoas entrarem, ou seja, de cortinas abertas e com os músicos já tocando, as crianças já posicionadas em seus devidos lugares esperavam que as pessoas silenciosamente entrassem. Em discurso, falei:

Sejam todos bem vindos! É com muito prazer que aqui estamos para apresentar o espetáculo Saudades do Nordeste, mas para que isso aconteça é preciso que as luzes continuem desligadas e que façamos silêncio para que as crianças se concentrem e possam mostrar o que preparamos durante todo o ano. (informação verbal)<sup>3</sup>

Então, finalmente pudemos dá continuidade, e eu nunca vi aquelas crianças cantarem tão afinadas e tão empenhadas para que tudo saísse perfeito. Entretanto, o que percebemos, tanto nós, professores, quanto as crianças, é que as pessoas, seja de alto ou baixo poder aquisitivo, em sua maioria, não souberam se comportar. Durante aproximadamente 15 minutos, as pessoas gritavam, conversavam, arrastavam cadeiras e acendiam luzes, o que, se continuasse acontecendo, comprometeria a iluminação do espetáculo.

Ao olhar para as crianças, vi que algumas estavam chorando, mas nem por isso saíram de suas posições ou conversaram, deram um exemplo de maturidade e ali se mostraram artistas comprometidos com sua arte.

No decorrer do espetáculo, o que se notava é que as crianças cantavam e se expressavam com felicidade e realização para uma plateia que demonstrava e comentava não acreditar no que via.

No que diz respeito a questões técnicas, notou-se maturidade corporal e vocal quando, mesmo diante do cansaço por conta das danças, as crianças mantiveram prontidão, afinação e qualidade vocal.

---

<sup>3</sup> Discurso preliminar realizado no espetáculo Saudades do Nordeste em 2009.



No final do show, enquanto as pessoas aplaudiam, algumas crianças me abraçaram chorando, o que me levou a perguntar o que havia acontecido: “Professora, a gente tá chorando de emoção porque foi muito lindo! Quando as pessoas não paravam de fazer barulho a gente achou que não ia dar para continuar, mas aí deu certo e a gente mostrou o que sabe fazer.”

Diante de tanta maturidade, concluímos que estamos no caminho certo, e que esse trabalho de formação e musicalização favorece um “espetáculo” de desenvolvimentos.

## **Considerações finais**

Para a realização desse espetáculo foi necessária a parceria e a visão empreendedora e humanista do idealizador e diretor da empresa, Nivaldo Teixeira Filho, que “abraçou” em todos os sentidos o trabalho deste coral. Diante do trabalho de pesquisa das possibilidades estéticas em espetáculos de coral infantil, a empresa, além de investir pagando os dois profissionais da música (regente e regente assistente/instrumentista), também o fez no que se refere à aquisição de instrumentos, à preparação de cenário, luz e palco e à contratação de instrumentistas e facilitadores para as oficinas.

Apesar de a direção da empresa acreditar na função educativa desse projeto, investir e ter consciência do quanto o mesmo requer dedicação por parte das pessoas diretamente envolvidas (crianças e regentes), existem alguns fatores internos e externos que interferem negativamente.

Os internos são causados por certas atitudes tomadas por alguns funcionários da empresa, como: não deixar as crianças entrarem na hora marcada, mesmo quando a direção estabelece que elas devam ter acesso livre; marcar duas apresentações no dia em que já estava marcado ensaio geral para o espetáculo, sem considerar o cansaço das crianças – que chegam a ensaiar quinze horas semanais quando se aproxima o espetáculo.

Os fatores externos, também causados pelas deficiências da educação brasileira, partem dos pais que, apesar da insistência das crianças, não lhes dão permissão para ir ao ensaio ou lhes tiram definitivamente do coral, seja porque estas não fizeram os afazeres domésticos ou tiraram notas insatisfatórias na escola, ou ainda porque aqueles se desentenderam com os pais de outras crianças e não querem que seus



filhos sejam amigos. A não disponibilização das séries nos dois turnos (manhã e tarde) também é a causa da saída de algumas crianças todo ano.

Apesar das dificuldades, existe também muita força de vontade para a realização deste trabalho. Montar um espetáculo de coro infantil é uma proposta que envolve, além das atividades técnicas, uma atividade contínua e comprometida com a formação musical e o despertar das expressões subjetivas de cada estudante. Foi possível perceber que através dos trabalhos lúdicos para a realização das atividades de técnica vocal, pude ganhar a atenção e concentração das crianças no momento da aula. Com isso, as aulas eram bem produtivas e, felizmente, foi perceptível o prazer do fazer musical das crianças.

A ideia da montagem do espetáculo, de fato, incentivou a participação nas aulas, pois, além da ideia geral da apresentação, o trabalho músico-corporal, as oficinas de teatro, dança e as atividades de percussão corporal sempre eram comentadas como aulas com novidades. É importante ressaltar que a montagem de um espetáculo não é o único e principal objetivo do coral, mas apenas um consequente estimulador dos trabalhos de musicalização e desenvolvimento artístico através do canto coral.

O espetáculo é visto como mais uma prática pedagógica com o intuito de formação e educação musical. Além disso, é também um espaço de formação de professores de música, como minha experiência musical e dos profissionais que contribuíram com o processo. Esta, com certeza, fora uma oportunidade capaz de unir vivências pessoais ao conhecimento dos estudantes e do espaço comunitário da turma.

Assim, mesmo com as dificuldades derivadas dos fatores externos e internos, pode-se relatar sobre essa experiência, até o momento, que a formação de um espetáculo em coro infantil proporcionou desenvolvimentos inefáveis que se iniciam no fazer musical e culminam no sentir-se artista em cima de um palco.



## Referências

ARTAXO, Inês; MONTEIRO, Gizele de Assis. *Ritmo e movimento: teoria e prática*. 4. ed. – São Paulo: Phorte, 2008.

GRAMANI, José Eduardo. *Rítmica Viva: a consciência musical do ritmo*. Campinas, São Paulo: UNICAMP, 1996.

SILVINO, Izaíra. Preservação e Dinamização da Cultura na Área Musical. Fortaleza, 02 mar. 1983. Entrevista concedida à Rádio Universitária.

KERR, Samuel et al. Carta canto coral. In: LACKSCHEVITZ, Eduardo (Org.). *Ensaio: olhares sobre a música coral brasileira*. Rio de Janeiro: Centro de Estudos de Música Coral, 2006, p.198-238.

PENNA, Maura. *Música(s) e o seu ensino*. Porto Alegre: Sulina, 2008.

SOUZA, Jussamara (Org). *Aprender e ensinar música no cotidiano*. Porto Alegre: Sulina, 2008.

SWANWICK, Keith. *Ensinando música musicalmente*. São Paulo: Moderna, 2003.



# A Aprendizagem da Bateria na Escola e a Profissionalização do Baterista: um estudo de entrevistas

*Patrício de Lavenère Bastos*  
UnB  
*patriciobastos@unb.br*

**Resumo:** Esta comunicação pretende apresentar dados preliminares de minha pesquisa de mestrado em andamento que trata da aprendizagem da bateria, com vistas à profissionalização, realizada dentro e fora da escola formal. Tradicionalmente, a aprendizagem deste instrumento ocorre fora da escola, por meio da imitação, da tentativa e erro, da inserção em grupos musicais, e com o apoio da tecnologia (GREEN, 2002; MARQUES, 2006; PAIVA, 2004; GOHN, 2003; MEIRELLES, 2004). No entanto, a bateria passou por um processo de escolarização a partir da década de 1980, processo este que começou nos conservatórios de música e escolas técnicas, chegando, na virada do milênio, ao ensino superior, seja como uma disciplina em um curso ou como um bacharelado. O objetivo da presente pesquisa é compreender porque bateristas procuram aulas de bateria, e como se articulam as aprendizagens dentro e fora da escola, considerando-se a abrangência dos saberes profissionais necessários aos diversos tipos de atuação de bateristas. Dados preliminares indicam a influência e o apoio da família e dos amigos; a intenção de se profissionalizarem não apenas como bateristas, mas como “músicos completos”, o que, segundo eles, só é possível em escolas.

**Palavras-chave:** aprendizagem da bateria, ensino de música popular em escolas, profissionalização do baterista.

## Introdução

Foi nos bailes da vida ou num bar em troca de pão / que muita gente boa pôs o pé na profissão / de tocar um instrumento e de cantar / não importando se quem pagou quis ouvir / foi assim. (Milton Nascimento e Fernando Brant, 1981)

Os versos de Nascimento e Brant (1981) registram uma situação comum no que diz respeito à forma como o músico popular – aí incluído o baterista<sup>1</sup> – aprende a tocar um instrumento musical e se profissionaliza: ele aprende atuando. Enquanto atua, aprende, enquanto aprende, se profissionaliza. Pesquisadores têm voltado sua atenção para os processos de aprendizagem dos músicos populares, com interesse nas suas características e peculiaridades, numa busca por entender as articulações entre estes processos de aprendizagem e a aprendizagem escolar da música. Mais do que isso, há um interesse em transpor para o ensino da música que ocorre na escola formal, mecanismos e elementos

---

<sup>1</sup> Entendemos o baterista como músico popular, um músico inserido no universo da música popular (PAIVA, 2004; TEIXEIRA, 2009; GOHN, 2001, 2009; MENEZES BASTOS, 1996).



próprios destas aprendizagens não-escolares (GREEN, 2002; FEICHAS, 2006; MARQUES, 2006; PAIVA, 2004).

Com a virada do século XXI, a bateria chegou às Universidades Federais brasileiras, dentro do curso de Bacharelado em Música Popular com Habilitação em Instrumento. Este acontecimento, juntamente com outros, como a abertura do mercado brasileiro às importações ocorrida em 1990, o surgimento de concursos de bateristas e revistas especializadas neste instrumento, além dos avanços tecnológicos como a digitalização do áudio e a internet, provocaram uma ampliação da profissão do baterista, que tem se preocupado cada vez mais com a sua formação, inclusive em nível superior (MEDEIROS e SEVERO, 2009).

O objetivo de minha pesquisa é compreender, a partir da perspectiva dos estudantes de bateria, o que os leva a procurar uma instituição escolar para aprender a tocar um instrumento, quais são suas perspectivas, o que aprendem dentro e fora da escola e como articulam esses saberes com vistas à profissionalização.

No presente trabalho, de natureza exploratória GIL (2002, 2008), optou-se pela metodologia qualitativa, com uso de entrevistas semi-estruturadas para a coleta de dados (ROSA e ARNOLDI, 2006; LAVILLE e DIONNE, 1999). Foram selecionados três bateristas alunos da Escola de Música de Brasília que se encontram no Ciclo Técnico<sup>2</sup>, e que já atuam profissionalmente. Essa escola foi escolhida por oferecer o curso de bateria desde 1985. Dessa maneira, o que se busca é um maior entendimento do papel de um ambiente formal de aprendizagem da bateria como o CEP/EMB – Centro de Educação Profissional Escola de Música de Brasília – no contexto desta cidade, na perspectiva daqueles que a procuram.

## Revisão de literatura

Esta revisão de literatura abrange duas temáticas: trabalhos sobre percussão e bateria e a aprendizagem na música popular. Nos trabalhos encontrados sobre bateria e sobre a percussão, incluindo a bateria, há diferentes abordagens. PAIVA (2004), GOHN (2001, 2009), TEIXEIRA (2009) e MEDEIROS e SEVERO (2009) investigaram a formação musical dos bateristas, inseridos no universo dos percussionistas, e suas relações com locais e formas de aprendizagem dentro e fora da escola. Esses autores investigaram como os músicos populares aprendem a tocar. PAIVA (2004) afirma que a formação do baterista se dá, geralmente, associada à prática em conjunto:

---

<sup>2</sup> O Ciclo Técnico é o programa profissionalizante da Escola de Música de Brasília. Com duração de quatro anos, é dividido em oito níveis, do T1 ao T8, sendo cada nível realizado em um semestre. Para ingressar no Ciclo Técnico, o baterista tem que ter passado pelo Ciclo Básico, de dois anos de duração, também dividido em semestres. Dependendo das necessidades de cada aluno, o Ciclo Básico pode ser estendido por dois semestres.





Podemos verificar a ocorrência dessa questão tanto no âmbito da música popular, quanto no da erudita. Grupos de tradição folclórica, étnica e religiosa, ou ainda, bandas, orquestras e grupos de percussão são exemplos de diferentes campos de atuação e de formação para o percussionista. (PAIVA, 2004, p. 9)

TEIXEIRA (2009) aponta a lacuna que representa a não existência de um curso de bacharelado em percussão popular e bateria na UFRJ. O autor discute a questão da formação do percussionista, aí incluído o baterista. GOHN (2002) pesquisou sobre processos de auto-aprendizagem de estudantes de percussão que estudavam sem a orientação direta de um professor ou tutor. O autor investigou o uso e influências dos meios tecnológicos nos processos de auto-aprendizagem musical, que ele situa no âmbito dos processos de educação não-formal. GOHN (2009) investigou a educação musical a distância, com foco na formação de professores, a partir do contexto atual de música e tecnologia e levando em consideração as características e possibilidades dos meios de comunicação de um mundo moderno e globalizado. MEDEIROS e SEVERO (2009) investigaram os perfis dos graduandos em música do curso de Bacharelado em Música da Universidade Federal da Paraíba, com habilitação em percussão, com foco na formação inicial desses estudantes, nas suas áreas de atuação, nos processos de aprendizagem do saber musical, e considerando os aspectos motivacionais que os levaram a ingressar no referido curso.

Autores como QUEIRÓZ (2006) e SWART (2008), desenvolveram pesquisas na área da performance. QUEIRÓZ (2006) propôs novos mecanismos para a prática da bateria, com base em ritmos do folclore brasileiro e da música popular brasileira, como o Tambor de Crioula, o Samba, o Maracatu e a Congada. SWART (2008) analisou improvisos do baterista Jack DeJohnette com o objetivo de identificar características e apontar possíveis formas estruturais presentes no seu discurso musical.

Com relação à temática da aprendizagem do músico popular, destacamos GREEN (2001, 2002, 2008), PICCOLO (2005), MOULIN (2006), FARIA (2006), MARQUES (2006), FEICHAS (2006) e LACORTE (2006). GREEN (2008, p. 10), sintetiza cinco princípios fundamentais, por ela identificados na forma como o músico popular aprende a tocar um instrumento musical. São eles: 1) o aprendizado informal começa com músicas que os alunos escolham, gostam e com quais se identificam; 2) aprender por escutar e tirar de ouvido as gravações; 3) aprender sozinho e com os amigos; 4) aprendizagem pessoal, sem orientação estruturada ou planejada; e 5) a integração entre escuta, apresentação, composição e improvisação. PICCOLO (2005) aborda a formação de cantores populares e a sistematização do ensino do canto popular brasileiro no Brasil. A pesquisa aponta um crescimento da



demanda pelo ensino do canto popular e, ao mesmo tempo, uma carência de especialistas na área: “Como não há uma tradição em pesquisa da técnica popular de canto e, mais ainda, de canto popular brasileiro, também não há especialistas nessa área” (Idem, p. 409). MOULIN (2006) desenvolveu pesquisa na Universidade Popular Brasileira da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, que analisa a relação entre o mercado de trabalho da música de entretenimento, os músicos nele atuantes e o curso de Bacharelado nesta universidade. O autor concluiu que não há na UNIRIO um curso que realmente prepare o músico popular para o mercado de trabalho. FARIA (2006) analisa a entrada da música popular nos currículos dos cursos superiores, identificando problemas, especialmente nas metodologias de ensino que, segundo ele, conservam a tradição de ensino da música erudita, apenas transferindo-a para a música popular. LACORTE (2006) investigou a aprendizagem musical de músicos populares, focando as suas experiências iniciais de aprendizagem, a experiência profissional e suas influências nas aprendizagens, levantando aspectos como as motivações e os processos dessa aprendizagem. A autora conclui que o músico popular aprende em contextos variados, que extrapolam a simples questão do talento nato ou dom, conceitos relacionados ao senso comum.

MARQUES (2006) investigou os processos de aprendizagens musicais extra-classe vivenciadas por estudantes de instrumento musical, que buscam, por iniciativa própria, conhecimentos além daqueles desenvolvidos em suas aulas de música. A autora conclui que mesmo estudando em uma escola de música, os alunos entrevistados buscavam outras formas de aprendizagem, seja na internet, tocando em bandas, comprando material didático, participando de festivais etc. FEICHAS (2006) pesquisou processos de aprendizagem e experiências dos alunos dentro e fora da universidade. A autora discute os desafios e o potencial da integração dos processos de aprendizagem formal e informal, destacando que na aprendizagem informal em casa ou em grupo, os estudantes de música popular adquirem o conhecimento musical por meio das habilidades aurais e da memória, tirando música de ouvido, imitando gravações (tocando e cantando junto).

## **Pressupostos teóricos**

Os processos de aprendizagem na música popular têm um caráter extremamente diversificado. Autores como GREEN (2002), FEICHAS (2006) e LACORTE (2006), destacam o ‘tocar de ouvido’ – ou ‘tirar música de ouvido’ –, como importante elemento neste contexto. O ‘tocar em grupo’ é outra importante característica destes processos, segundo



diversos autores. PAIVA (2004, p. 9) destaca que “(...) a formação musical de todo percussionista está ligada geralmente à prática em conjunto. Isto ocorre tanto no âmbito da música popular, quanto no da erudita”. O ‘aprender vendo’, ou seja, a dimensão visual na aprendizagem do músico popular é destacada por LACORTE (2006), PRASS (2004) e GREEN (2002). O apoio da família e dos amigos é, também, abordado por GREEN (2002), FEICHAS (2006) e LACORTE (2006), como característica da forma como o músico popular aprende a tocar um instrumento musical. O apoio da tecnologia na aprendizagem da música é citado por TEIXEIRA (2009), GOHN (2002, 2009), GREEN (2002).

LIBÂNEO (1999, p. 7) entende a Escola como espaço de integração e síntese: integração do pensamento científico dos problemas humanos aos princípios ético-valorativos; e síntese dos objetivos convencionais da escola e daqueles relacionados às realidades de um mundo globalizado e transacional. GADOTTI (2005, p. 10) considera a escola pública como um dos últimos bastiões da democracia. Para o autor, “A educação não-formal pode dar uma grande contribuição à educação pública, mas não pode substituí-la” (Idem). SAVIANI (2008, p. 14) entende a escola como “instituição cujo papel consiste na socialização do saber sistematizado”. O autor identifica uma questão de status, de privilégio, do saber sistematizado em relação ao saber do senso comum. ARAÚJO (2008) argumenta que não há como prescindir da instituição escolar: “A Escola é sempre um passado, um presente, ou um futuro e, independentemente da sua construção teórica no imaginário de alguém, continua ainda a não ter um substituto acreditável” (Idem, p. 1). ACOSTA (2005) procurou explorar e compreender a escola, considerando as crenças, valores, expectativas e comportamentos de um grupo de estudantes. A autora aponta o fato de a escola ser, ao mesmo tempo, produtora e consumidora dos significados e crenças envolvidos nesta relação (Idem, p. 156). A Lei de Diretrizes e Bases, LDB (Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996) diz, no segundo parágrafo do seu Artigo Primeiro, que “A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social.” Dessa maneira, a escola tem a dupla finalidade de preparar o indivíduo para o exercício da cidadania e qualificá-lo para o trabalho.

DUBAR (2005), afirma que o termo “profissão” deriva da chamada “profissão de fé”, cumprida, ainda na Idade Média, nas cerimônias de admissão em corporações. A oposição original entre os termos ofício e profissão é apontada por DUBAR (2005, p. 164) com referência ao binômio mãos/cabeça, sendo a profissão uma produção que “(...) cabe mais ao espírito que à mão”, e o ofício, como aquele “em que as mãos trabalham mais que a cabeça”. No campo da docência, SACRISTÁN (1995, p. 65) define a profissionalidade docente como “a afirmação do que é específico na ação docente, isto é, o conjunto de



comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes, e valores que constituem a especificidade de ser professor” (p.65). Transpondo esta definição para o profissional da bateria, temos a afirmação do que é específico na sua atuação: a profissionalidade do baterista como um conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser baterista profissional.

## Dados preliminares

Dados preliminares indicam a influência e o apoio da família e dos amigos; a intenção de profissionalizarem-se não apenas como bateristas, mas como “músicos completos”, o que, segundo eles, só é possível em escolas. Os entrevistados, em determinado momento de suas vidas decidiram se profissionalizar na bateria e, com base na perspectiva de que a escola pode acelerar esse processo, optaram por uma formação escolar no instrumento. Tal decisão se baseia na maneira como esses estudantes de bateria vêm a escola: uma instituição de referência e de qualidade, com bons professores, que forma bons bateristas, um lugar para se estudar da “maneira correta”. Esta maneira de ver a Escola de Música fica evidente na fala de Felipe:

Ah, porque falavam que [de] lá já tinham saído muitos músicos bons, e tinha a referência, também, do curso de verão, que o pessoal falava que tinha muita gente boa. E falavam, também, que a escola dava uma base, não só do instrumento em si, mas da música em geral pro aluno. Ai, eu... Como eu gostava, eu achei que ia ser muito bom. E por ser uma escola pública, também, ai eu aceitei ir pra lá, consegui entrar. Consegui entrar. (Caderno de Entrevistas com o Felipe - p. 5)

A perspectiva de Paulo sobre a Escola de Música corrobora a fala de Felipe:

Fui buscar uma formação profissional. Basicamente, fui buscar uma formação, mesmo, uma orientação da maneira correta, o que estudar, como estudar. (...) E existe uma maneira correta, um programa para ser seguido, que acredito que foi analisado por pessoas competentes, e tudo, que chegaram à conclusão de que aquela é a melhor forma possível de se estudar, pra você chegar a um caminho. Então, acho que a maneira correta é assim, você tem que ter uma orientação, vai. É meio complicado estudar sem orientação, às vezes você pode seguir por um caminho errado e, até descobrir, já foi tempo perdido. (Caderno de Entrevistas com o Paulo - p. 6)

Nesse contexto, é possível perceber uma diferenciação entre os termos ‘tocar’ e ‘estudar’, que desvaloriza o primeiro em relação ao segundo – tocar é *hobbie*, estudar é sério – reforçando a idéia de que o baterista que está na escola está estudando, e o que está fora da escola está “só tocando”. Rodrigo relata:



Meu pai, ele tocou bateria. Ele nunca foi músico formado, assim. (...) ele morava em Manaus. E ele tocou lá em, né, assim, com bandas na noite. Mas era uma coisa bem informal, digamos assim, bem... *hobbie*, mesmo, sabe. Ele nunca chegou a estudar, nunca... Era desleixado. Assim, não era uma coisa que ele levava a sério muito, não. Mas ele tocou bateria um tempo na vida dele. (Caderno de Entrevistas com o Rodrigo - p. 3)

Paulo, falando sobre um baterista carioca chamado Rafael Barata, se diz impressionado pelo fato de Barata tocar bem e não ter uma formação escolar no instrumento. Note-se que Paulo utiliza a expressão “músicos que nunca estudaram” para se referir aos músicos que estudaram por conta própria:

(...) tem músicos que nunca estudaram e são bons. Mas, eu não gostaria de seguir essa... Não to seguindo essa linha, eu to aqui na escola. Se eu quisesse não estudar, só estudar na noite, tocar só, não tava aqui. Mas, eu fico até meio impressionado, assim, por exemplo, o [Rafael] Barata, que eu conheci no curso de verão, o bicho falou que nunca estudou um método de bateria. Isso me impressiona um pouco. Tipo, ele toca bem e tudo. Pra chegar num nível que ele toca bem, sem nunca estudar um método, pra mim, seria uma coisa, até, meio, sei lá, pra mim seria impossível, na minha visão. Mas, não é. Eu não sei como, só na prática, o cara consegue chegar num nível assim, porque, sei lá, falando bateristicamente, sei lá, independência, por exemplo, tem coisa que se você não parar pra estudar... (Caderno de Entrevistas com o Paulo - p. 15)

Outro aspecto que aparece nos resultados preliminares é o fato de as aprendizagens vivenciadas pelos sujeitos da pesquisa serem direcionadas, de certa maneira, para as diferentes formas de atuação do baterista profissional, como: acompanhar cantores, tocar em bandas de pop-rock, tocar em grupos de música brasileira ou de música instrumental, ser professor e atuar como baterista de gravação. Desta maneira, diferentes saberes profissionais do baterista são apontados, como: ter técnica de mão; ter técnica de pé; ter domínio do ritmo; ter sensibilidade para saber o que a música pede; saber tirar um som ‘bom’ no instrumento; ter musicalidade; ter um ‘bom ouvido’; saber escutar e tirar música; saber analisar o que tocar em cada música; saber trabalhar e interagir em grupo; saber observar aquilo que está acontecendo no palco; saber tocar uma gama de ritmos e estilos musicais diferentes; conhecer sobre os equipamentos e acessórios de uso dos bateristas; além da própria técnica do instrumento.

## Considerações finais

Se por um lado, agentes da educação escolar e autores como GREEN (2002), FEICHAS (2006) e MARQUES (2006), entre outros, se empenham numa busca pelos elementos que caracterizam a aprendizagem informal da música, por outro lado, há um



interesse, da parte de músicos e instrumentistas de formação tradicionalmente informal, como os bateristas, pela educação formal da música. O músico popular parece cada vez mais querer estar na escola, e os resultados da pesquisa não apontam para uma simples busca de certificados, de legitimação dos seus saberes, e sim, em busca do ambiente escolar, das experiências, dos saberes, da orientação de um professor e de um programa a seguir. Grande parte destes bateristas não chega a concluir o curso e pegar seu certificado, pelo fato de se inserirem profissionalmente em orquestras, bandas, escolas ou acompanhando músicos de renome, mas, apesar disto, reforçam seus interesses na aprendizagem escolar como forma de complementarem e expandirem seus conhecimentos musicais, considerados relevantes para sua formação como músicos.



## Referências

ACOSTA, S. F. Escola: as imagens que as representações sociais revelam. Tese (Doutorado). Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005.

ARAÚJO, M. I. P. Representações sociais da escola e da família: uma perspectiva de pais numa escola do ensino básico. Dissertação (Mestrado). Universidade Aberta, Departamento de Ciências da Educação, Coimbra, 2008.

DUBAR, Claude. A Socialização – Construção das identidades sociais e profissionais. Martins Fontes, São Paulo, 2005.

FEICHAS, Heloísa. Formal and informal music learning in brazilian higher education. Tese (Doutorado), Institute of Education, University of London, London, 2006.

GADOTTI, Moacir. A questão da educação formal/não-formal. Disponível em: [http://www.paulofreire.org/twiki/pub/Institu/SubInstitucional1203023491It003Ps002/Educacao\\_o\\_formal\\_ao\\_formal\\_2005.pdf](http://www.paulofreire.org/twiki/pub/Institu/SubInstitucional1203023491It003Ps002/Educacao_o_formal_ao_formal_2005.pdf) - (Acessado em 16/05/2010).

GIL, Antônio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. 4ª edição. São Paulo: Atlas, 2002.

\_\_\_\_\_. Métodos e Técnicas de Pesquisa Social. 6ª edição. São Paulo: Atlas, 2008.

GOHN, Daniel M. Auto-aprendizagem Musical: alternativas tecnológicas. Dissertação (Mestrado), Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

\_\_\_\_\_. Educação musical a distância: propostas para ensino e aprendizagem de percussão. 2009. Tese (Doutorado). Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009. (Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27154/tde-13042010-225230/> e consultado em 31 de abril de 2010)

GREEN, Lucy. How Popular Musicians Learn – A Way Ahead for Music Education. Ashgate, London, 2002.

\_\_\_\_\_. Music, informal learning and the school: a new classroom pedagogy. Hampshire, Ashgate, 2008.

LACORTE, Simone. Aprendizagem do músico popular: um processo de percepção através dos sentidos? Dissertação de mestrado – Universidade Católica de Brasília, 2006.

LAVILLE & DIONNE. A construção do saber – Manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Porto Alegre: Artmed, Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

LIBÂNEO, José Carlos. Adeus professor, adeus professora? Novas exigências educacionais e profissão docente. 3. Ed., Cortez, São Paulo, 1999.



MARQUES A. F. de A. Processos de aprendizagens musicais paralelos à aula de instrumento: três estudos de caso. Dissertação (Mestrado), Universidade de Brasília, Brasília, 2006.

MEDEIROS, W. X. & SEVERO, G. G. F. Educação musical e novas demandas: bateristas versus percussionistas. Em: ANAIS do XVIII Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educadores Musicais, 2009.

MEIRELLES, Pascoal. Entrevista a MARSIGLIA, Luciano: No Pulo do Gato. Em: Revista Modern Drummer, Ed. Talismã, São Paulo, março de 2004, pp. 50-54.

MENEZES BASTOS, Rafael J. de. A “origem do samba” como invenção do Brasil (Por que as canções têm música?). Revista Brasileira de Ciências Sociais (RBCS), Nº 31, junho de 1996, pp. 156-177.

PAIVA, R. G. Percussão: uma abordagem integradora nos processos de ensino e aprendizagem desses instrumentos. Dissertação de Mestrado. Em: Banco de dissertações, Universidade Estadual de Campinas, 2004.

REQUIÃO, Luciana Pires de Sá. Saberes e competências no âmbito das escolas de música alternativas: a atividade docente do músico-professor na formação profissional do músico. Em: Revista da ABEM, n. 7, setembro, 2002.

ROSA, M. V. F. P. C. & ARNOLDI, M. A. G. C. A entrevista na pesquisa qualitativa, mecanismos para validação dos resultados. Ed. Autêntica, Belo Horizonte, 2006.

SACRISTÁN, J. Gimeno & GÓMEZ, A. I. Pérez: Compreender e transformar o ensino. Artmed, Porto Alegre, 2000.

SAVIANI, Dermeval. Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações – 10ª edição revista (Coleção educação contemporânea). Ed. Revista, Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

TEIXEIRA, Marcello. A formação do percussionista no Rio de Janeiro: relações entre suas práticas, o ensino superior e o mundo do trabalho. Dissertação (Mestrado) UNIRIO, Rio de Janeiro, 2009.





## A aprendizagem musical na prática coral e o conceito de comunidade de prática

*Lucila Prestes de Souza Pires da Costa*  
*Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC*  
*lucila.prestes@gmail.com*

*Sérgio Luiz Ferreira de Figueiredo*  
*Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC*  
*sergiofigueiredo.udesc@gmail.com*

**Resumo:** Este artigo procura entender a aprendizagem musical dentro do coro a partir do conceito de comunidade de prática proposto por Wenger (1998). Para tanto, utiliza três conceitos-chave das comunidades de prática: compromisso mútuo, empreendimento conjunto e repertório compartilhado. Em seguida, estes conceitos são exemplificados no cotidiano do coro. Nas considerações finais, são destacadas as possibilidades de entendimento da aprendizagem musical nos grupos corais através do conceito de comunidade de prática.

**Palavras-chave:** coral, comunidade de prática, educação musical.

Todos nós pertencemos a comunidades de prática. Quando consideramos este conceito a partir das propostas de Etienne Wenger<sup>1</sup>: “comunidades de prática são grupos de pessoas que compartilham um interesse ou uma paixão por algo que eles fazem e aprendem como fazer isto melhor enquanto interagem regularmente” (2006, tradução nossa). Desta forma, ao longo da vida fazemos parte de diversas comunidades de prática, desde a família onde nascemos e temos nossos primeiros aprendizados até colegas de trabalho buscando melhorar um processo de produção.

As comunidades de prática apresentam características variadas. Algumas possuem um nome, regras para tornar-se parte dela e objetivos e propósitos definidos. Outras passam, muitas vezes, despercebidas por nós. Contudo, embora se caracterizem de formas distintas, todas elas são importantes, uma vez que nos proporcionam algum tipo de aprendizado.

A variedade de tipos de comunidades de prática leva-nos a tentar aplicar este conceito para a nossa área de atuação. Existem comunidades de prática cujo interesse ou paixão seja a música? A resposta que imediatamente nos vem à mente parece ser positiva. Prosseguimos ainda, questionando se este conceito poderia ser aplicado a grupos de execução musical, mais especificamente ao coral. Deste modo, procuramos respostas para a seguinte

---

<sup>1</sup> O termo “comunidades de prática” foi utilizado primeiramente por Lave e Wenger (1991) na obra onde os autores expõem sua teoria de aprendizagem social. Após esta publicação, Wenger (1998, 2000, 2006) deu continuidade à utilização do termo, desenvolvendo-o e colocando-o em prática em diversas corporações.



pergunta: o conceito de comunidade de prática pode contribuir para o entendimento da interação entre os membros do coro e a aprendizagem musical que acontece neste espaço?

Esta questão é a motivação para este artigo e determina a escolha do referencial teórico de uma pesquisa de mestrado em andamento, cujo principal objetivo é compreender o papel das interações sociais no processo de aprendizagem musical dentro de um coral de adolescentes. Para este artigo, utilizaremos os elementos centrais do conceito de comunidades de prática que serão aplicados a situações gerais da atividade coral, uma vez que a referida pesquisa encontra-se ainda na fase de coleta de dados.

## Comunidades de prática na literatura de educação musical

Considerar a aprendizagem musical a partir da perspectiva psicológica social tem sido a temática de um crescente número de trabalhos. Ao comentarem esta tendência, North e Hargreaves (2008) apresentam as comunidades de prática como um caminho para o entendimento dos processos de aprendizado que acontecem nas interações entre música e um determinado grupo social.

O trabalho da educadora musical Joan Russel é considerado altamente significativo no sentido de adequar os conceitos de comunidade de prática ao contexto de aprendizagem de música (NORTH; HARGREAVES, 2008; WAZLAWICK; MAHEIRIE, 2009). Em artigo publicado na Revista da ABEM, Russel (2006) utiliza o termo “comunidade de prática musical” (p.12) para descrever o comportamento de três grupos distintos: uma comunidade nas Ilhas Fiji onde o canto é prática comum a todos, professoras *inuit* no Canadá e professores de música em Cuba. A partir destas observações feitas a respeito das práticas musicais nestes contextos sociais, a autora salienta que estas perspectivas socioculturais da educação musical “sugerem que significado, identidade e valores são criados em comunidades, juntamente com aqueles que compartilham (ou desejam compartilhar) valores e práticas comuns” (RUSSEL, 2006, p. 15).

Westerlund (2006) revisa os estudos sobre o aprendizado musical em bandas *pops* e outros grupos musicais. Em seu trabalho, contrapõe as características do aprendizado tradicional de música onde o professor é o detentor do saber e ensina demonstrando “como se faz isso certo” (p.120) com as “comunidades construtoras de conhecimento” (p. 122)<sup>2</sup>. Neste

---

<sup>2</sup> “*knowledge-building communities*”



tipo de comunidade, “a participação em questões da vida real se tornam a motivação para o aprendizado” (WESTERLUND, 2006, p.122, tradução nossa).

Koopman (2007) utiliza o termo “música comunitária” (p. 151)<sup>3</sup> para designar práticas de fazer musical colaborativo, onde o foco é o desenvolvimento da comunidade e também o crescimento pessoal. Aqui, como nos trabalhos de Russel (2006) e Westerlund (2006), o conceito de comunidade de prática, mais uma vez é utilizado para o entendimento da aprendizagem por meio de interações sociais.

Embora os termos adotados pelos três autores sejam diferentes, todos enfatizam a existência de um aprendizado de música dentro da comunidade na qual estamos inseridos. Eles mostram também que esta perspectiva constitui um caminho possível para o estudo dos processos de aprendizagem musical que acontecem em contexto social.

Para que possamos utilizar o conceito de comunidades de prática para o entendimento das relações entre membros de um grupo e a música, faz-se necessário compreender elementos importantes nos quais a teoria está apoiada.

## Comunidades de prática: principais características

Pensar sobre aprendizagem em comunidades de prática requer olhar para este fato sob um novo paradigma a partir do qual aprender é parte da vida assim como comer ou dormir (WENGER, 1998 p. 3). Desta forma, intencionalmente ou não as interações sociais presentes em nosso dia-a-dia fazem com que ensinemos e aprendamos. Contudo, é importante lembrar que o termo não é aplicável a qualquer tipo de comunidade. De acordo com Wenger (2006), para que um grupo seja considerado comunidade de prática ele deve apresentar três características cruciais: domínio, comunidade e prática.

A primeira característica diz respeito à forma como o grupo é identificado por ele mesmo e por outros. É necessário que ele tenha uma identidade e interesses compartilhados por seus membros. Em segundo lugar, é necessário que aconteça uma interação entre os membros, de forma que estes se envolvam em atividades comuns, se ajudem e compartilhem informações. Por último, uma comunidade de prática é formada por pessoas que efetuem uma mesma atividade, e desta forma tenham experiências em comum.

---

<sup>3</sup> “community music”



Wenger (1998, p. 73) também utiliza três dimensões para associar prática à comunidade: compromisso mútuo; empreendimento conjunto e repertório compartilhado<sup>4</sup>.

## 1. Compromisso mútuo

Uma comunidade de prática sustenta relações de compromisso mútuo sobre o que se faz (WENGER, 1998, p. 74). Contudo, é importante lembrar que estas relações não sugerem somente um clima harmonioso entre os participantes. Embora os mesmos tenham características em comum, os motivos, perspectivas e objetivos de participarem desta atividade podem ser extremamente diversos. Este fator leva a considerar o dualismo diversidade *versus* particularidade existente em uma comunidade de prática. Ao mesmo tempo em que os membros daquela comunidade partilham de características comuns, e realizam uma mesma tarefa ou têm metas compartilhadas, seus dilemas e aspirações fazem com que cada membro tenha um lugar único e uma única identidade dentro do grupo.

## 2. Empreendimento conjunto

Uma vez que, como mencionado anteriormente, as aspirações e objetivos das pessoas que pertencem à mesma ‘comunidade de prática’ não sejam as mesmas, o que permite que estes membros se agrupem é a constante negociação de significados entre eles. O grupo precisa encontrar uma forma de, apesar das diferenças, conviver e cooperar.

O empreendimento conjunto, desta forma, é um elemento mantido e estabelecido por todo o grupo, e não determinado por um superior, uma série de regras ou determinado participante. Ao longo da convivência e interação entre os participantes, os significados, os códigos de conduta, as formas de proceder são estabelecidas, ainda que não conscientemente ou estruturadamente.

Dizer que comunidades de prática produzem suas práticas não é dizer que elas não podem ser influenciadas, manipuladas, enganadas, intimidadas, exploradas, debilitadas, pensadas ou coagidas à submissão; nem é dizer que elas não podem ser inspiradas, ajudadas, esclarecidas ou poderosas. Mas isto é dizer que o poder - benevolente ou malevolente – que instituições, prescrições ou indivíduos têm sobre a prática da comunidade é sempre mediado pela produção da prática da comunidade. Forças externas não têm

<sup>4</sup> No original em inglês: *mutual engagement, joint enterprise e shared repertoire*, respectivamente.



poder direto sobre esta produção porque, em última análise, é a comunidade que negocia o seu empreendimento (WENGER, 1998, p. 80 – tradução nossa).

### 3. Repertório compartilhado

O repertório a que se refere o autor inclui a **rotina, palavras, formas de se fazer, histórias, símbolos, gestos, ações e concepção partilhadas pela comunidade** (WENGER, 1998, p. 83).

Contudo, este repertório sofre constante transformação de significados à medida que novas interações acontecem na comunidade. Wenger (2000, p. 229) acrescenta que **“ser competente [em uma comunidade de prática] é ter acesso a este repertório e utilizá-lo apropriadamente”**.

### Coral no contexto das comunidades de prática

Ao refletir sobre a aprendizagem de música no contexto do coral, os conceitos acima apresentados bem como os seus desdobramentos mostram-se de considerável utilidade. Em primeiro lugar, a atividade coral parece conter os três requisitos necessários a uma comunidade de prática. Possui um **domínio**, uma vez que lhe chamamos coral – um grupo de pessoas reunidas com o propósito de cantar. Quando estes cantores se unem em prol de um objetivo em comum, adquirem uma **identidade**. Deixam de ser um grupo de pessoas que cantam juntas para serem o coral da escola, da comunidade, da igreja, dos funcionários da empresa, dentre outros.

Esse grupo reunido sob o título coral desempenha **atividades em comum**. Embora possa não ser formado por profissionais que se dedicam exclusivamente a esta prática, as pessoas que se reúnem para participar de um coral passam a realizar atividades em comum. São ensaios, confraternizações, reuniões, encontros de naipe, viagens, apresentações que unem os membros do coro em momentos de atividade em comum.

A terceira característica é a **prática**. Esta constitui no coro não somente um atributo da comunidade, mas também é a razão da existência desta. Seja nos momentos de ensaio, ou de apresentações, a maior parte do tempo que despendemos no coral não é para a prática musical?

Justificadas e relacionadas as características de uma comunidade de prática à realidade do coral, voltamo-nos às três dimensões que compreendem a atividade de uma



comunidade de prática: compromisso mútuo, empreendimento conjunto e repertório compartilhado.

O que traz cada membro ao coral? As possibilidades parecem ser as mais diversas possíveis. Alguns buscam aprender música ou técnica vocal, outros vêm no coro uma possibilidade para o contato com novos lugares ou novos tipos de música. Existem aqueles que vêm na atividade uma oportunidade para relaxar, descansar, “desestressar”. Embora, cada corista possa ter um motivo diferente para pertencer ao grupo, este adquire um objetivo em comum, traduzido pela *performance* musical. Mesmo que na mente de cada um dos cantores idéias completamente diferentes tomem lugar, a união de suas vozes expressa um propósito em comum, a expressão musical através do canto.

O empreendimento conjunto está relacionado a uma constante negociação de significados. Esta afirmação nos remete a pensar na relação dos membros antigos do coro com os novos. A cada etapa, onde novos cantores tornam-se parte do grupo, visões diferentes da atividade e da música são compartilhadas. Novas idéias misturam-se às idéias já presentes no grupo, dando lugar à reconstrução de conceitos, revendo o que é importante para o grupo.

O empreendimento conjunto relaciona-se também ao estabelecimento de regras e padrões de conduta que acontecem no coro, o que nos direciona ao papel do regente na comunidade de prática coral. Conforme citado anteriormente, o grupo é soberano no que tange às escolhas e ao estabelecimento dos significados. A partir desta visão, o regente seria importante, porém não o principal responsável por determinar o proceder do grupo. Embora sua função de líder possa exercer influência, as práticas da comunidade têm maior poder sobre o comportamento e o proceder do coral. Esta hipótese pode ajudar a explicar porque, apesar de um regente às vezes dirigir mais de um coro, cada grupo é diferente e único.

Por fim, o repertório compartilhado parece ser a característica mais expressiva na comunidade de prática coral. Não somente o repertório musical do coro propriamente dito, como outros tipos de repertório são compartilhados. Embora alguns regentes não dêem muita atenção aos aspectos teóricos da música, o conhecimento de termos, signos e expressões utilizadas na escrita musical acabam por ser aprendidos pelos membros do coro, ou pelo contato com a partitura, nos casos onde esta é utilizada, ou pela menção que os próprios maestros fazem a acontecimentos musicais. O próprio gestual do maestro e a compreensão deste não deixa de ser algo entendido e compartilhado pelo grupo.

A estes exemplos de repertório compartilhado, incluímos também os eventos cotidianos, tais como exercícios de técnica vocal que se repetem ensaio a ensaio e a dinâmica de trabalho adotada pelo regente. Aos poucos, estes elementos tornam-se parte da rotina do



grupo. Além dos eventos cotidianos, os eventos extraordinários também são parte do repertório compartilhado. Histórias de viagens, apresentações, momentos de interação social vividos pelo grupo tornam-se parte das conversas entre os membros mais experientes, que acabam por transmiti-las aos membros novos.

## **Considerações finais**

Através dos exemplos acima mencionados, de situações que usualmente fazem parte da atividade coral, podemos perceber como o conceito de comunidade de prática pode ser utilizado para a compreensão dos processos de aprendizagem na prática coral. Embora tenhamos utilizado aqui somente três elementos-chave, o conceito de comunidades de prática possui outros aspectos que podem ser de grande auxílio para a compreensão do coral.

É importante salientar que cada coro é uma comunidade de prática única, que apresenta características próprias, e que estas singularidades podem se relacionar aos tópicos apresentados de maneira diferente dos exemplos aqui expressos. Este fato, contudo, poderia constituir um incentivo à pesquisa e aplicação do conceito a grupos distintos, apresentando uma maior riqueza de aspectos levantados.

Concluindo, gostaríamos de ressaltar as possibilidades que este conceito pode apresentar para o entendimento da aprendizagem musical em contexto social em pesquisas futuras. **Compreender como aprendemos música em diversos contextos pode contribuir para uma prática pedagógica mais consciente e eficaz. Pode também sugerir novas possibilidades e espaços para a educação musical, em contextos tão diversos como cada comunidade.**



## Referências

KOOPMAN, Constantijn. Community music as music education: on the educational potential of community music. *International Journal of Music Education*, n. 25, p. 151-163, 2007.

LAVE, Jean; WENGER, Etienne. *Situated Learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

NORTH, Adrian; HARGREAVES, David. *The Social and Applied Psychology of Music*. Oxford: Oxford University Press, 2008.

RUSSELL, Joan. Perspectivas Socioculturais na educação musical: experiência, interpretação e prática. *Revista da Abem*, Porto Alegre, n. 14, p. 7-16, 2006.

WAZLAWICK, Patrícia; MAHEIRIE, Kátia. Sujeitos e músicas em movimentos criadores compoendo comunidades de prática musical. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n. 21, p. 103-112, 2009.

WENGER, Etienne. *Communities of practice: learning, meaning and identity*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

\_\_\_\_\_. Communities of Practice and Social Learning Systems. *Organization*, n. 7, p. 225-246, 2000.

\_\_\_\_\_. Communities of practice: a brief introduction. *Etienne Wenger Home Page*, Jun.2006. Disponível em: <<http://www.ewenger.com/theory>>. Acesso em 22 de março de 2010.

WESTERLUND, Heidi. Garage rock bands:a future model for developing musical expertise? *International Journal of Music Education*, n. 24, p. 119-125, 2006.





## **A aprendizagem musical via relação mestre-aprendiz na Oficina de Pífano da Universidade de Brasília**

*Valéria Levay Lehmann da Silva  
Universidade de Brasília  
valerialevaylehmann@gmail.com*

**Resumo:** Esse trabalho, parte da análise de dados da minha pesquisa de mestrado em andamento, versa sobre a aprendizagem via relação mestre-aprendiz na Oficina de Pífano da Universidade de Brasília (OP), sendo essa uma das formas de aprendizagem presentes na OP. Através da observação participante, do diário de campo, e de entrevistas semi-estruturadas, são traçados apontamentos sobre como os alunos da OP aprendem com Zé do Pife (artista brasileiro nascido em São José do Egito/PE). Observou-se ainda, transformações no modo de ensinar de Zé do Pife, ao longo das oficinas que ministrou na instituição (de 2007 a 2009), além das semelhanças e diferenças entre a aprendizagem via relação mestre-aprendiz “no contexto de origem” e em um projeto/oficina. Sandroni, Barbosa e Vilar (2008), Green (2001, 2008) e Assis (2009) são autores que compõem as reflexões aqui apresentadas.

**Palavras-chave:** aprendizagem via relação mestre-aprendiz, Oficina de Pífano da UnB, aprendizagem musical na tradição oral.

### **Introdução**

Esse trabalho, parte da análise de dados da minha pesquisa de mestrado, versa sobre a aprendizagem via relação mestre-aprendiz na Oficina de Pífano da Universidade de Brasília (OP). Através da observação participante, do diário de campo, e de entrevistas semi-estruturadas, são traçados apontamentos sobre como os alunos da OP aprendem com Zé do Pife (artista brasileiro nascido em São José do Egito/PE). Observou-se ainda, transformações no modo de ensinar de Zé do Pife, ao longo das oficinas que ministrou na instituição (de 2007 a 2009), além das semelhanças e diferenças entre a aprendizagem “no contexto de origem” e em um projeto/oficina. Sandroni, Barbosa e Vilar (2008), Green (2001, 2008) e Assis (2009) são autores que compõem as reflexões aqui apresentadas, inclusive ao tratarem da aprendizagem via relação mestre-aprendiz em diferentes contextos de tradição oral e/ou em projeto/oficina.

### **Aprendizagem via relação mestre-aprendiz “no contexto de origem” e em um projeto/oficina**

Green (2001) explica que o conceito de enculturação musical se refere à aquisição de habilidades e conhecimento musical através da imersão na música e nas práticas musicais diárias de um contexto social (GREEN, 2001, p. 22). Green (2008) propõe que a maioria das



músicas “folclóricas” e tradicionais do mundo são aprendidas através da enculturação e da imersão nas práticas do ouvir, ver e imitar a música e as práticas musicais das comunidades ao redor (GREEN, 2008, p. 6). A autora coloca que em alguns ambientes, músicos mais velhos podem prover uma direção específica em uma relação mestre-aprendiz, dando o exemplo do jazz, do “African drumming” e também da relação “guru-shishya” (*Ibid.*). Esses músicos mais velhos, afirma Green, atuam como modelos musicais com quem os aprendizes podem conversar, ouvir, ver e imitar (*Ibid.*).

Assis (2009) ao tratar da aprendizagem do canto em três comunidades do norte<sup>1</sup>, propôs três modos de aprender-ensinar: imitação; explicações orais; e demonstrações práticas, explicando que cada um desses modos de aprender-ensinar diferencia-se pela presença e permanência de intencionalidade (ASSIS, 2009, p. 80). Ela diz que na imitação “*o aprendiz assimila a prática do cantar por meio da observação do outro*” (*Ibid.*). Para a autora, o outro não está preocupado em ensinar, mas está dedicado apenas a praticar o seu próprio ofício, e que “*não existe qualquer intencionalidade de ensinar da parte de quem, sem querer, ensina*” (*Ibid.*). Ela fala sobre o papel do mestre no que diz respeito aos modos de ensinar e aprender canto popular nessas comunidades citadas, informando que “*a diferença das explicações orais para as demonstrações práticas e para a imitação, é que (na primeira) os mestres demonstram intencionalidade ao ensinar e mantêm-se permanentemente abertos a essa tarefa*” (*Ibid.*, p. 86). Assis ressalta o desejo de aprender manifestado pelo aluno ao pedir uma demonstração prática do mestre. Ela diz que a demonstração prática

surge no momento em que o aprendiz manifesta a sua vontade e solicita do outro algum tipo de demonstração prática. Aqui, o aprender não é só ouvindo e vendo o outro. O outro é agente ativo e está aberto a compartilhar o seu saber por meio de demonstrações (*Ibid.*, p. 84).

Sandroni, Barbosa e Vilar (2008), em seus apontamentos a respeito do projeto *Musicalização com Mestres do Sertão de Pernambuco*, do qual eles próprios estavam à frente, e, no qual, crianças da comunidade local aprendiam com músicos ligados à tradição de reisados e bandas de pífanos, consideraram existir uma diferença entre o modo como músicos de tradição oral aprenderam o que sabiam e o modo como se propunha que ensinassem dentro do projeto (SANDRONI *et al.* 2008, p. 73). Como explicaram, a diferença consistia “*no que costuma ser descrito como a maior formalização do último*” (*Ibid.*).

---

<sup>1</sup> A comunidade de Monte Alegre do município de São Luiz Gonzaga, a comunidade de Filipa- Itapecuru Mirim (as duas são comunidades em que o tambor de crioula é cultivado e passado de geração a geração) e o grupo das quebradeiras de coco babaçu, as Encantadeiras, de São Manoel e Ludovico (ASSIS, 2009).



Do ponto de vista pedagógico, o interesse da experiência estava na diferença entre o modo como estes músicos populares aprenderam o que sabiam, e o modo como nós estávamos propondo que eles o transmitissem. Havia uma diferença de base entre os dois modos, consistindo no que costuma ser descrito como a maior “formalização” do último. Entendemos aqui por “formalização”, num primeiro momento, o simples fato de que o ensino-aprendizagem se daria num quadro de tempo e espaço demarcado como “educacional”. Assim, nossos colaboradores seriam tratados - tomando agora a expressão por outro ângulo - como “*professores* de música”, e não apenas como músicos; deveriam, para fazer jus a este título, comparecer uma ou duas vezes por semana a um local, e durante um período de tempo, consagrados especificamente ao “ensino de música”, para trabalhar durante duas horas com crianças e jovens que seriam seus “alunos” (SANDRONI *et al.* 2008, p. 73).

A formalização, para os autores, estaria vinculada então ao tempo e espaço destinados ao ensino e aprendizagem musical. Diferentemente, na manifestação cultural, a aprendizagem musical ocorre simultaneamente a uma série de outros aspectos, onde pode ou não haver a intencionalidade de ensino, e, entretanto, como foi visto em Assis (2009), a aprendizagem pode ocorrer mesmo sem tal intencionalidade.

### **A Oficina de Pífano da Universidade de Brasília (OP)**

A Oficina de Pífano da UnB (OP) é um projeto oferecido e promovido pela Diretoria de Esporte, Arte e Cultura do Decanato de Assuntos Comunitários da Universidade de Brasília (DEA/DAC), que vem sendo realizado desde segundo semestre de 2007 na instituição. A OP é ministrada pelo pernambucano Francisco Gonçalo da Silva, mais conhecido como Zé do Pife, e coordenada por Max Müller, funcionário do DEA. Como consta nos panfletos de divulgação, “*o projeto Oficina de Pífano consiste de uma iniciativa de transmitir adiante a arte de tocar e fabricar pífanos, sendo esses seus principais objetivos*”.

De acordo com Max, cerca de duzentos e cinquenta alunos já participaram da OP. Os alunos da OP são em sua maioria alunos dos mais variados cursos da própria UnB, mas participam também da OP, funcionários, professores e pessoas externas à instituição. Vale ainda colocar que no segundo semestre de 2009 foi aberta a turma intermediário destinada à alunos que já participaram de OPs anteriores.

O oficinairo que, como é descrito nos folders de divulgação da OP, é instrumentista, poeta-cantador, fabricante de pífano<sup>2</sup> e compositor, aprendeu a tocar o pífano quando criança

---

<sup>2</sup> Pequena flauta transversal, tradicionalmente feita de um tipo de bambu chamado de taboca ou taquara, mas que atualmente também é fabricada com tubo de PVC (CAJAZEIRA, 2007, p. 28). Pode ser chamada de pífano, pífaru ou pife (ver estudos de PEDRASSE, 2002; VERÍSSIMO, 2002, p. 39; PIRES, 2005; CAJAZEIRA, 2001).



em sua cidade natal - São José do Egito/PE. Chegou a Brasília em 1992, onde sempre costumou vender seus pifanos pela cidade (SILVA, 2009, a, b, c). Em 2007 foi convidado a ministrar a OP da UnB, que, até esse momento, teve quatro edições, ocorridas em diferentes espaços dentro da universidade: no Núcleo de Dança da UnB (2º/2007); no Centro Comunitário da UnB (2º/2008); e no Departamento de Música da UnB (1º/2009 e 2º/2009).

### **Aprendizagem via relação Mestre–Aprendiz na Oficina de Pifano da UnB**

De forma semelhante como ocorria nos estudos citados anteriormente, a aprendizagem na OP também ocorria através da observação e imitação do mestre; através dos pedidos de demonstrações práticas por parte dos alunos; através das explicações orais de Zé do Pife; e, inclusive, por meio das perguntas e pedidos de explicações orais sobre como tocar o pifano, provindos dos próprios alunos da OP.

Neném, uma aluna da OP fala sobre como aprendia.

é copiando o que o Seu Zé faz né (...). Eu acho melhor copiando exatamente a mão dele, do jeitinho que ele faz, e pra mim era o melhor jeito de aprender, era ficar atrás dele, copiando todos os movimentos do dedo, era assim que eu conseguia aprender (...). Aí eu saía pra onde era menos barulhento, pra repetir aquilo que eu tinha acabado de aprender, e memorizar, ouvir o que eu tava tocando. Porque lá dentro era mais difícil ouvir, porque tinha muito barulho. Era mais pra ouvir o que eu tava tocando mesmo, assim, no silêncio e tentar absorver aquilo ali. (Neném)

Pode-se notar em seu depoimento como a imitação ocorria a partir da observação de Zé do Pife, onde o ver o e ouvir atuavam como práticas complementares, sendo a imitação que Neném fazia do mestre, tanto gestual quanto auditiva. Bruno, outro aluno da OP, enfatiza o ouvir, e o aprender com um mestre de tradição oral.

O legal é que desenvolve sua capacidade mesmo de audição, porque ele te dá o começo assim, e não dá pra você pegar direitinho tecla por tecla ou cada buraquinho que você vai enfiar o dedo ali, então você mesmo pega o tom e tem que ir atrás. É uma coisa que assim, é bom porque desenvolve a audição, mas pra quem tem essa dificuldade às vezes pode ser um pouco complicado, quem não tem uma audição boa mesmo. Mas o que eu gosto mesmo dessa tradição oral, é exatamente isso que possibilita o aluno de se desenvolver melhor. (Bruno)

Bruno explica que Zé do Pife “dá o começo” e você “tem que ir atrás” para aprender a música. Seu depoimento referia ainda à uma prática bastante presente na OP: o “tirar de ouvido” uma música. O aluno avalia que essa prática possa ser um fator que



incentiva, que “*desenvolve a capacidade de audição*”, mas que, ao mesmo tempo, realizá-la possa ser complicado para alguns alunos.

Com relação à questão das perguntas e solicitações de explicações orais dos alunos direcionadas à Zé do Pife, digo, a partir de minha observação participante, que muitos alunos faziam para Zé do Pife perguntas do tipo: “*Como toca?*”; “*Como faz pra sair o som agudo/grave?*”. E até mesmo: “*Qual a sua didática/metodologia?*”. De forma geral, Zé do Pife respondia essas perguntas pedindo para o aluno ouvi-lo tocar e tentar tocar também. Sobre isso, emerge no depoimento da aluna Andréia, no momento em que estava falando sobre sua aprendizagem na OP, uma reflexão. Ela diz: “*no início eu perguntava mais, aí depois eu fui observando mais o pessoal fazendo, aí fui pegando também, vendo como fazia...*”. Em sua fala, Andréia indica parecer se acostumar, e/ou se adaptar com as práticas da observação, imitação e do ‘tirar de ouvido’. A necessidade de perguntar e ouvir explicações sobre como tocar foram, no caso de Andréia, aos poucos sendo substituídas pela observação (não só de Zé do Pife, mas também dos colegas), e prática de tocar em grupo.

Outro ponto da pesquisa foram as percepções distintas dos alunos sobre o modo de ensinar de Zé do Pife.

Eu gosto (da OP), eu tô conseguindo aprender direitinho com ele, agora eu não sei se toda turma tá conseguindo acompanhar, por que ele é meio rápido sabe. Ele vai tocando a música e às vezes não percebe que tem um pessoal que não tá acompanhando, mas mesmo sendo rápido eu tô conseguindo pegar. (Iuri)

Eu gosto da Oficina (...). Eu acho que o Seu Zé tem aquele jeito de ensinar dele que às vezes as pessoas ficam assim, quem é mais acelerado às vezes fica um pouco assim “*ah Seu Zé anda logo*”, sabe. Mas eu acho que o Seu Zé é uma pessoa super calma pra ensinar. Toda vez que a gente pergunta ele repete quantas vezes for necessário, e é um jeito que eu gosto particularmente. (Andressa)

Vê-se nos depoimentos acima, que, ao falarem sobre sua aprendizagem na OP, os alunos informaram que gostaram bastante do modo de ensinar de Zé do Pife, porém, que esse mesmo modo de ensinar de Zé do Pife fora percebido de formas diferentes, sendo “rápido” ou “devagar”.

Essas percepções dizem respeito, inclusive, às transformação no modo de ensinar de Zé do Pife, e/ou acréscimos de outras formas de ensinar, que ele vinha manifestando na OP.



Alunos que participaram de mais de uma OP também observaram esse processo.

... eu acho que nesse primeiro curso (2º/2007), o Seu Zé do Pife ainda falava demais, assim, ele contava muita história, dentro do curso, inclusive recitava poemas, tudo. A gente gostava, achava bonito, ele fazia aqueles poemas todos. Mas, assim, tirava mais o tempo de aprendizado (...). (João)

... nessa última Oficina (2º/2009) eu achei até que ele deu uma atenção maior pros alunos assim, tipo, ele ia mais de pessoa em pessoa, mostrando como toca. E na outra ele dava aula mais pro geral, da primeira vez que eu fiz. (Neném)

Pode-se pensar que, um jeito de ensinar de Zé do Pife, era fruto, do modo com que ele mesmo aprendeu a tocar o pífano, na sua infância em São José do Egito/PE, e outro, fruto da sua experiência em dar aulas na OP. Esses modos de ensinar eram complementares. Quero dizer com isso, que Zé do Pife não deixou de fazer na última OP o que fazia na primeira, nem que começou a fazer coisas que nunca havia feito antes. Na OP 2º/2009, ele continuou contando histórias e tocando a música inteira em grupo, mas com menos frequência, e começou a ser, mais enfático, por assim dizer nas suas explicações orais e atendimento individualizado de cada aluno.

Sandroni (2000, 2008) e Green (2002, 2008) são autores que afirmam a necessidade de se considerar não só os conteúdos, mas os modos de fazer da música popular em espaços formais de ensino. Para Green, as práticas de aprendizagem como o ‘tirar de ouvido’ e a aprendizagem em grupo podem e devem estar presentes em sala de aula. Para Sandroni, mesmo os modos de ensinar provindos da cultura popular, da tradição oral, devem ser considerados. Como ele mesmo relatou, sobre o projeto que encabeçara,

o desafio consistiu em preservar, dentro do contexto pedagógico formalizado à maneira descrita, pelo menos uma parte dos modelos educativos através dos quais nossos professores viveram seu próprio aprendizado “não-formalizado”. Nossa tese é que não seria possível “aprender” a música dos pifanos e reisados utilizando métodos que fossem indiferentes à vivência prática dos seus detentores prévios. Tal música não poderia ser reduzida a um simples “conteúdo” a ser transmitido por “métodos” alheios a ela, quer adaptados dos conservatórios, quer inventados *ad hoc* por educadores universitários. Nosso "setting" educativo deveria ser capaz, pelo menos em parte, de recriar algo das mesmas interações que forjaram a rica musicalidade dos nossos professores (SANDRONI *et al.*, 2008, p. 74)

Sandroni reclama um “*preservar, pelo menos uma parte dos modelos educativos*” através dos quais os mestres viveram seu próprio aprendizado. Na OP, essa parte pode ser



vivenciada pelos alunos, que aprendiam por meio da tradição oral, e assim desenvolviam seus ouvidos como ressaltou Bruno. Por outro lado, o próprio Zé do Pife foi acrescentando outras formas de ensinar, além do que tinha vivenciado na sua infância.

### **Considerações Finais**

Esse estudo forneceu alguns apontamentos sobre como ocorre a aprendizagem via relação mestre-aprendiz no contexto da Oficina de Pífano da UnB. Os alunos aprendiam por meio da imitação, dos pedidos de demonstrações práticas e das explicações orais de Zé do Pife. Na OP, Zé do Pife manifestou modos diferentes de ensinar (provindos da tradição oral e da sua própria experiência como professor da OP) que implicavam em diferenças nas próprias práticas de aprendizagem dos alunos. As práticas de aprendizagem dos alunos, bem como as práticas de ensino de Zé do Pife podem ser vistas na OP como múltiplas e complementares.



## Referências

- ASSIS, Yara. *Canto Popular: a criação musical para além dos muros da escola*. Dissertação de Mestrado, Universidade de Brasília, 2009. Disponível em <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/cp086825.pdf>
- CAJAZEIRA, R. *Tradição e Modernidade: o perfil das bandas de pífano de Marechal Deodoro*. Maceió: EDUFAL, 2007, 82p.
- GREEN, Lucy. *How Popular Musicians Learn: A Way Ahead for Music Education*. Aldershot: Ashgate Publishers, 2001.
- GREEN, Lucy. *Music, Informal Learning and the School: A New Classroom Pedagogy*. Aldershot: Ashgate Press, 2008.
- PEDRASSE, C. E. *Banda de Pifanos de Caruaru: uma análise musical*. 289p. Dissertação/Mestrado em Artes – Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, SP, 2002.
- PIRES, H. P. D. *A Malícia do Pife – Caracterização Acústica e Etnomusicológica do Pife Nordestino*. 266p. Dissertação/Mestrado em Musicologia, Escola de Música da Universidade do Rio de Janeiro (UFRJ), 2005.
- SANDRONI, Carlos. “Uma roda de choro concentrada”: reflexões sobre o ensino de músicas populares nas escolas. In: IX ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL 2000. *Anais...* Belém, setembro, 2000, p. 19-26.
- SANDRONI, Carlos; BARBOSA, Cristina; VILAR, Gustavo. A transmissão de patrimônios musicais de tradição oral em Pernambuco: um relato de experiência, In: Isabel Cristina Martins Guillén. (Org.). *Tradições e traduções: a cultura imaterial em Pernambuco*. Recife: Editora da UFPE, 2008, v. , p. 71-84. *Referências adicionais: Brasil/Português; Meio de divulgação: Impresso; ISBN: 9788573155358*.
- SILVA, Valéria Levay Lehmann da. “Eu sou o Zé do Pife”: *Relatos e interpretações da aprendizagem musical na tradição oral*. In: *O Mosaico/FAP*, Curitiba, n.1, p.1-23, jan./jun. 2009. Disponível em [http://www.fap.pr.gov.br/arquivos/File/Arquivos2009/Pesquisa/Omosaico/05\\_artigo\\_Valeria.pdf](http://www.fap.pr.gov.br/arquivos/File/Arquivos2009/Pesquisa/Omosaico/05_artigo_Valeria.pdf)
- \_\_\_\_\_. “Nasci pra tocar isso aí ó, o pífano”: Relatos e interpretações sobre a aprendizagem musical na tradição oral. In: XIX Congresso da ANPPOM Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música. *Anais...* UFPR–DeArtes, Programa de Pós-Graduação em Música, Curitiba, 24 a 28 de agosto de 2009; ISSN 1983-5981
- \_\_\_\_\_. Tradição Oral da escola: reflexões e um exemplo do Ação Griô Nacional. XVIII Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical e 15º Simpósio Paranaense de Educação Musical. *Anais da ABEM*. Londrina, 6 a 9 de outubro de 2009, p.1173 – 1178.





VERÍSSIMO, E. C. A. Banda Cabaçal Irmãos Aniceto: Música e Narrativa Dramática. 171p. Dissertação/Mestrado em Etnomusicologia, UECE/UFBA, 2002.



## A avaliação da expressividade na performance: um estudo de caso

Mikely Pereira Brito  
Faculdade de Música do Espírito Santo  
mikbrito@yahoo.com.br

**Resumo:** Este trabalho é resultado de uma pesquisa concluída no ano de 2009, como requisito parcial para a conclusão do curso de graduação em Música da Faculdade de Música do Espírito Santo - FAMES. Apresenta como objetivo verificar a relação entre a variação de expressividade e a preferência de performances na opinião de estudantes de licenciatura em música da FAMES. A pesquisa teve uma abordagem quanti-qualitativa e foi desenvolvida com base em pesquisas bibliográficas nas áreas de expressividade, performance musical, educação musical, escuta musical e avaliação da performance, constituindo assim um referencial teórico consistente que permitiu analisar os dados coletados de maneira confiável. Os resultados indicam uma relação direta entre o nível de expressividade e a preferência de performance. Quanto aos aspectos musicais relacionados à expressividade, confirmam-se as associações feitas pelos ouvintes entre a expressividade na performance musical e as variações de dinâmica, intensidade, tempo, agógica, articulação, altura e timbre.

**Palavras-chave:** performance musical, expressividade, avaliação da performance.

### 1. Introdução

A preparação de uma performance musical envolve diversos aspectos a serem trabalhados pelo intérprete, incluindo-se entre eles a preocupação com a comunicação da expressividade em sua execução (FRANÇA, 2001). Assim sendo, é necessário compreender de que forma uma performance musical pode ser trabalhada focando-se na expressividade e como os ouvintes avaliam performances com diferentes características expressivas.

Essa pesquisa apresentou como objetivo geral verificar a relação entre a variação de expressividade e a preferência de performances na opinião de estudantes de licenciatura em música da FAMES. Como objetivos específicos, o estudo procurou: a) Compreender como a preferência de performances é construída nos indivíduos; b) Observar como os estudantes se relacionam com as performances executadas; c) Compreender de que maneira a variação de expressividade está relacionada aos julgamentos estéticos das performances; e d) Verificar quais os aspectos musicais mais indicados pelos estudantes em relação à melhoria na expressividade da performance.

Dessa maneira, esse trabalho apresenta inicialmente o marco teórico construído para a pesquisa, bem como a metodologia aplicada nesse estudo. Em seguida, são explicitados os resultados e, por fim, apresentam-se as conclusões encontradas, analisando os resultados obtidos em conformidade com o referencial teórico utilizado.



## 2. A performance musical e a expressividade

A performance musical é um processo de realização sonora onde o performer comunica aos ouvintes sua mensagem interpretando determinado texto ou idéia musical (PALMER, 1997; SLOBODA, 2008; SWANWICK, 2003). Numa visão mais ampla, Sloboda (2008) a define como aquela que abrange qualquer manifestação musical, incluindo um canto improvisado de uma criança, um canto de uma canção folclórica ou mesmo uma dança. Em concordância com este autor, Swanwick (apud FRANÇA, 2001) entende que a performance musical diz respeito a qualquer comportamento musical observável, abrangendo desde o acompanhar de uma canção com palmas até uma apresentação formal de uma obra musical para uma platéia.

É importante abordar a maneira como um intérprete modela a sua performance a fim de torná-la mais expressiva. A expressividade na música se relaciona com elementos musicais que “dependem de uma reação pessoal e variam entre diferentes interpretações” (SADIE, 1994, p. 306). Existem maneiras de o intérprete manipular elementos expressivos com maior ou menor intensidade, de maneira a obter interpretações mais ou menos expressivas de uma mesma peça (LOUREIRO, 2006; PALMER, 1997; WOODY, 2000). De Poli (2004) esclarece que a contribuição do intérprete para a comunicação da expressividade tem duas facetas. Uma delas é esclarecer a mensagem do compositor no que se refere à estrutura musical e a outra é acrescentar sua interpretação pessoal à peça.

Considerando-se os aspectos musicais mais abordados por pesquisas relacionadas à expressividade, pode-se dizer que os mais citados são agógica, altura, articulação, dinâmica, intensidade, tempo e timbre (BRESIN; BATTEL, 2000; CANAZZA et al, 2003; DE POLI, 2004; LISBOA; SANTIAGO, 2006; LOUREIRO, 2006; PELLON, 2008; ROBATTO, 2004; SWANWICK, 2003; TODD, 1992; WOODY, 2000). A diferença entre uma baixa, média e alta expressividade está na frequência de ocorrência desses aspectos ao longo da performance, bem como na magnitude deles. Essas são decisões a serem tomadas pelo intérprete baseando-se em suas vivências e também no estilo da peça e são geralmente percebidas pelos ouvintes.

## 3. A avaliação da performance

A avaliação está presente na música em diversos momentos, como por exemplo, na escolha do que ouvir, qual repertório tocar ou utilizar nas aulas com os alunos. Tal procedimento ocorre, em sua maioria, de maneira informal, não necessitando de relatórios escritos para justificar essas decisões (SWANWICK, 2003). Esta fase é chamada por



Swanwick de avaliação por filtragem. Fireman (2007) argumenta que na filtragem não há uma preocupação com a precisão, mas se avalia considerando a experiência vivida anteriormente.

Outro tipo comum consiste na avaliação por comparação. Ela pode ser interpessoal, comparando-se as ações do avaliado hoje e no passado, ou intrapessoal, onde são feitas comparações entre diferentes indivíduos.

Um processo avaliativo eficaz é realizado com o estabelecimento de critérios coerentes de julgamento. Nas diferentes atividades do fazer musical, esses critérios nem sempre são fáceis de ser estabelecidos porque a música é muitas vezes vista como uma atividade de difícil mensuração (EMRICH; BARRENECHEA, 2004; HENTSCHEKE; DEL BEN, 2003).

No que se refere à avaliação da performance, ela tem ainda sido vista como um processo de quantificação do desempenho técnico do performer (OLIVEIRA; TOURINHO, 2003; SWANWICK, 2003). Essa visão é questionada por pesquisadores que defendem que a habilidade técnica é importante, porém não pode ser tratada como o único parâmetro de avaliação (FRANÇA; SWANWICK, 2002; TOURINHO, 2001). Quanto ao julgamento por parte do ouvinte, ele não ocorre necessariamente levando-se em consideração a habilidade técnica do performer. Loureiro (2006) afirma que:

Diferenças entre performances são percebidas com uma clareza surpreendente, mesmo por não especializados, o que faz com que uma performance tecnicamente perfeita, mas inexpressiva, seja quase sempre menos apreciada que uma interpretação expressiva da mesma partitura, ainda que contenha alguns erros ou imprecisões (p. 7-8).

Ao abordar a maneira como o ouvinte avalia uma execução musical, é primordial entender previamente quais os critérios geralmente utilizados para tal. A avaliação de uma mesma performance pode ser diferente entre um indivíduo e outro. Alguns se prendem à análise de aspectos estritamente musicais, outros abordam também aspectos extra-musicais. Outros ainda se atentam para aspectos emocionais despertados pela interpretação.

Schulz (2009) ressalta que, ao ouvir qualquer elemento sonoro, o indivíduo tende a identificar e classificar esse elemento relacionando-o a experiências anteriores, com o objetivo de entender o som e construir um discurso musical coerente. Ele ainda pondera que esse fenômeno pode ocorrer tanto relacionando eventos sonoros de uma obra quanto de obras anteriores, entendendo que a interpretação de uma peça, bem como sua avaliação, depende do contexto de cada indivíduo.



É importante salientar também a relação entre a avaliação da performance e a preferência musical do ouvinte. A preferência musical é identificada nas pessoas pela música que decidem ouvir, pelos álbuns que optam por comprar e/ou pelos concertos que decidem assistir (QUADROS JR, 2009). Ela é construída ao longo da vida e pode sofrer mudanças. No entanto, a adolescência é um período crucial na sua formação (ANDREU, 2009). Nesse período, segundo Jourdain (1998), a preferência por um estilo musical é fixada, assim como a forma de ouvir música. Essa forma passa então a ser aplicada a todo tipo de audição e irá interferir em qualquer julgamento de aceitação ou rejeição de um produto musical. É fato que essa fixação pode ser modificada, dependendo de como o ouvinte passa a se relacionar com a música e se posicionar em relação às influências que recebe. Isso porque, como afirma Quadros Jr (2009), a preferência musical pode ser formada e desenvolvida de maneira autônoma ou de maneira induzida. No primeiro caso, o indivíduo escolhe de maneira consciente o que quer ouvir. Já no segundo caso, o indivíduo é conduzido à audição de determinado repertório ou estilo musical pelo meio ou por outros. Essa condução pode vir de diversas influências, destacando dentre elas os meios de comunicação – rádio, televisão e internet.

Com essas discussões, buscou-se relacionar a performance musical nos processos de escuta musical e avaliação, discutindo aspectos envolvidos na construção da performance, na maneira de transmissão da expressividade ao ouvinte, bem como na elaboração dos critérios de avaliação da expressividade e de indicação da preferência de performances.

#### **4. Metodologia**

Esta pesquisa teve uma abordagem quanti-qualitativa, caracterizada pela utilização de técnicas estatísticas para analisar e classificar os dados coletados, assim como a análise qualitativa das respostas abertas (DA SILVA; MENEZES, 2001). Foi escolhido como universo de pesquisa a Faculdade de Música do Espírito Santo - FAMES, sendo a pesquisa realizada com alunos do curso de licenciatura em música da referida faculdade, escolhidos de forma conveniente. Foram utilizados como instrumentos de coleta de dados publicações atuais nas áreas de Performance Musical, Educação Musical e afins e um questionário aplicado aos estudantes. Esse questionário foi elaborado de maneira a conter perguntas investigatórias sobre a preferência de performances e sobre os indicadores de expressividade que mais influenciam na elaboração/avaliação de uma performance mais ou menos expressiva. O questionário continha questões de múltipla escolha para a investigação da preferência de



performances e da influência dos indicadores de expressividade, além de uma seção para que os estudantes justificassem as suas escolhas de maneira sucinta.

Dessa forma, o procedimento utilizado obedeceu basicamente às seguintes etapas:

- Seleção da música *Can you feel the love tonight*, de Elton John, sendo esta escolha uma sugestão do intérprete participante da pesquisa.
- Gravação da música com três diferentes níveis de expressividade: baixo, médio e alto. O nível alto de expressividade considerado correspondeu àquele no qual o performer explora uma maior variação na manipulação dos elementos expressivos (LOUREIRO, 2006). Dessa maneira, o nível baixo se referiu a uma performance que apresentasse pouca ou nenhuma variação na manipulação dos elementos expressivos. Por fim, a performance com nível médio de expressividade foi construída a partir da manipulação dos elementos expressivos de maneira conveniente para o performer.
- Pré-teste, aplicando-se o questionário a uma amostra reduzida de estudantes de licenciatura em música da faculdade para verificação da objetividade do mesmo;
- Teste, onde se realizou a efetiva aplicação do questionário aos alunos. Nessa etapa, os estudantes primeiramente ouviram as gravações e em seguida responderam às questões propostas.

## 5. Resultados

Para a análise das respostas dos questionários foi utilizado o software Microsoft Office Excel 2007, organizando-se os resultados em gráficos estatísticos desenvolvidos no software supracitado. Dentre os diferentes tipos de análises possíveis, decidiu-se utilizar a estatística descritiva com cálculos de frequências e modas<sup>1</sup>.

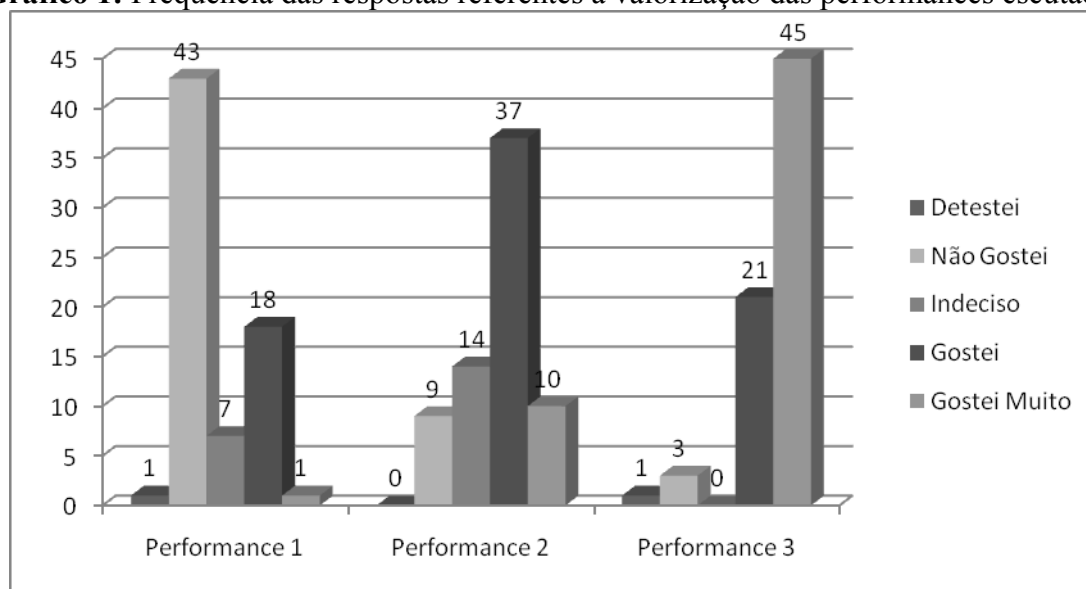
### 5.1. Valoração das performances

Nessa seção são apresentados os resultados referentes à questão sobre a indicação da preferência, onde foi solicitado que os participantes assinalassem para cada performance ouvida uma entre as opções: *Detestei*, *Não gostei*, *Indeciso*, *Gostei* e *Gostei muito*. O gráfico 1 abaixo mostra a frequência das respostas obtidas.

---

<sup>1</sup> A moda de um conjunto de valores corresponde ao valor mais freqüente, comparando sua freqüência com a dos outros valores contíguos do mesmo conjunto.

**Gráfico 1:** Freqüência das respostas referentes à valorização das performances escutadas



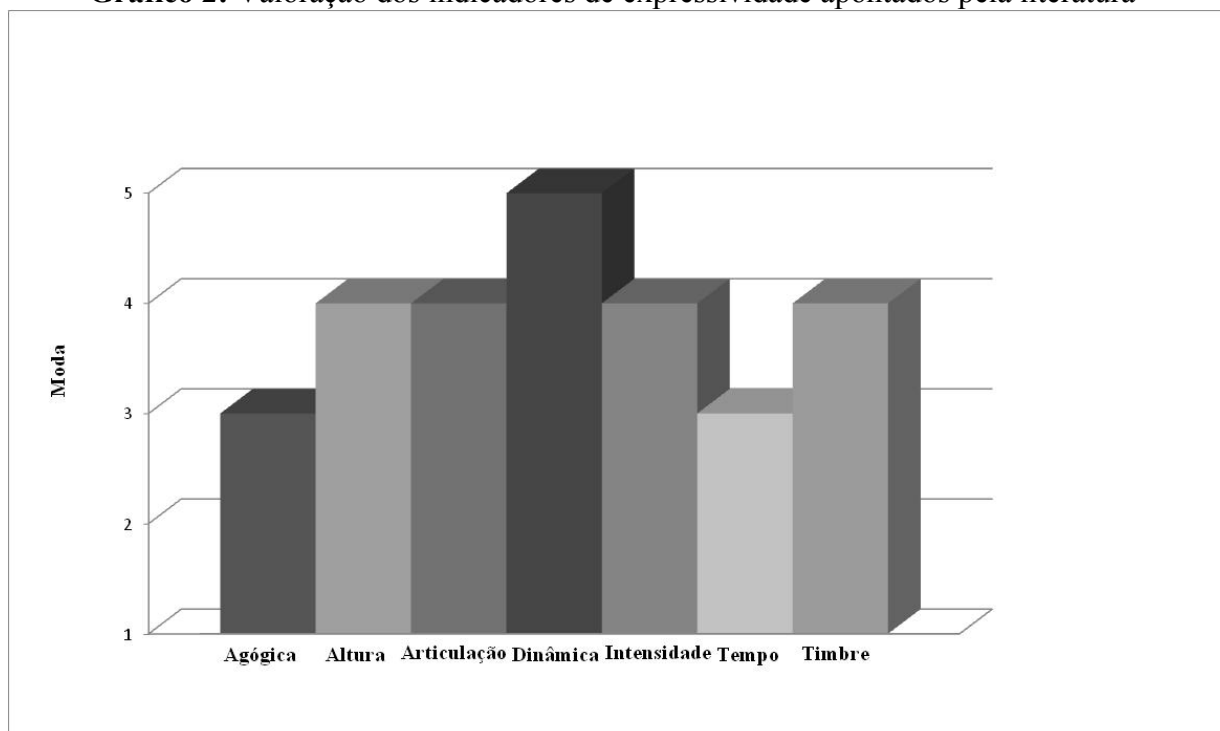
A partir dos dados do gráfico 1, é possível extrair algumas informações importantes:

- A performance 1, correspondente à performance menos expressiva, obteve o maior número de respostas “não gostei”;
- A performance 2, correspondente à performance com média expressividade, obteve o maior número de respostas “gostei”;
- A performance 3, correspondente à performance mais expressiva, obteve o maior somatório de respostas “gostei muito”.

## 5.2. Aspectos musicais relacionados à expressividade na performance

Na sequência, são expostos os resultados obtidos da questão que investigou os aspectos musicais que mais influenciam na obtenção de uma performance musical expressiva. Para tal, a questão solicitava que os alunos indicassem a influência de cada aspecto obedecendo a uma escala Likert de 1 a 5, na qual 1 equivalia a *Nenhuma influência* e 5 equivalia a *Altíssima influência*. De posse das respostas, foi calculada a moda para cada aspecto, chegando-se aos valores mostrados no gráfico 2.

**Gráfico 2:** Valoração dos indicadores de expressividade apontados pela literatura



Pode-se observar que, segundo a opinião dos estudantes pesquisados, os aspectos que mais influenciam são: “dinâmica”, “altura”, “articulação”, “intensidade” e “timbre”. Os aspectos indicados como de menor influência foram “agógica” e “tempo” (Gráfico 2). Ressalta-se ainda que nenhum dos aspectos relacionados se enquadraram nas categorias “nenhuma influência” e “pouca influência”.

## 6. Conclusões

A partir dos dados coletados da amostra estudada, foi possível constatar que a maioria dos ouvintes dessa pesquisa demonstrou preferência por performances que apresentam uma maior manipulação dos elementos expressivos, caracterizadas como performances mais expressivas. Em complementação a essa constatação, observa-se também que a maioria dos estudantes afirmou não gostar da performance menos expressiva. Esses resultados confirmam a afirmação de Loureiro (2006), que argumenta que os ouvintes em geral apreciam mais as performances mais expressivas.

No que se refere aos resultados obtidos na investigação dos aspectos musicais que mais influenciam na expressividade, pode-se concluir que todos considerados nessa pesquisa são relevantes para a amostra investigada, como mostram estudos anteriores (LISBOA; SANTIAGO, 2006; LOUREIRO, 2006; PELLON, 2008; TODD, 1992; WOODY, 2000). A



dinâmica foi considerada como o aspecto que mais interfere na expressividade, confirmando as pesquisas (PALMER, 1997; WINTER; SILVEIRA, 2006) que a apontam como elemento a ser utilizado pelo intérprete com liberdade para a transmissão de características expressivas da performance. Os aspectos altura, articulação, intensidade e timbre também foram apontados como de alta influência, conforme era esperado. Quanto ao aspecto tempo, esperava-se que os ouvintes atribuíssem a ele uma maior influência na expressividade, por se tratar de um elemento subjetivo da partitura, assim como a dinâmica (Ross apud WINTER; SILVEIRA, 2006), cujas pequenas variações são em geral identificadas e modeladas visando uma maior expressividade (LOUREIRO, 2006; SUNDBERG; VERRILLO, 1980).

Assim, pode-se então afirmar que foram atingidos os objetivos estabelecidos para essa pesquisa, que se propunha em apresentar considerações sobre o estudo de performances com o foco na comunicação e na percepção da expressividade, bem como chegar a conclusões que apontassem a relação entre a variação da expressividade e a preferência de performances pelos estudantes.

Os resultados obtidos nessa pesquisa podem ser utilizadas como ferramentas úteis dentro do contexto do ensino-aprendizagem do instrumento musical, uma vez que se considera a performance como uma prática musical que não se limita à exigência do domínio técnico por parte do executante. Nesse sentido, é importante que o professor de instrumento encoraje o seu aluno a explorar as possibilidades expressivas e interpretativas e não apenas se prenda ao desenvolvimento técnico e da execução do repertório (FRANÇA; BEAL, 2003).

Vislumbra-se ainda que essa pesquisa sirva como auxílio para intérpretes na escolha de caminhos interpretativos conscientes e dependentes do objetivo de sua execução.



## Referências

- ANDREU, Roberto Cremades. *Influencia de la educación formal e informal en las concepciones y gustos musicales de los Estudiantes del conservatorio profesional de música de Melilla*. Melilla: Universidad de Granada, 2009, 374f.
- BRESIN, Roberto; BATTEL, Giovanni Umberto. Articulation strategies in expressive piano performance. *Journal of New Music Research*, v. 29, p. 211-224, 2000.
- CANAZZA, Sergio; DE POLI, Giovanni; RODÁ, Antonio; VIDOLIN, Alvise. An abstract control space for communication of sensory expressive intentions in music performance. *Journal of New Music Research*, v. 32, n. 3, p. 281-294, 2003.
- DA SILVA, Edna Lúcia; MENEZES, Estera Muszkat. *Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação*. 3. ed. rev. e atual. Florianópolis: Laboratório de Ensino a Distância da UFSC, 2001. 121p.
- DE POLI, Giovanni. Methodologies for Expressiveness Modelling of and for Music Performance. *Journal of New Music Research*, v. 33, n. 3, p. 189-202, 2004.
- EMRICH, Ana Rita Oliari. BARRENECHEA, Lúcia Silva. A avaliação da performance musical: um estudo do processo de avaliação do ensino de instrumentos musicais. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE PESQUISA EM MUSICA, 4., 2004, Goiânia. *Anais eletrônicos...* Disponível em: <<http://www.musica.ufg.br/mestrado/anais/anais%20IV%20Sempem/artigos/artigo%20Kamilla%20Thais.pdf>>. Acesso em: 9 mai. 2009.
- FIREMAN, Milson Casado. A escolha de repertório na aula de violão como uma proposta cognitiva. *Em Pauta*, Porto Alegre, v. 18, n. 30, p. 93-129, jan./jul. 2007.
- FRANÇA, Cecília Cavalieri. A natureza da performance instrumental e sua avaliação no vestibular em música. *Opus*, São Paulo, ano 8, n. 7, 2001.
- FRANÇA, Cecília Cavalieri; BEAL, Ana Denise Donadussi. Redimensionando a performance instrumental: pesquisa ação no ensino de piano de nível médio. *Em Pauta*, Porto Alegre, v. 14, n. 22, p. 65-84, jun. 2003.
- FRANÇA, Cecília Cavalieri; SWANWICK, Keith. Composição, apreciação e performance na educação musical: teoria, pesquisa e prática. *Em Pauta*, Porto Alegre, v. 13, n. 21, p. 5-41, dez. 2002.
- HENTSCHKE, Liane. DEL BEN, Luciana. Aula de música: do planejamento e avaliação à prática educativa. In: \_\_\_\_\_. *Ensino de música: propostas para pensar e agir em sala de aula*. São Paulo: Moderna, 2003. cap. 11, p. 176-189.
- JOURDAIN, Robert. *Música, cérebro e êxtase*. Como a música captura nossa imaginação. Tradução de Sonia Coutinho. Rio de Janeiro: Objetiva, 1998.
- LISBOA, Christian Alessandro; SANTIAGO, Diana. A comparação de execuções de peças para piano do séc. XX com foco na transmissão de emoções. In: CONGRESSO DA



ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA, 15., 2005, Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro: ANPPOM, 2005, p. 1196-1203.

LOUREIRO, Maurício. A pesquisa empírica em expressividade musical: métodos e modelos de representação e extração de informação de conteúdo expressivo musical. *Opus*, Campinas, ano 12, n. 12, 2006.

OLIVEIRA, Alda; TOURINHO, Cristina. Avaliação da performance musical. In: \_\_\_\_\_. *Avaliação em música: reflexões e práticas*. São Paulo: Moderna, 2003. cap. 1. p.13-28.

PALMER, Caroline. Music performance. *Annual Reviews of Psychology*. v. 48, n.1, p. 115-138, 1997.

PELLON, Bernardo. A teoria do contorno no estudo da emoção em música. In: SIMPÓSIO DE COGNIÇÃO E ARTES MUSICAIS, 4., 2008, Paulistana. *Anais eletrônicos...* Disponível em: <[http://www.fflch.usp.br/dl/simcam4/downloads\\_anais/SIMCAM4\\_Bernardo%20Pellon.pdf](http://www.fflch.usp.br/dl/simcam4/downloads_anais/SIMCAM4_Bernardo%20Pellon.pdf)> Acesso em: 6 abr. 2009.

QUADROS JR, João Fortunato Soares de. *Preferencia de estilos musicales en estudiantes de educación secundaria en Brasil: El caso de la ciudad de Vitória*. Melilla: Universidad de Granada, 2009. 146f.

ROBATTO, Pedro. Questões interpretativas no concerto para clarineta e piano op.116 de Ernst Widmer. *Ictus*, Salvador, n. 5, p. 107-120, 2004.

SADIE, Stanley. Expressão. In: DICIONÁRIO GROVE DE MÚSICA: edição concisa. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994. p. 306.

SCHULZ, Sabrina Laurelee. Um estudo sobre a re-significação musical. In: SIMPÓSIO DE COGNIÇÃO E ARTES MUSICAIS, 5., 2009, Goiânia. *Anais eletrônicos...* Disponível em: <[http://www.soniaray.com/simcam/anais\\_do\\_simcam.pdf](http://www.soniaray.com/simcam/anais_do_simcam.pdf)>. Acesso em: 18 ago. 2010.

SLOBODA, John A. *A mente musical: a psicologia cognitiva da música*. Tradução de Beatriz Ilari e Rodolfo Ilari. Londrina: EDUEL, 2008.

SUNDBERG, Johan; VERRILLO, Violet. On the anatomy of the ritard: a study of timing in music. *Journal of the Acoustical Society of America*, v.68, p.772-779, 1980.

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

TODD, Neil P. McAngus. The dynamics of dynamics: a model of musical expression. *Journal of the Acoustical Society of America*, v.91 n.6, p.3540-3550, 1992.

TOURINHO, Cristina. *Relações entre os critérios de avaliação do professor de violão e uma teoria de desenvolvimento musical*. Salvador: Universidade Federal da Bahia, 2001. 236f.

WINTER, Leonardo Loureiro; SILVEIRA, Fernando José. Interpretação e execução: reflexões sobre a prática musical. *Per Musi*, Belo Horizonte, n. 13, p. 63-71, jan./jul.2006.



WOODY, Robert H. Learning expressivity in music performance: an exploratory study.  
*Research Studies in Music Education, Indiana*. v. 14, n. 1, p. 14-23, 2000.



## A banda de música no Brasil: um ponto convergente de formação e prática

*Jailson Raulino*  
*Universidade Federal de Pernambuco*  
*j.raulino@hotmail.com*

**Resumo:** Após o levantamento de uma série de frevos para clarineta solo, observamos a necessidade de direcionar uma investigação sob uma perspectiva histórica, no intuito de identificar e somar elementos contributivos para a formação e prática do clarinetista. Neste caráter dialogal de observação, encontramos a banda de música como um vetor de comunicação entre a sociedade, a cultura e conseqüentemente, com os componentes identitários decorrentes. Fizemos algumas considerações sobre elementos que influenciaram o surgimento de um repertório para clarineta a partir deste grupo instrumental, com ênfase na contribuição para a performance e pedagogia do instrumento. Apontamos para o aproveitamento do material supracitado, de forma a ser considerado mais ampla e profundamente o contexto social na formação do instrumentista. Procuramos enfim, abordar o frevo como produto musical da banda de música. A banda foi vista como agente cultural e/ou como fonte geradora de novos gêneros e formações instrumentais no âmbito do desenvolvimento da cultura pernambucana. Coube-nos enfim, uma incursão sobre a história desse agrupamento musical, para uma melhor visibilidade de sua importância nesse contexto.

**Palavras-chave:** Clarineta, banda de Música, formação Musical.

### Introdução

Focamos nossa investigação na possibilidade de encontrar um modelo teórico capaz de analisar, compreender e possivelmente definir elementos que viessem contribuir no campo da execução musical, ensino e prática da clarineta. Esta abordagem permitiu-nos apreender melhor a dinâmica das transformações das práticas musicais em si e a relação dos músicos com a sociedade e suas mutações. A perspectiva com o entrelaçamento entre a prática e os dados teóricos foi o de tornar ocorrências simples em feitos cientificamente expressivos, numa perspectiva de análise cultural, valendo-se de conceitos já desenvolvidos e utilizados anteriormente.

Recorremos a um modelo de análise sob uma perspectiva tridimensional. Tendência verificada nos últimos anos em algumas propostas teóricas, por exemplo, na concepção de Veit Erlmann (1998). Numa análise de um contexto social de caráter polissêmico, ele propõe que este seja interpretado com base em três aspectos: a prática performativa, a prática social e a prática histórica (ERLMANN, 1998, p. 18). Também Thomas Turino, propõe em 1999, um modelo teórico com base na teoria semiótica de Charles Peirce, no qual relaciona três componentes: música, emoções e identidade (TURINO, 1999, p. 221). A Fenomenologia é considerada a ciência que permeia a semiótica de Peirce, e deve ser entendida nesse contexto.



Para Peirce, a Fenomenologia é a descrição e análise das experiências do homem, em todos os momentos da vida. Nesse sentido, o fenômeno é visto como tudo aquilo que é percebido pelo homem, seja real ou não.

Em nossa condução investigativa observamos a banda de música numa relação de reciprocidade entre três vértices, ou seja, numa trilogia de rituais sociais que se relacionam recebendo e perpassando influências. Esta proposta parece-me adequada para a análise, em particular no quadro da cultura pernambucana. Tem-se encontrado a banda, como uma constante e elemento motriz, em diversos aspectos de cada vértice da triangulação explicitada no diagrama a seguir.



FIGURA 1 – Diagrama que descreve a proposta de análise do intercâmbio de influências entre a banda e os respectivos rituais nacionais.

## Enquadramento Teórico

No modelo proposto, observamos uma reciprocidade do elemento central com os respectivos segmentos de ritualização no contexto social pernambucano, respaldado pelos estudos dos *rituais nacionais* na sociologia de Roberto da Matta (MATTA, 1983, p. 36), ou seja, os rituais profanos, cívicos, religiosos e suas respectivas representações.

Acreditamos que em cada vértice (dimensão) deste diagrama encontram-se fatores que interagem entre si e, que foram determinantes na construção de uma identidade musical.

Numa aplicabilidade contextual, observa-se que a banda de música é uma constante, mais objetivamente, no contexto cultural da cidade do Recife. Através da banda, a música se faz representada na história dos três segmentos culturais ritualísticos.

Na concepção de Da Matta, as comemorações do Dia da Pátria (ritual cívico), a Semana Santa (ritual religioso) e o Carnaval (ritual profano), representam três semanas festivas que constituem um “triângulo ritual brasileiro”, eventos festivos estes, vinculados respectivamente a um grupo ou categoria social de repercussão nacional (o Estado, a Igreja e o povo). “[...] o ritual que permite tomar consciência de certas cristalizações sociais mais profundas, que a própria sociedade deseja situar como parte dos seus ideais «eternos»” (MATTA, 1983, p. 52), é, portanto, a partir dessa tomada de consciência individual que dados infra-estruturais podem ser, ou são, transformados em fatos sociais coletivos. Efetivando assim a dramatização (performance), num instrumento capaz de individualizar a coletividade, aferindo-lhe identidade, isto é, a ponto de tomá-lo como símbolo ou ícone cultural. Neste conceito está a idéia de espiral ascendente: do particular para o todo e do todo para o particular.

Pormenorizando, observamos que no ritual cívico, o tempo do Dia da Pátria é específico e definido, ressaltando o rompimento com o Período Colonial e o início de uma independência, uma manifestação em caráter de resistência a partir da política. Em contrapartida, o tempo do Carnaval (ritual profano) se situa numa escala cronológica cíclica, que independe de datas fixas, tendo por isso, um sentido universalista, lúdico e transcendente, contrapõe-se ao anterior. As festas religiosas são de caráter conciliatório, por sua vez, seu foco é simultaneamente os valores locais e universais, permite conciliar o povo com o estado numa motivação em caráter metafísico. Faz convergir num só objetivo o povo e as autoridades, os santos e os pecadores, os ricos e os pobres, sob a égide da fé.

Na tríade da ilustração apresentada, encontramos como componentes musicais comuns aos episódios, a banda de música e, *per si*, a marcha quer de procissão, militar ou carnavalesca, passando assim às respectivas adequações de caráter. Como consequência, a marcha militar é marcada pela restringência gestual, a carnavalesca difere pela liberalidade e incontinência gestual (a coreografia do frevo), enquanto a religiosa exprime melancolia, atitude de contristação e reverência. Ou seja, a marcha mantém-se comum aos episódios, no entanto, acentua-lhes a diferença e, em si, a banda se mantém como instrumento veiculador híbrido neste fenômeno.

Face à nova perspectiva de desenvolvimento, portanto, com a independência, o Brasil procurou coibir toda manifestação cultural vinculada ao passado de colônia portuguesa, buscando como modelo de sociedade, nações dentro dos altos padrões de civilização e de modernidade. Dirigindo-se a uma diversidade de costumes e práticas, em nossa análise,



musicais. Conseqüentemente, sendo um legado de Portugal, acentuou-se o declínio das bandas de música nesta nova fase política e social brasileira.

Segundo Ruy Duarte, “Cada uma das fases mais distintas e decisivas da história do Brasil ficou marcada por um desenvolvimento da música brasileira em paralelo. Colônia, Império e República, estão na pauta musical.” (DUARTE, 1968, p. 107).

Dentro da funcionalidade atribuída à banda de música, segundo Tinhorão (1998) inclui-se procissões, desfiles cívicos e retretas em festas populares. A Banda de música impôs e expôs caracteres implícitos e explícitos nas múltiplas intervenções, ou seja, apresentara-se como vetor de comunicação nas relações sociais e musicais supracitadas.

## **A banda de música no Brasil**

Há de se considerar na história da banda de música no Brasil um desenvolvimento processual. Duas vertentes são responsáveis pela consolidação deste fenômeno musical. Uma por via religiosa e a outra por via militar.

A primeira, a partir de pequenos grupos de instrumentistas, denominados de “terços”. Conforme o musicólogo Curt Lange em *Documentação Musical Pernambucana* (LANGE, 1979, p. 63), eles atuavam no Brasil a serviço da igreja já no séc. XVIII, assim denominados, possivelmente por serem constituídos de instrumentos de sopro, cordas e percussão. O musicólogo Pe. Jaime Diniz (DINIZ, 1971, p. 28) estudando a vida musical em Pernambuco no século XVIII, relata sobre a existência de conjuntos instrumentais dos *charamelleyros*, assíduos nas Festividades da Senhora do Rosário. As charamelas constituíam especialidade dos negros, escravos ou não, muito comum no nordeste brasileiro.

O termo *choromelleyro* (ou *charamelleyro*) se estendia a qualquer instrumentista de sopro. Segundo Ary Vasconcelos (*apud* DINIZ, 1971, p. 29) “para o povo, naturalmente, qualquer conjunto instrumental deveria ser sempre os choromeleiros”. Régis Duprat (DUPRAT, 1965, p. 98) comenta sobre a música durante o período colonial na Bahia: “[...] não falamos do *solvistas* negro ou mulato mantido nas bandas ou empregado nas serenatas pelos aristocratas [...]” e ainda, Vicente Salles (SALLES, 1969, p. 25), estudioso da vida musical no Pará durante o período colonial, traz este testemunho: “Havia escravos *charamelleyros* que com seus instrumentos musicais, alegravam as festas de caráter religioso.”

Já como agrupamento militar, o primeiro registro de fanfarras em Pernambuco é assinalado quando por ocasião da despedida do Conde João Maurício de Nassau, em 11 de maio de 1644, através da narrativa de Pieter Marinus Netscher:





As populações dos lugares por onde ia passando formavam alas para dizer-lhe adeus. Essas aclamações eram acompanhadas pelas bandas de música que tocavam a ária nacional [hino nacional do Reino dos Países Baixos] *Wilhemus van Nassauven* e de salvas de canhões a lhe prestarem as últimas honras militares. (*apud* SETTE, 1942, p. 34)

Ainda como pequenos conjuntos de instrumentos de sopro e percussão, determinados grupamentos militares mantiveram, em Pernambuco, atividades de bandas durante toda segunda metade do séc XVIII. “Ao tempo do governo de D. Tomás José de Melo foram criadas bandas musicais nos regimentos do Recife e Olinda, bem como no terço auxiliar de Goiana (1789), mantidas pela respectiva oficialidade.” (DANTAS, 1998, p.12).

Também como referência militar, conforme Carlos Souza (SOUZA, 2003, p. 139), “foi no século XVII que se estruturou a organização militar da América Portuguesa, com o sistema dos *terços*, copiado do modelo ibérico. Os *terços* formavam com pompa e teriam, forçosamente, música”, nesses agrupamentos, trombetas, címbalos, tambores e pífaros, eram os instrumentos musicais que utilizavam, escreve André Corvisier em «Musique Militaire», verbete de seu *Dictionnaire d'Art et d'Histoire Militaires*. Entretanto, segundo Jeanne de Castro:

“as bandas militares no Brasil começaram por decreto em 20 de agosto de 1802, do então príncipe regente D. João, que determinara a organização de uma Banda de Música Instrumental, em cada Regimento de Infantaria, paga pelo Erário Régio, em substituição à confusa formação de músicos tocadores de charamelas, caixas e trombetas vindos dos primeiros séculos da colonização, porém, a existência das bandas permaneceu de forma precária”. (CASTRO, 1969)

Foi quando, a partir de 07 de março de 1808 desembarcou no Rio de Janeiro D. João VI, vindo de Portugal (com passagem por Salvador - BA) com a Família Real, entre outros, a Charanga da Brigada Real de Portugal, “[...] com dezesseis músicos – contando com flauta, clarineta, fagote, trompa, trompete, trombone e percussão – que serviu de modelo para as muitas bandas que viriam a ser fundadas no Brasil” (*apud* DEBRET, 1989, v. 2, p. 617). Porém, é contestável a presença dos referidos instrumentos nesta corporação musical. Pois, segundo Alberto Cutileiro (CUTILEIRO, 1981, p. 07), “Antes de a Corte partir para o Rio de Janeiro era regente da Charanga da Brigada Real de Marinha o italiano Pascoal Corvalini” (grifo nosso) e que “a partir de 1808, a sua música marcial, [...] o então príncipe regente D. João muito protegeu e desenvolveu no Brasil” (grifo nosso). Quando, portanto,

“pelo regulamento de 29 de maio de 1884 sai enfim a determinação ministerial para a charanga em Portugal. Esta sofre várias alterações por



sucessivos regulamentos que alteram a sua constituição, até que em 1889 é admitido como chefe de música o notável maestro António Maria Chéu, que iria enobrecer a Banda de Marinheiros da Armada Real, introduzindo nela instrumentos de palhetas pelo que a partir de então se passou a denominar por Banda!”. (ibidem, p. 10)

É conjecturável que outrora era constituída apenas por instrumentos de metais e percussão.

Sociedades recreativas ou artísticas com existência jurídica, criadas para manter as bandas de música civís no Brasil, possivelmente seja um legado português, onde existiram já na primeira metade do século XIX (por exemplo, a Banda Amizade – Aveiro, segundo elementos de arquivo e testemunhos pessoais, sua data de fundação é de 1834), muitos desses conjuntos, sem fins lucrativos, são constituídos por profissionais de setores diversos, conforme observado em trabalho de campo realizado na cidade de Aveiro - Portugal.

A maioria dessas sociedades ou grêmios literários que proliferaram no Brasil do século XIX, tinha por objetivo comum promover o progresso, fazendo aparecer célebres propagadores das letras, artes e ciências. Tendo por certo que, dentro destes princípios, estariam estimulando os fundamentos para o desenvolvimento social e cultural. De fato, sociedades recreativas privadas, ou *clubes*, foram as mais importantes organizações de produção musical no século XIX, principalmente no Rio de Janeiro, menciona Carlos Eduardo em Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal Fluminense (SOUZA, 2003, p. 150). Sendo assim, a banda, considerada um “celeiro”, isto é, um centro de formação e capacitação “não-formal” de instrumentistas de sopro.

Eram nas bandas, quer sejam militares ou civís<sup>1</sup>, onde grande número de músicos encontrava a oportunidade para desenvolver suas habilidades. E isso teve importantes consequências:

- Organizados em um tipo de formação instrumental próxima das orquestras sinfônicas, ao executarem música nos coretos e para as festas cívicas, contribuíram para divulgar músicas eruditas junto à população (TINHORÃO, 1998, p. 180);
- Serviram de suporte para o surgimento de gêneros musicais que refletiam elementos motivicos e rítmicos singulares com seu repertório próprio. O

---

<sup>1</sup> Há de se considerar um grande número de bandas de música vinculadas a igrejas evangélicas. Em Pernambuco, segundo dados de Leonardo Dantas (1998, p 58-63) cerca de vinte por cento das bandas civís catalogadas, são de igrejas evangélicas.

exemplo mais evidente dessa intermediação sócio-cultural das bandas foi seu contributo na criação do frevo em Pernambuco. “O frevo como música tem sua origem no repertório das bandas militares em atividade na segunda metade do séc. XIX no Recife” (DANTAS, 1998. p. 45). Segundo J. R. Tinhorão; “o frevo de rua Pernambucano figura, ao lado do maxixe Carioca, entre as mais originais criações da mistura de brancos, negros e mestiços do povo mais humilde e baixa classe média que compunham os quadros de músicos das bandas militares” (TINHORÃO, 1991. p. 38), Ainda cita o mesmo autor que: “No que se refere à música popular brasileira, a maior contribuição das bandas militares foi, inegavelmente, as criações do maxixe no Rio de Janeiro e do frevo em Pernambuco.” (*ibidem*, 1998, p. 180);

- Tiveram como um dos objetivos promoverem o desenvolvimento cultural, contribuindo para o progresso, estimulando ainda, os estudos e a prática de bons princípios (AZEVEDO. 1884, p. 265);
- Na oportunidade de tocar ao lado de profissionais e de aparecerem diante de uma “educada e seleta” platéia, era o suficiente para torná-las um lugar por excelência de inserção social e prática da sociabilidade, numa forma de entretenimento, sob a perspectiva de adquirir *status* (SOUZA. 2003, p. 150).

Através da pesquisa histórica e bibliográfica, tornou-se possível identificar a participação efetiva da clarineta em algumas outras manifestações populares, na vasta extensão territorial brasileira, como instrumento constitutivo das bandas. Conforme Jacob Cantão (2002, p. 77), pode-se encontrar atuação efetiva de clarinetistas na dança do Carimbó<sup>2</sup>, em seu estudo sobre “A presença da clarineta na dança do Carimbó”, na cidade de Marapanim no estado do Pará, onde cita: “A atuação da clarineta tem três características principais: 1) é um instrumento solista, responsável pela introdução, e pela parte intermediária instrumental; 2) serve de apoio para o canto e, 3) realiza em alguns casos, durante o canto, intervenções melódicas.”

---

<sup>2</sup> Conteúdo de acordo (sintetizado) com o sítio [www.pinducacarimbo.com.br/hist\\_carimbo.html](http://www.pinducacarimbo.com.br/hist_carimbo.html), acessado em março de 2007:

O Carimbó é um ritmo de origem negra com influências portuguesa, pertencente ao folclore amazônico. Surgida em torno de Belém, capital do estado do Pará, na zona do salgado (Marapanim, Curuçá, Algodual e Ilha de Marajó).

É uma das mais populares expressões da cultura paraense. A dança tem origem na cultura indígena (Tupinambá), sendo o nome tirado da palavra de origem Tupi-Guarani “Curimbó”, de curi (pau) e m'bó (ôco ou escavado).

Na forma tradicional, é acompanhada por tambores feitos com troncos de árvores afinados a fogo: Esses tambores têm origem na África e também são chamados de carimbó ou curimbó.



Segundo Pires (2001, p. 11-13), estudando sobre o choro e sua contribuição no ensino do instrumento diz que: “a clarineta foi o terceiro instrumento mais popular, no Brasil, da segunda metade do século XIX, sendo precedido pela flauta e o violão”. Portanto, foi amplamente utilizada e preferida na interpretação do Choro. Ressaltamos ainda a importância afim entre o choro e a clarineta:

A riqueza de seu ritmo, andamento, a linha melódica e o caráter, se afinam de maneira íntima com o extraordinário poder de nuances e a extensa possibilidade de recursos sonoros, oferecidos pelo instrumento. Uma grande afinidade, do ponto de vista técnico e sonoro foi estabelecida entre a clarineta e o choro, vários componentes estilísticos coadunam-se com a versatilidade peculiar do instrumento, encontrando assim o clarinetista, um ambiente propício para o desenvolvimento de novas matizes sonoras, nuances cômicas e, enfim, efeitos surpreendentes. Portanto, assim como o choro assume papel importante, para o desenvolvimento técnico, sua prática é de fundamental importância, isto porque, inerente a execução de obras desse gênero, encontram-se exercícios, oferecidos por um estilo, que retrata elementos típicos da cultura brasileira com implicação direta para o desenvolvimento da performance. (RAULINO, 2000. p. 37)

Cita Sandroni, em sua obra *Feitiço Decente: transformações do samba no Rio de Janeiro (1917-1933)*, que: “desde o início da gravação comercial no Brasil, em 1902 até 1917, o repertório era composto basicamente de modinhas e lundus. O acompanhamento era feito por violão, e às vezes também cavaquinho com apoio de flauta ou clarineta para a introdução ou solos” (SANDRONI, 2001, p. 188). Ainda no Rio de Janeiro, na época do marco inicial da gravação comercial de sambas, foi lançada a composição de Donga “Pelo Telefone”, em janeiro de 1917 pela Casa Édison. Numa análise da referida gravação, Sandroni acrescenta:

“Pelo telefone” é cantado por Baiano (Manoel Pedro dos Santos, 1887-1944) e, nas partes II e IV, também por um coro misto. O acompanhamento é assegurado por violão, cavaquinho e clarineta. A fórmula de acompanhamento empregada pelo violão é uma versão da “síncope característica”. A melodia da introdução, tocada pela clarineta, é construída sobre o mesmo desenho rítmico [...] (SANDRONI, p. 191)

Enfim, desenvolvemos uma análise procurando evidenciar os processos sociais que se relacionaram com a presença da clarineta no Recife, mais especificamente na cena musical predominante, o frevo. Encontramos, portanto, a banda de música como elemento interseccional na origem do frevo e no desenvolvimento da clarineta em Pernambuco.

## Conclusão



Com este trabalho procurei refletir sobre a importância de uma abordagem multidisciplinar. Procurei expor o modo como o compromisso entre as minhas experiências enquanto instrumentista e a minha incursão na pesquisa de caráter histórico possibilitaram uma melhor compreensão dos dois universos de estudo.

Consideramos ser importante uma reavaliação da prática pedagógica aplicada ao ensino da clarineta no Brasil, na busca por uma pedagogia que considere mais ampla e profundamente o contexto social. Dentro do universo estudado, observamos que a banda de música fora um ambiente determinante e propício à formação e prática de clarinetistas.

O modelo de banda estabelecido no Brasil não ficou estático, antes proliferou, reproduziu-se em novos modelos de agrupamentos instrumentais, ampliando um espaço para a criação e produção artística musical urbana e rural, alargando o espaço de visibilidade social e profissional. Concomitantemente, constituiu-se decisivamente para o surgimento de novos padrões rítmicos e gêneros musicais que, por fim, se fixaram como identidade e patrimônio imaterial brasileiro.

Partimos do princípio segundo o qual a banda de música apresentara-se como um elemento significativo no ensino “não-formal” do clarinetista. Acreditamos que o referido conjunto instrumental representa ser um fator importante na formação do instrumentista, marcante não apenas no ensino do instrumento, mas também no processo de desenvolvimento social e cultural. E por sua vez, um ponto convergente de formação e prática.



## Referências

- AZEVEDO, Manuel Duarte Moreira de. “Sociedades fundadas no Brazil desde os tempos coloniais até o começo do actual reinado”. *Revista do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro*, 1884. Nº 48.
- BINDER, Fernando. “Charamelas, caixas e trombetas: histórias da música luso-brasileira que atravessaram o atlântico”. In: *Eurídice: Boletim da Banda do Exército Português*. Lisboa: Regimento de Artilharia Antiaérea, 2006. Nº 1, B. Nº 3 – I Série. p. 23-25.
- CANTÃO, Jacob Furtado. *A presença da clarineta na dança do Carimbó – Marapanim, PA*. 2002. Dissertação de mestrado. Salvador: Universidade Federal da Bahia.
- CASTRO, Jeanne Berrance de. “A Música na Guarda Nacional”. *O Estado de São Paulo*. Suplemento Literário, 31/05/1969.
- CUTILEIRO, Alberto. *Alguns subsídios para a história da Banda da Armada*. Lisboa: Centro de Estudo de Marinha. Instituto Hidrográfico, 1981.
- DINIZ, Jaime C. *Músicos Pernambucanos do Passado*. Recife: Editora Universitária – UFPE, 1971.
- \_\_\_\_\_. “Breves notícias sobre música, teatro e dança no Recife durante o terceiro decênio de 1800”. In *Revista do Instituto Arqueológico Histórico e Geográfico Pernambucano*. Recife, 1979. Vol. 52.
- DODERER, Gerhard. “A constituição da Banda Real na Corte Joanina, 1721-24”. In: *Eurídice: Boletim da Banda do Exército Português*. Lisboa: Regimento de Artilharia Antiaérea, 2005. Nº 1. B. Nº 2 – I Série. p. 19-23.
- \_\_\_\_\_. “A música portuguesa na época dos descobrimentos. *Revista da Universidade de Coimbra*. Coimbra, 1991. Vol. 36.
- DUARTE, Ruy. *História Social do Frevo*. Rio de Janeiro: Ed. Leitura S.A, 1968.
- DUPRAT, Régis. “A Música na Bahia Colonial”, São Paulo: USP. *Revista de História*, 1965. Nº 61.
- ERLMANN, Veit. “How Beautiful is small? Music, Globalization and the Aesthetics of the Local”, in *YTM*, 1998. XXX, p. 12-21.
- LANGE, Francisco Curt. “Documentação musical pernambucana”. In *Revista do Instituto Arqueológico Histórico e Geográfico Pernambucano*. Recife, 1979. Vol. 51.
- MATTA, Roberto da. *Carnavais, malandros e heróis: para uma sociologia do dilema brasileiro*. 4ª ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1983.
- PIRES, Roberto César. *A trajetória da Clarineta no Chôro*. 2001. Dissertação de mestrado. Rio de Janeiro: Escola de música da UFRJ.



RAULINO, Jailson. “Choro: uma expressão genuinamente brasileira”. *Revista da Associação Brasileira de Clarinetistas*. Salvador: Ed. Joel Luís Barbosa. GrafUFBA. 2000. Vol. I.

SAID, E. W. *Culture and Imperialism*. London: Vitage, 1993.

SAID, E. W. *Orientalismo*. 2ª edição. Lisboa: Edições Cotovia, Ltda, 2004.

SALLES, Vicente. “Quatro Séculos de Música no Pará.” *Revista Brasileira de Cultura*. Rio de Janeiro, 1969. N.º 2.

SANDRONI, Carlos. *Feitiço Decente: transformações do samba no Rio de Janeiro, 1917-1933*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed.: Ed. UFRJ, 2001.

SETTE, Mário. “Música e dança”. In: *Revista Instituto Arqueológico Histórico e Geográfico Pernambucano*. Recife, 1942. v. 37, p. 271-275.

\_\_\_\_\_. *Maxambombas e maracatus*. 4ª ed. Recife: Fundação de Cultura Cidade do Recife, 1981.

SILVA, Leonardo Dantas. *Bandas musicais de Pernambuco: origens e repertório*. Recife: Governo do Estado de Pernambuco, Secretaria do Trabalho e Ação Social – FAT, 1998.

\_\_\_\_\_. *Holandeses em Pernambuco 1630-1654*. Recife: RR Donnelley Moore, 2005.

SOUZA, Carlos E. de A. e. *Dimensões da vida musical no Rio de Janeiro: de José Maurício a Gottschalk e além, 1808-1889*. 2003. Tese de Doutorado. Rio de Janeiro: Universidade Federal Fluminense – Niterói.

TINHORÃO, José Ramos. *Os sons do Brasil: trajetória da música instrumental*. São Paulo: SESC, 1991.

\_\_\_\_\_. *História social da música popular brasileira*. Ed. 34, 1998.

TURINO, Thomas. “Signs of Imagination, Identity and Experience: a peircian semiotic theory for music”, in *Ethinomusicology*. 1999. (43), p. 221-255.



## **A competência da regência: o maestro músico, o maestro educador e o maestro administrador**

*Rita de Cássia Fucci Amato  
Universidade de São Paulo (USP)  
fucciamato@terra.com.br*

**Resumo:** O presente trabalho integra a pesquisa de pós-doutorado *O trabalho do regente como administrador e a perspectiva organizacional do canto coral: contribuições interdisciplinares para administradores e regentes*, desenvolvida no Grupo de Estudos Organizacionais da Pequena Empresa (GEOPE), do Departamento de Engenharia de Produção da Escola de Engenharia de São Carlos da Universidade de São Paulo (EESC-USP), com o apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP). A intenção do artigo é: (1) fornecer uma definição dos conceitos de habilidades e competências; (2) descrever o trabalho do regente coral com base em três competências (musical, educacional e administrativo-organizacional); (3) especificar as habilidades concernentes a cada uma destas competências, entendidas como integrantes da competência da regência coral. Metodologicamente, a base é uma revisão bibliográfica interdisciplinar, envolvendo música, educação musical, fonoaudiologia, administração e engenharia de produção.

**Palavras-chave:** formação do regente coral, habilidades e competências, canto coral.

### **Introdução**

Diversos autores notam que os conceitos de habilidade e competência, apesar de bem enraizados no discurso de muitos setores sociais, como em escolas e empresas, não apresentam uma definição unânime, estando ainda em processo de construção teórica (FLEURY; FLEURY, 2000; 2004; DUTRA, 2001; VIEIRA; GARCIA, 2004; ZACHARIAS, 2008; GARCIA, 2008). Sant’anna, Moraes e Kilimnik (2005, p. 4) ainda acrescentam que “o conceito de competência não é recente. Na verdade, trata-se de uma idéia consideravelmente antiga, porém (re-) conceituada e (re-) valorizada no presente [...]”. Irmã da ideia de competência é a noção de habilidade. A noção de habilidade a distancia do saber teórico específico de determinada área do conhecimento e é aproximada à capacidade de se adaptar e agir sobre determinada situação. Dentre as habilidades mais destacadas no contexto de organizações e grupos de trabalho, apontam-se as capacidades de trabalhar em equipes, lidar com incertezas e ambigüidades, tomar atitudes de ação e decisão, criar, comunicar-se e relacionar-se com os outros (RICHARDSON *apud* SANT’ANNA; MORAES; KILIMNIK, 2005).

O propósito deste artigo é, pois, buscar uma definição das várias competências e habilidades em que se funda a prática da regência coral, a partir de uma revisão bibliográfica





interdisciplinar, envolvendo as áreas de música (regência e canto), educação musical, fonoaudiologia (fisiologia da voz e saúde vocal), administração e engenharia de produção.

## **Habilidades e competências: definições**

Delimitando o que seriam habilidades e competências, Moretto (citado por ZACHARIAS, 2008, s/p.) define que:

*As habilidades estão associadas ao saber fazer: ação física ou mental que indica a capacidade adquirida. Assim, identificar variáveis, compreender fenômenos, relacionar informações, analisar situações-problema, sintetizar, julgar, correlacionar e manipular são exemplos de habilidades.*

*Já as competências são um conjunto de habilidades harmonicamente desenvolvidas e que caracterizam por exemplo uma função/ profissão específica: ser arquiteto, médico ou professor de química. As habilidades devem ser desenvolvidas na busca das competências.*

Diante da variedade de conceituações, diferenciações e análises existentes na literatura (cf. FUCCI AMATO, 2008), cabe buscarmos uma definição de habilidades e competências adequada para os propósitos do presente trabalho.

Uma competência é formada por habilidades correlacionadas, que mobilizam um conhecimento teórico já previamente adquirido pelo indivíduo. O conhecimento teórico e as habilidades constituem, assim, determinada competência. Esta é delimitada como um grupo de requisitos – saberes e habilidades – urgidos pelo desempenho de determinada função, que requer a ação do indivíduo visando à solução de certos problemas e situações (SANT’ANNA; MORAES; KILIMNIK, 2005). Cabe notar também a constituição dinâmica e flexível de uma competência, que é reorganizada em diferentes contextos, dependendo, por exemplo, dos diferentes níveis de exigência no desempenho de uma mesma função: “A competência do indivíduo não é um estado, não se reduz a um conhecimento ou *know how* específico” (FLEURY; FLEURY, 2004, p. 48).

Muitos autores da área de administração não recorrem ao conceito de habilidades, ficando-se apenas nas competências individuais e organizacionais; assim, caracterizam como competências o que autores da área de educação conceituam como habilidades. Para dissipar tal confusão que se apresenta no enfrentamento de textos de diferentes disciplinas, podem ser adotadas duas visões possíveis no enfoque das habilidades e competências. Por um lado, pode-se ressaltar uma identificação entre competência e cargo/emprego/profissão/função: assim, exemplificativamente, um advogado teria, além dos saberes teóricos específicos,



apenas a competência da advocacia (ou do direito), dentro da qual poderiam ser identificadas várias habilidades, como a da comunicação, que poderiam ser analisadas sucessivamente em sub-habilidades ou tópicos como comunicação oral e comunicação escrita; clareza, capacidade de convencimento, etc., constituindo uma série de subsistemas. Por outro lado, é possível conceituar como competência qualquer conjunto de habilidades (desenvolvidas a partir de conhecimento teórico e prático), classificadas segundo algum critério: por exemplo, um médico pode ter competência técnica/ médica (habilidades de saber diagnosticar a doença, saber prescrever o tratamento adequado, etc.) e competência interpessoal (habilidades de saber interagir com o paciente, saber trabalhar em conjunto com médicos de outras especialidades, etc.), entre outras. Será adotado, portanto, esse segundo entendimento quanto à relação entre habilidades e competências. Ao lado das habilidades que compõem cada competência, estas são integradas por *saberes teóricos*, de caráter aplicativo menos imediato, mas que decerto embasam a capacidade de ação do regente coral.

Nesse sentido, a propõe-se entender a competência da regência coral (categoria mais ampla; gênero) como sendo composta pelas competências (específicas) musical, pedagógica/ educacional e administrativo-organizacional/ gerencial. Cada uma dessas competências expressa uma dimensão do trabalho do regente coral, a partir de suas especificações em habilidades.

As habilidades do regente coral açambram uma ampla gama de atitudes inter-relacionadas que este deve tomar como administrador e gestor dos recursos humanos grupais – ou seja, diante dos coralistas – e de estratégias para a organização (planejamento, execução e avaliação) do trabalho em conjunto. “O regente de coros, como músico, é responsável pela vida coral e pelo ambiente humano” (ZANDER, 2003, p. 147). Nesse sentido, o trabalho do regente se assemelha ao de um gerente, para quem um alto nível de capacidade de comunicação é fundamental em suas tarefas de liderança, motivação, delegação, orientação dos músicos e avaliação do desempenho do grupo (Maximiano, 2006).

Vale destacar que, além dessas habilidades, a literatura específica de regência (RUDOLF, 1950; McELHERAN, 1966; ZANDER, 2003; ROCHA, 2004; OLIVEIRA; OLIVEIRA, 2005) também enfatiza a importância de o regente ter conhecimento teórico e prático musical, dominar pedagogia musical e metodologias de ensino, conceitos filosóficos (estéticos), psicológicos e sociológicos, ter profundo saber histórico-musicológico (para a escolha de repertório, por exemplo) e dos aspectos anatômico-fisiológicos do corpo e da voz (incluindo conhecimento fonoaudiológico e de outras áreas da saúde).



A partir desse entendimento geral, é possível especificar-se algumas habilidades que comporiam as competências inerentes à regência coral.

## **O regente músico**

Podem ser destacados como saberes musicais requeridos usualmente para o desempenho da regência coral a harmonia e o contraponto, a teoria musical e o solfejo, a história da música e a estética (estilos e períodos históricos), entre outros possíveis. Como habilidades musicais, destacam-se:

- Saber tocar piano e, eventualmente, saber tocar outro instrumento;
- Saber cantar;
- Saber reger (padrões de regência, gestos expressivos, uso da mão esquerda, preparação, ataques, cortes, dinâmica, e agógica, fermatas, articulações, fraseologia);
- Saber promover a afinação e a consciência tonal;
- Saber promover o equilíbrio e a unidade de som;
- Saber marcar o ritmo;
- Saber produzir uma interpretação de acordo com o estilo musical, a época e o compositor, levando em conta as possíveis intenções do autor.

Na concepção de Zander (2003: 29): “Além de conhecer a tradição da prática coral, a autenticidade na interpretação de seus diferentes estilos, é preciso, sem juízo destes, fazer com que eles sejam não só válidos historicamente, mas também vivos em nossa atualidade”. Cabe ressaltar que: “De coralistas pode-se tolerar que não sejam exímios conhecedores da parte técnica da música. Do regente, porém, não se pode aceitar tal carência. Teoria, solfejo, as principais gramáticas musicais (pelo menos contraponto e harmonia), boa percepção para a música e musicalidade”. (OLIVEIRA; OLIVEIRA, 2005: 66). Esses são conhecimentos musicais indispensáveis à direção de corais, que, conjugados uma série de habilidades e competências referentes não somente ao preparo técnico musical, mas também à gestão e condução de um grupo de trabalho, permitem uma abordagem das diversas facetas do grupo, concretizando a aprendizagem musical, o desenvolvimento vocal, a integração e a inclusão social (FUCCI AMATO, 2007). O papel que um regente tem na condução de seu grupo musical envolve, assim, a capacidade de liderar o grupo e motivar cada um de seus componentes, levando-os a uma vivência musical realmente proveitosa do ponto de vista pessoal e comunitário.



Entende-se que, além dos conhecimentos teóricos e das habilidades técnico-musicais (p.ex.: conhecimento de harmonia, contraponto, solfejo, etc.; habilidades de saber cantar, saber tocar piano, etc.), o regente também tem de possuir habilidades e saberes relacionados à gestão do trabalho em grupo e à condução dos recursos humanos que lhe dão vida; ou seja, o regente tem de se adaptar às finalidades do grupo sob sua direção, as quais podem ser das mais restritas – a performance musical de alta qualidade, no caso de coros profissionais – às mais abrangentes: em coros amadores, sem desprezo do aspecto performático, há que se focar a aprendizagem musical, o desenvolvimento vocal, a motivação, a integração interpessoal e a inclusão social, dentre outros aspectos (FUCCI AMATO, 2007; 2008). Os saberes e as habilidades (*saberes-fazeres*) extramusicais conjugam-se à boa formação musical em disciplinas teóricas (teoria musical, solfejo, harmonia, contraponto, etc.) e práticas (canto, piano, exercícios gestuais e outras matérias), que é urgida para o ofício da regência, a fim de se obterem resultados adequados, tanto do ponto de vista educacional ou sociocultural quanto sob o ângulo da qualidade performática.

## **O regente educador**

O regente de coros amadores é, em regra, o único educador musical e vocal do coralista, pelo menos no momento presente. Na sua atuação como educador vocal, cabe ao regente informar o cantor sobre noções de fisiologia da voz, voz cantada e hábitos de saúde vocal – incentivando-o a adotá-los para a prática musical e para a sua qualidade de vida, em geral –, ensinar técnicas adequadas ao cantor, dentro de suas especificidades e das necessidades do grupo, zelar pela saúde vocal do cantor, orientando-o, e motivá-lo a se desenvolver vocalmente e a desenvolver sua propriocepção vocal e corporal (e, porque não dizer, mental). Já como educador musical, além de informar noções musicais essenciais e conduzir o cantor para que desenvolva sua consciência auditiva, rítmica e melódica, o regente pode desempenhar uma série de atribuições (FUCCI AMATO, 2007, p. 93), tais como produzir efeitos colaterais para mudança e ampliação dos repertórios musicais e das práticas de lazer; levar o cantor a entender a música como uma das manifestações de maior beleza do ser humano e motivá-lo a divulgá-la com qualidade e seriedade; formar novas platéias.

Como comunicador que é, no processo de ensino-aprendizagem coral, o regente pode desenvolver sua competência pedagógica com diversos conhecimentos, como aqueles relativos a: voz (canto, fisiologia da voz); pedagogia, metodologias de ensino e avaliação, fundamentos históricos, filosóficos e sociológicos da educação; educação musical



(pedagogias musicais, “métodos ativos” de educação musical, etc.). Quanto às habilidades educacionais, destacam-se:

- saber aprender com os coralistas;
- saber corrigir as falhas musicais e vocais;
- saber exemplificar, demonstrar;
- saber usar analogias e ilustrações;
- saber propiciar o desenvolvimento dos outros;
- saber aperfeiçoar-se;
- saber transmitir os conhecimentos musicais e vocais de maneira clara e eficaz

(o necessário para cantar e para a vida do coralista).

## **O regente administrador**

No cerne de qualquer organização social encontra-se a necessidade de se desenvolver habilidades gerenciais, adquiridas ou buriladas por meio de experiências e de estudo. Segundo Maximiano (2006), a essência do trabalho do líder de uma organização é tomar decisões e os papéis gerenciais que envolvem as decisões são os de empreendedor, controlador de distúrbios, administrador de recursos e negociador. No tocante às atividades de regente, essas perspectivas são pertinentes e reais, segundo apontam Fucci Amato e Amato Neto (2007, p. 91): o regente-empendedor atua como ponto de partida da organização de seu grupo e também como planejador de todas as atividades, devendo incluir melhorias na organização e identificar as possibilidades e oportunidades para um consistente fortalecimento do grupo; o regente-controlador de distúrbios age de maneira pontual nos imprevistos, crises e conflitos; o regente-administrador de recursos administra o próprio tempo, programa o trabalho de monitores e assistentes (quando existem) e, por vezes, autoriza decisões reivindicadas por outras pessoas; e, finalmente, o regente-negociador atua nas situações para estabelecer contratos ou apresentações com empresas ou indivíduos que não fazem parte da rotina de ensaios e concertos.

Ao lado dos saberes administrativos (relativos a gestão de recursos humanos, trabalho em grupo, estratégia, ergonomia, planejamento, etc.) e sociológicos (que também podem ser inseridos nas dimensões musical e educacional), entre outros, a competência administrativo-organizacional do regente coral pode integrar-se de habilidades como:



- saber comunicar: compreender, processar, transmitir informações e conhecimentos, assegurando o entendimento da mensagem pelos outros (coralistas e pessoas externas);
- saber agir: saber o que e por que faz;
- saber liderar: estabelecer metas e levar os coralistas ao seu cumprimento; saber engajar os coralistas nos objetivos do coro;
- saber motivar: saber atender aos desejos dos coralistas e atender continuamente às suas expectativas, encorajando-os;
- ter visão estratégica: conhecer e entender as atividades do coral e seu ambiente, identificando oportunidades e alternativas;
- saber assumir responsabilidades: ser responsável, assumindo os riscos e as conseqüências de suas ações e ser, por isso, reconhecido;
- Saber solucionar distúrbios (conflitos dentro e fora do coro) e manter um bom clima humano dentro do coro;
- saber comprometer-se: saber engajar-se e comprometer-se com os objetivos do grupo;
- saber estimular a criatividade do coral: promover atividades de criação e improvisação, incentivando a criatividade;
- saber mobilizar recursos materiais: saber mobilizar recursos financeiros e materiais, criando sinergia entre eles;
- Saber representar e ser porta-voz do grupo frente a instituições;
- Saber negociar em prol do grupo;
- Saber criar uma rede de contatos (conhecer o ambiente coral e as oportunidades para o grupo);
- Saber obter e transmitir informações “privilegiadas” (formal ou informalmente) aos coralistas;
- Saber procurar oportunidades para aperfeiçoar o grupo.

De fato, o regente coral, principalmente o que atua junto a grupos amadores, com pouca infraestrutura física e apoio de pessoal, desempenha muitas das tarefas organizacionais, como aquelas relativas a operações, marketing, finanças, gestão de recursos humanos, pesquisa e desenvolvimento, entre outras, embora sua formação tradicionalmente se restrinja à face musical (FUCCI AMATO; AMATO NETO; ESCRIVÃO FILHO, 2010, pp. 31-2).



## Conclusão

Max Rudolf (1950, p. ix), em sua clássica obra *The Grammar of Conducting*, coloca: “Parte músico, parte ator, o regente exerce uma arte que não é facilmente definida”. De fato, corais constituem-se, ao mesmo tempo, como grupos de aprendizagem musical, desenvolvimento vocal, integração e inclusão social, sendo ambientes permeados por complexas relações interpessoais e de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, o ofício da regência coral requer de seu praticante um conjunto de habilidades inter-relacionadas referentes não somente ao preparo técnico-musical, mas também à gestão e condução de um conjunto de pessoas que buscam motivação, educação musical e convivência em um grupo social (FUCCI AMATO, 2007; 2008). Adjacentes a tais habilidades estão os saberes interdisciplinares – educacionais, musicais, fonoaudiológicos, históricos, etc. –, os quais, em sinergia, conduzem a uma prática de canto em conjunto concomitantemente gratificante aos seus participantes e aos ouvintes, com desempenho social e musicalmente ativo.



## Referências

DUTRA, Joel (Org.). *Gestão por competências*. São Paulo: Gente, 2001.

FLEURY, Afonso. \_\_\_\_\_.; FLEURY, Maria Tereza. *Estratégias empresariais e formação de competências*. São Paulo: Atlas, 2000.

\_\_\_\_\_.; \_\_\_\_\_. Alinhando estratégia e competências. *Revista de Administração de Empresas FGV – RAE*, São Paulo, v. 44, n. 1, p. 44-57, 2004.

FUCCI AMATO, Rita de Cássia. O canto coral como prática sócio-cultural e educativo-musical. *Opus: periódico da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música (ANPPOM)*, Goiânia, v. 13, n. 1, pp. 75-96, 2007. Disponível em: <<http://www.anppom.com.br/opus/opus13/07/07-Amato.pdf>>. Acesso em 28 maio 2010.

\_\_\_\_\_. Habilidades e competências na prática da regência coral: um estudo exploratório. *Revista da ABEM*, v. 19, p. 15-26, 2008. Disponível em: <[http://www.abemeduacaomusical.org.br/Masters/revista19/revista19\\_artigo2.pdf](http://www.abemeduacaomusical.org.br/Masters/revista19/revista19_artigo2.pdf)>. Acesso em 29 maio 2010.

\_\_\_\_\_.; AMATO NETO, João. Choir conducting: human resources management and organization of the work. In: ANNUAL CONFERENCE OF THE PRODUCTION AND OPERATIONS MANAGEMENT SOCIETY (POMS), 18., 2007, Dallas. *POM 2007 - Proceedings*. Dallas/ Miami: POMS/ Florida International University, 2007. pp. 01-21.

\_\_\_\_\_.; \_\_\_\_\_.; ESCRIVÃO FILHO, Edmundo. Maestro as manager: the work of conductors beyond the stage. In: ANNUAL CONFERENCE OF THE PRODUCTION AND OPERATIONS MANAGEMENT SOCIETY (POMS), 21., 2010, Vancouver. *Proceedings*. Vancouver: POMS, 2010. pp. 01-35.

GARCIA, Lenise. *Competências e habilidades: você sabe lidar com isso?* Disponível em: <[http://www.escola2000.org.br/pesquise/texto/textos\\_art.aspx?id=36](http://www.escola2000.org.br/pesquise/texto/textos_art.aspx?id=36)>. Acesso em 12 jan. 2008.

MAXIMIANO, Antonio Cesar Amaru. *Introdução à administração*. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2006.

McELHERAN, Brock. *Conducting technique for beginners and professionals*. New York: Oxford University Press, 1966.

OLIVEIRA, Marilena; OLIVEIRA, José Zula. *O regente regendo o quê?* São Paulo: Lábaron, 2005.

ROCHA, Ricardo. *Regência: uma arte complexa: técnicas e reflexões sobre a direção de orquestras e corais*. Rio de Janeiro: Ibis Libris, 2004.

RUDOLF, Max. *The grammar of conducting*. New York: G. Schirmer, 1950.

SANT'ANNA, Anderson; MORAES, Lúcio; KILIMNIK, Zélia. Competências individuais, modernidade organizacional e satisfação no trabalho: um estudo de diagnóstico comparativo.





*Revista de Administração de Empresas FGV – RAE Eletrônica*, São Paulo, v. 4, n. 1, p. 1-23, 2005.

VIEIRA, Adriane; GARCIA, Fernando. Gestão do conhecimento e das competências gerenciais: um estudo de caso na indústria automobilística. *Revista de Administração de Empresas FGV – RAE Eletrônica*, São Paulo, v.3, n.1, p. 1-18, 2004.

ZACHARIAS, Vera *Competências e habilidades*. Disponível em:  
<<http://www.centrorefeducacional.com.br/-compehab.htm>>. Acesso em: 12 jan. 2008.

ZANDER, Oscar. *Regência coral*. 5 ed. Porto Alegre: Movimento, 2003.



## **A construção da musicalidade do professor de Educação Infantil: compreendendo a realidade de Roraima**

*Rosângela Duarte  
Universidade Federal de Roraima  
roduart@click21.com.br*

**Resumo:** Com o objetivo de investigar o desenvolvimento da musicalidade na formação e na prática musical do professor da Educação Infantil, este estudo reflete sobre o papel da música como um conhecimento a ser construído e suas aplicações nas escolas de Boa Vista – RR. Optei por refletir e analisar como a música está presente na prática pedagógica deste, e quais as concepções de música que norteiam sua ação pedagógica. Observo e discuto como esse profissional da educação entende e dinamiza o conhecimento musical, ao pensar sobre suas possibilidades de trabalhar com a música na sua prática pedagógica, através de uma ação educativa reflexiva e crítica: a Oficina de Musicalização. O corpo teórico que fundamenta esta pesquisa aborda a teoria piagetiana e o pensamento de Paulo Freire, calcada na relação dialógica-dialética entre educador e educando. Como metodologia, adotei a pesquisa-ação ressaltando: a imersão da pesquisadora nas circunstâncias e no contexto da pesquisa, o reconhecimento dos sujeitos participantes como produtores de conhecimentos e práticas e, a busca por resultados como fruto de um trabalho coletivo consequente da interação entre pesquisador e pesquisado. A presente pesquisa pretende contribuir com reflexões e discussões sobre a teoria que permeia as nossas práticas no sentido de privilegiar um espaço diferenciado de construção do conhecimento musical e para a formação de um professor que possa agir e refletir na e para a prática educativa na Educação Infantil.

**Palavras-chave:** Musicalização, Formação do Professor da Educação Infantil, Pesquisa-ação.

### **Questões de Pesquisa**

A reflexão que se fez das visões que os professores da Educação Infantil têm da Educação Musical, neste nível de ensino, implica estudar o saber artístico e estético musical da criança, conhecer as vivências musicais do professor, compreender a música na educação, presente em muitas temáticas pesquisadas nas últimas décadas. Dentre elas, optei por buscar responder: Como a música está presente na prática pedagógica do professor de Educação Infantil, de Boa Vista – RR, e quais as concepções de música que norteiam sua ação pedagógica?

O trabalho que apresento procurou investigar o desenvolvimento da musicalidade na formação e na prática musical do professor da Educação Infantil, refletindo sobre o papel da música como um conhecimento a ser construído e suas aplicações nas escolas de Boa Vista – RR.

As matrizes curriculares dos cursos de Pedagogia, a exemplo de que acontece em Boa Vista –RR, normalmente contemplam o ensino da arte de maneira generalizada. Os



alunos de Pedagogia hoje têm a incumbência de atender também à Educação Infantil. Como professora do curso de Pedagogia, ouço muitos questionamentos por parte dos alunos que gostariam de desenvolver os conteúdos próprios da educação musical, mas não se sentem seguros pela falta de conhecimento específico na área. Esse fato me causou uma inquietação e me fez refletir sobre como esse profissional da educação poderia entender, organizar e dinamizar o conhecimento musical na prática escolar cotidiana. Qual é a possibilidade de reorganização dos trabalhos educativos junto ao curso de Pedagogia e, ao mesmo tempo, de dinamizar o ensino de Música nas escolas, a partir do trabalho pedagógico de professores não especialistas em Música, mas atuantes na Educação Infantil? Desse modo, destaco como foco de investigação para este trabalho: a musicalização de professores da Educação Infantil.

“Como uma das formas de representação simbólica do mundo, a música, em sua diversidade e riqueza, permite-nos conhecer melhor a nós mesmos e ao outro – próximo ou distante” (BRITO, 2003, p.28). Essa afirmação reflete meu pensamento e me leva a desenvolver essas questões em relação à Educação Musical, não enfatizando as dificuldades encontradas para a sua realização, mas aceitando o desafio de pensar sobre possíveis soluções para reverter a realidade.

E como hipótese, se for dada à oportunidade ao professor de se musicalizar, provavelmente ele se sentirá mais capaz em proporcionar atividades específicas da área de Educação Musical para seus alunos. A partir de suas construções musicais, o professor da Educação Infantil poderá direcionar suas práticas pedagógicas musicais de modo consciente, ativo e reflexivo, o que lhe permitirá ser mais comprometido com o processo de ensino e de aprendizagem da Educação Musical na escola.

Busquei observar como a música está presente na prática pedagógica do professor de Educação Infantil, de Boa Vista – RR, através de uma ação educativa reflexiva e crítica. Senti também a necessidade de potencializar o processo do fazer musical do professor, para que este pudesse ampliar a sua prática pedagógica compreendendo o desenvolvimento musical na criança e relacionando-o com outras áreas do conhecimento.

O aporte teórico desta pesquisa fundamentou-se na teoria piagetiana (PIAGET, 2001; 1998;1987;1976) e no pensamento de Paulo Freire (1996), calcada na relação dialógica-educadora que parte sempre da realidade, dos conhecimentos e da experiência do sujeito, para construir a partir daí novos conhecimentos, vinculados ao seu contexto. Abordo o desenvolvimento da criança e suas implicações para a educação musical a partir do pensamento dos autores: Beyer (1993; 1998; 2000; 2001); Maffioletti (1998; 2001); Langer (1981); Blacking (1990); Davidson, Howe e Sloboda (1997); Hallam (2006), entre outros.



Para discutir a formação do professor e a educação musical, adotei os estudos de autores como Bellochio (2000), Kater et al (1998), Penna (2008), Figueiredo (2004), Krobot e Santos (2005). E, a partir das pesquisas de Brito (2003); Fonterrada (2005); Beaumont (2003); Schafer (2001); pude refletir sobre a presença da música na Educação Infantil como área de conhecimento.

A metodologia adotada foi fundamentada na pesquisa-ação, tendo como as principais características: a imersão da pesquisadora nas circunstâncias e no contexto da pesquisa, o reconhecimento dos sujeitos participantes como produtores de conhecimentos e práticas e, a busca por resultados como fruto de um trabalho coletivo consequente da interação entre pesquisador e pesquisado. Elegi como instrumentos de pesquisa a entrevista, a elaboração de um diário de campo, a observação, os quais me permitiram captar a subjetividade dos participantes, favoreceram a intervenção destes em sua realidade e iniciaram um processo de criação de possibilidades para transformar os contextos estudados.

Como elemento de ação, optei em realizar uma Oficina de Musicalização, pois somente através da experiência vivida se pode construir esquemas que nos façam estruturar novos conhecimentos (KEBACH & DUARTE, 2008).

A pesquisa foi realizada na cidade de Boa Vista/RR, tendo como sujeitos 08 professores da Educação Infantil.

## **Concepções, vivências e construções musicais dos professores de Educação Infantil**

A partir da realização desse estudo, realizado no âmbito das escolas de Educação Infantil de Boa Vista – RR, foi possível ter acesso a uma gama de concepções e vivências dos professores até o momento não exploradas. Pude refletir sobre o papel da música como um conhecimento a ser construído. Verifiquei que o desenvolvimento da musicalidade na formação e na prática do professor deste nível de ensino depende da disponibilidade de formação continuada na área.. Não basta termos uma legislação que inclua a música na Educação Básica, se ignorarmos como os professores pedagogos estão sendo formados, a falta de professores especialistas que atendam a demanda desse nível de ensino, enfim como a comunidade escolar percebe a presença da música na escola.

Assim, esta pesquisa justificou-se pela necessidade de uma discussão acerca da realidade do papel da música na prática pedagógica do professor de Educação Infantil e da



possibilidade de reorganização dos trabalhos educativos junto ao curso de pedagogia e, ao mesmo tempo, de dinamizar o ensino de música nas escolas, a partir do trabalho pedagógico de professores não especialistas em música.

A partir da concepção e da orientação dos trabalhos que envolveram a exposição de vivências musicais do grupo de professores participantes deste estudo, foi possível a construção de um referencial, delimitando as experiências musicais vividas e lembradas por eles. A relação dialógica, a partir das exposições individuais e de reflexões coletivas, acerca das diferentes formas de experiência musical vivenciadas ao longo das atividades realizadas com esses professores, evidenciou os pontos mais críticos de compreensão quanto ao ensino da música na Educação Infantil.

A possibilidade de o grupo discutir suas formas de entendimento acerca da presença ou da ausência da Música, a partir das referências de suas experiências individuais, propiciou ao professor um ambiente de confiança para tratar livremente sobre o assunto. O relato das experiências musicais dos professores permitiu não somente conhecê-los melhor, mas estabelecer diálogos críticos, traçando um paralelo entre as ações presentes nas suas práticas pedagógicas e a reflexão sobre o já vivido.

Ficou claro o interesse do grupo em participar da pesquisa, ao fazerem referência à oficina, citando-a como uma oportunidade de construir novos conhecimentos sobre música, visando a uma mudança de ação futura nas suas práticas pedagógicas. Ademais, é importante destacar a relevância das manifestações positivas em que os professores tenham declarado se reconhecerem em um espaço para a sua própria musicalização.

Ao relatarem suas experiências com a música para o grupo, ampliaram o seu conceito de musicalizar, por entenderem que esta ação vai além de uma formação técnica de uma área específica de atuação. Ao manifestarem seus primeiros contatos com a música, através de suas vivências prévias, os professores retrataram lembranças que se tornaram tão presentes, a ponto de demonstrarem entusiasmo ao fazerem tais reflexões. Pude perceber a necessidade que se tem de ser ouvido pelo outro e vice-versa, de se ter momentos de liberdade para expressar sentimentos que carregamos desde a infância e, principalmente que isso ocorre com outras pessoas com a quais convivemos.

De fato, muitas das experiências com a música estão vinculadas ao ambiente familiar. A influência da ação de seus familiares 'autorizou' a percepção e a concepção dos próprios professores em relação à apreciação musical, ao gosto musical, a atividades musicais, enfim, ao grau de importância que a música exerce nas suas vidas. Além da família, os professores deixaram transparecer suas práticas culturais, especialmente as musicais,



advindas do meio social ao qual pertencem. O olhar que lançam sobre o mundo artístico, que se encontra ao seu redor, reflete o gosto e a forma com que se identificam com a sua cultura.

Os professores demonstraram que esse primeiro contato com a música aparece de forma pontual e não intencional nas ações cotidianas. As lembranças gravadas na memória eram claramente desnudadas e compartilhadas com um grau de satisfação e as falas registravam sentimentos de prazer, de saudades, de paixão, de felicidade, de fé, de perda. Esse espaço de troca de experiência pessoal se transformou em um momento de interação entre os participantes do grupo, ao estabelecer uma cumplicidade como ponto de partida para as ações futuras na busca da musicalização.

O trabalho em grupo, repleto de diversidade cultural carregada através de cada um dos seus participantes, demonstra ser um campo favorável à interação para que se estabeleça uma dinâmica cultural. Cada um é ao mesmo tempo singular e múltiplo, e todos se encontram imersos numa dinâmica cultural, na qual somos transformados e transformamos. Sendo assim, considero que a musicalização constitui um processo de educação, através do qual um sujeito pode aprender as possibilidades e as limitações da participação em contextos sociais, preparados para a exposição e a análise crítica de valores culturais fundamentais.

Outro modo de apreender a música citado pelos professores foi o próprio ingresso na escola. A figura da professora que utilizava a música nas suas aulas ficou marcada nas suas lembranças, traduzidas como situações inesquecíveis. Por outro lado, a presença de pensamentos, analisados a partir das falas dos professores participantes da pesquisa, como “sou desafinada e não tenho ritmo, nem para dançar” e “eu não sei cantar”, demonstram que a incorporação do fracasso diante das atividades musicais por uma forte e arraigada crença da ausência completa de aptidão ou talento para realizá-las, ainda está presente nas concepções voltadas para o aprender e o ensinar música. Isso retrata um processo de ensino que ainda está preso a determinados padrões que não são capazes de atender às diversas necessidades dos alunos.

Nem todos os professores têm consciência de seus próprios processos de aprendizagem, sendo incapazes de julgar que a culpa deles terem se saído mal anteriormente não estava, necessariamente, ligada as suas próprias habilidades artísticas e, sim, ao terrível manuseio dos conteúdos por parte de seus professores. Alguns professores participantes da pesquisa, não conseguiram descentrar-se a ponto de se enxergarem do mesmo ponto de vista (numa pedagogia mais moderna) que vêem seus próprios alunos. Mesmo sabendo da existência de concepções epistemológicas como a de Piaget, os próprios pedagogos ainda



enxergam a Música como algo para “iluminados”, que não conseguem exercitar o próprio conhecimento para a Música, como fariam com a Matemática, o Português.

A partir da análise das falas dos professores, as experiências vividas na infância, que são guardadas na memória por toda a vida, acabam por refletir na sua ação quando adultos. Essa característica humana aponta para a necessidade que se tem de propiciarmos às crianças condições favoráveis para o seu desenvolvimento pleno, pois isso influenciará nas suas ações futuras, tanto no ambiente familiar quanto no ambiente escolar, foco desta pesquisa. Ao se complementarem, esses dois ambientes se tornam a base para a estruturação do sujeito que está em pleno desenvolvimento.

Todos os professores participantes da Oficina demonstraram-se favoráveis em relação à música como parte integrante do currículo escolar, mas desconheciam a Lei Nº. 11.769, de 18/08/08. Mesmo que todos os participantes do grupo reconheçam a importância da música na formação dos alunos da Educação Infantil, o ensino de música no currículo ainda é incipiente.

As preocupações por parte dos professores refletem a falta de apoio dos gestores escolares, principalmente nas escolas públicas, e a carência de materiais pedagógicos necessários e suficientes para os alunos. Os professores defenderam a presença de um professor especialista em música na escola, a fim de realizar um trabalho de forma integrada e colaborativa, pelo fato da música permear as atividades de rotina da sala de aula desse nível de ensino.

O grupo sinalizou a viabilidade de se trabalhar a música na Educação Infantil, atribuindo mais significados às atividades musicais desenvolvidas na sala de aula, desde que haja investimentos para a sua formação em educação musical. Para eles, a formação continuada, além de contribuir com a atuação do professor da Educação Infantil, é uma solução emergencial para suprir a falta de professores especialistas nas escolas de Boa Vista – RR, no momento em que a Lei 11.769 se encontra em processo de implantação.

Os professores manifestaram a necessidade de estarem inseridos num grupo para discutir, estudar, junto a um professor especialista. Desta forma acredito que o professor pedagogo e o professor de música podem desenvolver uma proposta de trabalho colaborativo, a partir de um sólido fundamento sobre as bases de seu trabalho – saberes da função educativa, disciplinares, curriculares e experienciais - para poder argumentar e colocar suas ideias com clareza e segurança na escola. O compartilhamento de saberes entre esses dois profissionais no contexto escolar, pressupõe uma práxis docente que é refletida e dialógica,



pois é discutida entre os pares num processo de socialização profissional consolidando o pensamento de Hentschke *et al* (2006).

Observei que entre as práticas realizadas em sala de aula, houve uma ênfase nas atividades de canto, principalmente relacionado à atividade de dramatização de textos da língua portuguesa, espanhola e inglesa, assim como o seu próprio ensino. Por mais que os professores relatem que a música está sempre presente nas salas da Educação Infantil, os objetivos trabalhados não fazem referência ao material sonoro, sua organização e seus significados.

O contato entre os professores e a música se deu através da Oficina de Musicalização, em que a experiência musical dos professores precisava se processar por caminhos que fossem complementares entre si, através de atividades rítmicas, de apreciação, de interpretação e de criação proporcionando aos professores desafios cada vez mais complexos. Progressivamente, pude observar no decorrer da Oficina as mudanças que ocorreram nas concepções dos professores dessa pesquisa em relação à presença da música no currículo da Educação Infantil, assim como nas atividades musicais inseridas nas suas práticas pedagógicas.

Na construção do conceito de musicalização o grupo partiu de suas experiência musicais práticas. Um participante demonstra a sua compreensão de que a musicalização é uma condição humana e que a ação do professor depende de conhecimentos vivenciados por ele anteriormente. Outro reforça a ideia de que música é uma produção do sentimento humano e já cita elementos musicais como ritmos e sons, agregando mais significado a este conceito. Um outro deixa claro a necessidade de uma formação mais específica na área de música para poder se considerar um sujeito musicalizado. A partir das reflexões do grupo, o processo de musicalização de um sujeito vai além de experiências musicais cotidianas, em que se faz necessário um estudo mais aprofundado dos esquemas de percepção da linguagem musical.

É importante ressaltar que a partir das atividades de escuta ativa, o grupo passou a apresentar maior compreensão sobre o que é a apreciação musical sendo possível elaborar um conceito após ter passado pela experiência da atividade de apreciação musical e ter refletido sobre suas ações claramente identificado quando verbaliza *“A apreciação musical, nada mais é do que ouvir, saber ouvir, parar para ouvir [...] Apreciar... vou parar para ouvir a música em todos os seus detalhes, em todos os seus momentos”*.

## Considerações Finais





Na Oficina de Musicalização, pude perceber que as experiências e os conhecimentos do grupo sobre as diferentes organizações sonoras apreciadas, interpretadas e criadas, foram aperfeiçoados a partir dos momentos de reflexões individuais e coletivos. Os professores mesmo desprovidos de um conhecimento musical conceitual destacaram aspectos próprios dos elementos musicais.

Buscar o desenvolvimento da capacidade de compreender e vivenciar a música como uma atividade humana, isto é, ser musicalizado, não exclui ver a música como meio de desenvolver outras capacidades, através de ações interdisciplinares na escola. O fato de a música ser mencionada na fala do grupo, na maioria das vezes, como uma ferramenta, reforça a necessidade de se refletir sobre a formação musical dos professores durante o curso de Magistério, na disciplina da Graduação, enfim, a falta de formação específica na área.

A prática pedagógica deve ser fundamentada na organização de experiências que possibilitem o encontro do sujeito pensante com o objeto do conhecimento, fazendo com que o professor assuma a coordenação do processo pedagógico, selecionando e organizando situações significativas para incentivar o ato de conhecer.

A fim de contribuir para a construção de práticas pedagógicas mais significativas no contexto da Educação Infantil, para um maior desenvolvimento da educação musical nas escolas, limites devem ser superados. Esses limites crescem ainda mais quando se trata da ação educativa no campo musical. O espaço reservado à música fica relegado às aulas de artes ou como ferramenta a outras disciplinas. Ao mesmo tempo, esses limites podem se transformar em desafios, na busca de alternativas para mudar a prática pedagógica dos professores, a fim de concretizarem um processo de musicalização. Esse processo deve acompanhar o aluno durante a sua vida escolar, promover o contato com a música, conduzindo-o ao domínio dos conceitos musicais e a desenvolver sua expressão. Ou seja, fazer uma ativa inserção do sujeito no seu ambiente cultural. Os professores acreditam que investir na sua formação musical constitui uma das formas de potencializar o trabalho colaborativo entre o professor pedagogo e o especialista.

O professor precisa saber como se constitui o conhecimento. Aquele que sabe como o aluno aprende, tem maiores chances de êxito e de “burlar” o sistema tradicional. E esse é o maior desafio para qualquer professor: superar as razões históricas que tornaram a escola inadequada e que levaram ao enfraquecimento da sua posição social e econômica. É transcender os limites da sua formação numa pedagogia tradicional e puramente reprodutora, para uma pedagogia relacional que construa novos saberes, comportamentos, modos de ser.



## Referências

BEAUMONT, Maria Teresa de. *Paisagens polifônicas da Música na escola: saberes e práticas docentes*. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2003.

BELLOCHIO, Cláudia R. *A educação musical nas séries iniciais do ensino fundamental: olhando e construindo junto às práticas cotidianas do professor*. Porto Alegre: UFRGS, 2000. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2000.

BEYER, Esther. O ensino da música na educação infantil. In: *VII Encontro anual da Associação Brasileira de Educação Musical*. Anais... Pernambuco: ABEM, 1998.

\_\_\_\_\_. Tendências curriculares e a construção do conhecimento musical na primeira infância. In: *IX Encontro Anual da Associação Brasileira de Educação Musical*. Anais... Belém: ABEM, 2000.

\_\_\_\_\_. O formal e o informal na educação musical: o caso da educação infantil. In: *IV Encontro Regional da ABEM SUL*. Anais... Santa Maria: ABEM, 2001.

\_\_\_\_\_. A construção do conhecimento musical na primeira infância. *Revista Em Pauta*, Ano V, nº8, de/1993, p. 48-58.

BLACKING, John. Music in children's cognitive and affective development: problems posed by ethnomusicological research. In: WILSON, F. & ROEHMANN, F. *Music and child development*. (Eds), St. Louis: Missouri, MMB Inc., 1990.

BRASIL. Presidência da República. *Lei nº. 11.769, de 18/08/2008*. Altera a Lei nº 9394, de 20/12/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino na música na educação básica. Brasília, 2008.

BRITO, Teca A. *Música na educação infantil*. São Paulo: Peirópolis, 2003.

DAVIDSON, J. HOWE, M, and SLOBODA. J. Environmental factors in the development of music performance skill over the life span. In: HARGREAVES, D. and NORTH, A. *The social psychology of music*. New York: Oxford University Press, 1997.

FIGUEIREDO, Sérgio L. F. *A preparação musical de professores generalistas no Brasil*. Revista da ABEM. Porto Alegre, v.11, 2004.

FONTEERRADA, Marisa T. de O. *De tramas e Fios: um ensaio sobre música e educação*. São Paulo: Editora UNESP, 2005.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

HALLAM, SUSAN. Musicality. Chpter 5. In: Gary e McPherson. *The child as musician*. Oxford, 2006.



HENTSCHKE, Liane; AZEVEDO, Maria Cristina de C. C. de; ARAÚJO, Rosane C. de. Os saberes docentes na formação do professor: perspectivas teóricas para a educação musical. *Revista ABEM*, nº 15, setembro 2006, p. 49-58.

KATER, Carlos; MOURA, J. A.; MARTINS, M. A.; FONSECA, M. B. P.; BRAGA, M. *Música na Escola: Implantação da música nas escolas públicas do estado de Minas Gerais (1997-1998)*. In: *VII Encontro Anual da ABEM. Anais...* Recife: ABEM, 1998.

KEBACH, Patrícia; DUARTE, Rosângela. Oficinas Pedagógicas Musicais: espaço construtivista privilegiado de formação continuada. In. *Schème: Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genética*. Volume I – nº2 –jul/dez, 2008. <http://www.marilia.unesp.br/scheme>

KROBOT, Liara Roseli; SANTOS, Regina Márcia S.. Música na formação de professores generalistas: professor reflexivo e competências para uma prática de educação rizomática. In: *XIV Encontro Anual da ABEM. Anais...* Belo Horizonte: UEMG, 2005.

LANGER, Susanne K. *Sentimento e forma*. São Paulo: Perspectiva, 1980.

MAFFIOLETTI, Leda. Práticas musicais na escola infantil. In: CRAIDY, C.M.& KAERCHER, G.E.P.S. *Educação infantil: pra que te quero?* Porto Alegre: UFRGS/Governo do Estado do Rio grande do Sul, 1998.

\_\_\_\_\_ Musicalidade humana: Aquela que todos podem ter. In: Anais do IV Encontro Regional da ABEM Sul, I Encontro do Laboratório de Ensino de Música/LEM-CE-UFSM. *Educação Musical hoje: Múltiplos Espaços. Novas demandas profissionais*. UFSM/RS, 23 a 25 de maio de 2001.

PENNA, Maura. *Música(s) e seu ensino*. Porto Alegre: Sulina, 2008.

PIAGET, Jean. *Sobre a Pedagogia: textos inéditos*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998.

\_\_\_\_\_ *O nascimento da inteligência na criança*. 4.ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.

\_\_\_\_\_ *Psicologia e pedagogia*. Rio de Janeiro: Forense – Universitária, 4ª. Ed., 1976.

\_\_\_\_\_ ; INHELDER, B. *A Psicologia da criança*. 17ª. ed. Rio de Janeiro: Bertran Brasil, 2001.

SCHAFER, R. Murray. *A afinação do mundo*. Tradução de Marisa T. Fonterrada. São Paulo: Ed. Unesp, 2001.



## **A Coordenação de Estágio do curso de Licenciatura em Educação Musical a distância UAB – UFSCAR: uma equipe em prol do estágio acadêmico**

*Daniela Dotto Machado<sup>1</sup>  
Universidade Federal de São Carlos  
danieladotto@ufscar.br*

**Resumo:** Esta comunicação tem como objetivo apresentar a Coordenação de Estágio do curso de Licenciatura em Educação Musical a distância Universidade Aberta do Brasil – Universidade Federal de São Carlos, bem como o trabalho que está sendo desenvolvido por sua equipe em prol da estruturação das práticas de estágio que iniciará no ano de 2011. Inicialmente, apresentarei os motivos da criação da Coordenação de Estágio e, posteriormente, tratarei da equipe que a compõe e as funções de cada integrante da mesma. Por último, descreverei as principais atividades desenvolvidas pela Coordenação de Estágio no momento atual e as demais almejadas para momentos posteriores ao bom funcionamento do Estágio em Educação Musical no referido curso.

**Palavras-chave:** Estágio em Educação Musical, Coordenação de Estágio, Formação de professores de música.

### **Introdução**

No ano de 2010, a Coordenação<sup>2</sup> do curso de Licenciatura em Educação Musical a distância UAB – UFSCar, juntamente com a Comissão de Apoio Pedagógico do referido curso, optou pela criação da Coordenação de Estágio em Educação Musical a distância. Essa coordenação tem como objetivo refletir e organizar as normas e as práticas de estágio dos acadêmicos do curso mencionado. Nesse sentido, a Coordenação de Estágio em Educação Musical busca garantir aos alunos e demais envolvidos – tutores presenciais e virtuais, professores diversos, instituições de ensino - uma melhor orientação, compreensão e efetuação da atividade de estágio, tanto nas cidades pólos, onde curso ocorre, quanto em outras localidades, de acordo com as normas já existentes e que vigoram na instituição UFSCar e com os documentos governamentais publicados.

Esta comunicação objetiva apresentar a Coordenação de Estágio do curso de Licenciatura em Educação Musical a distância Universidade Aberta do Brasil (UAB)– Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), e o trabalho que está sendo desenvolvido por sua equipe em prol da estruturação das práticas de estágio que iniciará no ano de 2011. O texto está estruturado em três partes. Na primeira parte, apresentarei os motivos da criação da Coordenação de Estágio. Na segunda, tratarei da equipe que a compõe e as funções de cada

<sup>1</sup> Daniela Dotto Machado é docente efetiva do Departamento de Metodologia de Ensino da UFSCar. É Licenciada em Música pela UFSM, Mestre em Música pela UFRGS e doutoranda em Educação na UFSCar.

<sup>2</sup> O Coordenador do referido curso na atualidade é o Prof. Dr. Glauber Santiago.



integrante. Já na terceira parte, descreverei as principais atividades desenvolvidas pela Coordenação de Estágio no momento atual, e as demais almejadas para momentos posteriores ao bom funcionamento do Estágio em Educação Musical do referido curso. Por último, tecerei algumas considerações sobre a referida Coordenação de Estágio e trabalho desenvolvido.

## **A criação da Coordenação de Estágio no curso de Licenciatura em Educação Musical a distância UAB – UFSCAR**

O curso de Licenciatura em Educação Musical a distância UAB – UFSCAR vigora na instituição desde o ano de 2007, abraçando na atualidade seis cidades, ou pólos distintos: Jales, Osasco, Itapetininga, Barretos, São Carlos, no Estado de São Paulo, e Itaqui, no Rio Grande do Sul. O curso, na totalidade dos pólos, possui cerca de 250 alunos que iniciarão suas atividades de estágio através de cinco (05) disciplinas curriculares, de Estágio em Educação Musical.

As disciplinas de estágio no curso ocorrerão no último ano de formação dos alunos, em desacordo com a proposta apresentada pelos documentos governamentais que defendem as práticas de estágio em momentos bem anteriores a esse. Segundo a Resolução CNE/CP N° 1, de 18 de Fevereiro de 2002, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, artigo 13, parágrafo 3, o estágio deve ocorrer da seguinte forma:

§ 3º O estágio curricular supervisionado, definido por lei, a ser realizado em escola de educação básica, e respeitado o regime de colaboração entre os sistemas de ensino, deve ser desenvolvido a partir do início da segunda metade do curso e ser avaliado conjuntamente pela escola formadora e a escola campo de estágio. (BRASIL, 2002).

Embora o estágio no curso de Licenciatura em Educação Musical a distância UAB – UFSCar esteja previsto de modo distinto do estipulado pelo documento governamental, uma reformulação curricular está sendo planejada a ser efetuada em breve a fim de dar uma maior atenção às disciplinas de estágio na grade curricular e a qualificação profissional dos futuros docentes. Na atualidade esse é um assunto bastante discutido entre os professores do referido curso. É possível inferir que, no momento de elaboração da proposta do curso, a questão do estágio não foi planejada e refletida como deveria. Talvez, o que condicionou esse fato tenha sido a falta de conhecimento sobre o assunto dos envolvidos no processo de elaboração da proposta curricular no primeiro momento de construção da mesma. A superação dessa



questão acontecerá com seleção de um grupo de docentes que pensará tal reformulação curricular com conhecimento das orientações legais e necessidades atuais em relação à formação de professores de música.

O que ocorre na atualidade, em relação ao estágio, é que as vivências práticas de estágio serão totalmente novas no curso de Licenciatura em Educação Musical a distância em vigência e na própria UFSCar nessa modalidade de ensino. Nesse sentido, a preocupação em organizar da melhor forma possível a proposta de estágio neste ano de 2010 para o ano de 2011, época que se iniciará os estágios, é uma demanda existente e urgente. A ansiedade com a organização da proposta de estágio é intensificada porque não há experiências de estágio a distância consolidadas na área da música na UFSCar e em outras instituições que mantêm cursos superiores a distância que auxiliem efetivamente o processo junto ao curso de Licenciatura em Educação Musical. Não obstante vale destacar que a literatura é praticamente inexistente em relação aos procedimentos de Estágio em Educação Musical nessa modalidade de ensino.

Tendo em vista o exposto, no início do ano letivo de 2010, ocorreu por decisão da Coordenação do curso de Licenciatura em Educação Musical a distância UAB – UFSCAR, e da Comissão de Apoio Pedagógico do referido curso, a composição de uma “Coordenação de Estágio”. Essa coordenação deveria ser composta por professores atuantes na UFSCar, do curso a distância ou do presencial, que tivessem experiências com estágio e/ou que fossem da área de Música ou de Educação Musical, e que estivessem interessados em pensar juntos como enfrentar com a seguinte questão: como estruturar a proposta de estágio no curso de Licenciatura em Educação Musical a distância UAB-UFSCar, tendo em vista as possíveis dificuldades dessa modalidade de ensino?

Essa questão é levantada, uma vez que se entende que as práticas de estágio na modalidade a distância ocorrerão de forma distinta, em alguns aspectos, das realizadas na modalidade presencial. Na modalidade de ensino presencial os professores de estágio, dependendo de suas propostas, precisam desenvolver muitas atividades vinculadas as escolas e aos alunos, as quais lidam com documentos e pessoas, e que, muitas vezes, estão acostumados e/ou familiarizados. No ensino a distância perguntas como: Quais os espaços serão considerados a realização do estágio acadêmico no curso? Como será feito o contato com as escolas e com os professores de Música ou Arte nas mesmas? Haverá algum tipo de formação ao professores de Música ou Arte a fim de receber os estagiários? Que tipo de formação será essa? Como serão realizadas as avaliações dos estagiários ao longo da disciplina? Que instruções serão necessárias para os alunos efetuarem seus estágios? Por que



e como serão elaboradas e divulgadas as mesmas? Entre tantas outras, tem sido comuns, tanto por alunos quanto por professores. Nesse sentido, ao refletir sobre as dinâmicas e complexidades do ensino a distância e sobre as possíveis dificuldades a serem enfrentadas pelos alunos e professores ao longo das disciplinas de estágio, saliento que a Coordenação de Estágio tem papel essencial na organização e suporte às ações a serem desenvolvidas a partir de 2011.

## **A equipe da Coordenação de Estágio e suas funções**

A equipe da Coordenação de Estágio em Educação Musical é composta por quatro (04) professores e dois (02) alunos de graduação. Um dos quatro professores participantes da Coordenação de Estágio em Educação Musical atua como Coordenador<sup>3</sup> de Estágio em Educação Musical. Os outros três professores participarão da equipe como Professores Auxiliares<sup>4</sup> da Coordenação. Já os dois alunos de graduação atuarão como Estagiários Auxiliares da Coordenação. As funções e o perfil dos professores e alunos que comporão a referida coordenação, e outras informações, são descritos a seguir.

O Coordenador de Estágio em Educação Musical se dedica 20 horas para coordenar:

1. Todas as atividades referentes ao estágio, desde a organização documental e o contato e efetivação de parcerias com instituições de ensino (escolas de educação básica nas cidades dos pólos) até a elaboração e efetivação das propostas das disciplinas de estágio do curso de Licenciatura em Educação Musical UAB – UFSCar;
2. A elaboração e prática de ações formativas de caráter continuado, de preparação ao estágio, destinadas a professores da educação básica pertencentes às escolas de educação básicas nas cidades pólos e aos tutores presenciais e virtuais;
3. A elaboração de materiais didáticos para as disciplinas de estágio tanto pela equipe da Coordenação de Estágio em Educação Musical quanto pelos professores das disciplinas de estágio;
4. O contato com outros professores de estágio de cursos superiores de música no Brasil a fim de discutir as práticas de estágio em educação musical realizadas;
5. O desenvolvimento das atividades de todos os membros da Coordenação de Estágio em Educação Musical.

Os Professores Auxiliares da Coordenação, que também se dedicam 20 horas, deverão auxiliar na realização de atividades práticas e teóricas referentes ao estágio, objetivando: 1. O contato pessoal e a efetivação de parcerias com instituições de ensino dos pólos (cidades onde

---

<sup>3</sup> Na atualidade, quem assume essa função na UFSCar é a Profa. Ms. Daniela Dotto Machado.

<sup>4</sup> Prof. Ms. Fernando Stanzione Galizia, Prof. Dr. José Arthur Barroso Fernandes e Prof. Eduardo Fioruci.



os alunos realizam o curso a distância); 2. A preparação de materiais didáticos de orientação de estágio aos alunos do curso; acompanhar e orientar a elaboração e a efetivação das disciplinas de estágio pelos professores das disciplinas; 3. Selecionar professores de universidades para atuar nas disciplinas de estágio no curso; 4. Atender as dúvidas dos acadêmicos sobre o estágio e orientá-los, quando necessário; 5. Elaborar e por em prática ações formativas de preparação para o estágio destinado aos professores de Arte da educação básica pertencentes às escolas de educação básicas nas cidades pólos e aos tutores presenciais<sup>5</sup>; 5. Auxiliar na elaboração e gerenciamento de um ambiente virtual para tratar das questões de estágio junto aos alunos, professores e instituições envolvidos, assim que a primeira disciplina de estágio iniciar.

Já os Estagiários Auxiliares da Coordenação, que atuam 20 horas semanais cada, são responsáveis por: 1. Organizar toda a documentação referente ao estágio; 2. Participar das reuniões com os professores da Coordenação de Estágio em Educação Musical, elaborando Atas e sistematizando pautas; 3. Participar das reuniões com os professores da Coordenação de Estágio em Educação Musical na UAB, quando solicitado; 4. Mapear as possibilidades de campo de estágio nos pólos, bem como estreitar contato com as instituições de ensino existentes; 5. Sistematizar todas as informações possíveis em relação ao campo de estágio em documentos apropriados; 6. Organizar as visitas dos Professores Auxiliares da Coordenação nos pólos e nas instituições de ensino onde forem sinalizados interesses de receber os estagiários; 7. Compor e gerenciar um ambiente para tratar das questões de estágio junto aos alunos e professores envolvidos assim que a primeira disciplina de estágio iniciar; 8. Elaborar relatórios mensais das atividades realizadas; 9. Atender e efetuar telefonemas em nome da Coordenação de Estágio em Educação Musical; 10. Efetuar todas as tarefas a serem solicitadas pelos professores que compõem a Coordenação de Estágio em Educação Musical, desde que as mesmas se referiam as atividades relacionadas ao estágio em educação musical da UAB – UFSCar.

---

<sup>5</sup> O tutor presencial é um tipo de professor atuante conjuntamente nas disciplinas de estágio que atende os alunos de forma presencial na cidade pólo. No caso do tutor presencial, objetivado pela proposta de estágio, é um professor com formação em Educação Musical contratado pela UAB-UFSCar que tem a função de atender os alunos quando dúvidas referentes aos estágios surgirem, se os alunos desejarem. Vale destacar que durante as disciplinas de estágio os alunos terão ainda acompanhamento no ambiente virtual de aprendizagem pelos professores das disciplinas e pelos tutores virtuais para orientar, dialogar e sanar possíveis dúvidas que apareçam.





## **Das atividades desenvolvidas pela Coordenação de Estágio no curso de Licenciatura em Educação Musical a distância UAB – UFSCAR**

A partir da exposição das funções dos integrantes da Coordenação de Estágio, percebe-se que não são e serão poucas as atividades desenvolvidas pelos mesmos a partir deste ano de 2010. Dentre as atividades que mais chamam a atenção, neste momento, destacam-se três: 1. Listagem das escolas das cidades pólos; 2. Elaboração do Manual de Estágio; 3. Elaboração de um livro sobre as experiências de estágio.

A primeira atividade “Listagem das escolas das cidades pólos”<sup>6</sup> começou a ser desenvolvida no início de maio de 2010 pelos Estagiários Auxiliares da Coordenação. Seu objetivo foi de realizar um levantamento das escolas de ensino fundamental e médio de todas as cidades pólos, seus endereços, telefones e endereços eletrônicos. O levantamento efetuado partiu dos dados encontrados na internet que foram comparados, posteriormente, aos fornecidos pelas Diretorias de Ensino das cidades pólos. Após a organização inicial das informações das escolas, os secretários entraram em contato, no mês de junho e julho, com as direções ou coordenações pedagógicas das mesmas a fim de consultar seus interesses de receber os estagiários do curso de Licenciatura em Educação Musical UAB – UFSCar. É mister destacar que na sequência – nos meses de agosto a outubro - estão previstas as visitas nas escolas pelos professores auxiliares da Coordenação de Estágio com os objetivos de apresentar a proposta de estágio e firmar convênio de estágio com as mesmas, tendo em vista a documentação necessária de acordo com as normas da UFSCar. Além disso, os professores de Arte das instituições de ensino, que aceitarem receber os estagiários de Educação Musical, ainda no ano de 2010, participarão de ações de formação continuada que se estenderão durante todo o tempo que se mantiverem vinculados as ações de estágio junto ao curso de Licenciatura em Educação Musical a distância UAB-UFSCar.

A segunda atividade descrita nesta comunicação chama-se “Elaboração do Manual de Estágio”, que começou a ser desenvolvida a partir do mês de maio pelos professores Auxiliares da Coordenação e pela Coordenadora dos Estágios. O Manual de Estágio é um material de caráter impresso, em formato de livro, que será entregue a cada um dos alunos matriculados na primeira disciplina de estágio no curso de Licenciatura em Educação Musical UAB-UFSCar. O livro tratará das informações importantes em relação as cinco (05)

---

<sup>6</sup> A Coordenação de Estágio propõe que parte das práticas de estágio dos alunos possam ocorrer nas escolas das cidades pólo onde o curso de Licenciatura em Educação Musical a distância UAB-UFSCar é ofertado, uma vez que os acadêmicos participam de aulas semanais presenciais do curso nessas localidades desde o início do mesmo.



disciplinas de estágio, que juntas somarão 420 horas. O Manual de Estágio estará dividido em três partes. A primeira tratará do conceito de estágio, como ele está proposto no referido curso e sobre a concepção que o orienta. A segunda parte apresentará as normas que guiarão as práticas de estágio, tentando sanar as possíveis dúvidas dos alunos e dos professores do curso. A terceira parte tratará os documentos de estágio necessários ao conhecimento dos estagiários e todos envolvidos no mesmo.

A terceira atividade “Elaboração de um livro sobre as experiências de estágio” iniciou no mês de abril de 2010, sob responsabilidade da Coordenadora de Estágio. A elaboração do livro conta com a participação da professora das disciplinas de estágio do curso de Licenciatura em Música presencial da UFSCar “*Prática de Ensino e Estágio Supervisionado I e 2*, e de alunos e ex-alunos de tal curso, os quais resgatarão algumas de suas experiências de estágio que foram mais interessantes aos mesmos. Além dessas pessoas, o livro contará com a participação voluntária da professora da disciplina de estágio do curso de Licenciatura em Música da Universidade Estadual de Ponta Grossa<sup>7</sup> (UEPG) e de alunos e ex-alunos desse curso dessa instituição. Ainda, no livro, poderão participar professores e alunos de outras universidades que, no momento, estão sendo convidados.

O livro, a priori, estará dividido em duas partes por capítulo. A primeira é destinada a descrição de como tem ocorrido os Estágios em Educação Musical nos cursos de licenciatura nessas instituições de ensino – UFSCar e UEPG. A segunda parte de cada capítulo trará os relatos de experiências de ensino de música dos estagiários. O livro, em um primeiro momento, será destinado aos alunos dos cursos de Licenciatura em Educação Musical UAB-UFSCar, que utilizarão o mesmo para leitura e discussão nas disciplinas de estágio. Posteriormente a publicação pela editora da UFSCar, o livro poderá ser distribuído a outras instituições de ensino e/ou comercializado. O livro poderá ainda ser publicado no site do Ministério da Educação e Cultura.

A idéia é de que essa publicação seja a primeira dentre muitas que poderão ocorrer em parceria com professores de universidades públicas e/ou privadas em prol das reflexões e ações de Estágio em Educação Musical, independente de ocorrerem em cursos a distância ou presenciais. Assim, a Coordenação de Estágio do curso de Licenciatura em Educação Musical UAB-UFSCar se apresenta disponível ao desenvolvimento desse tipo de trabalho em parceria com outras instituições. No momento, contato com professores de estágio de outras

---

<sup>7</sup> Professora Regina Stori é uma das professoras responsáveis pelas disciplinas de estágio no curso de Licenciatura em Música da UEPG.



universidades está sendo realizado a fim de divulgar a proposta do livro. Talvez, ocorra a participação de outras pessoas até a sua finalização.

## **Considerações Finais**

A criação da Coordenação de Estágio pelo curso de Licenciatura em Educação Musical UAB-UFSCar pode ser considerada como uma medida essencial ao funcionamento da proposta de estágio que se iniciará no ano de 2011. A preocupação em atender e orientar os acadêmicos do curso, da forma mais adequada possível, é uma demanda existente e fundamental, tendo em vista principalmente a falta de referência na efetivação de uma proposta de Estágio em Educação Musical a distância.

A organização da equipe, suas funções e, principalmente, a determinação e realização de tarefas tem sido um trabalho árduo, mas de intensas descobertas e reflexões a todos os envolvidos. Embora essa experiência seja recente, defende-se a idéia de existir uma coordenação específica para tratar das questões de estágio nos cursos de licenciatura em música. Todo o material que será elaborado não só estruturará a proposta do estágio do curso a distância como também auxiliará ainda mais as práticas já existentes e efetuadas no curso presencial de Licenciatura em Música da UFSCar.

Espera-se que a exposição da Coordenação de Estágio, de suas funções e das suas principais atividades desenvolvidas, neste momento, possa auxiliar as discussões e as ações realizadas por outras instituições de ensino superior que passam por problemas ou dificuldades na sistematização dos Estágios em Educação Musical.



## Referências

BRASIL, RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 1, de 18 de Fevereiro de 2002. Disponível em:  
<[http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1\\_2.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf)>. Acessado em: 28 de maio de 2010.



## **A dimensão formativa das políticas públicas em educação musical: a diversidade vista por licenciandos**

*Cristiane Maria Galdino de Almeida*  
*Universidade Federal de Pernambuco – UFPE*  
*cmgabr@yahoo.com.br*

**Resumo:** Nesta comunicação apresentarei um recorte da pesquisa concluída que tem como tema diversidade e formação de professores de música. O objetivo geral da pesquisa foi investigar como estão sendo formados os professores de música para trabalhar com/em a diversidade presente na sociedade, a partir da perspectiva dos licenciandos. Por sua vez, os objetivos específicos foram: identificar em que condições os licenciandos estão sendo preparados – condição de produção/reprodução dos discursos e práticas na universidade e que nestas estão implicadas sua cultura, sua etnia e suas múltiplas identidades; identificar quais os instrumentos de construção/manutenção/transformação sociocultural de que vão dispor; e analisar que conhecimentos são priorizados nessa formação. Para atendê-los, foi realizado um estudo qualitativo de entrevistas, com 17 licenciandos, prováveis concluintes, de três Instituições Federais de Ensino Superior do Rio Grande do Sul. O referencial teórico-metodológico foi composto por alguns conceitos da teoria crítica pós-moderna (SANTOS, 2005a). A análise das informações socializadas aponta para a necessidade de reconhecer a formação de professores de música como espaço de inter-relações, onde os diálogos interculturais sejam exercitados e, conseqüentemente, seja possível viver a formação com/em a diversidade para formar professores de música que possam trabalhar com/em a diversidade. Espaço onde os temas “delicados”, como religião, orientação sexual, raça, etnia, preconceitos, racismos, sejam discutidos e considerados no processo de elaboração de políticas públicas em educação musical, especialmente em sua dimensão formativa.

**Palavras-chave:** diversidade, formação inicial de professores de música, teoria crítica pós-moderna.

### **Introdução**

As políticas públicas para a formação de professores de música incluem, entre outros âmbitos, o da legislação educacional. Nos documentos que regem essa formação é possível identificar o termo diversidade assumindo diferentes significados, ao mesmo tempo em que determinam o trato dos vários aspectos da diversidade nas escolas e no percurso da formação. Essa foi uma das perspectivas que utilizei para a construção do objeto da pesquisa de doutorado, realizado no Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul<sup>1</sup>. Nela, tive como objetivo geral investigar como estão sendo formados os professores de música para trabalhar com/em a diversidade presente na sociedade, a partir da perspectiva dos licenciandos. Por sua vez, os objetivos específicos foram: identificar em que condições os licenciandos estão sendo preparados – condição de produção/reprodução dos

---

<sup>1</sup> Pesquisa orientada pela Profa. Dra. Luciana Del-Ben. A autora foi bolsista da CAPES/PICDT.



discursos e práticas na universidade e que nestas estão implicadas sua cultura, sua etnia e suas múltiplas identidades; identificar quais os instrumentos de construção/manutenção/transformação sociocultural de que vão dispor; e analisar que conhecimentos são priorizados nessa formação<sup>2</sup>.

Nesta comunicação apresentarei parte da síntese realizada com as informações compartilhadas pelos licenciandos, que tem como foco a complexidade do termo diversidade, especialmente quando o relacionamos com as individualidades na formação de professores.

## **Referencial Teórico-Metodológico**

Para atender aos objetivos da pesquisa utilizei, como referencial teórico-metodológico, alguns conceitos da teoria crítica pós-moderna (SANTOS, 2005a). Dentre eles, a sociologia das ausências que contempla, em sua teorização, as ecologias dos saberes, das temporalidades, dos reconhecimentos, das trans-escalas e da produtividade. Essa divisão é assim apresentada para ser didática pois, na realidade, elas se entrelaçam. Além disso, por ser o conhecimento o ponto de partida da discussão do autor sobre a modernidade, a ecologia dos saberes se sobressai em relação a outras, nos textos desse autor e, também, nesta pesquisa. É por essa razão que

adotar a perspectiva crítica como pressuposto ideológico significa reconhecer ademais a não-neutralidade dos saberes, das atitudes, tanto de quem aprende quanto de quem ensina. Significa formar determinados valores nos futuros profissionais da docência, levando a dimensionar uma ótica na relação entre interesses, saberes e competências, entre os componentes afetivos e cognitivos gerados no marco das estruturas e dinâmicas de poder, para assumir um compromisso com seus alunos e a sociedade. (RAMALHO; NUÑEZ; GAUTHIER, 2004, p. 34).

A não neutralidade dos saberes corresponde à aceitação de que “a atual reorganização global da economia capitalista assenta, entre outras coisas, na produção contínua e persistente de uma diferença epistemológica, que não reconhece a existência, em pé de igualdade, de outros saberes” (SANTOS; MENESES; NUNES, 2005, p. 54). Por isso essa diferença assume a “hierarquia epistemológica, geradora de manipulações, silenciamentos, exclusões ou liquidações de outros conhecimentos” (Ibid., id.). Ela traz consigo “outras diferenças – a diferença capitalista, a diferença colonial, a diferença sexista –” (SANTOS; MENESES; NUNES, 2005, p. 54), discutidas nas outras ecologias.

---

<sup>2</sup> Objetivos construídos a partir do texto de Clemêncio (2003, p. 102-103).



Esses conceitos também determinaram as decisões metodológicas. Por isso, o estudo de entrevistas de cunho qualitativo foi realizado com 17 licenciandos de Instituições Federais de Ensino do Rio Grande do Sul – Universidade Federal de Pelotas (UFPEL), Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) –, prováveis concluintes no ano de 2007, que aceitaram participar da pesquisa. A técnica de pesquisa utilizada foi a entrevista episódica, apresentada por Flick (2005, p. 116) como o instrumento capaz de tornar acessível o conhecimento episódico – que “está ligado a circunstâncias concretas (tempo, espaço, pessoas, acontecimentos, situações)” – e o conhecimento semântico – que “é mais abstrato e generalizado e descontextualizado de situações e acontecimentos específicos” – ao se estudar um tema concreto.

As informações construídas com os entrevistados foram analisadas a partir de duas grandes categorias: tempo das instituições e tempo da ação e das pessoas. A ecologia das temporalidades foi, então, o fio condutor da análise, auxiliando a identificar quais as concepções dos licenciandos sobre diversidade, que conhecimentos são reconhecidos pelos licenciandos em sua formação e que relações eles estabelecem entre esses conhecimentos e o contexto em que vivem e atuam ou irão atuar.

## **Diversidade e individualidades na formação de professores de música**

O conhecimento construído na simultaneidade dos tempos da formação – o tempo das instituições e o tempo da ação e das pessoas – tem como ponto de partida as falas dos alunos sobre o termo diversidade em diálogo com a literatura. As reações iniciais dos entrevistados, assim como suas respostas ao questionamento sobre diversidade, demonstraram a dificuldade existente em conceituar esse termo. Essa postura assemelha-se ao uso desse termo na legislação específica da formação do professor, que não indica um sentido único. Como lembra Júlia<sup>3</sup>, “a diversidade tá presente em todo momento, embora a gente não fique falando dela o tempo inteiro, tá subentendido.” Por isso, ao solicitar que falassem sobre o que entendiam por diversidade, os licenciandos arriscaram, de forma reticente, algumas possibilidades. Iam, aos poucos, se conscientizando da polissemia que a palavra carrega e suas definições indicaram as concepções que tinham sobre diversidade.

A partir das narrativas dos licenciandos, pude inferir que a percepção deles sobre diversidade atendia mais aos critérios das monoculturas e lógicas da razão indolente do que aos da sociologia das ausências, da razão cosmopolita (SANTOS, 2004). A lógica da

---

<sup>3</sup> Os nomes utilizados são fictícios, para garantir o anonimato dos participantes.



classificação social se impôs, em vários momentos, à ecologia dos reconhecimentos, caracterizando, assim, as ausências ainda arraigadas no curso. Por isso, ao responderem sobre diversidade, os entrevistados atrelavam suas respostas às suas histórias de vida. Partiam sempre do que estava próximo, ou seja, de suas próprias diferenças e só depois as associavam às diferenças ligadas ao outro. Diferenças relacionadas ao gênero, à raça, à classe, entre outros aspectos da lógica citada.

Dessa forma, um aspecto da diversidade no contexto da formação de professores se tornava presente antes das respostas ao questionamento sobre diversidade, pois era inerente aos próprios participantes da pesquisa. A diversidade de indivíduos em cada instituição aparecia nas subjetividades reveladas em suas declarações. As características pessoais interferiram nas respostas e na quantidade de narrativas que faziam sobre a formação recebida em seus cursos, como confirma Tiane: “capaz! Vou te dar trabalho. Eu não consigo falar pouco. [Risos]”. Essas idiossincrasias, resultado de trajetórias e experiências diferenciadas, explicavam, na maioria das vezes, os projetos futuros e as expectativas em relação ao curso. Elas foram, também, responsáveis por complexificar a formação desses futuros professores, como apontado por Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004). Para os autores,

no atual contexto, a diversidade é uma característica que tem se intensificado na sociedade contemporânea. Assim, nas agências formadoras temos alunos com necessidades e interesses heterogêneos, o que nos leva a considerar que os futuros profissionais têm projetos pessoais, trajetos e experiências diferentes. Nesse sentido, a formação encontra-se, portanto, face a uma complexidade significativa. (RAMALHO; NUÑEZ; GAUTHIER, 2004, p. 143).

No entanto, as marcas dessa complexidade nem sempre foram consideradas. Mesmo quando, aparentemente, os professores as consideram, aparecem como “uma atividade de interação”, nas aulas de início de semestre. Em alguns casos, essas marcas são tornadas invisíveis, numa tentativa de homogeneização dos alunos (CAPELO, 2003). Essa estratégia parece ser buscada porque “a homogeneidade e a padronização podem ser mais confortáveis e protetoras, mais fáceis de lidar; [embora] a diversidade [seja] muito mais rica” (PENNA, 2006, p. 42). Essa homogeneidade, característica da lógica da classificação social, torna os alunos “pessoas normais” ou dentro “da norma”, e naturaliza a ausência dos diferentes no contexto da formação.

Além disso, a “‘norma’ escolar não foi pensada e desenvolvida para acolher a diversidade de indivíduos, mas para a integração passiva, para a padronização” (IMBERNÓN, 2000, p. 82). Esse processo de padronização pode ser assim explicado:





A diversidade aparece na escola formal de vários modos. Os alunos (crianças, adolescentes, adultos) são procedentes de famílias diferentes, possuem biografias, raízes étnicas e culturais, religiosidades, experiências de vida, valores, visões de mundo, temporalidades, espacialidades, saberes e fazeres que diferem entre si. Eles carregam as marcas (no mais das vezes, invisíveis) de suas origens e pertencimentos, mas isso não é levado em conta na definição dos conteúdos porque a escola se incumbem de hierarquizar novamente o que já se apresenta como desigual, assim como cuida de homogeneizar o que é heterogêneo. (CAPELO, 2003, p. 116-117).

Alguns componentes dessa complexidade da formação estavam presentes nas respostas dos alunos e, muitas vezes, eram referentes aos silêncios instituídos e naturalizados. Configurados por meio das exclusões, esses silêncios foram identificados desde o primeiro momento, ou seja, no acesso aos cursos. Eles também estavam ligados às diferenças relacionadas à lógica da classificação social.

Dentre as dificuldades encontradas no momento do acesso estavam a não inclusão da música no ensino fundamental e médio e a situação financeira desfavorável para pagar a taxa exigida no momento do vestibular, ou para pagar um curso em uma escola específica que habilitasse a prestar o teste seletivo. Aqueles que conseguiram driblar essas dificuldades e passaram no vestibular, apontaram o problema da permanência no curso como decorrente de sua condição socioeconômica. Para permanecer, precisavam trabalhar. Dessa forma, o trabalho durante a graduação era outro aspecto que os diferenciava no contexto da formação. Na lógica produtivista, esses alunos seriam menos “produtivos” e, conseqüentemente, inaptos para atender aos critérios de avaliação e classificação dos cursos, internamente ou em programas institucionais.

Esse contexto, presente nas universidades pesquisadas, ocorre, também, “na maioria dos países [onde] os factores de discriminação, sejam eles a classe, a raça, sexo ou etnia, continuaram a fazer do acesso um mistura de mérito e privilégio<sup>4</sup>” (SANTOS, 2005b, p. 67). Por isso a ausência de estudantes de origem étnico-racial diferente da maioria (negra ou indígena) ficou evidente mesmo nas universidades onde os entrevistados confirmavam a sua presença.

“Não existir uma diversidade tão grande assim de etnia, de cultura” ou “essa falta de diferença dentro do curso” se evidenciou também entre os participantes da pesquisa. Dos 17 entrevistados, só uma aluna se identificou como negra e nenhum como indígena. Na UFPel, após admitir que havia alunos negros no curso, Júlia teve o cuidado de desvinculá-los dos programas de cotas. Pareceu não relacionar esse tipo de acesso às “experiências de

---

<sup>4</sup> Foi mantido, nas citações, o português de Portugal.



reconhecimento” (SANTOS, 2004), à “uma pedagogia cidadã [que, ao ser implantada,] revela à sociedade o seu poder de intervenção e interferência no curso da história” (SEGATO, 2005, p. 10).

Essa ação afirmativa foi lembrada por alunos das três instituições, aparentemente porque suas universidades estavam em processo de discussão e votação das políticas de cotas étnico-raciais e sociais. Por ser um terreno de conflitos, as opiniões refletiram várias posições diante desse tema. Havia aqueles que defendiam as cotas sociais, por isso só aceitavam as cotas étnico-raciais vinculadas àquelas. No entanto, embora em algumas universidades ocorra essa vinculação, Santos (2005b) adverte para a necessidade de serem pensadas também separadamente.

Nas sociedades multinacionais e pluri-culturais, onde o racismo, assumido ou não, é um facto, as discriminações raciais ou étnicas devem ser confrontadas enquanto tal com programas de acção afirmativa (cotas e outras medidas) que devem visar, não só o acesso, como também o acompanhamento, sobretudo durante os primeiros anos onde são por vezes altas as taxas de abandono. Sem dúvida que a discriminação racial ou étnica ocorre em conjugação com a discriminação de classe, mas não pode ser reduzida a esta e deve ser objecto de medidas específicas. (SANTOS, 2005b, p. 69).

A ausência dessas pessoas em cursos de graduação aparece como característica do racismo institucional (SILVÉRIO, 2002). A necessidade da presença dos diferentes em vários níveis do ensino, inclusive na formação de professores, é advogado pelo autor quando diz:

O que se deve ter em mente é que, sendo as universidades e as faculdades as instituições responsáveis pela formação dos professores que operam nos diferentes graus de ensino em todo o país, o conhecimento de nossa diversidade cultural no plano dos conteúdos ministrados deve acoplar-se à diversidade no plano representacional, isto é, à das pessoas que são formadas nos diferentes cursos. (SILVÉRIO, 2002, p. 239).

Alberto tenta explicar essa aparente ausência, comparando o contexto brasileiro com o norte-americano:

no contexto de escola não tem uma diversidade, em termos de raça, como você vai encontrar numa escola dos Estados Unidos, que você vai encontrar esp[anhol], mexicano, latino-americano, é bem mais diverso, árabe.. Aqui no Brasil, por incrível que pareça, nossa diversidade, que eu acredito que não é uma diversidade, porque é o povo brasileiro, que é essa mistura. Então a gente não tem essa questão. (Alberto)



O “povo brasileiro”, “essa mistura”, encontra sustentação teórica na proposição de Gilberto Freyre (1933), que torna o negro invisível e nos transforma em um país de morenos. Assim, “a morte da cor [preta teve] tonalidades verde e amarela, em uma espécie de fundamentalismo patriótico que negava a discriminação racial e seus efeitos” (SOARES; BORGES, 2004, p. 27).

No entanto, “a história da humanidade confirma a inconsistência da noção de raça pura. Misturas biológicas são a constante. Do ponto de vista da genética, não existe raça branca ou negra. Não existe raça ariana ou latina. Também não existe raça brasileira” (DADESKY, 2001, p. 45). Mesmo quando é possível identificar a hegemonia de determinadas características, e denominá-los de “caucasianos”, “brancos”, “amarelos”, deve-se salientar que “os povos nunca cessaram de se misturar uns aos outros. Daí a evidente diversidade dos tipos físicos que formam a população mundial” (DADESKY, 2001, p. 45).

Apesar disso, os preconceitos aparecem, especialmente porque

Hoje, como antes, a determinação dos lugares sociais ou das posições dos sujeitos no interior de um grupo é referida a seus corpos. Ao longo dos tempos, os sujeitos vêm sendo indiciados, classificados, ordenados, hierarquizados e definidos pela aparência de seus corpos; a partir dos padrões e referências, das normas, valores e ideais da cultura. Então, os corpos são o que são na cultura. (LOURO, 2004, p. 75).

Esses corpos na cultura foram, também, responsáveis por outros silenciamentos. Além da cor da pele, a orientação sexual fez parte dos silêncios identificados na diversidade da formação, embora de uma forma mais evasiva. Talvez devido às campanhas contra a homofobia, encabeçadas, principalmente, por organizações civis. A discriminação ou o preconceito, nesse contexto, eram descritos como brincadeiras, seguidas, algumas vezes, pelo comentário: “mas aí não é preconceito”. Ao se referirem às “piadinhas pelas costas” ou ao “climazinho” que se estabelecia entre os colegas, o constrangimento foi perceptível – “mas eu vi que as pessoas ficavam meio assim” – e poderia ser pensado, a partir do que Seffner (2004) designa por violência estrutural, ou seja,

[a]quelas formas de violência que não se apresentam de maneira súbita, nem são derivadas de situações excepcionais, como guerras, mas estão instaladas na intimidade da vida cotidiana dos indivíduos, atuando de forma constante e sendo muitas vezes dificilmente nomeadas como violentas, uma vez que se apresentam quase “naturalizadas”. (SEFFNER, 2004, p. 88).

A alteração dessa “naturalização” poderá se viabilizar, se considerarmos que “discutir e problematizar este lugar de onde se nomeiam as diferenças é fazer avançar não



apenas o conhecimento científico sobre estes temas como também modos mais solidários de se viver à [sic] sexualidade” (SEFFNER, 2006, p. 92). E os cursos de formação de professores também se incluem nesses lugares onde a “diferença é hierarquizada e transformada em desigualdade” (MEYER, 2007, p. 18). Por isso torna-se necessário aceitar que

nesse contexto de disputas, as questões referentes a diferenças de gênero, raça/etnia e de sexualidade ocupam, hoje, um lugar importante no contexto escolar. E isto significa que gênero, raça/etnia e sexualidade precisam ser discutidos e tematizados pelos habitantes desse espaço institucional. (MEYER, 2007, p. 15).

Outras diferenças reveladas pelos licenciandos no espaço institucional e também referentes ao corpo foram aquelas relacionadas às necessidades especiais. Poucos são os alunos portadores de necessidades especiais que integram os cursos e, segundo Veridiana, “a instituição não tava preparada pra um aluno assim”. Por isso o fato de um deficiente visual ser aprovado em um vestibular para o curso de música ainda é algo inusitado. No vestibular de 2009 da UFRGS, André Vicente da Silva, “cego desde pequeno”, foi aprovado e, no site que divulgou esse acontecimento, há um depoimento creditado à professora Flávia Domingues Alves, então chefe do departamento de música, onde “afirma que a chegada desses jovens é um desafio à faculdade, que já começou a desenvolver material didático em Braille”<sup>5</sup>.

Mesmo não sendo consideradas como desafio, as diferentes individualidades se fizeram presentes, atreladas à diversidade de expectativas, de gostos e de percursos. Travassos (2005) aponta essas trajetórias estudantis como o outro lado da moeda, que se contrapõem à ordenação institucional, embora sejam balizadas por ela.

As combinações de atividades musicais diversas, as transferências de um curso a outro, os retornos à escola após a formatura para completar um segundo curso, os trancamentos e desistências – toda a movimentação dos estudantes pelos canais disponíveis de circulação entre os currículos e carreiras – expressam alternâncias entre as dimensões qualitativa, quantitativa e conspícua do individualismo. (TRAVASSOS, 2005, p. 17).

Esses aspectos do percurso acadêmico eram visto pelos mais “velhos” e por aqueles que já haviam passado por outro curso como um diferencial, que os tornava mais aptos para entender os processos da formação.

## Considerações finais

---

<sup>5</sup> Disponível em: <<http://noticias.bol.uol.com.br/brasil/2009/02/06/ult4733u29948.jhtm>>. Acesso em: 22 fev. 2009.



A partir das informações compartilhadas pelos entrevistados, foi possível identificar que o termo diversidade é visto pelos licenciandos a partir de suas individualidades e de suas experiências dentro e fora do curso, em tempos diferentes. Além disso, as narrativas indicavam para a ausência de uma proposta institucional consolidada sobre diversidade em seus cursos de formação. Esse descompasso entre diversidade e formação é uma das causas das tensões que se apresentam no curso de licenciatura em música e que o caracterizam como ecótono, termo que, na ecologia, designa uma “zona de união” ou “cinturão de tensão” que congrega duas ou mais comunidades, tornando-a, assim, singular (ODUM, 2004).

Por isso, torna-se necessário reconhecê-lo como espaço de inter-relações, onde os diálogos interculturais sejam exercitados e, conseqüentemente, seja possível viver a formação com/em a diversidade para formar professores de música que possam trabalhar com/em a diversidade. Espaço onde os temas “delicados”, como religião, orientação sexual, raça, etnia, preconceitos, racismos, sejam discutidos e considerados no processo de elaboração de políticas públicas em educação musical, especialmente em sua dimensão formativa.



## Referências

- CAPELO, Maria Regina Clivati. Diversidade sociocultural na escola e a dialética da exclusão/inclusão. In: GUSMÃO, Neusa Maria M. de. (Org.). *Diversidade, cultura e educação: olhares cruzados*. São Paulo: Biruta, 2003. p. 107-134.
- CLEMÊNCIO, Maria Aparecida. Os professores e a escola: lidando com a diversidade étnica. *Revista Nupeart*, Florianópolis, v. 2, n. 2, p. 87-104, set. 2003.
- D'ADESKY, Jacques. *Pluralismo étnico e multiculturalismo: racismos e anti-racismos no Brasil*. Rio de Janeiro: Pallas, 2001.
- FLICK, Uwe. Entrevista episódica. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George (Eds.). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Petrópolis: Vozes, 2005. p. 114-136.
- FREYRE, Gilberto. *Casa grande & senzala: formação da família brasileira sob o regimen da economia patriarcal*. Rio [de Janeiro]: Maia & Schmidt, 1933.
- IMBERNÓN, Francisco. Amplitude e profundidade do olhar: a educação ontem, hoje e amanhã. In: IMBERNÓN, Francisco (Org.). *A educação no século XXI: os desafios do futuro imediato*. Porto Alegre: Artmed, 2000. p. 77-95.
- LOURO, Guacira Lopes. *Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- MEYER, Dagmar E. Estermann. Introdução. Desigualdades de gênero, raça/etnia e orientação sexual no espaço escolar: conceitos e relações. In: BEZERRA, Nielson da Silva. (Org.). *Respeitando as diferenças no espaço escolar*. Recife: Gestos, 2007. p. 13-18.
- ODUM, Eugene P. *Fundamentos de ecologia*. 7. Ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2004.
- PENNA, Maura. Desafios para a educação musical: ultrapassar oposições e promover o diálogo. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 14, p. 35-43, mar. 2006.
- RAMALHO, Betânia Leite; NUÑEZ, Isauro Beltrán; GAUTHIER, Clermont. *Formar o professor, profissionalizar o ensino: perspectivas e desafios*. Porto Alegre: Sulina, 2004.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. In: SANTOS, Boaventura de Sousa. *Conhecimento prudente para uma vida decente: 'um discurso sobre as ciências' revisitado*. São Paulo: Cortez, 2004. p. 777-821.
- \_\_\_\_\_. *Para um novo senso comum: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática*. São Paulo: Cortez, 2005a.
- \_\_\_\_\_. *A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade*. São Paulo: Cortez, 2005b.



SANTOS, Boaventura de SOUSA; MENESES, Maria Paula G. de; NUNES, João Arriscado. Introdução: Para ampliar o cânone da ciência: a diversidade epistemológica do mundo. In: SANTOS, Boaventura de Sousa (Org.). *Semear outras soluções: os caminhos da biodiversidade e dos conhecimentos rivais*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005. p. 21-121.

SEFFNER, Fernando. Masculinidade bissexual e violência estrutural: tentativas de compreensão, modalidades de intervenção. In: UZIEL, Anna Paula; RIOS, Luís Felipe; PARKER, Richard. (Orgs.). *Construções da sexualidade: gênero, identidade e comportamento em tempo de aids*. Rio de Janeiro: Pallas : Programa em Gênero e Sexualidade IMS/UERJ e ABIA, 2004. p. 85-104.

\_\_\_\_\_. Cruzamentos entre gênero e sexualidade na ótica da construção da(s) identidade(s) e da(s) diferenças. In: SOARES, Guiomar Freitas; SILVA, Meri Rosane Santos da; RIBEIRO, Paula Regina Costa. (Org.). *Corpo, Gênero e Sexualidade: problematizando práticas educativas e culturais*. Rio Grande: Editora da FURG, 2006. p. 86-93.

SEGATO, Rita Laura. *Raça é signo*. Série Antropologia. Brasília, 2005. Disponível em: <<http://www.unb.br/ics/dan/Serie372empdf.pdf>>. Acesso em: 24 fev. 2009.

SILVÉRIO, Valter R. Ação afirmativa e o combate ao racismo institucional no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 117, p. 219-246, nov. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n117/15560.pdf>>. Acesso em: 16 jun. 2007.

SOARES, Gláucio Ary D.; BORGES, Doriam. A Cor da Morte. *Ciência Hoje*, Rio de Janeiro, v. 35, n. 209, p. 26-31, out. 2004.

TRAVASSOS, Elizabeth. Apontamentos sobre estudantes de música e suas experiências formadoras. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 12, p. 11-19, mar. 2005.



## A Educação Musical: entre o Curso de Pedagogia e a sala de aula

*Aruna Noal Correa<sup>1</sup>*  
*Universidade Federal do Rio Grande do Sul*  
*arunanoal@hotmail.com*

**Resumo:** A presente comunicação é fundamentada em reflexões acerca da relação entre o processo músico-formativo construído no Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e a prática musical das professoras unidocentes. Estruturada a partir de pesquisa desenvolvida a nível de mestrado, que investigou as contribuições do “Programa LEM:Tocar e Cantar” para a formação de unidocentes, buscou-se organizar as narrativas das entrevistadas a partir da perspectiva entre a formação musical e pedagógico-musical nas disciplinas e nas oficinas e a prática musical escolar. Apontou-se a trajetória de inserção da formação em Música no Curso de Pedagogia da UFSM, algumas narrativas das entrevistadas sobre a Educação Musical em ambos os contextos e algumas considerações sobre a Educação Musical da graduação e da sala de aula. Ao final, pretende-se com este artigo, promover a reflexão sobre a relevância de se incentivar o processo músico-formativo em Cursos de Pedagogia pelo país, divulgar pesquisas desenvolvidas sob essa temática e o trabalho pioneiro no Brasil, organizado através do Programa LEM no formato de oficinas ligadas a formação inicial, conhecendo o ponto de vista daquelas que as vivenciaram durante a formação.

**Palavras-chave:** Educação Musical, Curso de Pedagogia, Oficina de Música.

A Educação Musical brasileira passa atualmente por uma fase de (re)descoberta, de reflexões e adaptações voltadas a uma escola da atualidade. Uma escola que parece não ter mais “braços”, tempo ou espaços para abarcar todas as novidades, desde tecnológicas até sociais. No decorrer de alguns anos participando de eventos, debates e pesquisando sobre Educação Musical, reconheço que temos muitos aspectos a discutir sobre essa área do conhecimento.

Visando, a partir destas discussões, atender as necessidades formativas de professores especialistas, professoras<sup>2</sup> unidocentes, crianças, comunidades escolares, e outros diferentes profissionais em diversos contextos de formação musical formal, informal e/ou não-formal espalhados pelo nosso vasto país. Respeitando a imensa diversidade de culturas, línguas, credos, encontrados e outros ainda desconhecidos no Brasil.

Ainda lembro das palavras da professora Jusamara Souza no Encontro Regional da ABEM-Sul do ano de 2010, quando ela menciona que a Educação Musical não está retornando a escola, pois ela nunca saiu de lá. Penso que o que retorna é a preocupação e reflexão sobre as práticas musicais nos espaços escolares. E, assim, podemos considerar que

---

<sup>1</sup> Bolsista CAPES/DS.

<sup>2</sup> Termos utilizados no gênero feminino por historicamente este curso se constituir em sua maioria por mulheres.





estamos todos, de certo modo, preparados para receber e trabalhar com a música em sala de aula ou fora dela.

Recordo também, que em seu “Discurso do Silêncio”, Rosa Fuks (1991) descreve as “professorandas” do ensino normal e a formação musical que obtinham já por volta de 1835. Nesta direção façamos um exercício mental, retrocedendo ao Jardim de Infância, Maternal ou Creches que possam ter frequentado e tentemos rememorar canções que nos eram caras naquela época. Muitas das cantigas de roda, acalantos ou canções regionais nos foram ensinadas por professoras unidocentes. Isso nunca deixou de acontecer mesmo que sem a reflexão que entendemos ser necessária hoje.

A partir de minha formação enquanto professora de Educação Infantil e Anos Iniciais, tenho pesquisado<sup>3</sup> sobre a formação musical e pedagógico-musical das professoras unidocentes que como eu, possuem uma formação muito generalizada em diferentes áreas do conhecimento, tendo como objetivo formar globalmente crianças de diferentes idades.

Uma série de fatores estão imbricados na formação desses profissionais, uma em especial, que me instiga, é ligada justamente a cultura musical destas futuras professoras, que em geral não possuem relação com a música a não ser através da mídia.

A partir disto, questiono qual será a formação pertinente para estas profissionais e, se existir uma, em que consistiria para que estivessem preparadas para entender a música e trabalhar com as crianças de uma forma diferente da criticada criação de hábitos, comandos ou oferecendo apenas um fundo para outras atividades dentro da sala de aula. Destaco, que essa formação na área de Educação Musical em Cursos de Pedagogia é muitas vezes pouco específica ou em determinados contextos inexistente (FURQUIM, 2009; FIGUEIREDO, 2004, 2003, dentre outros).

Pensando sobre isso e resgatando dados armazenados a partir de minha pesquisa no mestrado, passo a descrever a trajetória da Educação Musical nos Cursos de Pedagogia da Universidade Federal de Santa Maria (a qual também obtive minha formação) e como professoras formadas neste Curso tendem a conduzir a música nos espaços escolares em que se inseriram.

---

<sup>3</sup> Outras pesquisas voltadas a essa temática vem sendo organizadas há alguns anos, vide estudos de Bellocchio (2000), Spanavello (2006), Oestreich (2009) e Werle (2010). Voltados a compreensão da relação entre educação musical, unidocência, processo de formação musical (conhecimentos específicos da área de Música), pedagógico-musical (conhecimentos e atividades voltados a como ensinar música) e prática musical escolar.



## **A Educação Musical e o Curso de Pedagogia/UFSM: Trajetória de inserção**

O professor unidocente historicamente vem sendo formado a partir de um currículo diversificado quanto aos conteúdos contemplados durante a formação inicial. Em 1996 Brzezinski alertava que “o problema está na indefinição do conteúdo específico da pedagogia, até hoje polemizado [...]” (ibid, p. 72) por questões básicas. E complementa que no Brasil, a Pedagogia, enquanto curso de graduação, é “[...] desprovida de um quadro teórico específico de referências e uma prática metodológica, os quais a centrem em seu campo de conhecimento e delimitem os saberes afins” (ibid, p. 72).

Nesse sentido, resalto que os Cursos de Pedagogia no país organizavam seu currículo de acordo com aqueles conhecimentos que eram considerados essenciais. Com a Música não foi diferente. Entretanto, foi no Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Santa Maria, e que temos conhecimento até hoje, que se deu pioneiramente a inserção curricular de uma disciplina voltada a essa área do conhecimento.

Compondo uma das exceções no Brasil, o Curso contemplou separadamente em sua matriz curricular na forma de disciplinas de caráter obrigatório, desde 1984, três das quatro áreas das Artes, sendo estas: Artes Visuais, Música e Teatro. Contemplando, assim, desde este ano, a disciplina denominada Metodologia do Ensino da Música, cuja carga horária total era de 90h sendo destas, 60h/a de atividades teóricas e 30 h/a de atividades práticas.

No ano de 2003, após uma reformulação curricular no Curso de Pedagogia em questão, a carga horária dessa disciplina, foi dividida em duas disciplinas, Educação Musical I e Educação Musical II, cada uma com 45h/a. Posteriormente foram implementadas reestruturações curriculares no Curso ao longo dos anos, mas foi no ano de 2007 que as disciplinas foram reorganizadas e o Curso passou a contemplar a configuração atual: Educação Musical (MEN 1180, no sexto semestre) e Educação Musical para a Infância (MEN 1189, no sétimo semestre) ambas com 60 e 30 horas/aula, respectivamente.

Por contar com essa estrutura curricular diferenciada no que se relaciona a área das Artes, foi possível estabelecer um trabalho compartilhado com a Música – Licenciatura, o que viabilizou complementar e expandir a formação musical e pedagógico-musical obrigatória. Em virtude deste trabalho colaborativo inicial, foi elaborado um trabalho entre Cursos a partir de 2000, com acadêmicos e professores da Licenciatura em Música e os professores das disciplinas específicas da área de Música no Curso de Pedagogia. Assim, organizaram-se oficinas de música para complementar a formação construída nas disciplinas.



Estas oficinas de música oferecidas pelo Laboratório de Educação Musical - LEM, compreendem até hoje a possibilidade de construção de subsídios práticos à acadêmicas(os) dos cursos mencionados. Mas foi a partir de 2003 que as oficinas de música, que totalizavam quatro até então, passaram a compreender o então denominado “Programa LEM: Tocar e Cantar”, composto por oficinas de música gratuitas e opcionais para os interessados.

Na época o Programa foi organizado e coordenado pela professora Cláudia Bellochio e mais tarde também pela professora Luciane Garbosa, que atualmente se envolvem em conjunto com as atividades do LEM. O processo músico-formativo no Curso ocorre desde 2003 no espaço do LEM, constituído de uma sala específica para as atividades musicais e pedagógico-musicais, equipada com materiais disponíveis as práticas dos professores em formação inicial.

Em 2008, o Programa abrangia oito oficinas. Dessas, seis oferecidas semanalmente nos horários alternativos aos das aulas, no espaço do LEM, com duração de 1 hora e 15 minutos, sendo as oficinas de Flauta Doce, Canto Coral, Violão, Percussão, Grupo Instrumental, Linguagem e Apreciação Musical. A oficina de Vivências Musicais voltada para as acadêmicas da Pedagogia, era oferecida em conjunto com a disciplina de Educação Musical, e a oficina de Construção de Instrumentos Musicais, oferecida em módulos. Atualmente as oficinas continuam em funcionamento com algumas implementações e trabalhos colaborativos entre as mesmas.

## **A Educação Musical: narrativas das unidocentes da pesquisa sobre a formação e a prática**

Ao resgatar a trajetória constitutiva do processo músico-formativo no Curso de Pedagogia da UFSM, foi possível identificar que as necessidades formativas musicais e pedagógico-musicais foram aos poucos transformando a estrutura curricular que compreende a formação em Educação Musical contemplada no Curso e além deste.

A partir disto, e em vista de identificar quais eram as contribuições do “Programa LEM: Tocar e Cantar” aliado a formação musical e pedagógico-musical oferecida para as futuras professoras unidocentes, passei a entrevistar e analisar a perspectiva de oito alunas e ex-alunas do curso de Pedagogia. As entrevistadas, denominadas na pesquisa por *oficinandas*, foram selecionadas por frequentarem diferentes oficinas e por se encontrarem em situação de docência. A pesquisa fundamentou-se na abordagem qualitativa, tendo como metodologia o



estudo intrínseco de casos (STAKE, 1999). Como instrumentos<sup>4</sup> de recolha dos dados foram realizadas no total oito entrevistas individuais e uma sessão de entrevista em grupo.

Acerca da formação musical e pedagógico-musical específica construída por cada uma das oficiandas entrevistadas, Bellochio (2005) expõe que:

A experiência direta com música, tocando, cantando, ouvindo, compondo, improvisando são de fundamental importância na realização da educação musical. Não podemos pensar num processo de formação em que a música seja resumida a atividade de falar sobre ela [...] é preciso empreender esforços em experiências musicais diretas. Para quem vai trabalhar com música na escola, é preciso saber fazer" (Ibid, p. 205).

As oficinas de música deste Programa foram implementadas com o intuito de possibilitar um espaço aberto de construção de conhecimentos sobre Educação Musical, na medida em que os interessados visam aprofundar suas práticas docentes futuras. O espaço formativo que contempla a oficina de música do LEM funciona como lugar de reflexões e, acima de tudo, de problematização sobre determinados assuntos que permeiam os encontros.

O espaço de formação musical diferenciado, foi considerado pelas entrevistadas como meio de aprofundamento dos conhecimentos musicais e pedagógico-musicais necessários para o trabalho com Música durante a unicodência. Acerca disto, Loreta (EI) aponta que “[...] esse laboratório é uma fonte, um lugar onde eu posso buscar essa fundamentação que eu preciso para ensinar também” (CEn, EI, p. 4), demonstrando que nas oficinas de música do LEM é possível conectar os conhecimentos teóricos aos práticos, buscando subsídios para o trabalho com Música nas escolas.

Acreditar, muitas vezes, que o professor unidocente “[...] pelo fato de trabalhar com sujeitos que estão iniciando sua aprendizagem, não necessita de muitos conhecimentos, o que é uma inverdade. No caso da música, não basta gostar de crianças e de música, é preciso saber e saber fazer” (BELLOCHIO, 2003, p. 128). A unicodência representa a presença de apenas uma professora frente a turmas de Educação Infantil e Anos Iniciais, o que não significa um isolamento da possibilidade de trabalho compartilhado com outros professores.

Isso expressa que, mesmo com a presença de um professor especialista em música nas escolas, ainda assim, a postura e a relevância frente ao trabalho com música pelo unidocente são imprescindíveis. Cibele (EI) resgatando suas experiências musicais positivas nas oficinas e durante a graduação expõe que “[...] todas as universidades deveriam ter essa proposta, no sentido de proporcionar ao professor essa formação maior [...] é isso que dá

---

<sup>4</sup> Utilizo (EI) para entrevista semi-estruturada individual, (EG) para entrevista semi-estruturada em grupo e (CEn) para caderno de entrevistas. Os nomes referidos são fictícios e sugeridos pelas próprias entrevistadas.



*subsídios para nós que passamos por ali, para estar dando continuidade e estar levando a música para a escola [...]" (CEn, EI, p. 79).*

É possível identificar essa contribuição pela característica ampla que abrange o processo de formação de um indivíduo. Acerca disto, Marin (1996) salienta a relevância de retomada de saberes formativos construídos a partir do cotidiano das pessoas, vividas em situações educativas informais e formais desde muito antes do ingresso na graduação.

A partir dessa formação diferenciada, o papel do unidocente ao trabalhar com Educação Musical é expandir o conhecimento de mundo, de culturas musicais diferenciadas daquela na qual a criança está inserida, criando possibilidades de escuta, produção e execução musical. Souza (2007) aponta que "a música, por ser conectada à etnicidade, ideologia, religião, sexualidade, pode aumentar nossa compreensão do mundo. Ela pode ajudar a compreender quem somos, e, assim, nos comunicar com os outros" (p. 19).

Ane (EI), menciona que a função do unidocente no trabalho com música, é "[...] *levar um conhecimento diferente, mais científico e artístico, levar algo mais, que não é só aquilo daquela cultura que eles vivenciam no dia-a-dia [...]" (CEn, EI, p. 42), propiciando a reflexão acerca de algumas concepções existentes sobre música e sobre o processo de desenvolvimento musical das crianças.*

Para Adélia (EI), a educação musical além de suas peculiaridades:

*[...] é fundamental para vários outros aprendizados [...], precioso meio para o contato com outras culturas, ela [...] deveria desenvolver desde o início da educação infantil para ser uma aprendizagem constante [...] ao ter prazer, que o aluno vai ter uma apreciação legal, alguma coisa mais apurada, depois aos poucos avançando (CEn, EI, p. 67).*

Nesse sentido, Fonterrada (2007) aponta a "[...] música como favorecedora da expressão e comunicação humanas, e de canal de revigoramento da sensibilidade do indivíduo" (ibid, p. 30), conexões que devem cercar a atividade do unidocente desde a Educação Infantil.

## **Educação Musical na Pedagogia e na sala de aula: algumas considerações**

Ao final, destaco o crescimento formativo das professoras unidocentes acerca dos conhecimentos musicais e pedagógico-musicais construídos tanto nas disciplinas curriculares da Pedagogia quanto nas oficinas de música do Programa, o que sobremaneira, influencia no desempenho do trabalho com a Educação Musical em espaços educativos. É possível, ainda, identificar uma transformação nas concepções musicais e pedagógico-musicais a partir do que



vivenciaram nas oficinas, no que tange à segurança para a prática musical no espaço da sala de aula.

Ao buscar compreender as necessidades formativas musicais e pedagógico-musicais levantadas para a unicodência, primeiramente, é possível identificar que para a presença da educação musical na escola, antes de qualquer atitude, é importante modificar a perspectiva da escola sobre um trabalho com música.

No que se relaciona esta pesquisa ao espaço escolar, além da necessidade do trabalho conjunto na escola entre unidocentes e os profissionais especialistas em Música, é fundamental exercer uma conscientização de que a Música é uma área do conhecimento que deve ser introduzida na escola de maneira mais comprometida e reflexiva. Isso, na direção de construir conhecimentos tanto específicos quanto gerais, que abranjam a Música na busca por formar indivíduos mais críticos quanto ao que eles vivenciam dentro dos contextos em que se inserem, tornando-os sujeitos aculturados musicalmente.

Destacamos que metodologias como a deste Programa devem ser consideradas como parte do processo formativo de futuros profissionais da educação, em especial, no que se relaciona a Lei 11.769 de 2008, que determina a presença do ensino de música na escola de ensino fundamental no Brasil. Isto, principalmente porque, a formação de professores unidocentes no espaço de suas oficinas de música tem se tornado algo imprescindível, pois vem influenciando inúmeras iniciativas dentro das escolas em turmas de Educação Infantil e Anos Iniciais, por parte daqueles que tiveram contato com as oficinas aqui reportadas. Acima de tudo, o professor de Educação Infantil e Anos Iniciais sempre se utilizou da música com seus alunos, portanto, porque não atentarmos para essa formação?

O compromisso com as práticas musicais escolares e o desejo de mudança da Educação Musical no âmbito escolar foi intrínseco a todas as entrevistadas. Assim, cabe também aos professores unidocentes, que tiveram a oportunidade de acesso à formação musical e pedagógico-musical, durante a sua formação profissional, em um trabalho conjunto com os licenciados em Música, ampliar essa relação e potencializar mudanças na área. Enfim, as professoras unidocentes não precisam, e também não devem, construir sozinhas com seus alunos os conhecimentos musicais, principalmente porque um trabalho conjunto resultará mais facilmente em ações musicais positivas.



## Referências

BELLOCHIO, C. R. A formação de professores e práticas educativas em educação musical: transformando o existente gerando alternativas. In: BEYER et al. *O som e a criatividade: dimensões da experiência musical*. Santa Maria: UFSM, 2005. p.199-219.

\_\_\_\_\_. Saberes docentes do educador musical: uma construção na prática profissional. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM. 12. 2003, Florianópolis. *Anais...* Florianópolis: Ed. UDESC, 2003. p.174-181.1 CD-ROM.

\_\_\_\_\_. *A educação musical nas séries iniciais do ensino fundamental: olhando e contruindo junto às práticas cotidianas do professor*. 2000. 340f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2000.

CORREA, A. N. “*Programa LEM: Tocar e Cantar*”: um estudo acerca de sua inserção no processo músico-formativo de unidocentes da Pedagogia/UFSM. 2008. 167f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2008.

FIGUEIREDO, S. L. F. A preparação musical de professores generalistas no Brasil. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 11, p. 55-61, set., 2004.

\_\_\_\_\_. The music preparation of generalist teachers in Brazil. 2003. Tese (Doutorado em Ph D Educação Musical) - Royal Melbourne Institute Of Technology University, Melbourne, 2003.

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

FURQUIM, A. S. *A Formação Musical de Professores em Cursos de Pedagogia: Um Estudo das Universidades Públicas do RS*. 2009. 150f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2009.

FONTEERRADA, M. T. de O. Diálogo interáreas: o papel da educação musical na atualidade. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 18, p. 27-34, out. 2007.

HENTSCHKE, L.; DEL BEN, L. Aula de música: do planejamento e avaliação à prática educativa. In: HENTSCHKE, L.; DEL BEN, L. (Orgs.). *Ensino de Música: propostas para pensar e agir em sala de aula*. São Paulo: Ed. Moderna, 2003. p. 176-189.

MARIN, A. J. Propondo um novo paradigma para formar professores a partir das dificuldades e necessidades históricas nessa área. In: REALI, A. M.; MIZUKAMI, M. da G. N.(Orgs.). *Formação de professores: Tendências atuais*. São Carlos: Ed. UFSCar, 1996. p. 153-165.

OESTERREICH, F. *Formação musical do professor unidocente: a música no curso de Pedagogia da UFSM (1984-2008)*. 2009. 130f. Qualificação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, 2009.



SOUZA, J. Cultura e diversidade na América Latina: o lugar da educação musical. *Revista da ABEM*. Porto Alegre, v. 18, p. 15-20, out. 2007.

SPANAVELLO, C. S. *A educação musical nas práticas educativas de professores unidocentes: um estudo com egressos da UFSM*. 2005. 152f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, 2005.

WERLE, K. *A música no estágio supervisionado da Pedagogia: uma pesquisa com estagiárias da UFSM*. 128f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, 2010.





## **A educação musical na perspectiva inclusiva: o que é visível e invisível no tempo e no espaço da música em conjunto de escolas da rede pública de ensino do Paraná**

*Walmir Marcelino Teixeira*  
Universidade Federal do Paraná – UFPR  
walmir@seed.pr.gov.br

*Valéria Lüders*  
Universidade Federal do Paraná – UFPR  
valeria.luders@ufpr.br

**Resumo:** A presente pesquisa, em fase de conclusão, propõe-se a estudar a educação musical na perspectiva inclusiva, no contexto de políticas públicas globais que influenciam a definição do tempo e do espaço escolar da educação musical em práticas de ensino e aprendizado regionais e locais. O ponto de partida é a relação entre as políticas públicas em nível nacional e regional sobre educação, educação musical e educação especial fundamentadas na legislação, e as orientações e instruções dos órgãos oficiais da administração pública federal e estadual da educação. Para isso, utilizam-se pressupostos estéticos (LANGER, 1971), sociológicos (BOURDIEU; BARDEL, 2007) e psicológicos do desenvolvimento humano (VIGOTSKI, 1999; 1991) e seus impactos no âmbito da fundamentação teórica no campo educacional (ABELES et al., 1995). Para atingir ao propósito deste trabalho, considerou-se o estudo de casos múltiplos (multicaso) o mais adequado. Foram realizados os seguintes procedimentos: desenvolvimento da fundamentação teórica; seleção dos casos; coleta dos dados; condução e relato dos três estudos de caso. Outros instrumentos utilizados para a coleta de dados foram os questionários, as observações diretas e as observações participantes. Como contribuição à área da Educação Musical e à produção científica em geral pretende-se com este estudo visualizar perspectivas para o estabelecimento de tempo e espaço escolar para a educação musical, na matriz curricular das escolas, considerando a área da legislação educacional em constante transformação.

**Palavras-chave:** espaço/tempo, educação musical, inclusão, políticas públicas.

O processo de ensino e aprendizagem de música deve ser estimulado com a sua presença no projeto político-pedagógico da escola. A matriz curricular, parte integrante e essencial do projeto político-pedagógico, é o espaço que determina o tempo de contato dos alunos com os conteúdos e práticas musicais escolares. A perspectiva inclusiva da educação musical parte do princípio que os conteúdos musicais devem ser oferecidos para todos os alunos, nos diversos níveis e modalidades da educação. O tempo e o espaço escolar são pontuados por SOUZA (2009, p.11):

A idéia da relatividade do espaço e do tempo e conceituando, respectivamente, o tempo como *ordem de sucessões* e o espaço como *ordem de coexistências*, um e outro subordinados à existência das coisas, já que não era possível imaginar espaço e tempo dissociados dos seres que se sucedem no primeiro e coexistem no segundo (itálico no original).



SANTOS (2008, p.53) considera que há total integração no binômio tempo/espaço quando diz “[...] são muitos a falar na inseparabilidade do tempo e do espaço. A rejeição da noção de espaço absoluto e a aceitação da idéia de espaço relativo se amplia.” Assim, parece haver a compreensão de que o tempo e o espaço fundem-se unitariamente na organização de uma realidade em movimento.

A presença da educação musical na escola tende a favorecer a continuidade e sistematização dos conteúdos norteadores da disciplina. Pois, como dizem as Diretrizes Curriculares da Educação Básica - Arte (PARANÁ, 2008, p.64) “tempo-espaço deve ser considerado no trabalho pedagógico, tanto como categoria articuladora dos conteúdos estruturantes, quanto pelo caráter histórico e social que enriquece a compreensão da arte e da vida.” A educação musical deve contribuir para a função social da escola de ensino básico que é oferecer acesso aos conceitos científicos fundamentais para o desenvolvimento do sujeito visando a sua formação integral e o pleno exercício da cidadania.

Esta pesquisa também trata de tema que teve seu interesse despertado por profissionais da educação e comunidade em geral, em grande medida, devido à recente alteração da redação da LDBEN n. 9394/96 pela Lei n. 11769/08 que torna o ensino de música obrigatório nas escolas de educação básica do Brasil, a partir do ano de 2011.

A tentativa de se atender à demanda de adaptação legal e a superficialidade com que se abordam temas e conceitos no meio escolar tendem a acentuar a quantidade de pessoas à margem do processo de desenvolvimento intelectual (SFORNI, 2004). Entende-se que a legislação educacional não é um produto pronto e acabado, mas em constante transformação. Desse modo, pretende-se analisar o processo que envolve “negociação, contestação ou mesmo luta entre diferentes grupos não envolvidos diretamente na elaboração oficial da legislação” (OZGA, 2000, p.20).

Para isso, utilizam-se pressupostos estéticos (LANGER, 1971), sociológicos (BOURDIEU; BARDEL, 2007) e psicológicos do desenvolvimento humano (VIGOTSKI, 1999; 1991) e seus impactos no âmbito da fundamentação teórica no campo educacional (ABELES et al., 1995) tendo em vista o tempo e espaço escolar da educação musical na perspectiva inclusiva.

O referencial teórico que trata de pressupostos como os apresentados acima foi trabalhado de modo que a revisão literária perpassou contínua e constantemente a elaboração do texto (STUMPF, 2005). Os conteúdos revisados foram úteis, tendo como foco o conhecimento do contexto, para verificar e estabelecer relações entre o tempo e o espaço da



educação musical na escola de ensino básico – enquanto pesquisa qualitativa – e as informações constantes na literatura (FLICK, 2009).

Desse modo, destaca-se nesse conjunto de fundamentos a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação n. 9394/96 para análise comparativa de dados e documentos como as matrizes curriculares – foco no tempo e no espaço da educação musical – de nove escolas da rede pública (estadual) de ensino do Município de Curitiba, Paraná.

O estudo comparativo entre os textos da legislação e o desenho das matrizes curriculares pode explicitar sua aplicação no âmbito regional e local quanto à especificidade do tempo e espaço escolar da educação musical. Quando se trata de legislação educacional em nível nacional, o Ministério da Educação costuma traçar linhas gerais, fundamentadas na própria legislação, em documentos denominados diretrizes, referenciais ou parâmetros curriculares nacionais (BRASIL, 1998a, 1998b, 1998c, 1998d, 1997).

No entanto, são as administrações regionais da educação que devem se incumbir de efetivar e estruturar a organização dos conteúdos, do tempo e do espaço que a educação musical deve ocupar no sistema de ensino. Por isso, importa na presente pesquisa, focar o problema nas especificidades locais sem perder de vista as experiências e soluções em contextos nacionais.

Desse modo, FLICK (2009, p.37) infere que “A pesquisa qualitativa dirige-se à análise de casos concretos em suas peculiaridades locais e temporais, partindo das expressões e atividades das pessoas em seus contextos locais”. O autor continua ponderando que “[...] mantendo a flexibilidade necessária em relação a seus objetos e tarefas” (FLICK, 2010, p.37). A atual legislação tende a refletir mudanças no tempo e no espaço escolar em relação à educação musical nas escolas da rede pública de ensino.

Nesse contexto, identificam-se dados quantitativos e qualitativos do tempo e espaço escolar da educação musical na perspectiva inclusiva, por meio de estudo comparativo entre três situações de pesquisas; pesquisa na área da educação musical realizada no ano de 2001 com pais, professores e 360 alunos, da Escola Estadual Alfa<sup>1</sup>; pesquisa na área da educação musical realizada em 2008 com 191 professores da rede estadual de ensino do Município de Curitiba, participantes do Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE<sup>2</sup>; pesquisa na área da educação musical realizada em 2007 com 30% dos alunos e professores participantes

---

<sup>1</sup> Nome fictício da escola em que se realizou pesquisa.

<sup>2</sup> “O PDE, integrado às atividades da formação continuada em Educação, disciplina a promoção do professor para o Nível III da Carreira, conforme previsto no Plano de Carreira do Magistério Estadual, Lei Complementar n. 103, de 15 de março de 2004”. PARANÁ. SEED – PDE, Curitiba, 2009. Disponível em: [www.seed.pr.gov.br](http://www.seed.pr.gov.br), Acesso em 01 de julho de 2009.



de sete etapas do Festival de Arte da Rede Estudantil – FERA<sup>3</sup> realizadas nas seguintes regiões: Central, Centro sul, Noroeste, Norte Pioneiro, Norte, Oeste e Leste do Estado que envolvem 28 dos 32 Núcleos Regionais de Educação do Estado do Paraná.

Para atingir este propósito, com base em YIN (2001), considerou-se o estudo de casos múltiplos, ou multicaso, o mais adequado para o desenvolvimento deste trabalho que engloba três situações de pesquisa que estudam o tempo e espaço escolar da educação musical na rede pública de ensino.

A pesquisa multicaso, enquanto estratégia vincula-se à pesquisa de estudo de caso como caminho de investigação empírica cujo foco principal está no tópico do esclarecimento de decisão ou conjunto de decisões: o motivo, como foram realizadas e com quais resultados. A pesquisa multicaso favorece o tratamento e tende a contemplar o propósito dos três princípios básicos da coleta de dados: a utilização de várias fontes de evidências, e não apenas uma; a criação de um banco de dados para o estudo de caso; e a manutenção de um encadeamento de evidências (YIN, 2001).

À luz de autores que pesquisam a educação na perspectiva inclusiva (GARCIA, 2008), (PRIETO, 2008), (PARANÁ, 2006) nos aspectos metodológicos e na fundamentação para a Educação Especial e, em (SEKEFF, 2007), (ABELES; HOFFER e KLOTMAN, 1995), (SLOBODA, 2008), (BOAL PALHEIROS, 2006), (HARGREAVES, 2005) autores que se debruçam em aspectos teóricos e práticos que contemplam o binômio tempo e espaço da educação musical no contexto da educação básica, este estudo pretendeu analisar como é o ensino de música para os alunos da rede pública de ensino do Estado do Paraná.

Para o desenvolvimento deste trabalho coletaram-se matrizes curriculares de nove escolas da rede pública estadual de ensino do município de Curitiba – de total de 120 escolas: amostra ao acaso estratificada das escolas que ofertavam as séries finais do ensino fundamental e o ensino médio – descartaram-se as escolas que só ofertavam o ensino fundamental ou só o ensino médio; analisaram-se os dados dessas matrizes curriculares comparando-os com a legislação educacional no âmbito nacional e estadual e as transformações ocorridas no período que compreende o ano de 2000 a 2009.

Efetou-se a coleta, a análise e a interpretação das pesquisas na área da educação musical realizadas em 2001, 2007 e 2008 – como mencionado acima – com pais, professores

---

<sup>3</sup> “O Projeto FERA, desde seu lançamento em 2004, mobilizou milhares de estudantes, professores, artistas e representantes da comunidade em suas atividades artístico-culturais.” PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação (SEED). Fera Com Ciência, Curitiba, 2009. Disponível em: [www.seed.pr.gov.br](http://www.seed.pr.gov.br) Acesso em 01 de julho de 2009.



e alunos da Escola Estadual Alfa, de professores e alunos do FERA e de professores participantes do Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE.

Foram realizados os seguintes procedimentos para a estruturação, definição, planejamento, preparação, coleta e análise dos dados: desenvolvimento da fundamentação teórica; seleção dos casos; coleta dos dados; condução e relato dos três estudos de caso (YIN, 2001).

Coletaram-se os seguintes documentos na Secretaria de Estado da Educação: diretrizes, instruções, e resoluções educacionais; matrizes curriculares de 9 escolas da rede pública estadual de educação, Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná (PARANÁ, 1992), entre outros documentos e orientações departamentais. Tais instrumentos foram utilizados por permitirem análise estável, que puderam ser revistos várias vezes; alguns documentos contêm dados numéricos, nomes, referências, detalhes exatos e que, no caso das matrizes curriculares, puderam ser replicados ano após ano servindo como informação qualitativa e quantitativa para posterior análise.

Outros instrumentos utilizados para a coleta de dados, seguindo o propósito da complementaridade que pode ser explorada com a utilização de várias fontes de evidências, foram os questionários, as observações diretas e as observações participantes (YIN, 2001). Os questionários permitiram o direcionamento ao tópico do tempo e espaço da educação musical no contexto escolar.

O plano de elaboração e tratamento dos dados extraídos dos questionários foi realizado seguindo indicações comuns, como roteiro e cronograma das etapas de aplicação, digitação e construção de tabulação das respostas obtidas, elaboração de fórmulas e gráficos estatísticos, leitura, análise e apresentação dos resultados obtidos.

As observações propiciaram a vivência dos acontecimentos em tempo real e ampliaram a visão contextual de parte dos eventos. As observações participantes permitiram além da vivência das atividades recorrentes no contexto escolar a percepção de comportamentos e relações interpessoais.

Assim, contempla-se o exposto por FLICK (2009) quando se refere à formação de grupos de comparação como ponto essencial na escolha de dados. Seguindo os propósitos descritos pelo autor, optou-se em definir o nível de comparação caracterizado por sujeitos que influenciam e são influenciados na definição do tempo e espaço escolar da educação musical na perspectiva inclusiva.

Efetuaram-se as leituras, análise e relatos dos questionários. Foram extraídos dados qualitativos e quantitativos das respostas aos questionários, tabularam-se dados numéricos,



realizaram-se tabelas e gráficos a partir dos resultados obtidos. A coleta de dados para o presente estudo multicaso contemplou a utilização de fontes diferentes para se obterem evidências acerca do tempo e do espaço escolar da música na rede pública de ensino do Estado do Paraná.

Diante dessa demanda social e cultural — inerente ao conhecimento formal dos conteúdos científicos — fica clara a importância da escola, da comunidade, do aluno e do professor. Cada qual com seu papel definido e agindo nas articulações imbricadas do conhecimento, para o desenvolvimento integral do ser humano. Ainda nesse sentido, no dia-a-dia o aluno absorve e constrói saberes presentes no diálogo, na mídia, no convívio com familiares, amigos e por meio de informações diversas. Determinadas hipóteses musicais levantadas pelos alunos, fruto do saber parcial do cotidiano, é que parecem ser o ponto de partida do processo de ensino e aprendizagem que a escola pode oferecer (SFORNI, 2004).

De acordo com PAULA (2007, p.2-3) a definição da matriz curricular do ensino médio no Estado do Paraná busca atender expectativa dos alunos em duas vertentes: o vestibular e o mercado de trabalho, sob influência contemporânea de sociedade capitalista. O autor afirma: “Como decorrência desta situação às aulas da disciplina de Arte da matriz curricular resta menor espaço/tempo, e, portanto poucas aulas durante os três anos do Ensino Médio”. Junto com OZGA (2000, p. 33) se pode inferir: “Os governos procuram usar a educação com fins específicos: como meio de melhoramento da produtividade econômica, como treino de mão-de-obra, como mecanismo de escolha e seleção de oportunidades existentes”.

As considerações apontadas acima levam a refletir que a ausência ou presença contraída da educação musical, no meio escolar, foram determinadas em função das políticas educacionais adotadas pelo sistema de ensino (SEED-PR) a partir de interpretações resolutivas das duas mais recentes Leis de Diretrizes e Bases de Educação Nacional/LDBEN n.5.692/71 e n.9.394/96. Sobre esse aspecto TAFURI (2000, p.108) é mais incisiva ao afirmar que “Está claro que la elección de unas y otras materias, de um cierto tipo de programa, del número de horas semanales, etc. manifiesta la ‘filosofía’ del sistema político de cada país”.

A Educação Básica, de modo geral, deverá ser afetada com a implementação da Lei n.11769/2008 a qual altera a LDBEN n.9394/96, pois institui a obrigatoriedade do ensino de música. No entanto, como os estados e municípios têm até o ano de 2011 para planificar proposta de ensino e, enquanto o Ministério da Educação não formula política específica de diretrizes curriculares para o ensino de música, muitas dúvidas surgem:



– A educação musical será obrigatória em todos os anos da educação básica? Haverá tendência de articulação entre as outras áreas de arte? Qual será o perfil do professor de música, visto que o artigo que tratava da especificidade de formação musical foi vetado na sanção da referida Lei? Sob quais perspectivas o Estado do Paraná pretende implantar a Lei n.11.769/2008 (LDBEN n.9.394/96)?

Para SEKEFF (2007) na escola, o planejamento curricular deve estabelecer relações entre propostas teóricas – ligadas à área pedagógica – que estimulem estratégias cognitivas e musicais, de modo que ampliem as condições de comunicação e expressão de idéias e emoções dos educandos e que dêem sentido para suas vidas.

Os educadores musicais, por meio do domínio da dimensão estética, devem contribuir com o diálogo entre disciplinas. Nessa perspectiva cognitiva OLIVEIRA (2008, p.259) vai mais longe ao considerar que o acesso à produção estética das pessoas com necessidades educacionais especiais, por exemplo, não deve ser reduzido a “espaços de veiculação da arte, como os museus e os teatros, pois requer educação e acesso à informação artística desde cedo.”

A autora continua ampliando o entendimento do tempo e espaço destinados à arte quando afirma: “Isto significa que a escola precisa ser o *locus* dessa educação e o espaço dessa informação e produção”. O trabalho estético musical pode propiciar comunicação com o todo do indivíduo de maneira a ampliar sua capacidade de criação e entendimento de sua singularidade.

Dados reunidos na execução na presente pesquisa podem contribuir para que se perceba que os alunos carecem de tempo e espaço destinados à educação musical no meio escolar. No plano financeiro, esses dados podem indicar demanda que represente às escolas, a prerrogativa de receberem recursos humanos e materiais dos órgãos centrais e administrativos do sistema de ensino público do Estado do Paraná.

Com a garantia de tempo e espaço escolar para o desenvolvimento do ensino formal da música em todas as escolas que ofertam o ensino fundamental e médio (Educação Básica) apenas e, tão somente, cumpre-se a obrigatoriedade prevista na Lei Federal de Diretrizes e Bases da Educação n.9.394/96.

Os resultados das análises dos relatos dos pais, alunos e professores apontam para a necessidade de que o projeto político-pedagógico das escolas seja um instrumento que favoreça a compreensão e atribua significações necessárias para o pleno exercício da cidadania de todos os seus atores



As análises realizadas sobre as políticas educacionais do Estado do Paraná permitiram verificar que ao mesmo tempo em que a legislação favorece ampliação do tempo e espaço escolar para o ensino de arte, a participação dos diversos segmentos da comunidade nas tomadas de decisões político-pedagógicas no meio educacional encontra-se incipiente. Este fato denota a necessidade de exercitar o ato de escolher que é fundamental no meio escolar.

Portanto, pretende-se com este estudo visualizar perspectivas para o estabelecimento de tempo e espaço escolar para a educação musical, na matriz curricular das escolas, com vistas a estimular o processo de ensino e aprendizagem efetivo de música para todos os alunos.





## Referências

- ABELES, Harold F.; HOFFER, Charles R.; KLOTMAN, Robert H. *Foundations of music education*. 2<sup>nd</sup> ed. New York: Schirmer Books, 1995.
- BOAL PALHEIROS, G; Funções e modos de ouvir música de crianças e adolescentes, em diferentes contextos. In: ILARI, Beatriz Senoi. (Org.). *Em busca da mente musical*. Curitiba: UFPR, 2006. p.271-302.
- BOURDIEU, Pierre. DARBEL, Alain. *O amor pela arte: os museus de arte na Europa e seu público*. Trad. Guilherme João F Teixeira. 2<sup>a</sup> Ed. São Paulo: Edusp, 2005.
- BRASIL. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte. Ensino Médio*. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto/MEC, 1999. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/semtec/ensmed/ftp/Linguagens.pdf>> Acesso em: 25 maio. 2004.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*. Ministério da Educação e do Desporto/MEC - Conselho Nacional de Educação/CNE. Parecer da Câmara de Educação Básica CEB/CNE, 15/98. Brasília: MEC, 1998a.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais – Arte. Ensino de 5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> séries*. Brasília: MEC/SEF, 1998b.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial curricular nacional para a educação infantil*. Brasília: MEC/SEF, 1998c.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais*. Terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998d.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais – Arte. Ensino de 1<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup> séries*. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- FLICK, Uwe. *Introdução à pesquisa qualitativa*. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José E. (orgs). *Autonomia na escola: princípios e propostas*. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2000.
- GADOTTI, Moacir. *História das idéias pedagógicas*. 3<sup>a</sup> Ed. São Paulo: Ática, 1995.
- GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Políticas inclusivas na educação: do global ao local. In Batista, Claudio Roberto.; Caiado, Katia Regina Moreno.; JESUS, Denise Meyrelles de. (orgs). *Educação Especial: diálogo e pluralidade*. Porto Alegre: Mediação. 2008. p.11-23.
- HARGREAVES, David. (2005). "Within you without you": música, aprendizagem e identidade. *Revista eletrônica de musicologia* Volume IX - Outubro de 2005. CURITIBA: UFPR. Disponível em: <http://www.rem.ufpr.br/REMv9-1/hargreaves.html>). Acesso em 10 de março de 2007.
- LANGER, Suzanne K. *Sentimento e forma: uma Teoria da Arte desenvolvida a partir de Filosofia em Nova Chave*. Trad. Ana M. Goldberger Coelho e J. Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, 1980.



OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. História, arte, educação: a importância da arte na educação inclusiva. In Batista, Claudio Roberto.; Caiado, Katia Regina Moreno.

JESUS, Denise Meyrelles de. (orgs). *Educação Especial: diálogo e pluralidade*. Porto Alegre: Mediação. 2008. p.255-266.

OZGA, Jenny. *Investigação sobre políticas educacionais: terreno de contestação*. Portugal, Porto: Porto Editora, 2000.

PARANÁ. *Currículo Básico Para a Escola Pública do Estado do Paraná*. Governo do Estado do Paraná. Curitiba: Secretaria de Estado da Educação, 1992.

PARANÁ. *Diretrizes Curriculares para a Educação Básica – Arte*. Governo do Estado do Paraná. Curitiba: Secretaria de Estado da Educação, 2008.

PAULA, Carlos Alberto de. *A música no ensino médio da escola pública do município de Curitiba: aproximações e proposições conceituais à realidade concreta*. Dissertação (Mestrado) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná. Curitiba: mimeo, 2007.

PRIETO, Rosângela Gavioli. Sobre mecanismos de (re)produção de sentidos das políticas educacionais. In Batista, Claudio Roberto; Caiado, Katia Regina Moreno.; JESUS, Denise Meyrelles de. (orgs). *Educação Especial: diálogo e pluralidade*. Porto Alegre: Mediação. 2008.

SANTOS, Milton. *A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção*. São Paulo: Editora Universidade de São Paulo, 2008.

SFORNI, Maria Sueli de Faria. *Aprendizagem conceitual e organização do ensino: contribuições da teoria da atividade*. p.73-113. Araraquara: JM, 2004.

SLOBODA, John A. *A mente musical: psicologia cognitiva da música*. Trad. Beatriz Ilari e Rodolfo Ilari. Londrina: EDUEL, 2008.

SOUZA, Francisco Martins. *A teoria absoluta do tempo*. UECE. Ceará. p.1-14. Disponível em [www.propgpq.uece.br](http://www.propgpq.uece.br). Acesso em 03 de julho de 2009.

STUMPF, Ida Regina. Pesquisa bibliográfica. In BARROS, Antônio; DUARTE, Jorge. (Orgs). *Métodos e técnicas de pesquisa em comunicação*. São Paulo: Atlas, 2005.

TAFURI, Johannella. La educación e instrucción musical em Italia. In HENTSCHKE, Liane. (Org.). *A educação musical em países de línguas neolatinas*. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2000. p.107-122.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. *Psicologia da arte*. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. *A formação social da mente*. Orgs. Michael Cole ...[ET al.] Trad. José Cipolla Neto, Luis Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 4ª Ed, São Paulo: Martins Fontes, 1991.



YIN, Robert K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. 2ª Ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.



## **A Educação Musical nas Necessidades Educacionais Especiais: Desafios na formação discente**

*Thelma Sydenstricker Alvares  
Universidade Federal do Rio de Janeiro  
tsydalvares@hotmail.com*

**Resumo:** Este trabalho faz considerações sobre os desafios encontrados na formação discente em relação à capacitação para trabalhar com alunos com necessidades educacionais especiais (NEE). Discute-se alguns documentos que abordam os direitos de educação e inclusão social de pessoas com NEE. Reflete-se sobre a defasagem encontrada entre a legislação e a realidade referente ao conhecimento da problemática e à aceitação de alunos com necessidades educacionais especiais tanto nas escolas regulares assim como na Universidade. Discute-se a necessidade do desenvolvimento de projetos de pesquisa e extensão que contribuam para o processo de inclusão destas pessoas. É discutido de que forma a música pode facilitar o processo de inclusão destes alunos na sala de aula, assim como as possibilidades de a música ser um meio de sensibilização social sobre as questões referentes às NEE.

**Palavras-chave:** música, inclusão, formação.

### **A educação musical nas necessidades educacionais especiais**

A discussão acerca de pessoas com necessidades educacionais especiais (NEE) tem se intensificado nos últimos anos. Presenciamos a criação de movimentos sociais, conferências nacionais e internacionais, elaboração de documentos que procuram assegurar os direitos de pessoas com NEE. A educação inclusiva tem sido um assunto muito debatido e a realidade escolar, com poucas exceções, nos mostra que estamos longe de contemplar um espaço educacional que acolha a diversidade humana manifestada nas NEE. A autora tem desenvolvido um programa na Universidade Federal do Rio de Janeiro que visa uma atuação nas questões referentes às NEE tanto no programa de graduação como de pós-graduação. Neste trabalho, a autora discute os desafios encontrados neste processo, apontando alguns possíveis caminhos a serem traçados na educação musical a fim de contribuir para uma transformação social que esteja aberta às diversidades humanas. A Universidade tem um papel fundamental neste momento histórico em que indivíduos que antes ficavam isolados em instituições fechadas, começam hoje a sair destes espaços de exclusão para uma sociedade ainda despreparada para sua inclusão. É papel da Universidade produzir conhecimento e gerar ações que contribuam para uma sociedade democrática e para uma educação que não enfoque a desabilidade e sim o potencial do aluno com NEE.

É importante ressaltar que o termo necessidades educacionais especiais não envolve apenas pessoas que possuam algum tipo de deficiência, mas descreve um termo amplo,



inclusive a possibilidade de qualquer aluno em algum momento de seu percurso escolar precisar de uma atenção especializada. Segundo a Declaração de Salamanca:

O princípio que orienta esta Estrutura é o de que escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, lingüísticas ou outras. Aquelas deveriam incluir crianças deficientes e super-dotadas, crianças de rua e que trabalham, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias lingüísticas, étnicas ou culturais, e crianças de outros grupos desvantajados ou marginalizados. Tais condições geram uma variedade de diferentes desafios aos sistemas escolares. (UNESCO, p.4)

No currículo de licenciatura em música da UFRJ, os alunos têm a oportunidade de ter uma prática pedagógica tanto em instituições especializadas, como no Instituto Benjamin Constant (IBC) que trabalha com deficientes visuais, como em escola regular, no Colégio Pedro II, que possui um programa de inclusão. É interessante para o aprendiz discente refletir sobre estas duas situações de ensino. Isto permite uma reflexão sobre as vantagens e desvantagens do ensino nas escolas especializadas e nas escolas inclusivas. Algumas escolas especializadas, como o IBC, trabalham com o aluno durante o ensino fundamental a fim de preparar-los para a escola inclusiva no ensino médio. Por outro lado, o Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) oferece um programa para o deficiente auditivo desde o ensino infantil até o ensino superior. Nesta instituição não se visa a inclusão dos alunos em escolas regulares. Outra dificuldade encontrada no desenvolvimento desta prática pedagógica é a inexistência de professores de música em algumas instituições. No INES desenvolvemos uma pesquisa (ALVARES, 2009) com o objetivo de investigar os efeitos de aulas de música para crianças do setor de educação precoce, viabilizando assim um espaço para prática pedagógica dos alunos de licenciatura. No hospital psiquiátrico também não contamos com professores de música e desenvolvemos nosso trabalho através de projeto de extensão e pesquisa, garantindo assim um espaço para prática discente.

No entanto, é importante considerar não apenas o âmbito escolar ou a criança quando se pretende contribuir com a inclusão social. É importante refletir de que forma a educação musical poderia contribuir para os desafios encontrados em nossa sociedade. Por exemplo, sabemos do fracasso do sistema penitenciário brasileiro em que 80% dos internos retornam às prisões depois de cumprirem pena. Presenciamos o aumento do uso de crack em nossa população de rua. Sabemos de abrigos para crianças, mulheres e idosos que sofrem abuso e precisam ser protegidos por correrem risco de vida. Estes são apenas alguns exemplos das questões sociais que motivam o desenvolvimento de um programa de educação musical nas necessidades educacionais especiais em Universidades brasileiras. Sem dúvida, o



trabalho nas escolas deve ser uma parte relevante deste trabalho. Uma educação genuinamente inclusiva é um meio de prevenir futuros problemas sociais.

No entanto, o programa desenvolvido nesta universidade, não envolve apenas o trabalho em escolas. É nosso objetivo ampliar gradativamente nosso programa a fim de que a educação musical possa atuar também em presídios, abrigos, hospitais, asilos, etc. Muitas vezes, o trabalho do educador musical nas necessidades educacionais especiais é confundido com musicoterapia. No entanto, os objetivos do educador musical e do musicoterapeuta são distintos. Mesmo que o educador musical precise considerar as possíveis dificuldades emocionais, motoras, sociais e intelectuais de seus alunos, o seu enfoque é no processo ensino-aprendizagem.

Atualmente desenvolvemos uma pesquisa com aulas de música para pessoas com transtorno mental, fruto de nossa parceria com o Instituto de Psiquiatria da UFRJ onde a pesquisa é desenvolvida (ALVARES, 2010). Este trabalho iniciou no hospital-dia do Instituto e após dois anos de parceria ampliamos nosso programa oferecendo aulas na Universidade, ou seja, fora dos muros do hospital.

O movimento da Reforma Psiquiátrica no Brasil, desde a década de 50, sofreu influência e tomou força com o trabalho desenvolvido pela Dra. Nise da Silveira (SILVEIRA, 1992), fundadora do Museu do Inconsciente e da Casa das Palmeiras no Rio de Janeiro. Na década de 70, o psiquiatra italiano Franco Basaglia (1985) também denunciou a violência presente nos manicômios. No entanto, é no final da década de 80 e no início da década 90 que observamos mudanças que impulsionam novas possibilidades de vida para pessoas com transtorno mental. Por exemplo, em 1990 o Brasil torna-se signatário da Declaração de Caracas (BRASIL, 2002) que propõe a reestruturação da assistência psiquiátrica intensificando o movimento em Saúde Mental na América Latina e Caribe. O movimento de saúde mental se fortalece a cada dia buscando novos caminhos de tratamento que evitem, por exemplo, aquilo que foi presenciado na extinta Colônia Juliano Moreira<sup>1</sup> que chegou a abrigar cinco mil pacientes considerados irrecuperáveis. A Lei 10.216, aprovada em 2001, redireciona a assistência em Saúde Mental privilegiando o oferecimento de tratamento em serviços de base comunitária, dispondo sobre a proteção e os direitos das pessoas com transtornos mentais.

Acreditamos que a educação musical seja um meio eficaz de promoção da inclusão social de pessoas que necessitam de tratamento psiquiátrico. No grupo de alunos do Instituto

---

<sup>1</sup> Informações sobre a Colônia Juliano Moreira podem ser obtidas em: [www.ccs.saude.gov.br/memoria](http://www.ccs.saude.gov.br/memoria)



de Psiquiatria, temos pessoas que já estudaram em escolas de música, mas não conseguiram permanecer por dificuldades de adaptação ao tipo de ensino dado. A maioria de nossos alunos, antes de ingressar em nosso programa, aprendia música de modo autodidata pela dificuldade de encontrar lugares onde pudessem estudar. Acreditamos que é necessário realizar pesquisas que busquem o desenvolvimento de metodologias de ensino de música que facilitem o processo ensino-aprendizagem de pessoas com transtorno mental. No entanto, o desenvolvimento de pesquisas com indivíduos com NEE não é possível se não entendermos a complexidade do momento de transição social em que vivemos. Saímos de um modelo da exclusão em instituições fechadas e propomos um modelo de inclusão social. É necessário entender o percurso histórico vivido por estes indivíduos excluídos e as mudanças sociais necessárias que venham garantir efetivamente o processo de inclusão. Amarante (1995), ao discutir a Reforma Psiquiátrica, nos traz dois conceitos fundamentais: desinstitucionalização e desospitalização.

Estamos falando em desinstitucionalização, que não significa apenas desospitalização, mas desconstrução. Isto é, superação de um modelo arcaico centrado no conceito de doença como falta e erro, centrado no tratamento da doença como entidade abstrata. Desinstitucionalização significa tratar o sujeito em sua existência e em relação com suas condições concretas de vida. Isto significa não administrar-lhe apenas fármacos ou psicoterapias, mas construir possibilidades. O tratamento deixa de ser a exclusão em espaços de violência e mortificação para tornar-se criação de possibilidades concretas de sociabilidade e subjetividade. O doente, antes excluído do mundo dos direitos e da cidadania, deve tornar-se um sujeito, e não um objeto do saber psiquiátrico. (p.494)

Acreditamos que este conceito de desinstitucionalização deva também ser incorporado à educação nas necessidades educacionais especiais. Precisamos desconstruir o conceito do aluno com NEE como um aluno problemático, com poucas possibilidades de desenvolvimento e centrar a educação em sua capacidade e não em sua deficiência. Desta forma, assim como no tratamento psiquiátrico, a educação passa a proporcionar um espaço para criação de possibilidades concretas de desenvolvimento. A comissão da Conferência Nacional de Educação (CONAE) elaborou recentemente um documento intitulado, Construindo o sistema nacional articulado de educação: diretrizes e estratégias de ação (BRASIL, 2010) que foi apresentado na Conferência da CONAE realizada em março deste ano. Neste documento percebe-se uma tendência em desenvolver estratégias e ações que tratem as questões da educação de forma abrangente:



O novo PNE<sup>2</sup> deve prever meios e processos para articulação das políticas sociais: educação, saúde, assistência social, desenvolvimento sustentável, economia solidária, trabalho e renda, entre outros, com vistas a assegurar os direitos humanos, sociais, políticos e econômicos de cidadania a todos/as brasileiros/as. (p. 20)

Este trecho do documento da CONAE demonstra um compromisso amplo da educação com a formação do indivíduo. Isto é fundamental ao tratarmos de educação especial. Não é possível pensar na inclusão de pessoas sem uma educação que garanta a inserção destes indivíduos no campo de trabalho e na vida social como um todo. A educação musical tem muito a contribuir na construção de uma sociedade que acolha a diversidade humana. A música propicia uma interação humana que facilita a desconstrução do muro que separou por séculos os indivíduos ‘normais’ dos ‘anormais’. A educação musical possibilita a criação de relações afetivas que contribuem para superação dos preconceitos. Segundo a Dra. Nise: “As coisas não são ultrapassadas tão facilmente, são transformadas. É um processo lento. O que cura é o afeto. O que cura é a ausência de preconceitos.” (Horta, 2008, p.340)

## Referências

ALVARES, Thelma Sydenstricker. Aulas de música para crianças surdas como meio de estimulação do desenvolvimento musical e global de crianças de 0 a 3 anos. In: SIMPÓSIO DE COGNIÇÃO E ARTES MUSICAIS, 5., 2009, Goiânia. Anais...Goiânia:ABCM, 2009. p. 361-374.

ALVARES, Thelma Sydenstricker. O Ensino de Música para pessoas com transtorno mental: a desconstrução da figura do louco e a construção de possibilidades de inclusão social. In: *SIMPÓSIO DE COGNIÇÃO E ARTES MUSICAIS*, 6., 2010, Rio de Janeiro. Anais... Rio de Janeiro: ABCM, 2010. p.482-491.

AMARANTE, Paulo. Novos sujeitos, novos direitos: O debate sobre a reforma psiquiátrica no Brasil. *Cad. Saúde Pública, Rio de Janeiro*, 11(3): 491-494, jul/set, 1995.

BASAGLIA, Franco. *A Instituição negada: relato de um hospital psiquiátrico*. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

BRASIL. Ministério da Educação. Construindo o sistema nacional articulado de educação: diretrizes e estratégias de ação. *Documento-base. Conferência Nacional de Educação 2010*, 2010.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde.DAPE. Coordenação Geral de Saúde Mental. *Reforma psiquiátrica e política de saúde mental no Brasil*. Documento

---

<sup>2</sup> Plano Nacional de Educação





apresentado à Conferência Regional de Reforma dos Serviços de Saúde Mental: 15 anos depois de Caracas. OPAS. Brasília, novembro de 2005.

HORTA, B. C. *Nise: arqueóloga dos mares*. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2008.

SILVEIRA, Nise (1992). *O mundo das imagens*. São Paulo: Ática, 1992.

UNESCO. *Declaração de Salamanca e linha de ação: necessidades educativas especiais*. Unesco: Salamanca, 1994



## A escolarização da música no planejamento de ensino do professor

Marcia Puerari  
Universidade Federal do Rio Grande do Sul  
marciapuerari@gmail.com

**Resumo:** Esta comunicação apresenta um projeto de pesquisa de mestrado em andamento que tem como objetivo geral investigar as dimensões envolvidas no processo de escolarização da música na educação básica a partir do planejamento de ensino do professor. Como objetivos específicos, busca identificar conteúdos e práticas, objetivos e finalidades do ensino de música na escola; analisar idéias, critérios, normas e/ou tradições que orientam o processo de seleção e organização dos conteúdos do ensino de música na escola; e analisar os dispositivos utilizados para atingir objetivos e finalidades do ensino de música na escola. O método escolhido foi o estudo de caso numa abordagem qualitativa, e os dados estão sendo coletados através de entrevistas semi-estruturadas, entrevista semi-estruturada com estimulação de recordação, observações e análise de documentos. Espera-se que os resultados deste trabalho possam sinalizar aspectos do processo de escolarização da música, gerando dados que ajudem a compreender como as especificidades da escola são pensadas no planejamento do ensino do professor de música.

**Palavras-chave:** Ensino de música na escola, planejamento do ensino de música, cultura escolar.

Este trabalho, que tem como tema o ensino de música na educação básica, é uma pesquisa de mestrado que está sendo desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. O interesse pelo tema partiu de minha atuação como professora de música em uma escola de educação básica da rede pública de ensino, ministrando aulas de música no ensino fundamental. Atuava tanto nas séries finais, no componente curricular Arte, quanto em turmas da pré-escola e nas séries iniciais.

Dentre as atividades que desenvolvia como professora, a de planejar era a que mais me desafiava, porque, a partir desse processo, eu refletia sobre como deveria ser o ensino de música na escola. Percebi que decidir o que ensinar nas aulas de música, elaborar objetivos e escolher as estratégias a utilizar para que os conteúdos fossem significativos e acessíveis aos alunos era um processo bastante complexo.

Ao planejar, além de fazer as escolhas sobre o que ensinar e como ensinar, também me questionava sobre o porquê das decisões que tomava. Assim, pensava no público para o qual eu estava planejando, pois a escola está inserida numa comunidade que tem sua cultura e, dentro da escola, cada turma tinha suas características e seu desenvolvimento próprio.

Também, era preciso considerar as especificidades da escola, como seu calendário, com datas específicas e definidas; a duração da aula, que era apenas de uma hora semanal; o espaço físico da sala de aula que, muitas vezes, não comportava a disposição desejada para os



alunos; a falta de isolamento acústico da sala de aula, que dificultava a realização de certas atividades pelo excesso de volume sonoro; a falta de materiais de apoio, como aparelho para tocar *compact disc* (CDs) e instrumentos musicais; e o período em que a aula ocorria. Além disso, precisava pensar nos procedimentos de avaliação definidos no projeto político-pedagógico (PPP) da escola, que deveriam ser adotados por todos os professores.

Do mesmo modo, ao planejar as aulas, precisava refletir sobre os documentos que regiam a escola. Assim, pensava na conexão do meu planejamento com as finalidades da educação básica e com o planejamento do sistema municipal a que pertencia à escola, expressos no PPP da mesma.

Assim, passei a me questionar: como decidia quais conteúdos seriam contemplados no planejamento das aulas? Como construía os objetivos? Que dispositivos utilizava para atingir meus objetivos e tornar o conteúdo da aula acessível e significativo aos alunos? A que finalidades as aulas de música deveriam servir? Como estabelecia relações entre o planejamento das aulas e as finalidades da educação básica expressas no PPP da escola?

A ação de planejar é uma atividade inerente à vida do ser humano. Para Gandin e Gandin (1999), o planejamento “é o processo de divisar o futuro e agir no presente para construí-lo. Assim, planejar é organizar um conjunto de idéias que representem esse futuro desejado e transformar a realidade para que esse conjunto nela se realize no todo ou em parte” (p.37). Desse modo, sempre que queremos ou necessitamos atingir um determinado objetivo, precisamos planejar o caminho que vamos percorrer para alcançar determinado fim. Para Gimeno Sacristán (2007a),

Planejar implica *previsão* da ação antes de realizá-la, isto é, *separação* no tempo da função de prever a prática, primeiro, e realizá-la depois; implica algum esclarecimento dos *elementos* ou agentes que intervêm nela, uma certa *ordem* na ação, algum grau de *determinação* da prática marcando a direção a ser seguida, uma consideração das *circunstâncias* reais nas quais se atuará, *recursos* e/ou *limitações*, já que não se planeja em abstrato, mas considerando as possibilidades de um caso concreto. O plano resultante da atividade de esboçar *antecipa* ou representa, em alguma medida, a prática que resultará. (p.198).

Em todo o processo de planejamento é importante fazermos três perguntas e continuamente retomá-las (de forma dialética): “O que queremos alcançar? A que distância estamos daquilo que queremos alcançar? O que faremos concretamente (num prazo predeterminado) para diminuir essa distância?” (GANDIN, 1999, p. 21). Essas respostas não serão neutras, pois elas vêm de uma concepção de mundo do planejador.



A partir da revisão da literatura da área de educação, identifiquei três níveis de planejamento, quais sejam: o planejamento em nível dos sistemas educacionais, o planejamento em nível escolar e o planejamento em nível do ensino. Esses níveis se influenciam mutuamente, não sendo concebidos ou realizados isoladamente. O planejamento em nível do ensino, foco da presente pesquisa, é o procedimento que “envolve a atuação concreta dos educadores no cotidiano de seu trabalho pedagógico, envolvendo todas as suas ações e situações, o tempo todo, envolvendo a permanente interação entre os educadores e entre os próprios educandos” (FUSARI, 1989, p. 10 apud 1990, p. 46).

A área de educação musical também tem se dedicado a discutir as dimensões envolvidas no planejamento, em seus diferentes níveis. Hentschke e Del Ben (2003), Freire e Freire (2008) e Romanelli (2008), por exemplo, apresentam definições de planejamento, definem o planejamento para a aula de música e os níveis do mesmo, tratam da importância do planejamento em música, descrevem os elementos que o compõem e as principais etapas do planejamento.

Outros autores vêm discutindo o planejamento de ensino durante o estágio curricular nos cursos de licenciatura em música, como Mateiro (2003), Mateiro e Téo (2003a, 2003b, 2003c) e Beineke e Bellochio (2005). Mateiro (2003), buscando compreender como se articulam as condições curriculares, organizacionais e pessoais da prática, e fundamentando-se em Pérez Gómez, faz uma análise de três “parâmetros: (a) a importância, a duração e o momento das práticas; (b) os fundamentos e as questões básicas do planejamento; e (c) as modalidades de acompanhamento” (p. 9 - tradução minha) do estudante na sua prática de estágio. Já Mateiro e Téo (2003a, 2003b, 2003c), através dos relatórios de estágios, investigaram o desenvolvimento dos processos de planejamento, vistos sob a perspectiva dos fatores externos que o influenciam e também com relação à sistematização dos elementos que compõem o planejamento, demonstrando algumas das concepções de ensino de música dos estagiários. Em Beineke e Bellochio (2005) o foco está nos processos de planejamento como construção do conhecimento prático do estagiário.

Também é possível encontrar relatos de experiência que envolvem o planejamento do ensino, como exemplificam os trabalhos de Chrispim (2007) e Silva (2007). Chrispim (2007) discute duas aulas de música observadas, onde evidencia que o mesmo planejamento pode ser viável para uma turma e inviável para outra. Já Silva (2007), trata das reflexões sobre o planejamento da aula de música de professores da rede estadual de ensino de São Paulo, com foco na noção dos conteúdos, demonstrando que essa noção é ampla e diversificada.



Os trabalhos acima apontam o planejamento como forma de perceber as concepções de estagiários sobre o ensino de música e de entender as relações entre teoria e prática que os mesmos estabelecem. Revelam, também, dimensões envolvidas no processo de planejamento, como conteúdos, objetivos, estratégias, dentre outras. Esses procedimentos e dimensões, por sua vez, se pensados especificamente para os contextos escolares, também representam escolhas feitas sobre como ensinar música na escola.

Os elementos e as dimensões envolvidas no processo de planejar, sejam conteúdos, objetivos e estratégias de ensino, sejam aspectos específicos aos contextos onde ocorre o planejamento, representam formas de pensar e realizar o ensino de música, que resultam de intencionalidades e aspirações, de concepções de educação, de um conjunto de metas e propósitos, de processos de seleção e organização daquilo que se considera válido para ser ensinado, em contextos específicos e para grupos também específicos.

O planejamento do ensino de música, quando pensado especificamente para os contextos escolares, pode revelar não somente concepções e práticas de educação musical, mas, também, dimensões envolvidas nos processos de escolarização.

Para Soares (2003),

[...] a escola é uma instituição em que o fluxo das tarefas e das ações é ordenado através de procedimentos formalizados de ensino e de organização dos alunos em categorias (idade, grau, série, tipo de problema, etc.) que determinam um tratamento escolar específico (horários, natureza e volume de trabalho, lugares de trabalho, saberes a aprender, competências a adquirir, modos de ensinar e de aprender, processos de avaliação e de seleção, etc.). É a esse inevitável processo – ordenação de tarefas e ações, procedimentos formalizados de ensino, tratamento peculiar dos saberes pela seleção, e conseqüente exclusão de conteúdos, pelo modo de ensinar e de fazer aprender esses conteúdos – é a esse processo que se chama escolarização, processo inevitável, porque é da essência mesma da escola, e o processo que a institui e que a constitui. (p. 21 - grifo do autor).

Considerando as especificidades da escola, faz parte dela a “instituição dos saberes escolares que se constituem pela didatização ou pedagogização de conhecimentos e práticas culturais” (SOARES, 2003, p. 47). Esse processo de didatização e pedagogização, definido por Soares (2003), é entendido de diferentes formas por outros autores.

Para Faria Filho (2007), a escolarização pode ser entendida em três sentidos. Primeiro,

pretende designar um estabelecimento de processos e políticas concernentes à “organização” de uma rede, ou redes, de instituições, mais ou menos formais, responsáveis seja pelo ensino elementar da leitura, da escrita, do



cálculo e, na maioria das vezes, da moral e da religião, seja pelo atendimento em níveis posteriores e mais aprofundados (p. 194).

Num segundo sentido, “escolarização é entendida como a produção de representações sociais que têm na escola o *locus* fundamental de articulação e divulgação de seus sentidos e significados” (FARIA FILHO, 2007, p. 194). O terceiro sentido é “aquele que nos remete mais diretamente ao ato ou efeito de tornar escolar, ou seja, o processo de submetimento de pessoas, conhecimentos, sensibilidades e valores aos imperativos escolares” (ibid., p. 195).

Tomando como base essas definições de escolarização, neste trabalho não tenho como objetivo investigar o planejamento de ensino de música nos seus aspectos técnicos ou o documento resultante do processo de planejar, mas, sim, tomar o planejamento de ensino do professor como instância privilegiada para compreender o processo de ensinar música na escola. Como salienta Del Ben (2009),

pensar sobre os sentidos da música na educação básica envolve, necessariamente, refletir sobre processos de escolarização. E escolarizar a música, ou submetê-la ao processo de escolarização na educação básica, [...] é pensá-la de uma forma específica, para um contexto também específico (p. 130).

Para entender os processos de escolarização da música, neste trabalho, a cultura escolar é adotada como categoria de análise fundamental, que “permite articular, descrever e analisar, de uma forma muito rica e complexa, os elementos chave que compõe o fenômeno educativo” (FARIA FILHO, 2003 apud FARIA FILHO, et al., 2004, p.153). Para Faria Filho (2007), a cultura escolar é

a forma como em uma situação histórica concreta e particular são articuladas e representadas, pelos sujeitos escolares, as dimensões espaço-temporais do fenômeno educativo escolar, os conhecimentos, as sensibilidades e os valores a serem transmitidos e a materialidade e os métodos escolares (p.195).

Afirma o mesmo autor que essa categoria é adotada “como um constructo teórico que permite, metodologicamente, operacionalizar a pesquisa e, do ponto de vista analítico, organizar e compreender as múltiplas facetas da experiência escolar” (FARIA FILHO, 2007, p.196-197).

Viñao (2008) acrescenta que “este esforço de transmutação didática que implica a escolarização e academização de um saber, em geral originado fora do ambiente escolar –



ainda que não sempre: também tem saberes estritamente escolares por sua origem” (p. 203). Para o autor, a escola tem uma autonomia para pensar e fazer própria, que, como consequência, gera produtos específicos, como as disciplinas escolares, assim formando a cultura escolar.

A expressão cultura escolar (ou culturas escolares) é usada, entre outros aspectos, para referir-se à existência nos sistemas de ensino e instituições educacionais de determinadas maneiras de fazer e pensar as tradições (práticas, hábitos, formas, costumes, rituais, atitudes e formas de pensar) sedimentadas ao longo do tempo; de rituais regulares e regras do jogo transmitidas de geração, e no geral não questionadas ou usadas cotidianamente e compartilhadas pelas pessoas que são parte das instituições. (VIÑAO, 2002 apud VIÑAO, 2004, p. 70 – tradução minha).

Para Viñao (2001), a acepção cultura escolar não é suficiente, por isso ele prefere utilizar culturas escolares. Isso porque, além de existirem diferentes tipos de instituição, como as escolas de ensino fundamental e as de ensino médio, cada estabelecimento também possui características específicas e sua própria cultura.

Para Chervel (1990), a cultura escolar é entendida a partir de seu trabalho sobre a história das disciplinas escolares, mais particularmente, sobre a ortografia francesa. O autor concebe as disciplinas escolares como uma construção da escola, tendo a sua origem na escola, e não como uma simplificação ou vulgarização dos conhecimentos a serem transmitidos aos alunos. Assim, criticava a forma de pensar a escola como simples transmissora dos conhecimentos produzidos fora dela, defendendo a idéia de escola como uma instituição que tem uma cultura própria, com saberes específicos que emergem do seu próprio espaço.

Na análise da cultura escolar, Julia (2001) utilizou três eixos: “interessar-se pelas normas e pelas finalidades que regem a escola, [...] avaliar o papel desempenhado pela profissionalização do trabalho de educador, e, [...] interessar-se pela análise dos conteúdos ensinados e das práticas escolares” (p. 19). Para o autor, a cultura escolar é entendida

como um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidade religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização). Normas e práticas não podem ser analisadas sem se levar em conta o corpo profissional dos agentes que são chamados a obedecer a essas ordens e, portanto, a utilizar dispositivos pedagógicos encarregados de facilitar sua aplicação, a saber, os professores primários e os demais professores (p. 10-11).



A cultura escolar, como categoria de análise, envolve pensar a escola de forma própria, com sua cultura específica que emerge desse contexto. Neste trabalho, busco me aproximar dessa cultura específica por meio do planejamento de ensino do professor. Para tanto, tenho como objetivo geral investigar as dimensões envolvidas no processo de escolarização da música na educação básica a partir do planejamento de ensino do professor. Como objetivos específicos, busco identificar conteúdos e práticas, objetivos e finalidades do ensino de música na escola; analisar critérios, normas e/ou tradições que orientam o processo de seleção e organização dos conteúdos do ensino de música na escola; e analisar os dispositivos utilizados para atingir objetivos e finalidades do ensino de música na escola.

Para conduzir esse trabalho optei pelo estudo de caso com uma abordagem qualitativa. O caso escolhido é uma professora que atua numa escola de educação básica na rede pública de ensino de Porto Alegre/RS. A coleta de dados está sendo realizada através de entrevistas semi-estruturadas, entrevistas semi-estruturadas com estimulação de recordação, observações e análise de documentos.

A entrevista semi-estruturada está sendo utilizada de duas formas: entrevistas semi-estruturadas no início e no final da coleta de dados e entrevistas semi-estruturadas com estimulação de recordação, assistindo ao recorte dos vídeos das aulas observadas. As entrevistas semi-estruturadas iniciais tiveram por finalidade entender como o professor seleciona e organiza os conteúdos de suas aulas de música na escola, como define objetivos e finalidades e que critérios orientam esse processo de seleção e organização dos conteúdos. Na entrevista semi-estruturada final terei como objetivo fazer uma reflexão sobre os dados coletados e aprofundar questões das entrevistas anteriores, caso necessário.

Nas entrevistas semi-estruturadas com estimulação de recordação, espera-se que o professor recorde e emita “as suas opiniões e pontos de vista sobre o que [observa] no vídeo” (PACHECO, 1995, p. 93). Assim, a professora poderá recordar como planejou a aula em questão, podendo interromper o vídeo a qualquer momento para fazer comentários, como o pesquisador também poderá interromper o vídeo para fazer perguntas ao professor.

As observações estão me proporcionando um momento de familiarização com a prática pedagógico-musical desenvolvida pela professora em sala de aula. Todas as observações estão sendo realizadas numa mesma turma para que eu possa acompanhar o desenvolvimento das aulas durante um período do primeiro semestre letivo de 2010. Nas primeiras aulas observadas apenas fiz anotações, isso para que a turma pudesse ter familiaridade com a minha presença na sala de aula e também, para que eu pudesse





providenciar as autorizações dos pais e ou responsáveis dos alunos para gravar em vídeo as aulas, as quais serão utilizadas nas entrevistas de estimulação de recordação.

Nesta pesquisa, serão analisados documentos produzidos pelo professor, como planos de aula ou de ensino, portfólios, diários de aula ou outros tipos de registro feitos pela professora. Os documentos poderão auxiliar na condução das entrevistas, pois esses documentos “servem como fonte de férteis descrições de como as pessoas que produziram os materiais pensam acerca do seu mundo (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 176).

Espero que os resultados deste trabalho sinalizem aspectos do processo de escolarização da música, gerando dados que possibilitem compreender como as especificidades da escola são pensadas no planejamento do ensino do professor de música. Este trabalho poderá trazer para a área da educação musical contribuições para reflexões sobre o ensino de música na escola de educação básica, tendo em vista que, com a Lei nº 11.769/08, a música passou a ser conteúdo obrigatório do componente Arte.



## Referências

BEINEKE, Viviane; BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. Aprendendo a planejar: um estudo sobre a construção do conhecimento prático por estagiários de educação musical na UDESC/SC e na UFSM/RS. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 14., 2005, Belo Horizonte. *Anais...* Belo Horizonte: ABEM, 2005.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora, 1994.

CHERVEL, A. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, v. 2, p. 177-229, 1990.

CHRISPIM, Juliana. Diferentes resultados de um mesmo plano de aula. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 16., 2007, Campo Grande. *Anais...* Campo Grande: ABEM, 2007. p. 1-7.

DEL BEN, Luciana. Sobre os sentidos do ensino de música na educação básica: uma discussão a partir da Lei nº 11.769/2008. *Música em Perspectiva*, v. 2, n. 1, p. 110-134, mar. 2009.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. Escolarização e cultura escolar no Brasil: reflexões em torno de alguns pressupostos e desafios. In: BENCOSTTA, Marcus Levy Albino (Org.). *Culturas escolares, saberes e práticas educativas: itinerário histórico*. São Paulo: Editora Cortez, 2007. p. 193-211.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de et al. A cultura escolar como categoria de análise e como campo de investigação na história da educação brasileira. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 30, n. 1, p. 139-159, jan./abr. 2004.

FREIRE, Ricardo Dourado; FREIRE, Sandra Ferraz. Planejamento na educação Musical Infantil. In: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA, 18., 2008, Salvador. *Anais...* Salvador: ANPPOM, 2008. p. 1-5.

FUSARI, José Cerchi. O planejamento do trabalho pedagógico: algumas indagações e tentativas de respostas. *Idéias*, São Paulo, n. 8, p. 44-58, 1990.  
Disponível em: <[http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias\\_08\\_p044-053\\_c.pdf](http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_08_p044-053_c.pdf)>.  
Acesso em: 02 out. 2009.

GANDIN, Danilo. *Planejamento como prática educativa*. 10. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1999.

GANDIN, Danilo; GANDIN, Luiz Armando. *Temas para um projeto político-pedagógico*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

GIMENO SACRISTÁN, J. Âmbitos do plano. In: GIMENO SACRISTÁN, J., PÉREZ GOMES, A. I. *Compreender e transformar o ensino*. Tradução de Ermani F. da Fonseca Rosa. 4. ed. Porto Alegre: Artemed, 2007a. p. 197-231.



HENTSCHKE, Liane; DEL BEN, Luciana. Aula de música: do planejamento e avaliação à prática educativa. HENTSCHKE, Liane; DEL BEN, Luciana (Orgs.). *Ensino de música: propostas para agir e pensar em sala de aula*. Porto Alegre: Moderna, 2003. p. 176-189.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. *Revista Brasileira de História da Educação*, Campinas, n. 1, p. 9-44, jan./jun. 2001.

MATEIRO, Teresa. El debate sobre El practium y su relación em La formación del profesorado de música. *Em Pauta*, Porto Alegre: Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, v.14, n.22, p. 5-34, 2003.

MATEIRO, Teresa; TÊO, Marcelo Róbson. Narrando, escolhendo e ensinando: o planejamento a partir dos relatórios de estágio curricular em educação musical. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 12., 2003, Florianópolis. *Anais...* Florianópolis: ABEM, 2003a. p. 826-833.

MATEIRO, Teresa; TÊO, Marcelo Róbson. "Sem planejar não tem como dar aula": os estagiários falam e escrevem sobre as suas aulas de música na escola. In: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA, 14., 2003, Porto Alegre. *Anais...* Porto Alegre: ANPPOM, 2003b.

MATEIRO, Teresa; TÊO, Marcelo Róbson. Os relatórios de estágio dos alunos de música como instrumento de análise dos processos de planejamento. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n. 09, p. 89-95, set. 2003c.

PACHECO, José Augusto. *O pensamento e a ação do professor*. Porto: Porto Editora, 1995.

ROMANELLI, Guilherme G. B. Planejamento de aula de estágio. In: MATEIRO, Tereza; SOUZA, Jusamara (Orgs.). *Práticas de ensinar música: legislação, planejamento, observação, registro, orientação, espaços e formação*. Porto Alegre: Sulina, 2008. p. 130-142.

SILVA, José Alberto Salgado. A noção de "conteúdo" no ensino de música – anotações sobre reflexões de professores. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 16., 2007, Campo Grande. *Anais...* Campo Grande: ABEM, 2007. p. 1-8.

SOARES, Magda B.. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins et al. (Orgs.). *A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 17-48.

VIÑAO, Antonio. A história das disciplinas escolares. *Revista Brasileira de História da Educação*, Campinas, n. 18, p. 174-215, set./dez. 2008.

VIÑAO, Antonio. Bibliotecas, "culturas escolares" y formación de profesores. *Educación e realidade*, Porto Alegre, v. 29, n. 2, p. 65-87, jul./dez. 2004.

VIÑAO, Antonio. Fracasan las reformas educativas? La respuesta de un historiador. In: SOCIEDADE BRASILEIRA DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO (org). *Educación no Brasil: história e historiografia*. Campinas, SP: Autores Associados. 2001. p. 21-52.



## **A estruturação da formação continuada da Associação Amigos do Projeto Guri em suas ações voltadas ao educador musical com apoio na EaD**

*Susana Ester Kruger  
Associação Amigos do Projeto Guri  
sekruger@uol.com.br  
susanakruger@projetoguri.org.br*

*Cassiana Zamith Vilela  
Associação Amigos do Projeto Guri  
cassianazamith@uol.com.br  
cassiana.vilela@gurionline.com.br*

**Resumo:** Esse relato de experiência tem como objetivo apresentar a estruturação do Núcleo de Formação Continuada da AAPG entre os anos de 2007 a 2009, com ênfase na discussão das capacitações empreendidas no ano de 2008, que colaboram com a implementação da Educação à Distância na AAPG como veículo de formação continuada e gestão educacional. Os investimentos para a formação continuada dos educadores musicais fazem parte das diversas mudanças estratégicas da instituição que buscam a melhoria qualitativa da gestão e do atendimento social e pedagógico oferecidos aos alunos e profissionais que atuam no Projeto Guri. Assim, a partir do diagnóstico de lacunas na formação pedagógica e musical dos educadores musicais à grande capilaridade do projeto, a formação continuada tem sido considerada condição importante para a otimização da atuação dos mesmos. O artigo conclui apontando alguns encaminhamentos atuais deste Núcleo.

**Palavras-chave:** EaD, formação continuada, Projeto Guri.

### **Introdução**

O Projeto Guri foi criado em 1995, pela Secretaria de Cultura do Estado de São Paulo, na época, para promover a inclusão social e cultural de crianças e adolescentes por meio do ensino coletivo da música. Atualmente, é oferecido em 383 polos de ensino musical em diversas cidades do Estado de São Paulo, sendo 49 em Unidades de Internação e Unidades de Internação Provisória da Fundação CASA (Centro de Atendimento Socioeducativo ao Adolescente) e 12 nos “polos regionais”<sup>1</sup>. Em maio de 2010, o Projeto ofereceu 52.421 vagas para crianças e adolescentes de 6 a 18 anos no contra turno escolar, em cursos de iniciação musical, coral infantil e infanto-juvenil e instrumentos de cordas, madeiras, sopro e percussão.

Cabe diferenciar o Projeto Guri (política pública do Estado de São Paulo) da AAPG (instituição que gere o Projeto Guri). Esta instituição, de caráter privado e sem fins lucrativos,

---

<sup>1</sup> A AAPG organiza seus polos em três tipos: *Polos*: polos geridos pela AAPG em espaços físicos cedidos por prefeituras ou outras instituições, mediante parcerias firmadas com as mesmas; *Polos Fundação Casa*: polos do Projeto Guri geridos pela AAPG no espaço físico da Fundação CASA; *Polos Regionais*: polos piloto para a pesquisa e proposta de diversas metodologias de ensino musical.



tem suas origens em 1997, quando um grupo de voluntários criou a Sociedade Amigos do Projeto Guri para colaborar com o desenvolvimento do Projeto Guri ao estabelecer uma parceria entre Estado e a iniciativa privada. Em junho de 2004, a já denominada Associação (doravante AAPG), foi qualificada como uma Organização Social de Cultura (vide GALIZIA, KRUGER e KORSOKOVAS, 2009). Atualmente conta com diversos parceiros, patrocinadores e colaboradores, sendo a principal gestora do Projeto Guri<sup>2</sup>. Seus polos são acompanhados por 13 Regionais que possuem uma equipe nas áreas administrativa, educativo-musical e de desenvolvimento social, facilitando assim o acesso e circulação da informação e a descentralização de ações nestas três áreas. Em maio de 2010, atuam na AAPG 1013 educadores musicais e 682 empregados das outras áreas.

A missão da AAPG junto ao Projeto Guri e seus outros projetos<sup>3</sup> é *promover, com excelência, a educação musical e a prática coletiva de música, tendo em vista o desenvolvimento humano de gerações em formação*. Para alcançar seus objetivos, a AAPG vem promovendo, desde o final do ano de 2007, mudanças estratégicas visando a melhoria qualitativa da gestão e do atendimento social e pedagógico oferecidos aos alunos e profissionais. Dentre as iniciativas já implementadas estão as Aulas-espetáculo, o acervo cultural e a Revista eletrônica ([www.projetoguri.org.br/revista](http://www.projetoguri.org.br/revista)), entre outras ações.

Uma das principais preocupações desta Associação reside no cuidado com a formação continuada dos profissionais da área de educação musical, visto que este é quem permitirá que os alunos do Projeto Guri participem de processos educativo-musicais condizentes com os mais recentes parâmetros de educação musical da área e se desenvolvam integralmente. Assim, o objetivo desse texto é relatar as atividades de formação continuada da AAPG entre os anos de 2007 a 2009, período em que foram capacitadas 4356 pessoas, entre empregados da AAPG e outros colaboradores. Dentre as capacitações encontra-se um evento de grande porte que a AAPG promove a quatro anos consecutivos, o Seminário da AAPG. O presente relato concentra-se na apresentação e discussão das capacitações empreendidas com apoio na Educação a Distância.

---

<sup>2</sup> A partir de agosto de 2010, por decisão da Secretaria de Estado da Cultura, alguns polos do Projeto Guri localizados na Capital e Grande São Paulo passaram a ser geridos pela Santa Marcelina Cultura, outra Organização Social de Cultura. A AAPG continua responsável pelos polos localizados no interior do Estado e na Fundação CASA.

<sup>3</sup> A AAPG também é gestora do Projeto Harmonia, realizado desde 2008 em parceria com a Prefeitura Municipal de Maringá (PR).



## O Núcleo de Formação Continuada da AAPG e seus referenciais teóricos

As atividades de formação continuada, na AAPG, estão, atualmente, sob a gestão da área de Recursos Humanos, especialmente sob o Núcleo de Formação Continuada. Porém, esse núcleo foi criado em 2007 com a denominação de Núcleo de Projetos Educacionais, com o intuito de apoiar a Direção Executiva na formatação, implementação e avaliação de projetos especiais nas áreas de educação musical e desenvolvimento social da AAPG.

Esse núcleo foi criado a partir do diagnóstico da demanda por formação em exercício dos educadores musicais atuantes no Projeto Guri. Isto porque, dada a capilaridade do Projeto e sua localização em algumas cidades onde era raro o acesso ao ensino musical oferecido em nível de graduação ou técnico, parte dos educadores são músicos que não tiveram acesso a uma formação pedagógico-musical específica, muitas vezes com pouca experiência de atuação em projetos socioculturais e/ou no ensino coletivo de música. Dessa forma, a AAPG lida, constantemente, com diferentes níveis de formação dos seus profissionais.

Neste sentido, concordamos com Galizia (2010), para o qual a formação de educadores musicais é diferente da formação de músicos, pois implica na construção de conhecimentos específicos: “é possível sim que uma mesma pessoa atue como músico e como educador musical, desde que assuma o fato de que são duas profissões diferentes com alguns saberes em comum e busque formações distintas e condizentes com sua atuação” (p.17). Este autor utiliza, como base de sua análise dos saberes docentes em educação musical, a tipologia de Tardif (2002): saberes disciplinares, curriculares, experienciais e da formação profissional (das ciências da educação e da ideologia pedagógica) (Galizia, 2010, p.18). Portanto, é possível inferir que os educadores musicais também precisam ser capacitados nestes mesmos saberes para que sua atuação seja otimizada.

A AAPG adota o modelo *prático-reflexivo* de formação continuada de professores, que implica na elaboração de novos conhecimentos “através da experiência prática”. O “professor reflexivo”, segundo Donald Schön, “constrói o conhecimento prático através da reflexão durante a prática profissional, em situações concretas do cotidiano profissional, num ambiente propício à reflexão na ação” (JACOBUCCI, 2006, p.32). É valorizada a produção de conhecimentos pelos próprios professores, entendidos com “os saberes docentes”, a partir da reflexão na prática (ação) e sobre a prática (ação). Estes saberes são descobertos nas análises da prática docente, construídos pela “experiência acumulada na prática social e coletiva” e são, “simultaneamente, acionadas no curso do exercício da profissão” (p.32).

Na prática, nas formações continuadas que adotam a concepção interpretativa, há uma



discussão sobre as situações cotidianas e, mediante as reflexões efetuadas no grupo, são buscadas estratégias para a superação das dificuldades. “Abre-se assim uma possibilidade de união entre teoria e prática, ainda que seja para explicar situações de caráter prático” (ibidem). Há uma busca maior do equilíbrio entre o conhecimento adquirido e a experiência prática, valorizando o lado humano das relações educacionais - embora ainda com foco mais individual de reflexão e construção crítica de conhecimento. Por todos estes fatores, a mesma tem sido referenciada e utilizada na educação musical e na Educação a Distância – portanto, também adotada na AAPG em suas atividades. A seguir, serão descritos brevemente os pressupostos que nortearam a elaboração do sistema de formação continuada desta instituição.

### **A EaD em educação musical na formação continuada de profissionais atuantes em projetos socioculturais**

As capacitações empreendidas pela AAPG nos anos anteriores a 2007 demonstram que a instituição já se preocupava enormemente com a formação continuada dos profissionais atuantes nos polos do Projeto Guri. Porém, no final de 2007<sup>4</sup>, consideramos necessário que esta formação se estendesse por um período maior, de modo mais denso, e também atendesse a um maior número de profissionais, dada a capilaridade do Projeto. Ademais, os educadores precisariam de um acompanhamento maior após a formação presencial, permitindo a análise sobre como suas reflexões seriam aplicadas no cotidiano, transformando suas práticas e refletindo no aperfeiçoamento da qualidade dos processos de ensino instrumental coletivo. Para tanto, optamos por implementar os recursos e princípios da Educação a Distância (doravante EaD), conforme exemplo de outras instituições que realizam atividades de cunho sociocultural, como a Coordenadoria de Programas Educacionais da Osesp (KRUGER, 2010).

Uma possível definição de EaD é apresentada no Decreto Federal 5.622, de 19/12/2005: “modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, envolvendo estudantes e professores no desenvolvimento de atividades educativas em lugares ou tempos diversos”. Existem diferentes estruturas de EaD (KRUGER, 2006). Como poderá ser visto adiante, as três foram adotadas pela AAPG em suas ações de formação continuada:

- a) *disciplinas ou cursos presenciais com suporte na tecnologia digital [ou em AVAs],*

---

<sup>4</sup> Este período coincide com a mudança da direção executiva da Associação e a reformulação do quadro de gestores da AAPG.



com carga horária presencial maior do que a carga a distância;

b) *disciplinas ou cursos semipresenciais com suporte na tecnologia digital [ou em AVAs]*, em que os momentos presenciais e a distância são equivalentes ou há pouca diferença;

c) *disciplinas ou cursos a distância*, caracterizados como a EaD propriamente dita, totalmente efetivados nos AVAs, em que a carga horária das atividades a distância é muito maior que a presencial, normalmente reduzida a dois ou três encontros, ou inexistente.

Com base nestes conceitos, em 2008, foi customizado para uso da AAPG o ambiente virtual de aprendizagem Moodle (<http://gurionline.com.br/ead/>), que possui recursos educacionais como fórum, chat, wiki, tarefas (recurso utilizado, por exemplo, para postagem de trabalhos), glossário, entre outros.

### **Cursos de EaD, educação musical e projetos socioculturais**

Os primeiros sete cursos promovidos pela AAPG foram sobre “A EaD aplicada à educação musical e a projetos socioculturais”. Os mesmos foram caracterizados como cursos “a distância” tendo em vista que, no primeiro semestre, 12 horas eram presenciais e as outras 28 eram realizadas a distância; no segundo semestre, a diferença aumentou para 8 horas presenciais e 32 a distância. Seu objetivo foi “ampliar as discussões sobre temas sócio-culturais e pedagógico-musicais entre colaboradores do Projeto Guri e palestrantes especialistas em EaD e Educação Musical” (site dos cursos). Quatro foram destinados aos prestadores de serviço<sup>5</sup> na área de educação musical, um aos da área social e dois ao público misto. Eles ocorreram de junho a agosto de 2008, com formadores das áreas de educação musical e EaD<sup>6</sup>.

Na etapa presencial, foram discutidas as perspectivas teórico-práticas da EaD e apresentado o ambiente Moodle, de modo que os participantes realizavam, em duplas, suas primeiras atividades no ambiente virtual com o auxílio dos formadores. Em seguida, ocorria a etapa à distância, onde os alunos participavam de quatro outros módulos onde foram discutidos a mediação pedagógica, a relação entre a gestão educacional e a tecnologia em ferramentas e a avaliação em EaD. Essas reflexões e interações ocorreram com materiais de apoio como textos, vídeos e a utilização de ferramentas como fórum, *chat* e *wiki* e recursos de

---

<sup>5</sup> Em 2008, a AAPG contava com prestadores de serviços que atuavam nos polos do Projeto Guri via sistema de cooperativas, portanto não possuíam vínculo empregatício com esta instituição.

<sup>6</sup> Participaram Isamara Carvalho, Cecília Soares, Mônica Mandaji, Ilza Joly, Maria Paulina Assis, Glauber Santiago, Lígia Rubim, Cláudia Hardagh, Aneridis Monteiro, Adriana Terçariol, Neli Mengali, Renata Aquino, Flávia Narita, Marcelo Gozzi, Jarina Fernandez e Renata Kelly.





apoio, como textos e vídeos. A avaliação ocorreu por meio de *feedbacks* freqüentes e em fóruns e memoriais reflexivos.

Nos relatos finais, foi possível desmistificar uma pretensa complexidade da EaD, na medida em muitos participantes afirmaram terem mudado suas concepções de utilização da tecnologia na educação. Para muitos, esse tinha sido o primeiro contato com a EaD e a realização do curso possibilitou a descoberta de como a tecnologia está presente no cotidiano e motivação para a procura de novas oportunidades de formação continuada, tanto na AAPG quanto em outras instituições. Da mesma forma, perceberam que a EaD permite maior adaptação à rotina pessoal, o que pode oferecer maior troca de idéias e crescimento profissional. Como exemplo, citamos o depoimento de uma participante do Curso 6:

Como já disse em outra oportunidade, moro bem distante de grandes centros, portanto, estou vivenciando essa realidade de que a EaD encurta distâncias. Trabalho a quase onze anos no Projeto Guri e nunca me senti tão integrada ao projeto como um todo (sede, outros pólos, colegas de trabalho) como depois que comecei a participar desse curso. Está sendo uma experiência bem gratificante. Podemos considerar EaD um sistema ainda novo que pode precisar de algum tempo para aprimorar suas estratégias, mas não podemos negar o avanço que ela representa, no processo de ensino aprendizagem. (RCMR, mensagem em fórum de 12/10/2008)

### **Cursos de performance e pedagogia instrumental e Curso de tutoria e monitoria em EaD: capacitação em modelo de retroalimentação**

O objetivo dos *cursos de performance e pedagogia instrumental* foi capacitar os educadores musicais sobre questões relacionadas à pedagogia específica de cada instrumento e ao ensino coletivo de música, com apoio da EaD. Esses cursos foram semipresenciais, com carga horária de 44 horas, em três módulos: presencial (16), à distância (12) e presencial (16).

O grupo de formadores participou previamente de uma reunião presencial e de interações em um ambiente virtual específico para preparação conjunta dos cursos. Em cada curso atuavam um ou dois docentes da área musical (instrumentistas e professores de instrumento), um supervisor de EaD e um ou dois tutores – os quais haviam participado dos cursos de EaD do primeiro semestre e participavam de outro curso simultâneo sobre *Tutoria em EaD*, enquanto então realizavam a tutoria dos *Cursos de performance e pedagogia*. Da mesma forma, um(a) formador(a) específico(a) de EaD supervisionava os docentes da área de música e os tutores, visto que muitos alunos e docentes tinham, naquele momento, o seu primeiro contato com esta sistemática.

Nos módulos presenciais, além de palestras sobre o ensino coletivo de música e uma



capacitação para a utilização do Moodle, foram realizadas *masterclasses* com os docentes da área musical. No módulo à distância, os formadores propiciaram aos alunos atividades que pudessem aprofundar e ampliar as discussões iniciadas no módulo presencial. Ao final do curso, os alunos ressaltaram a importância da vivência prática que tiveram com importantes músicos do cenário nacional, sendo que a formação adquirida os incentivou a proporem novas atividades em sala de aula. Com relação ao módulo à distância, os educadores musicais viram como positivo esse tempo para a troca de experiências e a possibilidade de lidarem com diferentes pontos de vista sobre um mesmo assunto. De forma geral, concluíram que os cursos aumentaram a auto-estima profissional, pois se sentiram valorizados com as capacitações promovidas pela AAPG.

No *Curso de tutoria e monitoria em EaD*<sup>7</sup>, os supervisores de EaD atuaram como docentes nestes cursos em conjunto com a coordenação geral do núcleo de Formação Continuada, e desenvolveram os seguintes temas:

**Tema 1:** caracterização dos papéis dos atores da EaD. Os atores da EaD: o papel de professores, tutores, moderadores e alunos. Dificuldades, desafios e possibilidades das novas atribuições.

**Tema 2:** a utilização pedagógica do Moodle e outras ferramentas tecnológicas - integrando objetivos, recursos, atividades e avaliações.

**Tema 3:** planejamento, atuação e avaliação em EaD – discussão sobre os cursos em andamento (dificuldades e possibilidades, expectativas e motivação, avaliação crítica)

O depoimento de uma das supervisoras dos cursos, abaixo transcrito, demonstra como as atividades realizadas no curso de tutoria puderam ser aplicadas no curso de performance e pedagogia, e que os participantes destes cursos demonstraram boa receptividade à proposta:

Olá a todos, no último encontro presencial dos cursos de Bateria e Percussão, propusemos a realização dessa tarefa, UM QUESTIONÁRIO SOBRE A PRÓPRIA PRÁTICA A PARTIR DO TEXTO DE LEUNG, como última atividade do curso. Esclarecendo a todos que ela foi elaborada pelos tutores, que estaria relacionada ao processo de formação deles e de que seria uma atividade sem avaliação (nota). Obtivemos a seguinte participação:  
78% no curso de Bateria (14 dos 18 alunos efetivos)  
80% no curso de Percussão (16 dos 20 alunos efetivos)

---

<sup>7</sup> PERCUSSÃO – supervisor EaD Silvana Leodoro: Bateria (Bob Wyatt): tutor Eduardo Andreatta; Percussão (Eduardo Giancesella): tutora Ligia Antunes. CORAL – supervisora EaD Renata Frederico: Curso 1 (Gisele Cruz): Laura Bruhneroto e Janice Octaviani; Curso 2 (Ana Yara Campos): Isaac Alves e Ariadne Melo. VIOLÃO – supervisor EaD Glauber Santiago: Curso 1 (Everton Gloeden e Paulo Belinatti): Rejane Matos; Curso 2 (Giacomo Bartoloni): Felipe Moraes MADEIRAS E METAIS – supervisora EaD Maria Cecília Soares: Flauta (Rogério Wolf): Estela Simões; Trombone (Donizeti Fonseca): Paulo Martimiano CORDAS – supervisora EaD Renata Aquino: Curso de violino (Luiz Amato): Vilma Moreira; Curso de violoncelo (Fabio Presgrave): Rubia Melo.



Percebemos que os alunos que não responderam, são os mesmos com baixa participação nas últimas tarefas e estamos confirmando, com a direção, se estiveram presentes ou não no último encontro.

Considero, portanto, a tarefa proposta pelos tutores EA e LA, muito bem sucedida. Abraços, S. (SL, mensagem em fórum de 7/11/2008)

Por outro lado, na etapa a distância dos  *cursos de performance e pedagogia*, a maioria das interações foi realizada entre os próprios alunos e entre estes e os supervisores e tutores, havendo menos interação com os docentes. Ao serem indagados sobre a pouca participação, vários docentes comentaram que não participaram ativamente por não estarem familiarizados com a EaD. Além disso, todos mencionaram que seria importante realizarem videoconferências ou postarem vídeos para interações posteriores – ações que foram buscadas nos cursos de Violino e Violoncelo. Tais sugestões, baseadas em necessidades percebidas pelas equipes envolvidas, implicam na programação de uma formação prévia maior dos docentes as atividades e na complementação do Moodle com outras ferramentas, como de videochats; além disso, pode ser interessante estabelecer que as atividades a distância sejam voltadas à reflexão sobre práticas instrumentais e pedagógicas, de modo que não sejam imprescindíveis as ferramentas para interação em tempo real (principalmente videochat, que ainda necessita de muito suporte tecnológico e boa configuração de internet para perfeito funcionamento, o que não é o caso na maioria dos participantes). Por outro lado, foi considerada muito efetiva a tutoria dos alunos do curso de formação de tutores e monitores para EaD, uma vez que sua vivência nos outros cursos pôde, além de contribuir para sua própria formação, colaborar para a dinamização destes. Neste sentido, ambos os tipos de curso se retroalimentaram, gerando formação e reflexão na ação e sobre a ação.

### **Cursos sobre o Acervo Cultural**

O Acervo Cultural do Projeto Guri é formado por um conjunto de 50 livros da área de música e literatura e 50 CDs de gêneros e estilos variados disponibilizado para 316 polos no segundo semestre de 2008. A cada ano, o número de obras é ampliado para garantir a diversidade e atualização constante. No final de agosto de 2008, foram criados doze “suplementos didáticos” para a utilização desse material a partir de propostas inovadoras que incorporassem atividades que não eram comumente realizadas – como composição, improvisação e arranjo, o que vinha mais ao encontro com a proposta pedagógica atual da instituição.

Os suplementos foram criados totalmente online, em site de gestão a distância, por



doze docentes<sup>8</sup>. Posteriormente, estes também foram convidados a realizar formações simultâneas totalmente a distância (ambiente EaD da AAPG), para capacitar os educadores da AAPG a utilizarem o material pedagógico-musical do Acervo de forma criativa e ampla, por meio de reflexões e trocas de idéias sobre suas práticas nos pólos e estudo de referencial teórico-prático. Os cursos foram organizados de modo que as cinco duplas dos docentes se revezassem semanalmente em cinco cursos. As docentes Susana Kruger e Adriana Terçariol participaram na primeira semana conduzindo uma introdução geral e familiarização com o EaD e posteriormente prestando apoio geral às demais docentes. Ao todo, participaram aproximadamente 100 educadores. Na Tabela 1 abaixo é possível verificar sua organização geral, sendo que o número em cada semana refere-se à dupla de docentes responsável pelas atividades, conforme acima descritas:

Tabela 1: organização geral dos cursos sobre o Acervo Didático da AAPG

CURSO	SEMANA 1	SEMANA 2	SEMANA 3	SEMANA 4	SEMANA 5	SEMANA 6
	27/10-02/11	03-09/11	10-16/11	17-23/11	24-30/11	1/7/2012
Acervo 1	Adriana e	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Acervo 2	Susana	(5)	(1)	(2)	(3)	(4)
Acervo 3		(4)	(5)	(1)	(2)	(3)
Acervo 4		(3)	(4)	(5)	(1)	(2)
Acervo 5		(2)	(3)	(4)	(5)	(1)

Os cursos também foram coletivamente elaborados no mesmo ambiente virtual de elaboração dos suplementos didáticos. Posteriormente, no ambiente virtual de cada curso, foram anexados os suplementos já diagramados, que serviriam como base para as atividades dos cursos, de modo que os participantes lessem o material antes de realizar as atividades. Para verificar o que os educadores haviam compreendido sobre as propostas dos suplementos e incentivar a reflexão sobre possíveis práticas com estes materiais, as docentes propuseram uma atividade foco semanal: fórum, *chat*, questionário, *wiki*, *hot potatoes*, diário, entre outros recursos do Moodle. Os resultados destes cursos, apesar de serem totalmente realizados a distância e de apresentarem materiais disponibilizados concomitantemente aos polos, pareceram superar as expectativas dos participantes.

## Conclusão

Neste texto descrevemos a estruturação do Núcleo de Formação Continuada da AAPG

<sup>8</sup> Participaram Andréia Veber, Anete Susana Weichselbaum, Cassiana Vilela, Maria Cecília de Araújo R. Torres, Cristina Mio Ito Cereser, Fernando Galizia, Jane Borges, Margaret Amaral de Andrade, Maria Clara Wasserman, Regina Antunes Teixeira dos Santos, Teca Alencar de Brito e Viviane Beineke



de 2007 a 2009. Tendo como ponto inicial o diagnóstico da demanda por formação continuada dos educadores musicais e cursos anteriormente realizados que tratavam mais especificamente de questões técnico-musicais, esse núcleo buscou, nos últimos anos, desenvolver, propor e implementar sistemáticas de desenvolvimento profissional.

As capacitações relatadas em 2008 contextualizam o momento pelo qual o Núcleo de Formação Continuada amplia a capilaridade de suas ações, implementando a EaD ou expandindo temas e questões abordadas pelas capacitações. Em 2009, a AAPG realizou dois amplos processos seletivos em janeiro e em julho, onde foram contratados mais de 300 coordenadores de polo 1200 educadores musicais, auxiliares artístico-pedagógicos e auxiliares de polo. A realização destes processos seletivos impactou relativamente o oferecimento de cursos de formação continuada em 2009, dado o volume de trabalho envolvido. Todos os novos empregados passaram por uma capacitação inicial presencial logo após sua contratação e, atualmente, estão envolvidos em ações de formação continuada presencial e semipresenciais. A partir de 2009, o Núcleo foi incorporado à área de Recursos Humanos, passando a construir sua política de formação continuada.

Cabe destacar que a profícua experiência com a EaD na AAPG levou à criação dos “ambientes de gestão”, ou seja, espaços específicos para troca e discussão de vivências pedagógico-musicais, monitoramento, intercâmbio de informações da sede aos polos e vice-versa, os quais são organizados na área educacional seguindo as 13 Regionais administrativas. Deste modo, puderam ser aproveitadas as vivências nas capacitações anteriores também em ações de gestão e comunicação, melhorando a interface entre empregados e possibilitando o aperfeiçoamento da qualidade dos trabalhos.

Em 2010, os educadores musicais passarão por capacitações relacionadas à implementação de seu Projeto Político-pedagógico, terão acesso a cursos opcionais focados nas necessidades de cada região do Estado e ao Auxílio-educação, pelo qual podem solicitar e receber, caso aprovado, auxílio para participação em eventos de curta duração. Com essas ações, a AAPG espera atingir os objetivos implícitos à sua missão, além de também tornar um campo de estudos sobre o desenvolvimento das competências docentes em educação musical e as possibilidades de realização de ações formativas em projetos socioculturais.



## Referências

- ALARCÃO, I. *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. São Paulo: Cortez, 2004.
- CERQUEIRA, Valdenice M. M. de. *Mediação pedagógica e chats educacionais: a tessitura entre colaborar, intermediar e co-mediare*. São Paulo, 2005. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-graduação em Educação: Currículo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- GALIZIA, Fernando Stanzione. Gestão de qualidade do ensino musical. In: *Revista Espaço Intermediário*, São Paulo, v.I, n.I, p. 13-24, maio, 2010. Disponível em [www.projetoguri.org.br/revista](http://www.projetoguri.org.br/revista). Último acesso em 31/05/2010.
- GALIZIA, Fernando Stanzione; KRUGER, Susana; KORSOKOVAS, Larissa. Educação musical e organizações sociais de cultura: uma parceria entre a UFScar e o Projeto Guri. In: *Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical, 28. Simpósio Paranaense de Educação Musical, 15*. 2009, Londrina. Anais. Londrina: ABEM, 2009.
- JACOBUCCI, Daniela Franco Carvalho. *A formação continuada de professores em centros e museus de ciências no Brasil*. Campinas, 2006. Tese de Doutorado. Programa de Pós-graduação em Educação, Unicamp.
- KRUGER, Susana Ester. Educação Musical apoiada pelas novas Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC): pesquisas, práticas e formação de docentes. *Revista da ABEM (Associação Brasileira de Educação Musical)*, nº 14, março de 2006. Porto Alegre: ABEM, 2006. p.75-89.
- \_\_\_\_\_. *A percepção de docentes sobre a formação continuada em educação musical, apoiada pela Educação a Distância, em um contexto orquestral*. São Paulo, 2010. Tese de Doutorado. Programa de Pós-graduação em Educação: Currículo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- MASSETTO, Marcos T. *Competência pedagógica do professor universitário*. São Paulo: Summus, 2003.
- TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.



## A Extensão na Formação do Professor de Música

*Lia Braga Vieira*  
*Universidade do Estado do Pará/ Universidade Federal do Pará*  
*lia41braga@yahoo.com.br*

*Victor Hugo Costa Ferreira*  
*Universidade do Estado do Pará/ Universidade Federal do Pará*  
*vhcFerr@hotmail.com*

**Resumo:** O presente texto trata da extensão universitária como espaço para o incremento da formação do futuro professor de música. Tem como objetivo relatar uma experiência de extensão inserida no contexto da atividade curricular Flauta Doce de curso de Licenciatura em Música, e sobre ela refletir. A experiência foi desenvolvida em duas etapas. A primeira etapa compreendeu trinta e uma horas de aulas práticas para o preparo musical dos estudantes do 1º semestre de curso de Licenciatura em Música; a segunda etapa incluiu crianças de comunidade evangélica local para as quais aqueles estudantes ministraram vinte horas de aulas de Flauta Doce. Destaca-se como principal resultado dessa experiência a concretização de uma proposta de extensão universitária inserida na realização curricular de um curso de Licenciatura em Música, que propiciou formação musical e pedagógica a futuros professores de música e promoveu a iniciação musical de crianças que ainda não haviam tido oportunidade de acesso à educação musical.

**Palavras-chave:** Extensão, Educação Musical, Formação do Professor de Música.

### 1 Introdução

A Universidade Federal do Pará (UFPA) criou seu curso de formação de professor de música em 1991, como uma Habilitação (em “Música”) da Licenciatura Plena em Educação Artística. Em 2007, esse curso passou à denominação de “Licenciatura Plena em Música”, tendo em vista atender à legislação vigente, especialmente a Resolução CNE n. 2/ 2004, que trata das Diretrizes Nacionais para os Cursos Superiores de Música. Posteriormente, adaptou-se à Resolução CONSEPE/UFPA n. 3.633/ 2008, que dispõe sobre o Regulamento do Ensino de Graduação no âmbito da UFPA.

Referido Regulamento do Ensino de Graduação da UFPA se apresenta atualizado quanto às diversas normas, resoluções, decretos, entre outros documentos que compõem a legislação sobre o ensino superior no Brasil. Aqui, destacamos, como objeto de interesse do presente texto o que diz respeito à Extensão Universitária.

A extensão na UFPA está inserida em uma Política Nacional de Extensão, pactuada pelas Instituições Públicas de Ensino Superior (IPES), reunidas no FORPROEX, cujo documento referencial é o Plano Nacional de Extensão. O Plano conceitua como extensão universitária “o processo educativo, cultural e científico que articula o Ensino e a Pesquisa de



forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre a Universidade e a Sociedade” (BRASIL, 2000/ 2001, p. 5).

Esse conceito se concretiza a partir de 04 diretrizes: “Impacto e formação” (relação Universidade x Sociedade), “relação dialógica” (troca de saberes na relação Universidade x Sociedade), “interdisciplinaridade” (integração de modelos, conceitos, materiais e metodologias, da academia e da sociedade para estruturação do trabalho de extensão universitária), “indissociabilidade ensino – pesquisa – extensão” (processo acadêmico que vincula formação técnica e formação cidadã) (CORRÊA, 2007).

Na UFPA, as atividades extensionistas são regulamentadas da seguinte maneira:

Art. 66. As atividades de extensão se estruturam com base no princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, em conformidade com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, o Plano Nacional de Educação e o Plano Nacional de Extensão.

§ 1º As atividades de extensão deverão ser incluídas nos projetos pedagógicos dos cursos de graduação, constituindo parte do percurso acadêmico obrigatório dos graduandos, respeitado o perfil profissional e as peculiaridades do currículo, configurado na matriz formativa de cada curso.

§ 2º Do total da carga horária exigida para a integralização do curso, deve ser destinado o mínimo de 10% (dez por cento) às atividades de extensão, conforme estabelece o Plano Nacional de Educação. (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ, 2008, p. 15)

Duas orientações são dadas a respeito do cumprimento dos 10% acima referidos, destinados obrigatoriamente às atividades de extensão: ora esse percentual pode ser calculado sobre o total da carga horária do curso, sendo realizada na forma de projetos e programas extra curriculares (somados à carga horária curricular de cada estudante), ora ele pode ser incluído na própria carga horária do desenho curricular do curso (no interior de cada atividade curricular). A experiência objeto deste texto se insere no segundo caso, especificamente na atividade curricular Flauta Doce, ofertada para os estudantes do 1º semestre de 2010 do curso de Licenciatura Plena em Música da UFPA.

## 2 A Flauta Doce na Educação Musical

A flauta doce é um dos instrumentos musicais mais utilizados como ferramenta pedagógica no processo de educação musical, especialmente nos anos iniciais. Textos de abordagem pedagógica, musicológica ou de *performance* refletem sobre os usos da flauta doce, ora a respeito de propostas de atividades em escola de educação básica (BEINEKE; TORRES; SOUZA, 1998; BEINEKE, 2003), ora refletindo sobre aspectos psicológicos aplicados à aprendizagem desse instrumento (WEILAND, 2007; 2008-2009), ou ainda na





forma de análise crítica de métodos de ensino da flauta doce (BEINEKE, 1997), ou por fim remetendo a práticas interpretativas de repertório para esse instrumento (SANTOS; BARRENECHEA, 2006) bem como a sua abordagem musicológica (HUNT, 1982).

Os textos citados permitem perceber a flauta doce em sua dupla face: como um instrumento musical com história, repertório e técnica, isto é, com um fim em si mesma; e como um recurso pedagógico para a educação musical. Deve-se observar que a segunda face demanda do professor o conhecimento daquela primeira. Isto significa que a flauta doce como recurso pedagógico de iniciação musical efetivamente só é possível quando o instrumento é compreendido em sua face ou dimensão musical com história, repertório e técnica específicos. Caso contrário, o aspecto “musical” da “iniciação musical” não se realiza.

Mas também, nessa segunda face, há necessidade do domínio propriamente pedagógico da educação musical aplicado à flauta doce. Aqui, remete-se principalmente a escritos de Swanwick (2003) e de seus seguidores no Brasil (HENTSCHKE, 1996; FRANÇA; SWANWICK, 2002). São escritos que se referem à teoria e ao modelo espiral estruturados por aquele autor e seus colaboradores, durante vários anos de investigações, que ainda hoje prosseguem, em contextos de ensino da música.

Swanwick (apud HENTSCHKE, 1996) visa uma educação musical com ênfase nas modalidades de composição, apreciação e *performance* (FRANÇA; SWANWICK, 2002), complementadas pela técnica e literatura musical. Essas modalidades são vivenciadas pelos aprendizes desenvolvendo-se um ensino e uma avaliação da aprendizagem em quatro dimensões de crítica musical: material, expressão, forma e valor. Cada dimensão apresenta duas fases ou etapas de desenvolvimento – sensorial e manipulativa (dimensão material), pessoal e vernáculo (dimensão da expressão), especulativa e idiomática (dimensão da forma) e simbólica e sistemática (dimensão do valor). Em cada dimensão e em cada etapa há comportamentos musicais específicos que indicam o grau de desenvolvimento musical. Estes, por sua vez, são tomados como critérios de avaliação das modalidades de composição, *performance* e apreciação.

Acrescente-se que a aprendizagem em cada dimensão e em suas respectivas etapas são relacionadas, pelo autor, a faixas etárias, à semelhança de como o fez Jean Piaget em seus estudos de psicologia, quanto à faixa etária correspondente a cada um dos estágios de desenvolvimento do indivíduo (PIAGET, 2003).

Com esse duplo olhar – sobre a flauta doce e a psicopedagogia da música - desenvolvemos a atividade curricular Flauta Doce, para estudantes do 1º semestre de 2010 do curso de Licenciatura Plena em Música, da UFPA.



### 3 A Experiência

Pensar o preparo musical do futuro professor de música é um desafio. Por vezes, a dúvida pode pairar, equivocadamente, sobre a ênfase a aspectos artísticos musicais ou a aspectos pedagógicos musicais, revelando-se aí uma percepção dual, que estabelece oposições e conflitos que não cabem (a não ser como frágil estratégia de territorialização de bacharéis e professores), pois ambas as dimensões são conciliáveis, intercomplementares e necessárias à formação do professor de música. No entanto, a superação dessa pseudo dualidade, pseudo oposição e pseudo conflito não resolve a tensão em torno das escolhas de abordagem dos aspectos musicais e pedagógicos: o que é musical e pedagogicamente importante para o preparo de um professor de música? – eis o problema.

Essa pergunta emergiu quando se assumiu a docência da atividade curricular Flauta Doce, do desenho curricular do curso de Licenciatura Plena em Música da UFPA. Tinha-se uma turma de vinte e três estudantes do primeiro semestre de 2010 e somente cinquenta e uma horas de aulas a serem ministradas em um módulo de cinco semanas. Para ministrar as aulas, contava-se com uma professora e um monitor voluntário. A professora, com larga experiência de ensino da flauta doce como recurso pedagógico de iniciação musical; o monitor, um estudante de semestre mais adiantado da mesma Licenciatura e flautista com formação instrumental em curso técnico de nível médio, com alguns cursos de extensão que lhe permitiram um refinamento técnico musical.

O plano apresentado e discutido com os estudantes compreendeu cinco semanas de trabalho intensivo de duas horas de aulas diárias. As três primeiras semanas foram dedicadas ao domínio técnico musical básico da flauta doce, pelos estudantes. As duas semanas seguintes e finais voltaram-se ao trabalho de extensão de iniciação musical das crianças de comunidade evangélica local, à qual um dos estudantes da Licenciatura pertencia. Essa proposta extensionista já havia sido discutida em disciplina anterior - Didática - ministrada pela mesma professora, nas semanas anteriores, como uma oportunidade de aplicar as noções pedagógicas então estudadas teoricamente.

As aulas de flauta doce dos estudantes, desenvolvidas durante as três primeiras semanas compreendiam, diariamente, três momentos: 1º exercícios de alongamento e respiração; 2º exercícios técnicos de execução, envolvendo improvisação na escolha de combinações de notas na composição de pequenos segmentos de frases, ora dados por cada um e repetidos por todos, ora em diálogos; 3º execução de repertório a partir de leitura de partitura, com a apreciação de aspectos da gramática musical. Em várias ocasiões, a



professora e o monitor solicitaram aos estudantes que conduzissem ora um ora outro desses momentos, fazendo recomendações e sugestões sempre que necessário.

Houve momentos de contextualização histórica e apreciação de repertório mais avançado do que o executado pelos estudantes, sem receptividade da maioria dos estudantes. Houve momentos de composição e *performance*, nos quais ficou evidente o engajamento de todos.

As atividades de composição envolviam o seu registro e sua execução por leitura. Os elementos musicais utilizados na composição eram delimitados pela professora: compasso, número de compassos, amplitude da melodia, figuras rítmicas. Essa atividade era desenvolvida por grupos de dois a três estudantes. A intenção era de reforçar o aprendizado desenvolvido por meio da composição e da sua *performance* pelos estudantes que se apoiariam mutuamente na superação das dificuldades de compor e de tocar por leitura da escrita da própria criação. Os resultados das composições e das *performances* revelaram a dimensão de crítica musical em que cada grupo de estudantes se encontrava, em geral não ultrapassando a expressão.

Foi possível comparar o desempenho na composição e sua execução, com o desempenho dos estudantes em verificação da aprendizagem de cada um na execução de pequenos estudos de flauta doce. Essa verificação foi orientada por uma ficha com critérios de avaliação selecionados e organizados pelos próprios estudantes. Os critérios foram os seguintes: postura (lábios, mãos, dedilhado, braços, coluna, pernas), respiração (diafragmática, controle do ar), sonoridade (afinação, articulação em “tu”), execução do estudo (notas, ritmo, pulsação, andamento). Observou-se nessas escolhas a ênfase à dimensão material (etapa manipulativa) e talvez expressiva (etapa vernacular). De fato, suas execuções se concentram nessas dimensões e respectivas etapas, havendo, em alguns casos, execuções que demonstraram que estudantes ainda se encontravam na etapa sensorial da dimensão material.

A prática coletiva, que visava a apresentação musical pública inclinou-se à dimensão da expressão, em face da tendência de interpretação dada pela regência, da sonoridade dos estudantes mais adiantados (alguns estudantes já tocavam flauta doce antes do ingresso na Licenciatura) que se impunha e do acompanhamento do teclado que influenciava a afinação, os fraseados, o andamento e suas nuances.

A chegada das crianças, ao início da quarta semana de trabalho foi marcada pelo recital exclusivo dos estudantes, para elas. O repertório compreendeu: Ária (Sofia Helena),



três estudos (F. Beyer, adaptados para flauta doce), Spagnoletto (C. Negri), Ah! Vous dirai-je Maman (W. A. Mozart) e Marcia (G. Giorgetti).

As crianças tinham entre seis e doze anos de idade. Suas aulas das eram diárias, com duração de uma hora. Apesar das diferenças de idade, da duração das aulas e do horário (de 13h50 às 14h50), elas não demonstravam cansaço ou enfado.

As crianças chegavam juntas, trazidas em uma *combi* alugada pela Igreja à qual pertenciam suas famílias. Um estudante da Licenciatura, da mesma Igreja dessas crianças, as acompanhava. Eram vinte crianças. Para cada uma delas, havia um estudante da Licenciatura, com o compromisso de tutoria. Três estudantes ora se revezavam na tutoria, ora registravam as atividades. Ao todo, eram quarenta e três estudantes e crianças na sala de aula. As aulas eram dirigidas ora pela professora, ora pelo monitor, ora por um dos estudantes.

Antes de as crianças chegarem, os estudantes lavavam e secavam as flautas doces que fazem parte do acervo da Licenciatura, organizavam a sala de aula, quanto à disposição das carteiras e do teclado e a professora conversava com eles sobre as atividades que seriam desenvolvidas. Ao final de cada aula, as flautas eram recolhidas. Após a saída das crianças, a aula era avaliada pelos estudantes, monitor e professora.

As aulas compreendiam cinco momentos: 1º alongamento e respiração; 2º treino técnico à flauta doce, com ênfase à articulação e ao dedilhado; 3º recapitulação de peça ensinada no dia anterior (a partir do segundo dia de aula), primeiro cantando a letra da música e depois executando por imitação a música antes entoada; 4º atividade psicomotora (os estudantes chamavam este momento de “recreação”); 5º execução de uma peça nova (primeiro cantando a letra da música e depois executando por imitação a música antes entoada).

As letras das músicas falavam sobre a emissão do sopro na flauta doce (“O Jeca não sabe soprar no canudo/ Só sai pingo d’água e isso é tudo” e “O Pedrinho sopra bem/ E uma linda bolha vem”), sobre a nota executada metaforizada em um astro visto todos os dias pelas crianças (“Viva o sol que vai nascer/ belo dia amanhecer”) e sobre elementos da cultura local (“Fruta dali, fruta daqui, açaí, muruci/ Fruta dali, fruta daqui, cupuaçu, bacuri” e “Curió, curió, canta muito, canta só”). A letra foi um elemento facilitador da apreensão e execução do ritmo das peças, possibilitando a sua intuição pela criança, sem que fosse necessário explicitá-lo, já que a prosódia o revelava.

Cada peça aprendida envolvia apenas uma posição; apenas a última música abrangeu duas posições. Ao final das duas semanas de atividades, as crianças tocavam com alguma fluência: O Jeca (dó 4) e O Pedrinho (lá 3) (de Isolde Mohr Frank, adaptados, inclusive os



títulos, por L. B. Vieira & estudantes da turma 35310), Ária (si 3) (Sofia Helena), Viva o Sol (sol 3) (de Sofia Helena, adaptado por L. B. Vieira & estudantes da turma 35310), Salada de frutas (ré 4) (de L. B. Vieira & estudantes da turma 35310) e Curió (lá 3 e dó 4) (de Isolde Mohr Frank, adaptado por L. B. Vieira & estudantes da turma 35310).

As atividades psicomotoras revelaram crianças ainda em descoberta do próprio corpo e deste em deslocamento no espaço. Os jogos de coordenação motora grossa, lateralidade, planos e níveis propostos estimularam esses aspectos tão importantes para um músico ou, antes, para o desenvolvimento da criança.

Todas essas atividades musicais desenvolvidas com as crianças oportunizaram um aprendizado musical focado na *performance*, apenas inicial, em que predominou a dimensão crítica dos materiais: coordenação motora, postura, respiração, articulação, afinação (vocal e à flauta doce), sincronia. Assim como os estudantes, elas puderam experimentar algo da apreciação e da dimensão da expressão por indicação dada pela regência e pelo acompanhamento do teclado ou do piano, que orientavam a execução das frases, o andamento e suas nuances, aspectos que permitiam a previsão das suspensões e conclusões das peças.

No último dia da quinta e última semana, houve novo recital, no mesmo auditório onde as crianças haviam sido recepcionadas dias antes. Desta vez, elas puderam tocar as músicas que aprenderam durante as duas semanas de aula. Os estudantes também tocaram, acrescentando ao repertório o carimbó<sup>1</sup> “Dona Maria” (Pinduca) e peças de câmara: Siciliana & Allegro (G. P. Telemann) e Flor Amorosa (J. A. Callado & C. da P. Cearense). Estas peças de câmara chamaram a atenção das crianças, talvez porque apresentavam a flauta doce solo acompanhada ora pelo piano, ora pelo violão, em dois estilos e gêneros bem distintos – e isso foi explicado naquele momento para elas e para o público presente – seus parentes e o regente da sua Igreja, além da coordenadora do curso de Licenciatura Plena em Música da UFPA.

#### **4 Considerações Finais**

Foi um desafio para estudantes ainda do 1º semestre de um curso de Licenciatura perceber e dar conta de uma dupla aprendizagem - musical e pedagógica - e assim reconhecer o duplo caráter do curso em que estão inseridos. De fato, a modalidade da licenciatura na área das Artes impõe aos estudantes um esforço para dominar aspectos diferenciados em sua formação.

---

<sup>1</sup> Dança típica do Pará.



É-lhes demandado serem músicos que saibam criar, executar e apreciar, que tenham conhecimento técnico e teórico. Sendo um curso de formação de professores, também é demandado o conhecimento pedagógico. Fazendo interface com a música e a pedagogia da música, outras áreas são abordadas em face de suas importantes colaborações: Psicologia, Filosofia, Antropologia, Sociologia, Física, além de outras subáreas das Artes.

Atualmente, a academia exige mais do que tais domínios técnicos e teóricos de seus estudantes. Há, hoje, a exigência de que eles não se limitem à repetição dos saberes transmitidos na academia, mas participem da construção e da renovação do conhecimento, por meio da pesquisa; e que contribuam para o reflexo dos saberes universitários na vida em sociedade, por meio da extensão. Assim, as ações de pesquisa e extensão se tornam meio para o incremento do ensino no que tange, entre outros aspectos, a sua relação com a sociedade.

Foi esse o sentido da presente experiência: dar oportunidade e condições de os estudantes desenvolverem estudos musicais e pedagógicos e os colocarem em prática ainda durante sua formação, preparando, de fato, o discente para a atuação profissional como professor; ao mesmo tempo, permitir-lhes interferir na realidade social de crianças que de outro modo não teriam acesso a uma iniciação musical. Resta-lhes, agora que as atividades curriculares de Flauta Doce se encerraram, serem empreendedores em sua própria formação, no sentido de darem continuidade aos estudos do instrumento, em cursos de extensão, treino individual e com grupo de colegas, em *performances* públicas e estruturando propostas de estágio focadas na iniciação musical de crianças por meio da flauta doce.



## Referências

BEINEKE, V.; TORRES, M. C. R.; SOUZA, J. Tocando Flauta Doce de Ouvido: Análise de uma Experiência. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 7., 1998, Recife. *Anais...* Recife, 1998.

BEINEKE, V. A educação musical e a aula de instrumento: uma visão crítica sobre o ensino da flauta doce. *Expressão*, UFSM, ano 1, nº 1/ 2, p. 25-32, 1997.

\_\_\_\_\_. O ensino de flauta doce na educação fundamental. In: HENTSCHKE, L.; DEL BEN, L. *Ensino de música: propostas para pensar e agir em sala de aula*. São Paulo: Moderna, 2003. p. 86-100.

BRASIL. *Plano Nacional de Educação – PNE*. Brasília, 2000.

\_\_\_\_\_. *Plano Nacional de Extensão Universitária - Edição Atualizada - Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras e SESu / MEC*. 2000 / 2001.

\_\_\_\_\_. *Resolução Nº 2 – CNE/ CES, de 8 de agosto de 2004*. Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Música e dá outras providências.

CORREIA, E. J. (Org.). A Política Nacional de Extensão. In: FÓRUM DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS, 2007, Belo Horizonte. *Extensão Universitária: organização e sistematização*. Coordenação Nacional do FORPROEX. Belo Horizonte: Coopmed, 2007. p. 17-20.

FRANÇA, C. C.; SWANWICK, K. Composição, apreciação e performance na educação musical: teoria, pesquisa e prática. *Em Pauta*. Porto Alegre, v. 13, n. 21, p. 5-41, 2002.

HENTSCHKE, Liane. A Teoria Espiral de Swanwick com fundamentação para uma proposta curricular. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 5., 1996, Londrina. *Anais...* Londrina: Departamento de Arte/ UEL, 1996.

HUNT, Edgar. *The recorder and its music*. Cambridge, Massachusetts : Da Capo Press, 1982.

PIAGET, Jean. *Seis estudos de psicologia*. Tradução Maria Alice Magalhães d'Amorim. 24. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. *Resolução n. 3.633, de 18 de fevereiro de 2008*. Aprova o Regulamento do Ensino de Graduação no âmbito da UFPA.

SANTOS, L. C.; BARRENECHEA, S. A. A Flauta Doce no Choro: Aspectos Interpretativos. In: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA, 16., 2006, Brasília. *Anais...* Brasília: UnB, 2006.

SWANWICK, K. *Ensinando música musicalmente*. Tradução Alda Oliveira e Ana Cristina Tourinho. São Paulo: Moderna 2003.



WEILAND, R. L.; VALENTE, T. S. Aspectos figurativos e operativos da aprendizagem musical de crianças e pré-adolescentes, por meio do ensino de flauta doce. *Revista da ABEM*. Porto Alegre, n. 17, p. 49-57, 2007.

WEILAND, R. L. Considerações sobre o ensino de flauta doce a partir de uma abordagem cognitivo musical. In: FÓRUM DE PESQUISA CIENTÍFICA EM ARTE, 6., 2008-2009, Paraná. *Anais...* Paraná: Escola de Música e Belas Artes do Paraná, 2008-2009.





# A formação do professor de instrumento no Brasil: uma pesquisa na licenciatura em instrumento

Gabriele Silva  
UDESC  
gabrieletb@hotmail.com

José Soares  
UDESC  
jsoares804@gmail.com

**Resumo:** Este artigo apresenta dados preliminares da pesquisa de mestrado intitulada “Ser professor de instrumento musical: um estudo a partir das concepções de alunos e professores de um curso de licenciatura em música sobre a formação do professor de instrumento”. A pesquisa tem como principal objetivo investigar a formação do professor de instrumento a partir das fundamentações político-pedagógicas dos cursos de licenciatura em instrumento e, principalmente, das concepções de professores e alunos de um curso sobre o que significa ser professor de instrumento na atualidade. A investigação é dividida em duas fases. A primeira, do tipo exploratória, consiste na coleta de dados através do banco de dados do INEP, sites oficiais das instituições e de documentos. A segunda fase, estudo de caso, levanta informações, através de entrevistas, com alunos e professores sobre as suas concepções de formação do professor de instrumento na atualidade. Este texto procura, através dos dados coletados na primeira fase, apresentar um panorama nacional dos cursos que oferecem a licenciatura em instrumento. Os resultados demonstram que dos 10 cursos que se destinam a formar o professor de instrumento, a maioria (7) se localiza na região sudeste, e deste total, 5 estão no estado de Minas Gerais. Com relação aos instrumentos oferecidos como habilitação, somam-se 26 no total, com presença dos instrumentos piano e violão em todas as instituições pesquisadas.

**Palavras-chave:** Formação do professor de instrumento, cursos superiores de música, licenciatura em instrumento.

## 1. Introdução

Atualmente, em decorrência dos diversificados e complexos contextos em que estão inseridos os processos de ensino e aprendizagem musical, a área de música tem se dedicado a refletir, discutir e reavaliar seus cursos de formação de professores. Esta necessidade vem ao encontro das exigências impostas pelos contextos de atuação deste profissional, onde, numa tentativa de se adequar às suas reais possibilidades de atuação, é necessária uma formação específica e comprometida com o universo social, cultural, educacional e musical em que ele irá atuar.

Neste sentido, com relação às especificidades de formação, há uma literatura que se direciona a problematizar a respeito da formação do professor de instrumento (ex. HARDER, 2008; 2003; SANTOS, 2008; MILLS; SMITH, 2003; LOURO, 1998; LOURO; SOUZA,



1999). Estas discussões são centradas, normalmente, na formação e construção da prática pedagógica de professores de instrumentos de cordas, nas características e competências necessárias ao professor para atuar com o ensino individual de instrumento e na relação professor-aluno.

Embora a maioria destas pesquisas não sejam desenvolvidas no âmbito dos cursos específicos de formação do professor de instrumento, elas salientam a necessidade de se discutir e repensar a formação deste profissional para o exercício da docência instrumental.

Verificando a escassez de pesquisas no contexto dos cursos específicos para a formação do professor de instrumento, pretendeu-se desenvolver uma pesquisa que se aprofundasse a respeito destas questões. A investigação pretende analisar a formação do professor de instrumento no âmbito dos cursos superiores de música. Neste artigo, os dados apresentados são resultados da primeira etapa da pesquisa, que consiste na construção de um panorama nacional dos cursos que se destinam à formação deste profissional. O texto apresenta, ainda, a literatura sobre o assunto e elementos do referencial teórico para a interpretação das informações levantadas.

## **2. Alguns aspectos da formação do professor de instrumento no Brasil**

No Brasil, a prática do ensino instrumental é frequentemente desempenhada por egressos de cursos superiores de música, independente das modalidades de bacharelado ou licenciatura. No entanto, de acordo com a literatura, existe um curso específico para a formação do professor de instrumento (MATEIRO, 2007; QUEIROZ; MARINHO, 2009); nesta pesquisa, este curso é denominado “licenciatura em instrumento”.

Existem trabalhos que discutem a formação do professor de instrumento. Por exemplo, Araújo (2005) discute os saberes e competências necessários ao professor de instrumento; Louro e Souza (1999) questionam o equilíbrio entre conhecimentos técnicos e pedagógicos que o professor de instrumento precisa; Del Ben (2003) e Oliveira (2007) discutem sobre qual seria o curso ideal para formar o professor de instrumento.

No entanto, estas pesquisas não são desenvolvidas no contexto da licenciatura em instrumento. Desta forma, é propícia, neste momento, a discussão a respeito deste contexto de formação, haja vista a grande presença de espaços que se destinam especificamente ao ensino de instrumento como, por exemplo, as escolas especializadas de música. Partindo da consideração de que o professor de instrumento necessita de uma formação específica



(SCARAMBONE, 2007), conseqüentemente, é contínua a demanda por profissionais habilitados para tal (QUEIROZ; MARINHO, 2005).

Em decorrência deste panorama, verifica-se a necessidade de ampliar o debate sobre qual modalidade de curso contemplaria os aspectos pedagógicos e instrumentais essenciais ao professor de instrumento. Considerando a licenciatura em instrumento, é necessário investigar as especificidades deste curso. Seria este curso uma forma de integração entre as modalidades de bacharelado e licenciatura? Quais são as competências trabalhadas neste contexto?

Assim, esta pesquisa entende ser necessário o aprofundamento nas questões relacionadas às fundamentações dos cursos de licenciatura em instrumento e nas concepções dos envolvidos nesta formação.

Este texto apresenta uma breve visualização do panorama nacional atual de formação do professor de instrumento.

### **3. A pesquisa**

A pesquisa de mestrado intitulada “Ser professor de instrumento musical: um estudo a partir das concepções de alunos e professores de um curso de licenciatura em música sobre a formação do professor de instrumento” tem como principal objetivo investigar a formação do professor de instrumento a partir das fundamentações político-pedagógicas dos cursos de licenciatura em instrumento e, principalmente, das concepções de professores e alunos de um curso sobre o que significa ser professor de instrumento na atualidade.

Até o presente momento, foram coletadas informações sobre as instituições que oferecem o curso de licenciatura em instrumento no Brasil (estruturas curriculares e PPPs), bem como foi dado início ao estudo de caso com uma instituição específica.

### **4. Metodologia**

A pesquisa adota uma metodologia seqüencial mista (CRESWELL, 2002). Métodos quantitativos e qualitativos são utilizados em diferentes etapas da investigação. A primeira etapa, do tipo exploratória, coleta informações através de documentos (ex. o projeto político pedagógico e estruturas curriculares), consulta aos sites das instituições e Cadastro das Instituições de Educação Superior (INEP). Na segunda etapa será realizado um estudo de caso (YIN, 2005) com uma instituição. Esta etapa é sub-dividida em duas fases: (i) dados serão gerados através de questionários distribuídos aos alunos do curso. O objetivo do questionário é levantar informações sobre as motivações para a escolha do curso, expectativas em relação à



profissão e opiniões sobre diversos itens, entre eles, as habilidades necessárias para a atuação do professor de música; (ii) entrevistas online com os alunos dos últimos anos que expressaram, no questionário, o desejo de participação e com professores do curso. O objetivo das entrevistas é buscar um maior aprofundamento a respeito da formação do professor de instrumento, os problemas e perspectivas.

## 5. Referencial teórico

Até o momento em que se encontra esta pesquisa, o referencial teórico ainda está em construção. Considera-se que após a coleta de dados, para a análise e interpretação dos resultados, será necessário dialogar com a literatura pertinente sobre currículo, competências e habilidades, identidade e formação de professor.

Algumas discussões parecem ser inevitáveis: a implementação dos cursos de licenciatura em instrumento e as bases que orientam a criação e manutenção dos mesmos. Assim, esta discussão poderá se direcionar às especificidades de formação do professor. Neste sentido, pode-se tomar como base Sacristán (1999) ao abordar a “amplitude da profissionalidade” (p.75), o que ocasiona a necessidade de um currículo mais completo, em decorrência do aumento das práticas e conhecimentos profissionais do professor.

Transpondo estas idéias para o contexto desta pesquisa, poder-se-ia associar e sustentar a existência da licenciatura em instrumento à necessidade de oferecimento de um curso que esteja mais comprometido com as exigências atuais de ensino e aprendizagem musical. Estas exigências podem ser definidas como conhecimentos, competências e habilidades, que seriam desenvolvidas na licenciatura em instrumento.

Com referência às concepções a respeito de ser professor de instrumento, o conceito de identidade profissional, que para Dubar (2005) é resultado das interações entre o indivíduo (subjetivo) e o meio (trabalho, objetivo), tem permeado esta pesquisa. Para o autor:

[...] as identidades sociais e profissionais típicas não são nem expressões psicológicas de personalidades individuais nem produtos de estruturas ou de políticas econômicas impostas de cima, mas sim construções sociais que implicam a interação entre trajetórias individuais e sistemas de emprego, de trabalho e de formação (DUBAR, 2005, p.330).

Com base nas idéias de Dubar sobre identidade profissional, parte-se do pressuposto de que saber o que significa ser professor de instrumento na atualidade está diretamente ligado à concepção de identidade profissional do indivíduo em questão, neste caso, dos alunos e professores.



Ampliando esta idéia, os conceitos como classe, *status*, comportamentos profissionais (POPKEWITZ, 1966 apud SACRISTÁN 1999, p.72) definem e delimitam a profissionalidade docente, neste caso, do professor de instrumento. Para Gimeno Sacristán (1999), a profissionalidade se refere às especificidades da ação docente. Nesse sentido:

[...] o conceito de profissionalidade docente está em permanente elaboração, devendo ser analisado em função do momento histórico concreto e da realidade social que o conhecimento escolar pretende legitimar; em suma, tem de ser contextualizado (SACRISTÁN, 1999, p.65).

Nesta pesquisa pretende-se discutir, com os próprios atores em formação, o que define e compõe a profissionalidade do professor de instrumento. O que significa para eles ser professor de instrumento trará à tona questões ligadas à profissionalidade. Se “a profissionalidade pode ser definida como a observância de um certo tipo de regras, baseadas num conjunto de saberes e de saber-fazer” (SACRISTÁN, 1999, p.77), os dados a serem analisados permearão noções referentes às especificidades de formação do professor de instrumento, sobre as habilidades, saberes, competências necessárias a este professor.

Ainda pensando nos possíveis dados que surgirão como resultado da pesquisa, é possível que seja conveniente discutir as particularidades de ser professor de música e ser professor de instrumento, afinal, a licenciatura em instrumento se propõe a formar para ambas atuações. Investigar sobre um possível conflito e crise identitária entre as classes de professores de música e professores de instrumento, sobre a valorização (ou não) de um desempenho profissional para o qual se está sendo formado, dentro da licenciatura em instrumento, pode fornecer maior profundidade e fundamentação para a análise dos dados e considerações finais sobre o contexto de formação no curso de licenciatura em instrumento. Para este momento, Hoyle (1987 apud SACRISTÁN, 1999, p. 78) pode ser utilizado para se fazer considerações sobre fatores que levam ao prestígio, ou não, da profissão docente.

## **6. As instituições que formam o professor de instrumento no Brasil: resultados parciais**

A Tabela 1 apresenta o número de IES que oferecem cursos de licenciatura em instrumento e licenciatura em música. Percebe-se uma diferença significativa. Das 76 IES que oferecem o curso de licenciatura em música, apenas 10 (13,16%) formam o professor de instrumento. São elas: Universidade Federal de Goiás (UFG), Universidade Católica de Salvador (UCSAL), Universidade do Estado do Amazonas (UEA), Universidade Estadual de Minas Gerais (UEMG), Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Faculdade de Filosofia e



Letras de Diamantina Fundação Educacional do Vale do Jequitinhonha (FAFÍDIA/FEVALE), Conservatório Brasileiro de Música (CBM), Universidade Federal da Paraíba (UFPB), Universidade Federal de São João Del Rei (UFSJ), Universidade Vale do Rio Verde (UNINCOR).

Tabela 1. Cursos de Licenciatura em Instrumento e Música por região geográfica

Região	Habilitação			
	Licenciatura em Música		Lic. Música Hab. em instrumento	
	Frequência	Porcentagem	Frequência	Porcentagem
Centro Oeste	4	5,26%	1	10%
Nordeste	14	18,42%	2	20%
Norte	5	6,58%	1	10%
Sudeste	36	47,37%	6	70%
Sul	17	22,37%	-	-
Total	76	100%	10	100%

Fonte: Cadastro das Instituições de Educação Superior  
www.educacaosuperior.inep.gov.br

Destas 10 IES que oferecem a habilitação em instrumento, a maioria (70%) localiza-se na região sudeste. O maior número de cursos (5) está em Minas Gerais. Essa maior concentração das instituições no estado de Minas Gerais pode estar relacionada ao grande número de conservatórios e escolas de música na região.

No Brasil, 59% das IES que oferecem curso de formação de professores de música são universidades públicas (SOARES; FIGUEIREDO, 2009). A Tabela 2 apresenta similar predominância das instituições que oferecem o curso de licenciatura em instrumento, 60% no total. Das instituições públicas, 4 (67%) são federais<sup>1</sup> e 2 (33%) estaduais<sup>2</sup>. Em relação às instituições privadas, 3 (75%)<sup>3</sup> localizam-se no sudeste e 1 (25%)<sup>4</sup> no nordeste.

Tabela 2. Instituições superiores públicas e privadas por região

Região	Sector	Total
--------	--------	-------

<sup>1</sup> Universidade Federal de Goiás (UFG), Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Universidade Federal da Paraíba (UFPB), Universidade Federal de São João Del Rei (UFSJ).

<sup>2</sup> Universidade Estadual de Minas Gerais (UEMG), Universidade do Estado do Amazonas (UEA)

<sup>3</sup> Faculdade de Filosofia e Letras de Diamantina Fundação Educacional do Vale do Jequitinhonha (FAFÍDIA/FEVALE), Conservatório Brasileiro de Música (CBM), Universidade Vale do Rio Verde (UNINCOR).

<sup>4</sup> Universidade Católica de Salvador (UCSAL).



	Público	Privado	
Centro Oeste	1	-	1
Nordeste	1	1	2
Norte	1	-	1
Sudeste	3	3	6
Sul	-	-	-
Total	6	4	10

Fonte: Cadastro das Instituições de Educação Superior  
www.educacaosuperior.inep.gov.br

Apesar da existência de 17 instituições que oferecem cursos de licenciatura em música na região sul, a Tabela 2 apresenta ainda a ausência de cursos de licenciatura em instrumento nesta região. Esta constatação demonstra que, apesar do crescimento de escolas livres de música (GOSS, 2009), parece que a licenciatura em música (e bacharelado) atendem a esta demanda da região.

Consultas aos sites de 6 IES demonstram uma variedade de instrumentos oferecidos por cada instituição, 26 no total. Deste total, 20 (76,93%) estão presentes na UFPB e 17 (65,38%) na UEMG. Piano e violão são os únicos instrumentos oferecidos em todas as 6 instituições. Os seguintes instrumentos constam apenas nos currículos de 3 instituições: UEMG (alaúde e trompete), UFG (clarineta), UFPB (teclado, cavaquinho, viola caipira, bandolim, harpa e cravo). As outras 4 IES não dispõem de informações em seus *sites*. Ainda não foi disponibilizado o Projeto Político Pedagógico destas instituições.

## 7. Considerações finais

Este artigo apresentou um breve panorama dos cursos de formação de professor de instrumento no Brasil. Apesar da existência de discussões a respeito do professor de instrumento e a sua formação, verifica-se que poucas instituições no Brasil oferecem a licenciatura em instrumento, modalidade específica para esta formação. O aumento da demanda por profissionais habilitados para o ensino do instrumento fará com que iniciativas para abertura de novos cursos sejam discutidas.

A licenciatura em instrumento é uma realidade que vem sendo assumida por instituições de ensino superior brasileiras. As experiências de ensino e aprendizagem nestes contextos precisam ser amplamente investigadas para que se estabeleça um equilíbrio entre o desenvolvimento das habilidades pedagógicas e musicais na formação do professor de instrumento.



## Referências

- ARAÚJO, R. Formação docente do professor de música: reflexividade, competências e saberes. *MÚSICA HODIE*, v. 6, n. 2, p.141-152, 2005.
- CRESWELL, J. W. *Research design: Qualitative, quantitative and mixed methods approaches* (2nd ed.). London: SAGE Publications, 2003.
- DEL BEN, L. Múltiplos espaços, multidimensionalidade, conjunto de saberes: idéias para pensarmos a formação de professores de música. *Revista da ABEM*, n.8, p.29-32, 2003.
- DUBAR, C. *A socialização: construção das identidades sociais e profissionais*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- FLICK, U. *Uma Introdução à Pesquisa Qualitativa*. Tradução de Sandra Netz. Porto Alegre: Bookman, 2004.
- GOSS, L. *A Formação do Professor para a Escola Livre de Música*. Dissertação de Mestrado, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.
- HARDER, R. Repensando o papel do Professor de Instrumento nas Escolas de Música Brasileiras: novas competências requeridas. *Musica Hodie*, v. 3 n.1/2, 2003, p. 35-43.
- HARDER, R. Algumas considerações a respeito do ensino de instrumento: Trajetória e realidade. *Opus*, Goiânia, v. 14, n. 1, p. 127-142, jun. 2008.
- LOURO, A. Formação do professor de instrumento: grades curriculares dos cursos de bacharelado. *Fundamentos da Educação Musical*, ABEM, v.4, 1998.
- LOURO, A; SOUZA, J. Reformas curriculares dos Cursos Superiores de Música e a formação do professor de instrumento. In: CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA, 12, 1999. Salvador. *Anais...* Salvador: ANPPOM, 1999.
- MATEIRO, T. Do tocar ao ensinar: o caminho da escolha. *OPUS*, v.13, n. 2, 2007.
- MILLS, J; SMITH, J. Teachers' beliefs about effective instrumental teaching in schools and higher education. *British Journal of Music Education*, 2003.
- OLIVEIRA, K. *Professores de piano: um estudo sobre o perfil de formação e atuação em Porto Alegre RS*, Dissertação de Mestrado – Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.
- QUEIROZ, L; MARINHO, V. Novas perspectivas para a formação de professores de música reflexões acerca do Projeto Político Pedagógico da Licenciatura em Música da UFPB. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n. 13, p. 83-92, 2005.
- QUEIROZ, L; MARINHO, V. O Grupo de Pesquisa Práticas de Ensino e aprendizagem da Música em Múltiplos Contextos: pesquisa e ações em João Pessoa. In: Congresso Nacional da





Associação Brasileira de Educação Musical, 18, 2009. Londrina. *Anais...*Londrina: ABEM, 2009.

ROBSON, C. *Real world research: a resource for social scientists and practitioner* (2 ed.). Malden, Massachusetts: Blackwell, 2002.

SACRISTÁN, J. G. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). *Profissão Professor*. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1999.

SANTOS, A.R.P. *Formação e prática do professor de instrumento de cordas*. Dissertação de Mestrado - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

SCARAMBONE, D. C. F. Reflexões sobre formação dos professores e o ensino de piano. In: Seminário Nacional de pesquisa em música, 7., Goiânia. *Anais...*Goiânia: SEMPEM, 2007, p.148-154.

SOARES, J; FIGUEIREDO, S.L.F. *A formação do professor de música no Brasil: ações do grupo de pesquisa MUSE – Música e Educação*. In: Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical, 18, 2009. Londrina. *Anais...*Londrina: ABEM, 2009, p. 170-178.

YIN, R. K. *Estudo de Caso: planejamento e métodos*. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005. Tradução de Daniel Grassi.



## **A formação do professor de música: experiências de quatro estudantes da Faculdade de Música do Espírito Santo (FAMES)**

*João Fortunato Soares de Quadros Júnior  
Faculdade de Música do Espírito Santo - FAMES  
joaofjr@gmail.com*

*Anny Cabral  
Faculdade de Música do Espírito Santo - FAMES  
annycabral\_1@hotmail.com*

*Egliézi Martins Monti  
Faculdade de Música do Espírito Santo - FAMES  
egliezi@yahoo.com.br*

*Ronaldo Roella Carvalho  
Faculdade de Música do Espírito Santo - FAMES  
ronaldocarvalho32@gmail.com*

*Suelem Campos Ramos  
Faculdade de Música do Espírito Santo - FAMES  
suelem.suka@hotmail.com*

**Resumo:** O presente trabalho vem discutir a formação do educador musical a partir de quatro relatos de experiências de alunos do curso de Licenciatura em Música da FAMES. Com base na literatura, é possível verificar que há uma dicotomia entre a formação recebida no âmbito acadêmico e as necessidades apresentadas pelos campos de atuação no ensino da música. Dessa forma, é importante se buscar novas maneiras de oferecer ao acadêmico experiências condizentes com a realidade profissional que ele irá encontrar no mercado de trabalho. Por outro lado, é possível verificar que alguns cursos de Licenciatura em Música estão se adequando a essas necessidades, porém tais mudanças estão ocorrendo de forma lenta e gradual. Assim, sugere-se que o curso de música da FAMES busque se adequar a essas novas necessidades do mercado, ampliando o poder de abrangência do futuro educador musical, preparando-o para a realidade que irá encontrar no seu âmbito profissional.

**Palavras-chave:** Formação do professor de música, mercado de trabalho, FAMES.

### **A formação do educador musical: dicotomias entre a formação universitária e a aplicação prática nos campos de atuação**

A educação musical na atualidade vem ganhando campo nos diversos espaços de ensino-aprendizagem no Brasil. Prova disso são os vários projetos sociais surgidos nos últimos anos que oferecem a música como meio de resgate social de jovens e adolescentes, a reinserção da música no contexto da educação formal a partir da Lei 11.769/08, as inúmeras instituições específicas no ensino musical, bem como o aprendizado “autodidata” a partir da



utilização das novas tecnologias. Tudo isso favoreceu as perspectivas de mercado de trabalho para o futuro educador musical.

Por outro lado, surge a necessidade de se repensar os cursos de licenciatura em música no Brasil, levando em consideração os diferentes espaços de atuação na atualidade. Sobre isso, Del Ben (2003) destaca que as licenciaturas devem dar atenção especial a três aspectos fundamentais:

- a) Relacionar a formação do professor de música à sua atuação profissional, preparando-os de maneira adequada para atuarem nas diferentes realidades de ensino-aprendizagem musical existentes;
- b) Superação do modelo da racionalidade técnica, a qual concebe o formador como transmissor de conteúdos e metodologias a serem aplicadas pelo futuro educador musical em sala de aula. Assim, a autora enfatiza sobre a importância de se levar em consideração as particularidades de cada contexto de atuação.
- c) Necessidade de delinear o repertório de conhecimentos profissionais necessários à docência de música.

Ferreira (2000) observou em sua pesquisa de mestrado que havia uma distância abismal entre os conteúdos dos cursos de graduação em música e a realidade cotidiana dos alunos, sugerindo que os alunos conseguem ser formados em um modelo e se profissionalizar em outro. Kleber corrobora com essa constatação 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” (Kleber apud REQUIÃO, 2002, p. 60).

Cremades (2003; 2008), em pesquisa realizada com alunos da educação secundária espanhola, verificou que muitos dos estilos musicais trabalhados em sala de aula não condiziam com as preferências musicais dos alunos, resultando em uma baixa motivação nos estudos relacionados à música erudita, principalmente. Assim, notamos que os cursos de licenciatura em música ainda não estão abertos a dialogar com aspectos da realidade cotidiana dos contextos de atuação profissional do futuro acadêmico, cabendo a este se formar, sobretudo, a partir do modelo “tentativa-erro”.

Na perspectiva de contribuir para a discussão sobre a formação do futuro educador musical, buscamos com este artigo apresentar quatro relatos de experiências profissionais de alunos do curso de Licenciatura em Música da Faculdade de Música do Espírito Santo (FAMES), verificando a influência dos conteúdos e saberes aprendidos na graduação na realidade de atuação destes alunos.



## **Música na educação infantil: relato do estagiário 1**

O Estágio Supervisionado I é o momento do curso de licenciatura em Música no qual é possibilitada aos acadêmicos a vivência em educação infantil. Esta disciplina no curso da FAMES é dividida em três momentos: a) observação dos professores unidocentes; b) observação das aulas do professor específico da área de música; c) intervenção do estagiário nas aulas de música. No meu caso, ficou decidido que os grupos atendidos neste nível de ensino seriam o G1 (crianças com idade entre 6 meses e 1 ano) e o G5 (4 e 5 anos).

Por falta de experiência prévia com crianças muito novas, minhas maiores preocupações estavam relacionadas à seleção de conteúdos e metodologias de ensino de música para o G1. Entretanto, senti maior facilidade no trato com o G5, pois conseguia elaborar várias atividades, uma vez que já tinha trabalhado com essa idade em outras ocasiões. Assim, as observações realizadas tanto das aulas ministradas pelos professores unidocentes quanto pelo professor de música possibilitaram a elaboração do projeto de estágio e, conseqüentemente, de planos de aula coerentes e eficazes para a realização do trabalho.

No primeiro momento prático com a turma do G5, desenvolvi uma atividade de socialização na qual se cantava uma música solicitando aos participantes que falassem seus nomes e suas idades. Essa atividade foi muito útil para se criar um vínculo afetivo entre aluno-estagiário. Logo em seguida, cantamos a música “Abre a roda, Tindolelê”, realizando uma brincadeira de criação de gestos e movimentos a partir de comandos específicos. Essa atividade foi muito interessante, havendo grande interesse e participação das crianças no canto e na execução dos comandos. Ao final, a professora de música retomou a direção da turma.

A proposta para o G1 teve um caráter diferente. Ao chegar à sala, notei que as crianças me olhavam com bastante curiosidade, até com um pouco de medo, sentimento esse expressado através do choro de alguns deles. Para amenizar essa situação, decidi me entregar ao mundo da brincadeira, conversando bastante com eles, tentando estabelecer um contato direto. A partir dessa iniciativa, consegui realizar uma atividade cantando a música “Marcha Soldado”. Assim, surgiram manifestações variadas entre as crianças: umas tentavam cantar, outras batiam palmas e poucas ficavam inertes frente à atividade. Por se tratarem de crianças muito pequenas, a atividade foi desenvolvida de forma individual e às vezes em dupla. Essa dinâmica foi escolhida a partir da observação do método de trabalho dos professores unidocentes. Com isso, foi possível obter resultados satisfatórios e bastante interessantes.

Quando retornei à escola na semana seguinte, busquei reforçar as atividades realizadas na primeira semana em cada uma das turmas. No G5 incluí a apreciação da música



“Vozes da Primavera”, de Strauss, excerto de aproximadamente um minuto de duração, onde falei o nome da música, do compositor e o estilo musical no qual ela se enquadrava. Eles se identificaram bastante com esta valsa, pois pareceu a trilha sonora dos desenhos animados que eles assistiam na televisão. Já no G1, trabalhei a apreciação musical a partir de músicas de Mozart, fazendo massagens nas crianças com a ajuda de bolas terapêuticas enquanto elas escutavam as músicas. A reação observada foi de calma e pequenos risos.

Dessa forma, foi possível perceber que as orientações recebidas durante as aulas da disciplina Estágio Supervisionado I foram de grande importância para a elaboração e o desenvolvimento das aulas em campo. Além das sugestões de atividades, foi de grande valia as leituras realizadas sobre a educação infantil e, mais especificamente, sobre a música nesse nível educacional, sobretudo com relação ao aspecto comportamental das crianças frente às atividades musicais.

## **Música na Educação Infantil: relato do estagiário 2**

A música dentro da educação infantil em Vitória-Es vem ganhando muito espaço nos últimos cinco anos. Com isso, a demanda por profissionais capacitados para exercerem a função desperta o interesse dos estudantes dos cursos de Licenciatura tanto da FAMES quanto da UFES.

Atualmente, sou professora de uma escola de educação infantil nesta cidade, atendendo turmas com alunos de classe média com idade entre 4 meses e 3 anos. Nesta escola, a filosofia de ensino está em trabalhar temas transversais específicos em cada bimestre, tais como alimentação, meio ambiente, e neste ano, em especial, o tema “Minha primeira copa”. Assim, as aulas de música vêm trabalhar os aspectos culturais e musicais presentes no evento Copa do Mundo.

No início, senti muitas limitações e desestímulo para realizar o trabalho, pois percebi de fato a distância entre os conteúdos estudados em sala de aula no curso de licenciatura e a prática como professora diante de alunos tão pequenos que possuem uma linguagem tão diferente de nós adultos.

Neste relato, em especial, gostaria de mostrar através de uma de minhas experiências, como o trabalho de música com o foco na socialização tem provocado mudanças no comportamento dos alunos de uma forma espontânea e natural.

Um dos meus alunos da turma “Bebê Pezinho” (nomenclatura relativa à turma de crianças de aproximadamente um ano de idade) não gostava de participar das aulas de música,



se isolando dos demais colegas durante as aulas, chorando sempre que era solicitada sua participação em alguma atividade. Porém, com o passar do tempo notei que ao final das aulas ele sempre era o último a sair da sala, pois gostava de apagar as luzes e desligar o ventilador quando percebia que a aula acabara. Passei a observá-lo mais e a deixá-lo mais livre nas aulas sem cobrar sua participação. Assim, fui desenvolvendo as atividades e sempre falava o nome dele, mesmo que não participasse, convidando os alunos a abraçá-lo, a demonstrar carinho durante as músicas, e passei também a elogiá-lo, mesmo ele não respondendo da mesma forma que os demais alunos. Usei também a estratégia de elogiar especificamente a sua atitude de apagar as luzes e desligar o ventilador ao final das aulas. Com o tempo ele foi me surpreendendo com sua participação e alegria durante as aulas e hoje é um dos alunos mais interessados e mais participativos que tenho.

Com essa experiência, percebi que cada criança tem o seu tempo e sua maneira de interagir com o meio no qual está inserido, cabendo a nós, educadores, saber lidar com tais adversidades e buscar novas formas de despertar o interesse do aluno na realização das atividades.

### **Música em Projetos Sociais: relato do estagiário 3**

Como estagiária de música dentro do Projeto Brincarte (projeto social realizado pela Prefeitura Municipal de Vitória através da Secretaria Municipal da Educação dentro do Programa de Educação Integral), tenho atuado com turmas de crianças de grupo de risco social e/ou pessoal com idade entre 4 e 6 anos, provenientes de bairros carentes da cidade de Vitória, como são os casos dos bairros Forte São João e Ilha de Santa Maria.

Nos primeiros contatos com as turmas, senti muita dificuldade na elaboração de atividades musicais, uma vez que as músicas que os estudantes escutavam não faziam parte do meu repertório pessoal e muito menos daquele aprendido dentro da Faculdade.

Para amenizar essa situação, durante a construção do plano de atividades a serem desenvolvidas, busquei me embasar tanto na proposta cerne do Projeto Brincarte, quanto nas informações coletadas com pessoas que faziam parte daquele universo (Pedagoga, Funcionários, Recreatores, etc.). Dessa forma, a proposta que vem sendo desenvolvida neste ano tem como objetivo proporcionar uma maior integração entre as crianças, a partir de atividades musicais que levem em conta o repertório do gosto dos alunos e também de outras fontes sonoras. Assim, são utilizados jogos musicais, brincadeiras lúdicas, canto de diversas músicas do folclore e do cancionário infantil, além do repertório pessoal de cada criança.



Durante a realização das atividades, percebo que o momento de maior motivação está quando são trabalhadas as músicas que eles ouvem em seu cotidiano e isso vem me fazendo buscar conhecer ainda mais cada aluno, suas preferências e as atividades que favorecem um maior desenvolvimento musical, construindo assim um leque de observações que me ajudem a crescer enquanto professora.

A partir do que tenho vivenciado, acredito que sejam necessárias novas buscas, reflexões, caminhos e possibilidades para o ensino e aprendizagem da música neste tipo de contexto, sendo algo priorizado na formação do futuro educador musical dentro da Faculdade. Ou seja, um ensino contextualizado com o universo sociocultural dos alunos e dos múltiplos espaços em que acontecem. É necessário também buscarmos meios para práticas educativas que contemplem aspectos mais abrangentes da sociedade.

#### **Música em Projetos Sociais: relato do estagiário 4**

A experiência que aqui será relatada diz respeito à minha vivência como estagiário no projeto Bandas e Corais da SEDU (Secretaria Estadual de Educação) sob a coordenação da FAMES (Faculdade de Música do Espírito Santo).

O projeto visava revitalizar e implantar bandas musicais e marciais e corais nas escolas da rede estadual de ensino, sendo contempladas algumas unidades da região metropolitana e do interior do Estado. Neste projeto, vários dos monitores eram alunos dos cursos de bacharelado e de licenciatura da FAMES, sendo uma oportunidade relevante na formação do profissional em música.

No segundo semestre de 2009, foram ministradas aulas em um colégio da cidade de Vila Velha, com alunos a partir da 5ª série do ensino fundamental e alguns do ensino médio. Na escola já havia alguns instrumentos de sopro e outros de percussão. Inicialmente, fiz a divulgação do reinício das atividades da banda, com uma visita nas salas de aula, sendo estipulados os horários específicos para o grupo de Percussão e de Sopro, reservando os sábados para os ensaios gerais.

A primeira dificuldade encontrada foi não haver instrumentos suficientes para atender todos. Assim, ficou decidido pela divisão do grupo em duas turmas: num primeiro momento eram atendidos aqueles que não tinham nenhuma experiência anterior, e no segundo os que já tocaram na banda. Com a primeira turma, o trabalho foi direcionado principalmente em como produzir o som nos instrumentos, sendo em sua maioria trompetes e trombones. Já com a segunda turma, as atividades seriam de condicionamento, por estarem há algum



tempo sem contato com o instrumento.

Devido a problemas relacionados à técnica de execução, alguns dos alunos não produziam as notas na frequência correta, pelo fato de estarem usando posições erradas no instrumento, influenciando assim na afinação do grupo. Depois de um trabalho enfático na correção postural, notei uma melhora considerável na afinação.

Outro aspecto importante para o trabalho com a banda foi com relação à dinâmica, principalmente na percussão. Por se tratar de um grupo pequeno, os alunos sempre tocavam os instrumentos extremamente forte, havendo a perda do caráter expressivo em determinados momentos, tentando compensar o baixo quantitativo de integrantes frente aos outros naipes. A partir das instruções e do trabalho minucioso realizado para sanar este problema, pude observar um grande avanço na qualidade da execução desses jovens, colaborando fortemente para a elevação da qualidade de toda a banda.

Por fim, o terceiro fator relevante nessa experiência foi contextualizar a música em seus aspectos históricos, levando o aluno a refletir sobre que condições as músicas foram compostas, valorizando uma visão mais profunda do ensino-aprendizado musical e não simplesmente reproduzir o que lhes era transmitido. Os alunos passaram a encarar as aulas e os ensaios não somente como soprar e bater nos instrumentos, mas sim como o momento propício para fazer música.

Como resultado do trabalho, foram realizadas algumas apresentações na escola, bem como no desfile cívico de 07 de setembro, obtendo grande receptividade pela comunidade, sempre com aplausos calorosos, principalmente no encerramento das atividades, em dezembro. Numa apresentação onde estavam presentes todas as bandas do Projeto, pude observar que a qualidade artística da nossa banda se equiparava às outras que ali estavam. Isso levou a uma avaliação satisfatória do trabalho realizado, além de uma elevação considerável na auto-estima daqueles alunos.

## **Conclusão**

A partir dos relatos, é possível perceber a diversidade de situações que o mercado de trabalho exige do profissional docente de música para o exercício das suas atividades. Essas situações nem sempre são bem abordadas durante a graduação, ocorrendo diversos casos de profissionais sem o preparo adequado para ensinar música em situações específicas, como, por exemplo, turmas que contemplem alunos portadores de necessidades especiais, locais que não possuam infra-estrutura adequada, turmas que não se adequem ao repertório sugerido pela





academia, dentre outros. Essa falta de preparação pode levar ao comprometimento da formação do futuro educador musical.

Por outro lado, podemos notar que os cursos de licenciatura vêm buscando modificar esse panorama, ampliando seu leque de abrangência para tais situações, sendo ainda um processo lento e gradual. Porém, muitas ações já se apresentam como propostas inovadoras para a Educação Musical contemporânea, ampliando as concepções sobre o ensino e aprendizado musical, favorecendo um desenvolvimento mais plural dos alunos.

No caso específico destes estagiários, notamos que mesmo havendo várias situações adversas, o campo de trabalho foi oferecendo caminhos para a resolução de problemas, ora levando o acadêmico a recorrer a aspectos da sua vivência pessoal, ora levando-o à pesquisa bibliográfica. Assim, foi possível observar que a disciplina Estágio Supervisionado pode ocasionar o desenvolvimento de competências específicas em cada indivíduo, tornando a formação do acadêmico mais aderente às necessidades do mercado de trabalho.



## Referências

CREMADES, Roberto. *Conocimientos y preferencias sobre los estilos musicales en los estudiantes de educación secundaria obligatoria en la Ciudad Autónoma de Melilla*. Trabalho de Diploma de Estudios Avanzados. Melilla: Universidad de Granada, 2003.

\_\_\_\_\_. *Conocimiento y preferencia sobre los estilos musicales en los estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria en la Ciudad Autónoma de Melilla*. Tese de doutorado. Melilla: Universidad de Granada, 2008.

DEL BEN, Luciana. Múltiplos espaços, multidimensionalidade, conjunto de saberes: idéias para pensarmos a formação de professores de música. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 8, 29-32, mar. 2003.

FERREIRA, Virgínia. A música nas escolas de música: a linguagem musical sob a ótica da percepção. *Dissertação de Mestrado*. Belo Horizonte: UFMG, 2000.

REQUIÃO, Luciana Pires de Sá. Saberes e competências no âmbito das escolas de música alternativas: a atividade docente do músico-professor na formação profissional do músico. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 7, 59-67, set. 2002.



# A Formação do Professor de Música no Brasil: Desafios Metodológicos

*Sérgio Figueiredo*  
UDESC  
*sergiofigueiredo.udesc@gmail.com*

*José Soares*  
UDESC  
*jsoares804@gmail.com*

**Resumo:** o presente trabalho apresenta e discute o modelo metodológico adotado na pesquisa intitulada “A Formação do Professor de Música no Brasil” e os principais desafios enfrentados na execução da metodologia. Esta investigação vem sendo desenvolvida pelo Grupo de Pesquisa MUSE – Música e Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina. A pesquisa, iniciada em 2008, faz parte do Programa Observatório da Educação e é financiada pelo INEP/CAPES/SECAD. O principal objetivo do Observatório da Educação é estimular estudos e pesquisa na área da Educação, assim como a utilização dos dados estatísticos educacionais produzidos pelo INEP. Os principais desafios enfrentados na implementação da metodologia desta pesquisa de grande porte consistem em garantir a validade dos dados, estabelecer uma amostragem representativa da população e conseguir uma taxa de retorno satisfatório.

**Palavras-chave:** Formação de professores, educação musical, Observatório da Educação.

## 1. Introdução

O Grupo de Pesquisa MusE – Música e Educação, da Universidade do Estado de Santa Catarina, vem desenvolvendo a pesquisa “A Formação do Professor de Música no Brasil”. Iniciada em dezembro de 2008, a referida investigação tem duração prevista de 3 anos, com finalização em dezembro de 2011. A pesquisa faz parte do Programa Observatório da Educação, que é uma iniciativa promovida entre CAPES, INEP e SECAD. O principal objetivo do programa é estimular estudos e pesquisas na área da Educação e a utilização dos dados estatísticos educacionais produzidos pelo INEP<sup>1</sup>.

O objetivo principal da pesquisa é identificar os fatores determinantes que influenciam direta e indiretamente a formação do professor de música e a relação destes fatores com o desempenho no ENADE – Exame Nacional de Curso. Parte dos dados gerados refere-se às informações coletadas nos bancos de dados do INEP, Cadastro Nacional de Docentes e Cadastro de Instituições e Cursos.

---

<sup>1</sup> Maiores informações sobre o edital e o Programa Observatório da Educação podem ser obtidos nos endereços [www.capes.gov.br/](http://www.capes.gov.br/) e [www.inep.gov.br/](http://www.inep.gov.br/)



Este texto apresenta uma breve discussão sobre os desafios metodológicos enfrentados na condução de uma pesquisa de grande porte desta natureza. Estabelecer o contato e a coleta de dados em todas as instituições brasileiras que oferecem curso de licenciatura em música faz parte da proposta metodológica, e parte deste percurso será discutido a seguir.

## 2. A Metodologia

A metodologia empregada na pesquisa pode ser descrita como *mixed-methods* (métodos mistos). Nesta abordagem os métodos quantitativos – neste caso, o survey (DE VAUS, 2002) – e qualitativos - estudo de casos (STAKE, 1995; YIN, 1994) - são empregados igualmente para entender o fenômeno investigado (CRESWELL, 2002; ROBSON, 2002; TASHAKKORI e TEDDLIE, 1998). Não existe dominância de métodos, mas uma complementaridade. O procedimento da utilização dos métodos mistos permite uma abordagem ampliada dos modelos de pesquisa na medida em que o fenômeno estudado pode ser analisado sob diferentes perspectivas.

A coleta de dados é dividida em três fases:

Fase 1 – O objetivo desta fase é realizar um levantamento sistemático da realidade dos cursos de licenciatura em música no Brasil. Os dados são gerados inicialmente através da consulta dos sites oficiais das Instituições de Ensino Superior (IES), do Cadastro Nacional de Docentes e do Cadastro de Instituições. A partir deste levantamento inicial, as instituições são convidadas a participarem da pesquisa respondendo ao questionário 1 (*survey 1*), destinado aos coordenadores dos cursos de licenciatura em música no Brasil.

Fase 2 – Nesta fase (*survey 2*) são coletados dados através do questionário 2, respondido pelos alunos dos cursos de licenciatura em música no Brasil. O instrumento levanta informações como as motivações para a escolha do curso, as concepções sobre educação musical, experiências musicais anteriores à entrada nos cursos, além das expectativas com relação ao trabalho na educação básica, dentre outros aspectos.

Fase 3 – Esta fase consistirá na realização de estudos de casos. Os respondentes do *survey 2* são convidados a participarem da fase 3. O objetivo desta fase é analisar os caminhos percorridos pelos alunos (até o presente momento) durante sua formação para se tornarem



professores de música. Está prevista para esta fase a realização de entrevistas que serão conduzidas por meio eletrônico (ex. *skype*, MSN ou email).

### 3. Os cursos de licenciatura em música no Brasil: listagem preliminar

Os cursos de licenciatura em música oferecidos nas instituições brasileiras foram listados a partir dos dados e informações oficiais (INEP, Cadastro Nacional de Docentes e Cadastro de Instituições e Cursos), assim como consultas aos sites das universidades, diretamente. A listagem atual, apresentada na Tabela 1, tem sido a referência para o trabalho de pesquisa. Alguns dados foram incorporados considerando outras fontes de informação, como por exemplo, a inclusão do curso de licenciatura em música da PUC do Paraná, em Curitiba, uma instituição que não consta das listagens oficiais disponíveis, talvez porque o curso seja recente. Esta listagem é temporária e poderá sofrer alterações ao longo da pesquisa.

**Tabela 1** – Cursos de licenciatura em música no Brasil<sup>2</sup>

Região	Setor		Total
	Público	Privado	
<b>Centro-oeste</b>			
Brasília	UNB	-	1
Goiás	UFG	-	1
Mato Grosso	UFMT	-	1
Mato Grosso do Sul	UFMS	-	1
<b>N</b>	<b>4</b>	-	<b>4</b>
<b>Nordeste</b>			
Alagoas	UFAL	-	1
Bahia	UFBA	UCSAL, FACESA	3
Ceará	UECE, UFC	-	2
Maranhão	UFMA, UEMA	-	2
Paraíba	UFPB, UFCG	-	2
Pernambuco	UFPE	-	1
Piauí	UFPI	-	1
Rio Grande do Norte	UFRN, UERN	-	2
Sergipe	UFS	-	1
<b>N</b>	<b>13</b>	<b>2</b>	<b>15</b>
<b>Norte</b>			
Acre	UFAC	-	1
Amazonas	UFAM, UEA	-	2
Pará	UFPA, UEPA	-	2
<b>N</b>	<b>5</b>	-	<b>5</b>
<b>Sudeste</b>			

<sup>2</sup> A legenda com o nome completo das instituições se encontra em anexo.

Espírito Santo	UFES, FAMES	-	2
Minas Gerais	UFMG, UEMG, UFOP, UFSJ, UFU, UNIMONTES	UNINCOR, IMIH, FAFÍDIA/FEVALE	9
Rio de Janeiro	UNIRIO, UFRJ	UCAM, CBM, CMN	5
São Paulo	UFSCAR, USP, UNICAMP, UNESP	UAM, UMC, UNAERP, USC, UNIMEP, UNASP, CEUCLAR, UNISANT'ANNA, UNIFIAM-FAAM, FADRA, FMCG, FAMOSP, FPA, FAC-FITO, FASM, FASC	20
<b>N</b>	<b>14</b>	<b>22</b>	<b>36</b>
<b>Sul</b>			
Paraná	UFPR, UEL, UEM, UEPG, FAP, EMBAP	PUC, FACIAP	8
Rio Grande do Sul	UFRGS, UFSM, UFPeL, UERGS	UPF, IPA, UCS	7
Santa Catarina	UDESC, FURB	UNIPLAC, UNIVALI	4
<b>N</b>	<b>12</b>	<b>7</b>	<b>19</b>
<b>TOTAL</b>	<b>48</b>	<b>31</b>	<b>79</b>

Fonte: Cadastro das Instituições de Educação Superior  
www.educacaosuperior.inep.gov.br

#### 4. Os desafios para a Implementação da Metodologia

Os principais desafios enfrentados até o momento para a realização da pesquisa podem ser discriminados da seguinte maneira:

- Validade dos dados

A validade dos dados aqui significa conseguir levantar informações fidedignas e atualizadas (COHEN, MANION e MORRISON, 2000). Os Bancos de dados podem apresentar informações desatualizadas e/ou contraditórias com a realidade. Por exemplo, enquanto no Banco de Dados das Instituições constava uma IES que oferecia curso de licenciatura em música, o *site* atualizado da instituição não apresentava tal curso em sua lista de cursos de graduação. O grande desafio, nesse caso, é: 1) localizar fontes confiáveis e 2) confrontar informações para garantir dados seguros em relação ao número, categoria



administrativa e o setor de cada instituição. Esta tem sido uma tarefa permanente do grupo de pesquisa, já que todas as informações obtidas, seja através de questionários ou de sites oficiais, precisam ser cuidadosamente tratadas, garantindo que os dados que serão objetos de análise representam efetivamente a realidade específica de cada curso de licenciatura em música.

#### - Amostragem

Para a realização do trabalho de pesquisa é preciso estabelecer uma amostra representativa da população, o que faz com que as análises estatísticas possam ir além de uma mera descrição de dados, que é um princípio básico para a generalização (FIELD, 2005). No caso desta pesquisa, todos os cursos de licenciatura em música no Brasil foram convidados a participar, respondendo questionários. Nem todas as universidades responderam ao convite, mesmo após diversas tentativas de contato, assim como nem todos os estudantes de licenciatura responderam ao questionário. Assim, o número total de participantes só será conhecido após o recebimento de todos os dados das instituições, quando será possível estabelecer que porcentagem de participantes (amostra) faz parte do estudo. A definição desta amostra tem sido um dos grandes desafios nesta etapa de coleta de dados da pesquisa, pois o grupo tem encontrado dificuldade para conseguir o número exato de alunos matriculados nos cursos de licenciatura em música no Brasil, o que é fundamental para o estabelecimento dos procedimentos de amostragem, nesta pesquisa do tipo estratificada. Em alguns casos os coordenadores oferecem esta informação rapidamente. Em outros casos, todo o sistema de controle de matrícula não está acessível à coordenação dos cursos, o que depende de outros setores para que se obtenha a informação. Em diversos casos, o grupo de pesquisadores não tem conseguido respostas objetivas sobre estes dados, e, não raras vezes, não obtém qualquer tipo de resposta.

#### - Taxa de retorno

A literatura que trata da metodologia, normalmente, estabelece percentuais muito baixos para o retorno de questionários respondidos por meio de correio físico ou eletrônico (ROBSON, 2002). No entanto, devido à grande extensão geográfica do Brasil, o tempo e custos para a coleta presencial de dados podem comprometer o levantamento necessário para uma análise precisa do problema investigado. Esta questão da taxa de retorno também tem sido um grande desafio para a equipe de pesquisadores, já que nem sempre se obtém os resultados desejados. Algumas instituições começam o processo, aceitam participar da



pesquisa, recebem os questionários, e depois não concluem a etapa de aplicação dos mesmos junto aos alunos. Uma das alternativas tem sido a coleta de dados *in loco* pelos pesquisadores, otimizando o tempo e conseguindo um maior número de respostas. No entanto, é óbvia a dificuldade de estar em vários lugares do Brasil coletando estes dados. A equipe coordenadora de pesquisa tem buscado resolver a coleta a partir dos contatos realizados com professores e coordenadores de várias instituições, e, em alguns casos, tem optado pela visita pessoal às instituições para garantir uma resposta mais efetiva ao instrumento de coleta de dados (*survey 2*).

#### - Ética

A literatura apresenta considerações éticas a serem seguidas na elaboração e execução do projeto de pesquisa e disseminação dos resultados (HOMAN, 1991; BROWN e DOWLING, 1998). Entretanto, na prática, a decisão do participante em disponibilizar informações pode seguir uma lógica diferente. Mesmo que o participante tenha o direito de participar ou não da investigação, em algumas situações, a garantia do anonimato, expresso de forma escrita, não assegura a eliminação do problema, muitas vezes comentado por respondentes que não querem se comprometer com as informações oferecidas. Há estudantes e coordenadores que expressam com muita liberdade o que pensam sobre os diversos tópicos solicitados nos questionários; outros preferem ser mais reticentes para não se comprometerem, evitando comentários que apresentem qualquer comentário crítico à instituição ou ao currículo, por exemplo. Cotizar estes resultados e ponderar sobre os diferentes posicionamentos éticos tem sido mais um dos grandes desafios da presente pesquisa. Para efeito desta pesquisa, todos os dados coletados serão submetidos aos procedimentos éticos, garantindo o anonimato dos participantes.

## 5. Considerações finais

O desenvolvimento da presente pesquisa tem evidenciado desafios constantes, exigindo novos caminhos metodológicos que assegurem a qualidade e a validade dos dados coletados para a análise futura. As taxas de retorno, ainda baixas, aos poucos vão apresentando resultados a partir de insistentes contatos com os participantes da pesquisa para que enviem os questionários, tanto da coordenação quanto dos alunos.

A coleta de dados presencialmente, feita pelos pesquisadores em algumas instituições, tem se mostrado eficiente, na medida em que rapidamente são incorporados os novos questionários ao material existente. Infelizmente, pelas dimensões da pesquisa, não tem





sido possível estar em todas as instituições brasileiras que oferecem cursos de licenciatura em música para que a coleta se efetive. Por outro lado, a participação de muitos coordenadores, professores e alunos de diversos cursos, tem garantido a coleta de dados até o presente momento.

Os dados atualizados do ENADE oferecerão um confronto importante para os dados da pesquisa. Tais dados têm sido solicitados ao INEP e os pesquisadores aguardam as informações daquele órgão para poderem validar muitas das informações que envolvem o processo de pesquisa.

Espera-se, com esta pesquisa, apresentar os resultados das análises de dados fundamentais para que se entenda a educação musical brasileira no que tange à formação de professores. Os desafios são constantes e espera-se superar pelo menos uma boa parte deles, para que se possa cumprir com um dos objetivos da pesquisa, que é o de mapear a realidade brasileira com relação à formação de professores de música. Assim, será possível delimitar mais claramente a necessidade de vagas e cursos em diferentes contextos regionais, além de se poder trabalhar a partir das contribuições dos alunos com relação às suas expectativas e formação que vem sendo oferecida nos diversos cursos brasileiros.



## Referências

- BROWN, Andrew; DOWLING, Paul. *Doing Research/Reading Research: A mode of interrogation for education*. 2ª ed. London, New York: Routledge Falmer, 2001.
- COHEN, Louis, MANION, Lawrence, MORRISON, Keith. *Research Methods in Education*. 5ª ed. London; New York: Routledge Falmer, 2000.
- CRESWELL, John. W. *Research design: Qualitative, quantitative and mixed methods approaches*. 2ª ed. London: SAGE Publications, 2003.
- DE VAUS, David. *Surveys in Social Research*. 5ª ed. London: Routledge, 2002.
- HOMAN, R. *The Ethics of Social Research*. London: Longman, 1991.
- FIELD, Andy. *Discovering Statistics Using SPSS*. 2ª ed. London: SAGE, 2005.
- ROBSON, Colin. *Real world research: a resource for social scientists and practitioner*. 2ª ed. Malden, Massachusetts: Blackwell, 2002.
- STAKE, Robert. E. *The art of case study research*. Thousand Oaks; London: Sage, 1995.
- YIN, Robert. K. *Case study research: design and methods*. 2ª ed. London: Sage, 1994.



## **Anexo – Legendas**

**UNB** Universidade de Brasília  
**UFG** Universidade Federal de Goiás  
**UFMT** Universidade Federal de Mato Grosso  
**UFMS** Universidade Federal de Mato Grosso do Sul  
**UFAL** Universidade Federal de Alagoas  
**UCSAL** Universidade Católica do Salvador  
**UFBA** Universidade Federal da Bahia  
**FACESA** Faculdade Evangélica de Salvador  
**UECE** Universidade Estadual do Ceará  
**UFC** Universidade Federal do Ceará  
**UEMA** Universidade Estadual do Maranhão  
**UFMA** Universidade Federal do Maranhão  
**UFPB** Universidade Federal da Paraíba  
**UFMG** Universidade Federal de Campina Grande  
**UFPE** Universidade Federal de Pernambuco  
**UFPI** Universidade Federal de Piauí  
**UFRN** Universidade Federal de Rio Grande do Norte  
**UERN** Universidade do Estado do Rio Grande do Norte  
**UFS** Universidade Federal de Sergipe  
**UFAC** Universidade Federal do Acre  
**UFAM** Universidade Federal do Amazonas  
**UEA** Universidade do Estado do Amazonas  
**UFPA** Universidade Federal do Pará  
**UEPA** Universidade do Estado do Pará  
**UFES** Universidade Federal do Espírito Santo  
**FAMES** Faculdade de Música do Espírito Santo  
**UFMG** Universidade Federal de Minas Gerais  
**UNINCOR** Universidade Vale do Rio Verde  
**IMI** Centro Universitário Metodista Izabela Hendrix  
**FAFÍDIA/FEVALE** Faculdade de Filosofia e Letras de Diamantina Fundação Educacional do Vale do Jequitinhonha  
**UEMG** Universidade do Estado de Minas Gerais  
**UFOP** Universidade Federal de Ouro Preto  
**UFSJ** Universidade Federal de São João Del Rei  
**UFU** Universidade Federal de Uberlândia  
**UNIMONTES** Universidade Estadual de Montes Claros  
**UNIRIO** Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro  
**UFRJ** Universidade Federal do Rio de Janeiro  
**UCAM** Universidade Cândido Mendes  
**CBM** Conservatório Brasileiro de Música  
**CMN** Conservatório de Música de Niterói  
**UFSCAR** Universidade Federal de São Carlos  
**USP** Universidade de São Paulo  
**UNICAMP** Universidade Estadual de Campinas  
**UNESP** Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho  
**UAM** Universidade de Anhembi Morumbi  
**UMC** Universidade de Mogi das Cruzes  
**UNAERP** Universidade de Ribeirão Preto



**USC** Universidade do Sagrado Coração  
**UNIMEP** Universidade Metodista de Piracicaba  
**UNASP** Centro Universitário Adventista de São Paulo  
**CEUCLAR** Centro Universitário Claretiano  
**UNISANT'ANNA** Centro Universitário Sant'Anna  
**UniFIAM-FAAM** Centro Universitário  
**FADRA** Faculdades de Dracena  
**FMCG** Faculdade de Música Carlos Gomes  
**FAMOSP** Faculdade Mozarteum de São Paulo  
**FPA** Faculdade Paulista de Artes  
**FAC-FITO** Fundação Instituto Tecnológico de São Paulo  
**FASM** Faculdade Santa Marcelina  
**FASC** Faculdade Santa Cecília  
**UFPR** Universidade Federal do Paraná  
**UEL** Universidade Estadual de Londrina  
**UEM** Universidade Estadual de Maringá  
**EMBAP** Escola de Música e Belas Artes do Paraná  
**FAP** Faculdade de Artes do Paraná  
**FACIAP** Faculdade de Ciências Aplicadas de Cascavel – União Pan-Americana de ensino  
**UEPG** Universidade Estadual de Ponta Grossa  
**PUC** Pontifícia Universidade Católica  
**UFRGS** Universidade Federal do Rio Grande do Sul  
**UFSM** Universidade Federal de Santa Maria  
**UFPeL** Universidade Federal de Pelotas  
**UERGS** Universidade Estadual do Rio Grande do Sul  
**UPF** Universidade de Passo Fundo  
**IPA** Centro Universitário Metodista  
**UCS** Universidade de Caxias do Sul  
**UDESC** Fundação Universidade do Estado de Santa Catarina  
**FURB** Universidade Regional de Blumenau  
**UNIPLAC** Universidade do Planalto Catarinense  
**UNIVALI** Universidade do Vale do Itajaí



## **A formação do violonista: aspectos técnicos, interpretativos e pedagógicos**

*Luis Ricardo Silva Queiroz*  
*Universidade Federal da Paraíba (UFPB)*  
*luisrsq@uol.com.br*

**Resumo:** Este trabalho apresenta reflexões acerca do processo de formação do violonista no ensino superior, dando ênfase a aspectos pedagógicos, técnicos e interpretativos que devem caracterizar a prática do instrumento na atualidade. As discussões realizadas têm como base uma pesquisa bibliográfica em obras relacionadas ao universo violonístico e ao campo das práticas interpretativas em geral, bem como experiências profissionais consolidadas como docente no ensino de violão na Graduação em Música da Universidade Federal da Paraíba. A partir das reflexões realizadas, o estudo aponta para caminhos fundamentais para a formação do violonista na atualidade, sobretudo na realidade do ensino superior, considerando as especificidades técnicas, pedagógicas e interpretativas que caracterizam a inserção do violonista no cenário musical contemporâneo.

**Palavras-chave:** Formação violonística, dimensões técnicas interpretativas, pedagogia.

### **Introdução**

A formação do instrumentista tem sido altamente problematizada, pesquisada e refletida na atualidade. Como consequência, tem-se redefinido significativamente as concepções e as estratégias técnicas, interpretativas e pedagógicas relacionadas ao campo da performance instrumental, a fim de torná-las, cada vez mais, contextualizadas com perspectivas amplas para o desenvolvimento do intérprete. Assim, tem-se buscado, na atualidade, uma redefinição dos processos formativos, dos conteúdos trabalhados e dos diferentes parâmetros que configuram a performance musical, a fim de possibilitar ao músico bases fundamentais para sua expressão no instrumento.

No que concerne especificamente ao violão, temos assistido nas últimas décadas a produção de uma série de materiais científicos e didáticos, bem como a ampliação, e por vezes a redefinição, das bases pedagógicas e interpretativas relacionadas à performance do instrumento, aspectos que têm constituído perspectivas fundamentais para pensar e desenvolver a formação do violonista. Somado a isso, o violão tem ganhado um amplo repertório e um arsenal de possibilidades técnicas, graças a produções e inovações de compositores e também de seus instrumentistas e professores. Tal fato tem possibilitado a caracterização de um rico e diversificado repertório violonístico, que conta tanto com obras produzidas especificamente para o violão quanto com músicas adaptadas e arranjadas para o instrumento, abrangendo, assim, diferentes períodos, gêneros e estilos musicais.

Por consequência, há um grande crescimento quantitativo e qualitativo das diferentes atividades violonísticas no Brasil e no mundo, fato que tem exigido dos profissionais do

instrumento, intérpretes e professores, um constante processo de atualização e redefinição de suas concepções e práticas. A criação de novos materiais, bem como o entendimento e a análise crítica dos já existentes, têm fornecido um representativo panorama de estratégias técnicas, interpretativas em geral e pedagógicas. Estratégias essas que podem propiciar aos violonistas a realização de trabalhos metodológicos e performáticos mais conscientes e consistentes, que atendam aos desafios e características interpretativas específicas do violão na contemporaneidade.

Considerando essa realidade, apresento neste artigo aspectos relacionados a parâmetros interpretativos e pedagógicos relevantes para a formação de violonistas, tendo como base os aspectos técnicos fundamentais para a performance do instrumento, bem como os demais elementos musicais e metodológicos que configuram sua prática no cenário atual. As reflexões realizadas ao longo do trabalho são direcionadas para o processo de formação de violonistas no ensino superior, considerando a atual realidade dos cursos de graduação em instrumento, bacharelado e licenciatura. As questões apresentadas e analisadas no artigo têm como base uma pesquisa bibliográfica em obras relacionadas ao universo de formação do violonista e ao campo das práticas interpretativas em geral. Além disso, dão suporte às reflexões, experiências profissionais adquiridas nas atividades docentes, relacionadas ao ensino do violão, que venho desenvolvendo na Graduação em Música da Universidade Federal da Paraíba.

## **A prática do violão na atualidade**

O violão é um instrumento de forte inserção em múltiplos campos de atuação musical. Está presente como acompanhante e solista tanto em práticas da “música popular” quanto em manifestações mais características da “música erudita”. Assim, exerce diferentes papéis no cenário musical contemporâneo, podendo ser utilizado como instrumento acompanhador em grupos variados, como base para a interpretação de cantores, como instrumento de concerto em performances solo ou camerísticas, entre diversas outras atividades musicais.

Nessa diversificada realidade, qualquer processo de formação violonística precisa almejar um perfil determinado do músico que se deseja formar, seja ele profissional ou amador. Na mesma direção, cada espaço e cada modalidade de ensino, formal ou não, deve visar objetivos específicos, delineando, de forma mais ou menos sistemática, a base de formação do violonista. É preciso ter a consciência de que, por mais diversa que uma prática formativa possa ser, será impossível abarcar as competências e habilidades necessárias para a atuação nos múltiplos universos da música. Assim, em qualquer processo de formação, escolhas serão realizadas e, conseqüentemente, objetivos terão que ser delimitados.

Nesse sentido, é fundamental enfatizar que, neste trabalho, delinheio e reflito sobre caminhos técnicos, interpretativos em geral e pedagógicos que podem alicerçar a formação do violonista no ensino superior, considerando fundamentalmente a realidade específica do curso de violão que vimos desenvolvendo na Universidade Federal da Paraíba. Com efeito, é preciso deixar claro que o universo de reflexão está direcionado para cursos superiores, de licenciatura e bacharelado, que almejam a formação instrumental de músicos que possam atuar como violonista, inclusive solista, em diferentes expressões musicais. Assim, tanto no bacharelado como na licenciatura da UFPB almeja-se a formação de um violonista que possa atuar como músico no cenário contemporâneo, sendo que, para o licenciado, são necessárias ainda, de forma complementar e inter-relacionada à formação de músico, competências pedagógicas para a prática docente no instrumento.

As bases conceituais, técnicas, interpretativas e pedagógicas discutidas ao longo do trabalho emergem de uma série de estudos que venho realizando em diferentes produções relacionadas ao universo violonístico e, de forma mais abrangente, ao campo da performance como um todo. Considerando os limites deste texto, não me ateei a uma análise específica de cada obra que embasa as discussões realizadas ao longo do artigo. No entanto, é imprescindível enfatizar que a literatura que alicerçou o estudo abrangeu, fundamentalmente, as seguintes perspectivas, obras e autores: estudos e propostas pedagógicas relacionadas à execução e ao ensino do violão, tais como os trabalhos de Abel Carlevaro (1966a; 1966b; 1966c; 1974), Emílio Punjol (1954) e Charles Duncan (1993), relacionados a técnicas para o desenvolvimento progressivo do violonista; os estudos de Nicolás de Sousa Barros (2008) e José Homero de Souza Pires Junior (1998) que buscam analisar e refletir sobre caminhos específicos para definição e assimilação de elementos relacionados à execução do instrumento; abordagens como as de Eduardo Meirinhos (1997; 2002), Daniel Wolf (1998) e Thiago Colombo de Freitas (2005), focados em aspectos analíticos fundamentais para o processo de performance musical no violão; e estudos como os de Luis Ricardo Silva Queiroz (2000) e Cristina Tourinho (1998) que apresentam alternativas pedagógicas para a formação do violonista em diferentes realidades. Tomando esta literatura como base, bem como outras obras que estão citadas no decorrer do texto, me ateei mais especificamente, a partir desta parte do trabalho, a refletir e a analisar aspectos que considero fundamentais para o processo de formação do violonista.

### **A técnica violonística e suas implicações para a performance do instrumento**

Defino técnica violonística neste trabalho como um conjunto de procedimentos utilizados pelo violonista para atender às necessidades expressivas da performance. Sendo estes

procedimentos caracterizados pela adequação física do intérprete às particularidades do instrumento, possibilitando que ele expresse, da melhor forma possível, uma determinada idéia musical. Ou seja, a técnica é uma ação prática, que possibilita a obtenção no instrumento das sonoridades e dos demais recursos necessários para a interpretação de uma obra musical.

Assim, a técnica é um elemento fundamental para a interpretação violonística, como é para qualquer instrumento, pois possibilita que o intérprete desenvolva um conjunto de estratégias que lhe permita “andar melhor” por caminhos fundamentais para a expressão musical. Todavia, é apenas um entre os diferentes parâmetros necessários para a prática interpretativa como um todo. Nesse sentido, o domínio da técnica tem que ser pensado como um meio e não como um fim! Um meio que deve dar base para que o intérprete atinja níveis significativos da interpretação musical em sua totalidade.

As definições técnicas dependem, fundamentalmente, do tipo de repertório que se pretende trabalhar e, portanto, da perspectiva prática de atuação do violonista. Conforme enfatiza Santos e Hentschke (2009), a prática instrumental é vinculada aos diversos interesses e necessidades envolvidos no processo de performance, sendo tais aspectos definidos em função dos objetivos, do espaços e da individualidade de cada intérprete.

Diversos aspectos se inter-relacionam na definição e na prática dos procedimentos técnicos que devem alicerçar a interpretação musical. Nesse sentido, há certo consenso, no campo das práticas interpretativas, de que a prática instrumental é dependente da natureza e do contexto da tarefa, do nível de especialização dos instrumentistas, e de suas diferenças individuais (SANTOS e HENTSCHKE, 2009, p. 72).

Partindo dessas concepções, acerca da técnica e suas implicações no processo de performance, e pensando no universo de formação do violonista no ensino superior, entendo que é fundamental a consolidação de uma prática interpretativa centrada em elementos diversos, em que as decisões técnicas sejam inter-relacionadas a outros aspectos fundamentais para a performance musical. Nesse sentido, concordo com as perspectivas de Williamon (2004), citado por Santos e Hentschke (2009), ao refletir sobre as cinco dimensões que devem ser consideradas na consolidação do processo interpretativo. Nessas dimensões, os aspectos técnicos são somados e aplicados junto a diversos outros elementos da performance. Assim, os elementos fundamentais a serem desenvolvidos no processo de formação do intérprete são:

- **Concentração:** de forma a manter a atenção e o foco no trabalho musical desenvolvido, visando atingir o melhor resultado possível durante todo o processo de estudo e interpretação das músicas;



- **Estabelecimento de metas exeqüíveis:** definindo objetivos claros e imediatos que possam ser alcançados durante uma situação e/ ou um determinado período de estudo, implicando, por exemplo, o isolamento e refinamento de partes específicas de uma obra;
- **Constante auto-avaliação:** em todas as fases de preparação da performance, a fim de elencar os aspectos falhos e bem sucedidos no processo consolidação da interpretação, estabelecendo novas diretrizes para o trabalho e buscando resoluções de problemas específicos;
- **Uso de estratégias flexíveis:** consolidadas a partir do processo de auto-avaliação, com o intuito de redefinir periodicamente as diversas estratégias técnicas e interpretativas utilizadas na consolidação da performance;
- **Visualização de um plano global:** buscando uma visão abrangente da obra e de seu contexto cultural, a fim de tomar decisões sobre os aspectos técnicos e as demais dimensões interpretativas relacionadas à performance.

A idéia que apresento neste trabalho é de que, num processo formativo denso, complexo e diversificado com proposto para os cursos superiores de violão, frente ao cenário da música atual, é preciso estabelecer caminhos sistemáticos para o estudo e a performance do instrumento e, nesse sentido, os aspectos apresentados acima são fundamentais. A partir de uma definição clara de objetivos e de caminhos a serem seguidos no processo de formação violonística, podemos estabelecer uma “prática deliberada” para o estudo do violão. O conceito de “prática deliberada” vem sendo utilizado por estudiosos do campo das práticas interpretativas, a exemplo de Patrícia Furst Santiago (2006), para se referir a “um conjunto de atividades e estratégias de estudo, cuidadosamente planejadas, que têm como objetivo ajudar o indivíduo a superar suas fragilidades e melhorar sua performance”.

Partindo das definições apresentadas anteriormente e de diferentes estudos e propostas focados na formação do violonista, entendo que a performance do instrumento, com vistas a servir às diferentes expressões musicais que constituem o repertório e prática do violão na atualidade, deve ter como base definições técnicas que abranjam, pelo menos, os seguintes aspectos:

- **Postura corporal:** estratégias para posicionar o instrumento de forma adequada; alinhamento da coluna e alternativas para uma postura saudável e eficiente durante a execução; co-relação entre ombro, cotovelo, antebraço, mão e dedos, a fim de fornecer uma base adequada para a performance; cuidados em geral necessários para manter-se saudável físico e psicologicamente.

- **Técnicas para a mão direita:** postura da mão; postura, sonoridade e equilíbrio dos dedos; diferentes tipos de toque: toque preparado, toque contínuo, toque com apoio, toque semi-apoiado, toque sem apoio; grupos diversificados de arpejos, enfocando agilidade, independência dos dedos, planos sonoros diversificados etc.;
- **Técnicas para a mão esquerda:** postura da mão; posicionamento e agilidade dos dedos; princípios para independência e abdução dos dedos; translados, saltos e deslocamentos;
- **Técnicas de execução de ornamentações:** trinados: técnicas de dedos cruzados; ligados; apojaturas; mordentes etc.
- **Técnicas de rasgueado:** rasgueados com três, quatro e cinco dedos; rasgueados com e sem o uso do polegar.
- **Técnicas expandidas no violão:** scordatura; tambora; *slaps*; sonoridades obtidas a partir de efeitos com unhas, palma da mão etc.; técnicas de violão preparado.
- **Técnicas de estudo em geral:** leitura; memorização; digitação; resolução de problemas específicos da performance etc.

Vale destacar que estes são apenas alguns entre uma infinidade de elementos que poderiam ser elencados. Mesmo tendo como base o processo de formação no ensino superior, entendo que esses elementos técnicos podem ser estendidos para outros níveis de formação violonística, que tenham como foco a preparação de intérpretes para a prática do instrumentista, seja como acompanhador e/ou solista.

É importante enfatizar, também, que todos os aspectos destacados acima podem e devem ser trabalhados tanto a partir de “técnica pura”, utilizando exercícios para fins específicos, sem uma vinculação direta com a música; quanto com base em “técnica aplicada”, tendo como foco músicas que sirvam para o desenvolvimento das questões técnicas específicas, como é o caso dos “estudos” para violão, por exemplo.

### **Aspectos fundamentais para a interpretação violonística**

Mesmo tendo dado certo destaque às dimensões técnicas na configuração deste texto, é importante enfatizar que, como destacado anteriormente, de maneira geral na área de práticas interpretativas temos consciência de que os aspectos técnicos constituem somente uma pequena parcela entre os diversos elementos que se entrelaçam na performance musical.

Como indicado pelo próprio termo, a interpretação significa uma leitura abrangente, analítica e compreensiva de aspectos básicos definidos pelo compositor para a expressão musical. No processo interpretativo, os registros, escritos numa partitura ou gravados em

recursos diversos, de áudio ou audiovisuais, por exemplo, são apenas orientações que exigem do intérprete outros aspectos para que possa dar à idéia musical um sentido interpretativo.

Analisando especificamente a definição da interpretação a partir de um registro na partitura, Winter e Silveira (2006, p. 64) destacam que:

A leitura de uma partitura acontece através de processos integradores, envolvendo a decodificação dos símbolos musicais, a construção do entendimento da obra (interpretação) e sua realização sonora (*performance* ou execução). Na decodificação são relacionados os códigos musicais com conhecimentos teórico-musicais previamente adquiridos; na mediação, os códigos decifrados são avaliados e transformados em sistemas significantes; a realização é a própria execução, o ato em si.

Em outros universos musicais, como o da música popular urbana, o registro da grafia musical não é, necessariamente, a base para a assimilação e a conseqüente interpretação de uma obra. No caso de um registro gravado, há a presença do elemento sonoro e interpretativo em si, sendo, portanto, a idéia musical apresentada mais explicitamente, geralmente, já em forma de *performance*. Todavia, nesse cenário são requeridas dos intérpretes outras competências, como certa contribuição original em sua *performance*, por exemplo, para que a obras não sejam apresentadas da mesma forma com foram concebidas por outros intérpretes. Esse é um cenário de atuação de muitos violonistas. Todavia, no ensino superior, especificamente, nos curso de bacharelado e licenciatura da UFPB, a leitura de partitura é requisito fundamental no processo de formação do violonista.

De um jeito ou de outro, ou seja, consolidando uma *performance* a partir dos registros notados em uma partitura ou gravados em áudio/vídeo, há diversos elementos que devem estar na base do processo interpretativo como um todo. Assim, para a definição de suas competências e habilidades é fundamental que cada intérprete tenha um conhecimento abrangente em relação ao repertório e ao espaço de atuação que almeja trabalhar.

Pensando mais uma vez no universo dos cursos superiores, entendo que o processo de formação do violonista deve lhe permitir lidar e conhecer: elementos interpretativos relacionados aos períodos, estilos e gêneros de diferentes expressões musicais; características e definições composicionais diversas; aspectos técnicos de cada repertório; e aspectos culturais em geral.

Tomando como base a abordagem do violonista Fábio Zanon (2006), entendo que a formação do violonista, principalmente no ensino superior, precisa equilibrar quatro aspectos fundamentais no processo interpretativo, são eles:

- **Leitura musical:** tendo o conhecimento necessário para decifrar os códigos da notação musical, de forma aplicar no instrumento, da forma mais eficiente possível, os aspectos sonoros escritos.

- **Técnica ergonômica:** possuindo uma vasto leque de possibilidades, a fim de responder às necessidades de cada situação de performance, conforme já enfatizado anteriormente.
- **Conhecimento musical:** tendo um panorama abrangente de diferentes aspectos relacionados ao universo da música, a fim de ter uma compreensão holística das obras interpretadas.
- **Conhecimento e formação geral:** com vistas a propiciar ao intérprete uma visão ampla da realidade cultural, e humana em geral, que constituem o seu universo social, possibilitando a inter-relação da expressão musical a dimensões mais abrangentes da vida em sua totalidade.

A partir da articulação desses diferentes elementos, o violonista estará apto a construir seu próprio caminho interpretativo. Certamente um caminho inesgotável, em termos de possibilidades e buscas, mas possível de ser trilhado a partir de determinados parâmetros que ajudam a estabelecer as diversas decisões interpretativas que cercam o denso e complexo mundo violonístico.

### **Dimensões pedagógicas para a formação de violonistas na atualidade**

A partir das questões já amplamente enfatizadas ao longo do texto, fica evidente que as dimensões pedagógicas para a formação de violonistas no mundo atual, considerando especificamente a realidade do ensino superior, exigem a conjunção de estratégias, processos e situações de ensino diversificadas. Dessa forma, a partir de propostas abrangentes, mas que tratem dos aspectos específicos relacionados ao universo interpretativo do violão, será possível que o professor estabeleça bases sólidas para a formação do instrumentista.

De acordo com Sloboda (2000), para que haja um ensino de instrumento efetivo, é necessário que o ambiente de aprendizagem seja direcionado para o desenvolvimento de habilidades fundamentais para a performance. Vale destacar, que o autor entende as habilidades em performance instrumental como algo que transcende os domínios técnicos e motores. Assim, são necessárias também habilidades interpretativas que possibilitem ao intérprete a comunicação, de forma estruturada e emotiva, da idéia musical almejada.

Harder (2008, p. 132), refletindo acerca do papel de professor de instrumento, enfatiza que, entre as muitas funções que este profissional desempenha na prática pedagógica instrumental, ele precisa atuar como um facilitador da aprendizagem. Assim, deve ter as habilidades de: identificar o potencial musical dos alunos; manter um bom relacionamento pessoal com os estudantes; proporcionar-lhes um ambiente favorável para que a “aprendizagem

ocorra de forma imbricada com as implicações sociais, sejam elas socioeconômicas, culturais, familiares ou relacionadas com o círculo de amizade dos alunos, entre outras”.

Com base nesta perspectiva, no escopo do trabalho pedagógico, deve-se visar a definição de um arsenal de alternativas metodológicas que permitam o desenvolvimento pleno do estudante, para que possa atender às necessidades e exigências da prática violonística, em suas diferentes realidades no mundo contemporâneo.

Assim, entre os diversos parâmetros que devem caracterizar a abordagem pedagógica do violão, é preciso que o professor dê ênfase a, pelo menos, os seguintes aspectos:

- **Definição clara de um programa de estudos:** re-elaborado periodicamente, como uma programação abrangente para que o estudante possa se orientar ao longo do seu processo de formação. O programa não deve ser pensado como uma receita, mas como uma diretriz que forneça bases fundamentais para conduzir sua aprendizagem e formação.
- **Seleção de repertório:** contemplando músicas de diferentes períodos, estilos e gêneros musicais, que abranjam um vasto leque de alternativas técnicas e permitam o conhecimento e experiência vasta do estudante em relação ao universo violonístico. A definição do repertório deve contemplar tanto obras compostas especificamente para o instrumento, quanto músicas transcritas, adaptadas e (re)arranjadas para o violão. O repertório deve visar um processo cumulativo de obras que possibilitem ao estudante a continuidade de sua trajetória profissional, como estudante em níveis mais avançados, como intérprete e/ou professor do instrumento. Deve levar em conta, ainda, as pretensões profissionais e o interesse pessoal do estudante.
- **Escolha, adequação e aplicação de aspectos técnicos:** considerando as necessidades e as particularidades de cada estudante. Todo trabalho técnico precisa ser pensado em conformidade com dimensões interpretativas do instrumento e deve fornecer ao estudante um conjunto de possibilidades para que possa resolver problemas específicos, de acordo com as particularidades que forem se consolidando ao longo da performance.
- **Planejamento de estudo diário para o estudante:** servindo como uma diretriz adequada a cada momento da sua trajetória, a fim de lhe permitir o melhor aproveitamento possível do tempo. O planejamento deve almejar objetivos relacionados às possibilidades do estudante e às questões fundamentais que precisam ser abordadas no processo formativo.
- **Resolução de problemas específicos:** tomando como base um processo constate de avaliação da performance, estabelecer estratégias de situação que permitam ao estudante resolver questões técnicas e interpretativas em geral, que possibilitem o seu

desenvolvimento para a realização de trechos específicos das obras, de acordo com as necessidades de cada momento.

- **Incorporação de literatura especializada ao processo de formação:** além das situações de performance, que devem compor o cerne das aulas de violão, é fundamental que ao longo do curso o estudante tenha acesso a uma literatura especializada que trate tanto de aspectos conceituais, técnicos, interpretativos e didáticos do violão, quanto de assuntos mais gerais relacionados ao campo das práticas interpretativas. Dessa forma, o estudante poderá ter uma visão crítica e reflexiva acerca do seu processo de formação e de diferentes perspectivas que podem alicerçar a sua trajetória profissional.
- **Realização de atividades coletivas:** em que os estudantes possam compartilhar diferentes saberes musicais, a partir de aulas em grupos; *masterclasses*, entre outras possibilidades. Atividades dessa natureza permitem, inclusive, a interações entre violonistas de diferentes níveis e em diferentes fases de formação, enriquecendo, demasiadamente a experiência do grupo como um todo.

Mais uma vez, assim como enfatizando com os demais aspectos discutidos ao longo deste trabalho, é *mister* destacar que essas são possibilidades que podem ser somadas a várias outras diretrizes e perspectivas relacionadas ao ensino do violão. Dessa forma, sem qualquer pretensão absolutista, as perspectivas discutidas anteriormente fornecem apenas um panorama para pensarmos acerca das questões fundamentais que devem orientar a prática pedagógica do instrumento na atualidade.

## **Conclusão**

Ao refletir sobre as dimensões técnicas, interpretativas em geral e pedagógicas que caracterizam o processo de formação do violonista na atualidade, fica evidente que, a diversidade de espaços de atuação, de repertórios e de perfis profissionais, faz com que não tenhamos uma perspectiva única para a formação do violonista. Todavia, a delimitação do ensino superior, considerando a realidade formativa nos cursos de graduação em música, bacharelado e licenciatura da UFPB, possibilita vislumbrar aspectos gerais que, dentro de um amplo leque de possibilidades, fornecem um panorama abrangente para se pensar a formação do violonista.

Considerando a técnica como elemento fundamental, mas não suficiente para a formação do instrumentista, há diretrizes que podem nortear a definição de um conjunto de alternativas capazes de fornecer ao estudante um emaranhado de recursos técnicos. Recursos que

realizados como técnica pura e/ou aplicada favorecem o desenvolvimento das habilidades fundamentais para a interpretação violonística.

De forma transcendental aos aspectos técnicos, há diversos elementos interpretativos que precisam ser considerados para a formação de um intérprete equilibrado. Elementos esses que possibilitam tanto a (de)codificação da escrita musical, quanto a sua compreensão e aplicação prática, fornecendo ao intérprete uma base holística para a definição de suas performances.

Com vistas a abarcar o vasto universo de formação do violonista na atualidade, as dimensões pedagógicas para o ensino do instrumento devem ser constituídas a partir de alternativas metodológicas abrangentes. Alternativas que, por diferentes vias, permitam ao estudante trilhar uma trajetória rica, diversificada e contextualizada com a realidade do universo profissional que caracteriza a prática do instrumento no mundo contemporâneo.

Assim, fica evidente, ao longo das discussões realizadas no texto, que a formação do violonista, sobretudo no ensino superior, necessita de um intenso, diversificado e sistemático planejamento. Um planejamento que vise um processo de formação em que as diferentes competências e habilidades interpretativas do instrumento sejam desenvolvidas de forma sistêmica, mas também de maneira natural, prazerosa e inter-relacionada às expectativas, necessidades e objetivos dos diferentes indivíduos que buscam na prática do violão o caminho para a sua expressão musical.

## Referências

BARROS, Nicolas de Sousa. *Tradição e inovação na prática da velocidade escalar ao violão*. 2008. 192f. Tese (Doutorado em Música) - Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

CARLEVARO, Abel. *Cuaderno N. 1: Escalas diatônicas*. Buenos Aires: Berry, 1966a. (Série didáctica para guitarra, v.1).

CARLEVARO, Abel. *Cuaderno N. 2: Técnica de la mano derecha*. Buenos Aires: Berry, 1966b. (Série didáctica para guitarra, v.2).

CARLEVARO, Abel. *Cuaderno N. 3: Técnica de la mano izquierda*. Buenos Aires: Berry, 1966c. (Série didáctica para guitarra, v.3).

CARLEVARO, Abel. *Cuaderno N. 4: Técnica de la mano izquierda (conclusion)*. Buenos Aires: Berry, 1974. (Série didáctica para guitarra, v.4).

DUNCAN, Charles. *Classical Guitar 2000: technique for the contemporary serious player*. Miami: Summy-Birchard. 1993.

FREITAS, Thiago Colombo de. *Ciaccona em ré menor BWV 1004 de J. S. Bach: um estudo das articulações e uma transcrição para violão*. 2005. Dissertação: (Mestrado em Música). Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

HARDER, Rejane. Algumas considerações a respeito do ensino de instrumento: trajetória e realidade. *Opus*, Goiânia, v. 14, n. 1, p. 127-142, 2008.

MEIRINHOS, Eduardo. *Fontes manuscritas e impressão dos 12 estudos para violão de Heitor Villa-Lobos*. 1997. Dissertação: (Mestrado em Música) – Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo.

\_\_\_\_\_. *Primary sources and editions of Suite Popular Brasileira, Choros no. 1, and Five Preludes, by Heitor Villa-Lobos: a comparative survey of differences*, 2002. 101f. Tese (Doutorado em Música), School of Music, The Florida State University, 2002.

PIRES JUNIOR, José Homero de Souza. *Construção e função de exercícios integrados na execução violonística*. 1998. Dissertação: (Mestrado em Música). Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1998.

PUNJOL, Emilio. *Escuela razanada de la guitarra*. Buenos Aires: Ricordi Americana, 1954. (4 vol.).

QUEIROZ, Luis Ricardo S. *O ensino do violão clássico sob uma perspectiva da educação musical contemporânea*. 2000. 90 f. Dissertação (Mestrado em Música). Conservatório Brasileiro de Música, Rio de Janeiro. 2000.

SANTIAGO, Patrícia. A integração da prática deliberada e da prática informal... *Per Musi*, Belo Horizonte, n.13, 2006, p. 52-62.



SANTOS, Regina Antunes Teixeira; HENTSCHKE, Liane. A perspectiva pragmática nas pesquisas sobre prática instrumental....*Per Musi*, Belo Horizonte, n.19, 2009, p. 72-82.

SLOBODA, John A. Individual differences in music performance. *Trends in Cognitive Sciences*. v. 4, n. 10, 2000, p. 397-403.

TOURINHO, Ana Cristina Gama dos Santos. *A motivação e o desempenho escolar na aula de violão em grupo*: influência do repertório de interesse do aluno. 1998. Dissertação (Mestrado em Música). Escola de Música da Universidade Federal da Bahia, Salvador. 1998.

WOLF, Daniel. *Transcribing for guitar: a comprehensive method*. 1998. 398f. Tese (Doutorado em Música) – Manhattan School of Music, New York, 1998.

WINTER, Leonardo Loureiro; SILVEIRA, Fernando José. Interpretação e execução: reflexões sobre a prática musical. *Per Musi*, Belo Horizonte, n.13, 2006, p.63-71.

ZANON, Fábio. Entrevista concedida à Revista Violão PRO. *Revista Violão PRO*, n. 3, 2007.

# **A formação dos professores de Arte das escolas municipais de Mossoró-RN e a sua atuação no ensino da música**

*Elder Pereira Alves  
PPGM/UFPB - CAPES  
elder.edumusic@gmail.com*

**Resumo:** Este trabalho apresenta resultados parciais de uma pesquisa que está sendo desenvolvida em nível de mestrado. A pesquisa tem como objetivos conhecer e compreender a realidade do ensino da música, enquanto conteúdo obrigatório do componente curricular Ensino da Arte, em escolas da Rede Municipal de Ensino de Mossoró-RN. O estudo busca identificar: 1) qual a formação do professor de Arte desse contexto; 2) quais dentre esses profissionais afirmam trabalhar com o ensino da música; 3) aspectos relacionados à formação e vivência musical desses professores; 4) quais procedimentos pedagógicos estão sendo utilizados por esses professores para concretizarem suas práticas musico - educativas; 5) quais concepções de educação musical estão norteando as práticas desses profissionais. Este artigo se propõe a apresentar alguns resultados parciais da pesquisa, expondo um quadro sobre a formação dos docentes de Arte e sua atuação no ensino da música.

**Palavras-chave:** formação de professores, ensino da arte, música na educação básica.

## **Introdução**

Este artigo tem por objetivo apresentar resultados parciais de uma pesquisa que está sendo desenvolvida em nível de mestrado, no Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal da Paraíba, área de concentração em Educação Musical.

A presente pesquisa busca conhecer e compreender a realidade do ensino da música, enquanto conteúdo obrigatório<sup>1</sup> da disciplina Ensino da Arte<sup>2</sup>, em escolas da Rede Municipal de Ensino da cidade de Mossoró, no estado do Rio Grande do Norte - RN. Pretende-se nessa investigação verificar com que frequência e de que modo a Música se faz presente no ensino fundamental público da cidade, procurando identificar qual a formação dos professores que atuam na disciplina Arte nesse contexto; conhecer o número de professores de Arte que afirmam desenvolver atividades de música; investigar aspectos relacionados à formação e vivência musical desses professores; verificar que processos e estratégias são utilizados por esses professores para realizarem as suas práticas educativo-musicais; e identificar que concepções de educação musical estão norteando as práticas músico-educativas desses profissionais.

---

<sup>1</sup> A Lei nº 11.769/08, promulgada no dia dezoito de Agosto de 2008, altera o Artigo 26 da Lei 9394/96, acrescentando novos parágrafos que estabelecem a Música como “conteúdo obrigatório, mas não exclusivo do componente curricular Artes” (BRASIL, 2008).

<sup>2</sup> Lei de Diretrizes e Bases - LDB de 1996, Lei nº 9394/96, aponta os seguintes componentes curriculares para a disciplina Ensino da Arte: Artes Visuais, Música, Teatro e Dança.



Aqui, nesse artigo, apresentaremos os dados respectivos à formação do corpo docente de Arte da Rede Municipal e à quantidade de professores que afirmam trabalhar com música nesse contexto.

Mossoró, a segunda maior cidade do estado do RN, está localizada a aproximadamente 280 km da capital Natal, possui cerca de 250 mil habitantes, e é pólo musical, cultural e educacional de toda região oeste do estado do RN e de boa parte do estado do Ceará. A cidade passou por um crescimento musico-educacional muito significativo nos últimos vinte anos, principalmente após a criação do Conservatório de Música D'alva Stella Nogueira Freire no ano de 1988. Após a criação dessa primeira escola especializada no ensino da música, pôde-se perceber uma mudança efetiva da produção artístico-musical, não somente na cidade, como em toda a região circunvizinha, movimento esse que culminou com a criação do Curso de Licenciatura em Música da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN no ano de 2004, um fato extremamente significativo para a educação musical na cidade.

Atualmente o município passa por algumas dificuldades que as demais cidades brasileiras enfrentam para instituir o ensino da música na educação básica, como por exemplo, a imprecisão na legislação brasileira (ARAÚJO, 2002) e a formação deficitária do professor generalista dos primeiros anos (MARINO 2005). Além do agravante de que há pouquíssimos professores com formação específica em Música na região, tendo em vista que as primeiras turmas de licenciados em Música da UERN se formaram recentemente, e os profissionais existentes em Mossoró que se graduaram em outras cidades, em sua grande maioria já atuam em outros espaços. Outro fator que corrobora com essas dificuldades é o fato de nunca ter existido um curso de licenciatura em Educação Artística na cidade, pois antes da implementação das licenciaturas específicas em cada modalidade artística, a partir da LDB de 1996, seriam os profissionais formados nesses cursos que atuariam no Ensino da Arte, e especificamente em Música, fato que provavelmente não ocorreu no município.

De fato, a formação do professor que atua na disciplina de Arte na Rede Municipal de Mossoró é uma incógnita, pois se a única licenciatura específica em Arte existente na região, que é a Licenciatura em Música da UERN, é muito recente, e considerando que nunca existiu um curso de Educação Artística nesse contexto, que profissional estará ocupando o cargo de professor de Arte na Rede Municipal de Ensino de Mossoró?



## Fundamentação teórica

Procuramos fundamentar nossas discussões em dois principais eixos temáticos que estão diretamente interligados: a presença/ausência da música na educação básica (ALMEIDA, 2006; ARAÚJO, 2002; ARROYO, 2002; HIRSCH, 2006; MARINO, 2005; PENNA, 2002; PENNA, 2008; QUEIROZ, 2007; SOBREIRA, 2008) e a formação musical e atuação do professor não-especialista em música (BELLOCHIO & FIGUEIREDO, 2009; FIGUEIREDO *et al*, 2006; QUEIROZ & MARINHO, 2007).

O interesse/compromisso dos professores de Música (leia-se com formação específica) ainda é um dos primeiros pontos a se discutir quando se trata da presença da música na educação básica. Sabe-se que inúmeros são os motivos apontados pela não escolha do ensino básico como campo de atuação: “salários desestimulantes, dificuldades impostas pela prática diária e falta de estrutura física adequada para as aulas de música iniciam a enumeração das possíveis causas” (SOBREIRA, 2008, p.50). Além desse aspecto, outro fator apontado para ausência da música na educação básica tem relação com a busca retrógrada de um perfil polivalente do professor de Arte, como podemos verificar em diversos concursos atualmente, inclusive em instituições de referência educacional. A isso tudo se soma a falta de clareza acerca da formação do professor de Arte, que não é apontada na LDB de 1996, nem nos diversos Parâmetros Curriculares Nacionais, existindo apenas uma indicação nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio (PENNA, 2008). De uma forma geral, o que se pode perceber é que:

O ensino de música continua submetido ao campo múltiplo da Arte com uma presença frágil e inconstante na prática escolar, muitas vezes nas mãos de professores sem formação específica [que não possuem nenhum tipo de preparação] (PENNA, 2008, p.142).

Para Queiroz e Marinho (2007), duas medidas precisam ser tomadas urgentemente para uma ampliação significativa do ensino da música na educação básica: primeiro, a médio e longo prazo, seria a atuação de um profissional com formação específica em música; e segundo, de forma mais imediata, seria a formação musical direcionada aos professores das escolas de educação básica, professores não-especialistas. Entretanto, nunca é demais lembrar que a atuação desse profissional não substitui a de um professor com formação específica, mas se apresenta como mais uma possibilidade para efetivarmos ações concretas do ensino da música nas escolas, através de uma ação conjunta desses profissionais.



## Procedimentos metodológicos

A presente pesquisa vem sendo realizada com os professores de Arte das escolas da Rede Municipal de Ensino de Mossoró. Hoje a Rede Municipal conta com 72 escolas<sup>3</sup>, sendo 35 localizadas na região urbana e 37 pertencentes à zona rural da cidade. O foco do estudo está centrado na zona urbana do município, procurando abranger os professores de Arte que atuam do 6º ao 9º ano – anos finais do ensino fundamental – nas escolas existentes nessa região. Das 35 escolas da zona urbana, apenas 18 atendem os anos finais do ensino fundamental, período em que atua o professor específico de Arte. Sendo assim, o universo da pesquisa abrange os professores de Arte que atuam nessas 18 escolas, pois nas demais atuam os professores generalistas dos primeiros anos, responsáveis por todas as disciplinas, inclusive Arte.

A pesquisa de campo está sendo realizada em duas fases, uma quantitativa, tendo como principal instrumento de coleta de dados o questionário, e outra qualitativa, que tem como principais instrumentos a entrevista semi-estruturada e a observação.

Até o presente momento concluímos a primeira fase, e nos propomos a apresentar aqui alguns dados quantitativos da pesquisa. O questionário foi aplicado com os professores de Arte das 18 escolas municipais apontadas anteriormente.

## Resultados parciais

Através da pesquisa de campo foi possível verificar que atualmente, nas 18 escolas onde há os anos finais do ensino fundamental, existem 24 professores atuando na disciplina Ensino da Arte. O processo de aplicação do questionário deu-se da seguinte maneira: procuramos ir pessoalmente às 18 escolas para explicar a pesquisa e solicitar a participação dos professores identificados. Dessa feita, entregamos os questionários a cada um dos professores que aceitaram participar da pesquisa e combinamos um dia para que pudéssemos voltar à escola e recebê-lo respondido. Adotamos essa estratégia principalmente por sabermos das dificuldades na devolução. Dos 24 professores, somente um se recusou a responder, alegando que estava assumindo a disciplina havia pouco tempo e que por esse motivo não gostaria de participar. Apenas três professores não os devolveram. Portanto, conseguimos receber 20 questionários respondidos, o que corresponde a um percentual de 83,33%, um índice significativo para uma pesquisa dessa natureza.

---

<sup>3</sup> Dados da Gerência Executiva da Educação no início de 2010.



A seguir, apresentamos a tabela contendo dados sobre a formação (leia-se graduação) desses profissionais:

**Tabela 1:** Graduação dos professores de Arte

<b>Graduação</b>	<b>Quantidade</b>	<b>Porcentagem</b>
Letras	10	50%
História	4	20%
Teologia	2	10%
Educação Artística	1	5%
Geografia	1	5%
Ciências Sociais	1	5%
Não respondeu	1	5%
<b>Total</b>	<b>20</b>	<b>100%</b>

Como foi possível observar, apenas um dentre os 20 professores possui formação em Artes, no curso de Educação Artística com habilitação em Música<sup>4</sup>. Esse foi o único profissional com formação específica para o Ensino da Arte, e especificamente para Música, encontrado em toda a Rede Municipal de Ensino.

Verificamos também que a metade (dez) dos professores que atuam na disciplina de Arte possui formação na área de Letras. Isso pode ter relação com a nomenclatura que esse Curso tinha na UERN, denominado de “Letras e Artes<sup>5</sup>”. Como aponta um dos professores de Arte da Rede Municipal, “apesar de ser chamado de Letras e Artes, o Curso não traz essa formação especificamente” (P8)<sup>6</sup>. No entanto, outro professor acredita que “o Curso de Letras e Artes, habilita para ensinar Português, Inglês e Artes.” (P5). Pelo o que podemos perceber, esse parece ter sido o curso que, durante muito tempo, assumiu o papel dos cursos de Arte<sup>7</sup> na região.

Os demais professores possuem formações diversas: quatro em História, que também é uma quantidade significativa (20%); dois em Teologia<sup>8</sup>; um em Geografia; um em Ciências Sociais; e apenas um não respondeu a essa questão.

O que leva a maioria desses professores a trabalhar com o ensino de Arte é a necessidade de complementação da carga horária. No questionário, dez professores (50%) apontaram que esse é o principal motivo que os levaram a trabalhar com essa disciplina.

<sup>4</sup> Graduado na Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN.

<sup>5</sup> Hoje o curso possui somente o nome de Letras (com habilitação em Língua Portuguesa e Literatura da Língua Portuguesa).

<sup>6</sup> P – Refere-se a uma numeração utilizada para identificação dos Professores.

<sup>7</sup> Educação Artística, Artes ou cursos nas modalidades específicas (Artes visuais, Música, Teatro e Dança)

<sup>8</sup> Assim como Ensino da Arte, a disciplina Ensino Religioso é pouco valorizada no contexto escolar. Por isso, esses professores costumam trabalhar um na área do outro.

Apenas três assinalaram que se sentem preparados para ensinar na área e dois que possuem, de fato, alguma identificação com a disciplina (sem considerar o professor que tem formação específica). Quanto aos outros dois, um afirmou que assumiu a disciplina por necessidade da escola e o outro por aprovação em concurso público para a área de Arte. Ou seja, já existiram concursos públicos no município em que professores sem formação específica puderam concorrer e assumir o cargo. O professor que passou nesse concurso é um dos que possui formação no curso de Letras mencionado anteriormente.

Esses dados são preocupantes, primeiramente porque os profissionais não possuem formação para a atuação; e segundo, por assumirem a disciplina em função de uma circunstância empregatícia e não por se identificarem com a área. Apesar de sabermos que essa não é uma realidade apenas de Mossoró, mas de boa parte do país, ações concretas precisam ser realizadas para que se possa iniciar uma mudança nesse quadro, tendo em vista que a lei que trata da obrigatoriedade do ensino da música possui prazo de implementação de três anos, a partir de sua publicação em 2008. Ou seja, até o ano de 2012 a Música deverá estar efetivamente presente na educação básica.

Na presente pesquisa procuramos também identificar os professores de Arte que afirmam trabalhar/ensinar música em suas aulas, buscando realizar um breve levantamento sobre o ensino da música nas escolas municipais de Mossoró. Para nossa surpresa, os dados foram bem diferente daquilo que esperávamos encontrar, considerando a formação desses profissionais. Segue abaixo a tabela com os dados desse levantamento:

**Tabela 2:** Afirmam trabalhar/ensinar música em suas aulas de Arte

	<b>Quantidade</b>	<b>Porcentagem</b>
Sim	15	75%
Não	5	25%
<b>Total</b>	<b>20</b>	<b>100%</b>

É surpreendente verificar que 15 professores (75%) afirmam trabalhar música em suas aulas de Arte, considerando que apenas um dentre os 20 possui formação na área. O que terá levado esses professores a afirmação de que ensinam música já que não possuem formação? Eles adquiriram as competências necessárias em cursos de formação continuada ou em outros espaços de formação musical? Ou desenvolveram tais habilidades a partir de vivências musicais? Talvez tenham assinalado essa afirmativa simplesmente para “saírem bem na foto”. Esses são alguns dos questionamentos que podem nos ajudar a elucidar os dados apresentados.



Com relação à formação, quatro professores (20%) apontaram que obtiveram algum tipo de formação musical. Todos esses passaram por escolas específicas de música, um participou também de formação continuada na área e outro de aulas particulares. Esses dados são significativos, pois essas experiências com certeza podem ter contribuído para o desenvolvimento de conhecimentos e competências necessárias ao ensino da música. Entretanto, ainda não são suficientes para justificar a atuação de todos esses professores.

Outro aspecto relevante, que pode ajudar a explicar esses dados, tem relação com algumas experiências que esses professores vivenciaram diretamente com a música. Oito (40%) afirmaram que cantam ou tocam algum instrumento musical, e dez (50%) que já participaram ou participam de algum tipo de grupo musical (coral, banda e etc). Essa vivência musical também pode ter colaborado com o desenvolvimento de habilidades imprescindíveis para a atuação com a música.

Analisando esses dados, eles parecem indicar que essas variáveis (formação e experiência musical) podem justificar a existência desses 15 professores trabalhando com música, apesar de apenas um possuir formação específica na área. No entanto, quando questionados a respeito de que tipo de atividades musicais costumam desenvolver nessas aulas de Arte, as respostas de muitos professores deram a entender que essas práticas musicais podem não passar de um discurso. Vejamos alguns exemplos das atividades citadas pelos professores:

- “*Versos, rimas. . .*” (P2);
- “*Na introdução de tema; como motivação da aula*”. (P12);
- “*Cantos pro natal e outras datas comemorativas.*” (P13);
- “*Análise poética.*” (P16);
- “*Costumo trabalhar música com uma coreografia ou tema de algum assunto relacionado ao cotidiano da sala de aula ou teatro.*” (P19).

Como pudemos verificar, nessas práticas educativas, a música parece servir a outros fins que não a ela mesma. É utilizada no estudo de versos, rimas e análise poética; na introdução de um tema, como motivação para a aula; como suporte para coreografias e etc. Como também, a música é empregada em uma prática extremamente recorrente na educação básica brasileira, servindo de suporte para festas escolares comemorativas (Natal, São João, Dia das mães), o professor de Arte atuando como o “festeiro da escola”.





Esses dados nos levam a refletir sobre a consistência da afirmação dos professores sobre sua atuação com a música nas aulas de Arte. Primeiramente, temos a impressão de que a vivência musical e a formação, que esses profissionais adquiriram ao longo da vida, podem lhes ter conferido as competências necessárias para isso. No entanto, quando analisamos as atividades musicais às quais afirmaram desenvolver nessas aulas, a impressão é outra. Essas práticas parecem não ter a música como fim e sim como meio para outros objetivos.

## **Considerações Finais**

Por meio dos dados analisados, pudemos verificar que praticamente não há professores com formação específica em Arte na Rede Municipal de Mossoró, apenas um foi encontrado. Constatamos também que, uma boa parte dos professores de Arte (75%) afirma trabalhar/ensinar música em suas aulas, apesar de não possuírem formação para tal. Ainda não sabemos concretamente se eles adquiriram as competências para o ensino da música em outros espaços de formação e através de uma vivência musical ou se essas aulas não podem ser consideradas práticas educativo-musicais consistentes, uma vez que podem possuir objetivos que não estão focados na própria música.

Como apontamos anteriormente, estamos em uma fase inicial da pesquisa de campo, momento em que questionamentos e imbricamentos como esses surgem a todo instante. No decorrer da pesquisa, muitas dessas questões serão elucidadas, enquanto outras ainda não, mas procuraremos aprofundar ao máximo as discussões que envolvem esse cenário musico-educacional.



## Referências

- ALMEIDA, Poliana Carvalho de. A educação musical nas escolas públicas: mapeando a realidade de Salvador. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 15., 2006, João Pessoa. *Anais...* João Pessoa: ABEM, 2006. p. 55-63.
- ARAÚJO, Rosane Cardoso de. O ensino da música nas escolas da rede municipal de Curitiba. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 11., 2002, Natal. *Anais...* Natal: ABEM, 2002. p. 624-633.
- ARROYO, Margarete. Música, escola e construção de políticas locais de educação musical: Um estudo na cidade de Uberlândia, MG. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 11., 2002, Natal. *Anais...* Natal: ABEM, 2002. p. 466-473.
- BELLOCHIO, Claudia Ribeiro; FIGUEIREDO, Sérgio Luis Ferreira de. *Cai, cai balão ...* Entre a formação e as práticas musicais em sala de aula: discutindo algumas questões com professoras não especialistas em música. *Música na educação básica*. Porto Alegre, v.1, n.1, outubro de 2009. ISSN 2175 3172
- BRASIL. *Lei nº 11.769, de 18 de Agosto de 2008*. Altera a lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação dispondo sobre a obrigatoriedade do ensino de música na educação básica. Brasília, 2008. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Lei/L11769.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11769.htm)> Acesso em: 20 de Nov. 2009.
- FIGUEIREDO, Sergio Luiz Ferreira de; MACHADO, Cecília Marcon Pinheiro; SILVA, Fernanda Rosa da; DIAS, Letícia Grala. Ensinando música para professoras das séries iniciais do ensino Fundamental. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 15., 2006, João Pessoa. *Anais...* João Pessoa: ABEM, 2006. p. 318-324..
- HIRSCH, Isabel Bonat. A presença da música na educação básica: um *survey* com escolas da região Sul do Rio Grande do Sul. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 15., 2006, João Pessoa. *Anais...* João Pessoa: ABEM, 2006. p. 143-149.
- MARINO, Gislene. Educação musical escolar: análise do ensino de música nas escolas municipais de Belo Horizonte. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 14., 2005, Belo Horizonte. *Anais...* Belo Horizonte: ABEM, 2005. p. 1-7.
- PENNA, Maura. Professores de música nas escolas de ensino fundamental e médio: uma ausência significativa. *Revista da ABEM*. Porto Alegre, n.7, p. 7-19, 2002
- \_\_\_\_\_. *Música(s) e seu Ensino*. Sulina: Porto Alegre, 2008.
- QUEIROZ, Luis Ricardo Silva; MARINHO, Vanildo Mousinho. Educação musical nas escolas de educação básica: caminhos possíveis para a atuação de professores não especialistas. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n. 17, p. 69-76, 2007.
- QUEIROZ, Luiz Ricardo Silva. Educação Musical em João Pessoa: a realidade do ensino e aprendizagem da música nos espaços formais e não-formais do município. In: ENCONTRO



ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 16., 2007, Campo Grande. *Anais...* Campo Grande: ABEM, 2007. p. 1-9.

SOBREIRA, Silvia. Reflexões sobre a obrigatoriedade da música nas escolas públicas. *Revista da ABEM*. Porto Alegre, n. 20, p. 27-33, 2008



# A formação profissional em música: uma reflexão pensada sob o ponto de vista da construção social da profissão musical

*Cíntia Thais Morato*  
*Universidade Federal de Uberlândia - UFU*  
*cintiamorato@yahoo.com.br*

**Resumo:** Faço neste texto, uma revisão bibliográfica com o intuito de fomentar a compreensão da construção social da profissão em música. O objetivo de tal fomento é entender as circunstâncias socioculturais e históricas adjacentes à formação profissional buscada nos cursos superiores de música. Uma vez que os alunos matriculados nos cursos de graduação em música já atuam profissionalmente na área, o interesse em articular tal revisão surgiu do questionamento das normas socialmente instituídas que prevêm a necessidade de se estudar e titular para depois se trabalhar. Outrossim, o veto ao Artigo 2º da Lei nº 11.769 de 18 de agosto de 2008 (que dispõe sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica) também problematiza normas socialmente aceitas pelas quais a atuação profissional deve ser filtrada pela titulação acadêmica. No tocante à construção social da profissão musical, são abordados aspectos como a precocidade da formação e da profissionalização, a multiplicidade das atuações profissionais, além do modo diferenciado com que a profissão em música se faz reconhecida mediante outras profissões tidas como de maior prestígio social. A conclusão que cheguei sobre a relevância de tal discussão para a Educação Musical diz respeito à ampliação do modo de ver a formação profissional que acontece nos cursos de graduação em música, ou seja, a formação profissional precisa ser vista para além do tempo e espaço acadêmico e para além das disciplinas curriculares, pois o modo como a profissão é construída socialmente também norteia essa formação visto que deixa marcas nos alunos – marcas que lhes dão forma. As marcas dessa dimensão social e histórica da formação profissional em música repercutem, por sua vez, no modo com que os alunos-profissionais darão continuidade (ou não) a essa construção.

**Palavras-chave:** Formação profissional, profissão em música, construção social.

## 1. Introdução

No ano de 2009 defendi minha tese de doutorado cuja pesquisa versou sobre a formação profissional do músico e do professor de música de alunos universitários que já atuam profissionalmente enquanto estudam. Uma das perguntas que me instigou foi: se as normas socialmente instituídas prevêm que primeiro se deve estudar e se formar para depois se trabalhar, o que possibilita que o aluno já atue profissionalmente em música enquanto cursa a graduação na mesma área?

De volta à docência superior em 2010, ao discutir a Lei nº 11.769 de 18 de agosto de 2008 (“altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica”) com meus alunos na disciplina Estágio Licenciatura do Curso de Licenciatura em Música da



UFU<sup>1</sup>, uma onda de revolta se abateu sobre os mesmos quanto ao veto do Artigo 2º da referida Lei, o qual legislava sobre o ensino de música a ser ministrado por professores com formação específica na área<sup>2</sup>. Refletindo sobre essas questões, uma das alunas questionou: “Mas, se todo mundo pode tocar, dar aulas, por que, ou, para que a gente tem que fazer faculdade?” (Mariana, aula de Estágio Licenciatura 1, 06/05/2010). Nas reflexões de Mariana havia ainda a inconformidade sobre a falta de compreensão dos colegas universitários de outras áreas a respeito do que os alunos estudam no curso superior de música.

Todas essas problemáticas (o veto do Artigo 2º da Lei nº 11.769, a ambigüidade da necessidade de se cursar a graduação em música, o desconhecimento do que se estuda na graduação em música por parte de aspirantes à profissionalização em outras áreas) podem ser melhor compreendidas através da revisão bibliográfica que proponho a seguir e que se respalda na busca de um entendimento da profissão musical como uma construção social.

Para compreender o modo com que a profissão em música é construída socialmente na contemporaneidade, é preciso conhecer os aspectos que lhe são peculiares: a precocidade da profissionalização – que se torna possível mediante a precocidade da formação musical – e a multiplicidade de atuação dos profissionais, particularidades da profissão sob as quais se inscrevem a valorização da rede social e a estruturação intermitente. Além disso, é preciso ainda entender como a profissão musical se difere do modo com que outras profissões legitimadas socialmente se constroem.

## **2. Sobre a precocidade da profissionalização e da formação musical**

A precocidade na profissionalização em música pode ser entendida de duas maneiras: trabalhar desde tenra idade e trabalhar antes de se diplomar academicamente.

O trabalho precoce em música está vinculado ao modo com que a profissão musical é reconhecida socialmente, ou seja, pela valorização de competências que se baseiam nas habilidades pessoais do músico – o saber fazer –, e tem um trajeto histórico que remonta à origem dos ofícios artesanais. Segundo Elias (1995, p. 26), na “antiga tradição dos ofícios artesanais, era comum o pai assumir o papel de mestre e ensinar ao filho as artes do ofício, talvez até mesmo desejando que algum dia o filho excedesse sua própria perícia”. Para esse autor, o caráter de ofício da profissão de músico é marcado por uma “agudíssima desigualdade social entre produtor da arte e patrono” na sociedade aristocrática europeia dos

<sup>1</sup> Universidade Federal de Uberlândia.

<sup>2</sup> As “razões do veto” podem ser conferidas no endereço eletrônico [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Msg/VEP-622-08.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Msg/VEP-622-08.htm), acesso em 29 de maio de 2010.



séculos XVII e XVIII, onde os músicos tinham o mesmo *status* dos pasteleiros, cozinheiros e criados na hierarquia da corte (ELIAS, 1995, p. 26).

A partir da modernidade, as sociedades complexas reservaram um tempo e um espaço especialmente dedicados à preparação e aprendizagem de uma profissão – os tempos da infância e juventude e os espaços escolares e acadêmicos. Chamado de educação, o sistema que integra esses tempos e espaços acabou sendo naturalizado como único apropriado para esse aspecto da formação humana.

Ponderando-se, no entanto, o contexto da economia produtiva em que se pautou o desenvolvimento das sociedades ocidentais industrializadas, profissões consideradas não lesivas aos seres humanos, pouco produtivas e, portanto, com baixa participação na economia – como no caso das profissões artísticas, aqui em discussão a música – seguiram uma trajetória em que puderam ser praticadas e reconhecidas sem que seus profissionais frequentassem obrigatoriamente um espaço formal de educação ou se titulassem. Atualmente, afirma Pichoneri (2006):

Ao contrário da maioria das profissões, onde a educação formal é o principal caminho a ser percorrido, para o profissional da música erudita esta é apenas uma das opções de formação possíveis, ou apenas uma das etapas que compõem essa formação (PICHONERI, 2006, p. 3).

Pichoneri (2006) estudou a relação entre formação e profissionalização de músicos e musicistas da Orquestra do Theatro Municipal de São Paulo; no entanto, pesquisas como as de Coulangeon (2004), Ravet (2006), Recôva (2006) e Requião (2002) permitem afirmar que o mesmo ocorre com a formação e profissionalização de músicos intérpretes populares que, quando cursam a universidade, significam-na como uma complementação dos seus estudos, “uma vez que [a universidade] não garante um saber fazer relacionado ao seu cotidiano profissional ou ao perfil almejado” (REQUIÃO, 2002, p. 110).

Esses pesquisadores atestam que os músicos profissionalizam-se cedo, pois iniciam a sua formação antes de ingressar na universidade – instituição socialmente reconhecida e legitimada como preparadora da profissionalização –, aprendendo música com familiares e/ou amigos (GOMES, 2009), participando de conjuntos instrumentais como bandas de baile, bandas de *rock* (RECÔVA, 2006), bandas municipais ou marciais (GONÇALVES, 2007) e fanfarras (BOZON, 2000), ou ainda, em escolas especializadas<sup>3</sup> e/ou com professores particulares – (GONÇALVES, 2007; PICHONERI, 2006).

---

<sup>3</sup> A formação institucionalizada é mais comum dentre os músicos eruditos (COULANGEON, 2004; RAVET, 2006).



Segundo Ravet (2006), à profissionalização precoce subjazem heranças musicais recebidas: “Os músicos cujos pais, ou um deles, também são profissionais da música têm a facilidade de quem foi criado nesse meio e conhece implicitamente suas regras” (RAVET, 2006, p. 5). Implicado nessas “regras” está o saber fazer, modo com que a profissão musical é, e se faz, reconhecida socialmente. Como afirma Salgado e Silva (2005):

[...] a primazia da *técnica* na realização musical coloca o músico na ordem mais ampla dos possuidores de um saber técnico; como esse saber não depende da certificação acadêmica, o músico tem mais de um caminho possível de formação, inclusive o de “autodidata” (embora o prefixo “auto” possa enganar), e o da “aprendizagem informal”. Ora, o saber do autodidata, e de fato o de qualquer técnico que presta um serviço, pode ser colocado à prova a qualquer momento, pois é na eficiência de realizar um trabalho que reside seu valor (SALGADO E SILVA, 2005, p. 225).

Numa profissão valorizada e legitimada pelo saber fazer, o professor é reconhecido pelas habilidades que domina, as quais crê-se poder ser ensinadas. Segundo Requião (2002), que estudou a atividade docente do músico professor, a docência faculta reconhecimento social à profissionalização em música, pois confere legitimidade ao conjunto de saberes adquiridos durante a trajetória formativa musical, bem como à atividade artística, mesmo que essa última seja irregular e não remunerada no início. Por isso, ensinar é uma “atividade percebida como intrínseca à atividade profissional do músico”, o qual pode conseguir na docência uma atuação profissional mais regular e, portanto, remuneração mais segura (REQUIÃO, 2002, p. 46). Ensinando o que sabem, posterga-se a vitrine social da profissão através de quem sabe fazer e, por consequência, da construção do ensino profissionalizante em música (VASCONCELOS, 2002).

### **3. Sobre a multiplicidade de atuações profissionais em música**

O fenômeno atual da multiplicidade de atuações profissionais em música pode ser explicado através da literatura de sociologia da música, que nos ajuda a entender porque é possível trabalhar com música antes de se formar num curso universitário.

Além de intervir no arquivamento da memória musical, a repercussão que a revolução tecnológica provocou no quadro geral da produção e da consequente organização do trabalho, gerando de certa forma um desaquecimento na oferta de empregos, afetou também a profissão em música no que diz respeito às múltiplas atuações profissionais exercidas por uma mesma pessoa. Na ausência de empregos, as pessoas que possuem algum domínio musical buscam trabalhar com música, ensinando ou interpretando.



Nesse sentido, Coulangeon (2004, p. 23) atesta que, na França, a expansão do emprego musical é “largamente imputável a um efeito de entretenimento, resultante, de uma parte, do desenvolvimento do ensino musical que encoraja as vocações no seio das jovens gerações oferecendo-lhes oportunidades de emprego e sustento aos músicos intérpretes e, de outra parte, do crescimento dos créditos públicos ao domínio musical” – crescimento que tem sido facultado pela subvenção pública das políticas culturais francesas.

Esse contexto que “encoraja as vocações musicais nas jovens gerações” tem provocado uma expansão no mercado musical, expansão que se deve principalmente à progressão do número de músicos intérpretes da música popular, e dos empregos intermitentes (contratos temporários) em música<sup>4</sup>. Acompanha essa expansão, entretanto, uma jornada de trabalho que permanece modesta, pois, o acúmulo dos efetivos de professores e de intérpretes gera uma corrida por postos de trabalhos precarizando os contratos e exigindo das pessoas uma flexibilidade para atuar em várias atividades musicais (COULANGEON, 2004, p. 21).

Para Salgado e Silva (2005), que estudou como os músicos estudantes do Instituto Villa-Lobos da UNIRIO gerenciam a construção da profissão musical em relação com a atividade universitária, a multiplicidade de atuações profissionais é caracterizada por contextos de trabalho “transitórios”, “instáveis” e “informais”, “com temporadas de duração mais ou menos curta, e compromissos muitas vezes não formalizados por contrato, mas, em vez disso, tenuemente formados por acordos verbais, promessas ou apostas na possibilidade de sucessos” (SALGADO E SILVA, 2005, p. 148).

A flexibilidade exigida pelo mercado de trabalho musical atual se caracteriza, entretanto, pela complexidade, e não pode ser vista apenas pelas questões de empregabilidade. Assim, a diversidade de experiências e a necessidade de adaptação geradas por esses contextos “transitórios e instáveis” colocam os músicos-estudantes “em contato com valores e estéticas que tendem a alargar o horizonte” (SALGADO E SILVA, 2005, p. 239), proporcionando-lhes mais autonomia musical. Essa, porém, só poderá ser gozada dependendo do maior ou menor grau de institucionalização do vínculo de trabalho.

De acordo com Coulangeon (2006), a multiatividade musical é capaz de instaurar um processo de “precarização identitária” que pode ameaçar as profissões artísticas, pois, devido à instabilidade em que vivem, os profissionais podem não conseguir se realizar musicalmente

---

<sup>4</sup> Segundo Coulangeon (2004, p. 20), de meados da década de 1980 para cá, o efetivo dos intérpretes da música erudita, em especial dos músicos permanentes de orquestra, permaneceu estável na França. O mesmo não se pode afirmar do Brasil, cujos cargos efetivos das orquestras têm sido substituídos cada vez mais por contratos terceirizados e temporários (SEGNINI, 2007).



e, por isso, não se sentirem satisfeitos com sua profissão. Por outro lado, a segurança dos cargos estáveis em orquestras, por exemplo, pode gerar um efeito contrário, pois o modo de organização mais rigidamente estruturado dessas instituições faculta a rotinização do trabalho musical inviabilizando a autonomia artística dos profissionais.

Tendo visto tratar-se a profissão em música de uma profissão não regulada pela titulação, mas por “rebaixadas barreiras de entrada” na mesma (COULANGEON, 2004), e cujo mercado de trabalho, restrito, estrutura-se por meio de cargos basicamente “transitórios, instáveis e informais” (SALGADO E SILVA, 2005), a multiatividade musical configura-se também como oportunidade de construção da rede de contatos, que se torna importante baliza para a inserção profissional. De acordo com Pichoneri (2006), a rede de contatos constitui-se desde a formação dos músicos, notadamente aquelas que se estabelecem entre professor e aluno – ou entre os sujeitos que ocupam esses papéis sociais –, com o primeiro repassando alunos ao segundo ou colocando-o para substituir-lhe em suas aulas, se for o caso da docência, ou convidando-o para tocar junto consigo, introduzindo-o no mundo das bandas já profissionalizadas (REQUIÃO, 2002); e estende-se durante toda a vida profissional, na qual músicos e professores sem contratos empregatícios estáveis devem permanentemente se fazer conhecidos para conseguirem se manter em atividade. “Este ainda é o método mais utilizado por estes profissionais para entrar [e se manter] no circuito do mercado de trabalho, já que este continua sendo restrito e, ao mesmo tempo, competitivo” (COLI, 2003, p. 230).

#### **4. A profissão em música e outras profissões**

No que diz respeito à precocidade da atuação profissional antes de se diplomar, a principal diferença entre a profissão musical e outras profissões está no modo social com que a função reguladora da atuação profissional nessas últimas é construída.

Pela necessidade de regular a atuação de quem exerce profissões que podem causar lesões à sociedade (por exemplo, direito, engenharia e as profissões na área da saúde), as sociedades complexas buscaram meios de organizar a formação preparatória para essas profissões. Assim, embora a formação profissional organizada por meio do ensino superior se preocupe em garantir a experiência através dos estágios, exige-se que o profissional conclua primeiro o curso superior para que, de posse da licença delegada pelo órgão regulador de sua profissão, comece a trabalhar.

Mas essa é uma construção social e, parafraseando Franzoi (2006, p. 26), podemos dizer que “o caráter ‘mais’ ou ‘menos’ [lesivo pleiteado por cada profissão] não é dado”, mas



concebido e articulado como um argumento capaz de justificar a disputa pelo controle do mercado de prestação de serviços. Conforme informado por Vargas (2008, p. 83, 86), esse controle é exercido pelas associações profissionais que se responsabilizam, com o aval do Estado, pela regulação das profissões, estendendo-o também à reprodução dos seus quadros de profissionais – controle sobre o qual pesa a garantia e a conservação do poder e do prestígio social de cada profissão. Nesse contexto, junto à legislação reguladora, o diploma de nível superior funciona como o primeiro mecanismo de filtragem do acesso ao mercado de prestação de serviços profissionais (FRANZOI, 2006, p. 27).

Na complexidade desse processo social de construção das profissões, o controle da reprodução dos quadros profissionais e a disputa pelo mercado de prestação de serviços, que resguardam o poder e o prestígio social, relacionam-se com a valorização da função produtiva desempenhada por cada profissão, bem como, com a sua participação na economia – critérios pelos quais as profissões são reconhecidas em nossa sociedade produtiva e industrializada. É assim que se faz comum a associação da profissão de músico com “o ócio, a não produção, ao não trabalho” (VIEIRA, 2009, p. 148), ou, conforme explica Coli (2003):

Diferente da profissão de médico, engenheiro e advogado, as condições profissionais do músico não gozam do mesmo tipo de prestígio que a sociedade confere àqueles. Quando se fala de um médico, logo se manifesta um tipo de respeito. Para o público da sociedade de massas, quando se fala do músico, logo se pergunta que trabalho ele faz. As diferenças entre o “prestígio” obtido por essas profissões são evidentes, porque a atividade do médico e dos outros é reconhecidamente tratada como “serviço público e produtivo”, enquanto o entretenimento é comumente associado à “ociosidade” (COLI, 2003, p. 235 – 236).

No Brasil, a associação profissional autorizada legalmente a exercer a regulação nacional das profissões musicais é a Ordem dos Músicos do Brasil (OMB). Como condição para o exercício profissional do músico, a Lei 3.857/1960 exige, além do registro na OMB, o registro também no Ministério da Educação (art. 16)<sup>5</sup>, autorizando somente a atuação dos músicos que comprovarem capacidade técnica tendo formado-se em cursos específicos ou submetido-se a exame “perante banca examinadora, constituída por três especialistas, no mínimo, indicados pela Ordem e pelos sindicatos de músicos do local e nomeados pela

---

<sup>5</sup> Lei N° 3.857, 22 de dezembro de 1960: Cria a Ordem dos Músicos do Brasil e dispõe sobre a regulamentação do exercício da profissão do músico. art. 16. “Os músicos só poderão exercer a profissão depois de regularmente registrados no órgão competente do Ministério da Educação e Cultura e no Conselho Regional dos Músicos sob cuja jurisdição estiver compreendido o local de sua atividade”. Disponível em: <[http://www.sindmusi.com.br/legislacao/lei\\_3857.asp](http://www.sindmusi.com.br/legislacao/lei_3857.asp)>. Acesso em: 07/09/2006.



autoridade competente do Ministério do Trabalho e Previdência Social” (art. 28, Lei 3.857/60).

A legitimação da referida lei não é, porém, conferida nem pelos respectivos músicos profissionais que, sem se sentirem representados pela OMB, impetram ações civis públicas contra a Ordem em diversos Estados do Brasil<sup>6</sup>; nem pela Justiça brasileira, que, por exemplo, em 2004, através de ação civil pública movida pelo Ministério Público Federal, condenou a OMB, pois “a exigência prevista na Lei 3.857/60, [...] não subsiste à Carta de 1988 e aos valores que elegeram ou resguardou” (Des. Fed. Eduardo Thompson Flores Lenz apud SILVA, 2004, s/p.). De acordo com argumentos presentes nas sentenças citadas pela juíza autora desse último processo (SILVA, 2004, s/p.), nem a sociedade legitima a regulação do exercício profissional em música por meio da OMB:

O exercício da profissão de músico independe de inscrição junto ao Conselho, pois a Constituição assegura a livre manifestação do pensamento, de criação, de expressão e de informação, isentando-os de censura prévia. Como manifestação da arte, a música e o seu autor ou intérprete submetem-se à fiscalização da opinião pública, nada justificando o policiamento administrativo realizado pelo Conselho (Des. Fed. Eduardo Thompson Flores Lenz /PR apud SILVA, 2004, s/p.).

Juntam-se ainda a essa manifestação de indecisão gerada pelo conflito entre a lei, que regula o exercício profissional através da exigência de uma formação em espaços específicos, outros argumentos que, quando se compara a profissão do músico com o potencial lesivo de outras profissões, isentam o Estado de sua regulação:

O exercício da profissão de músico prescinde de inscrição junto a conselho de classe, pois, além de assegurado o direito constitucional à livre manifestação do pensamento, isentando-o de censura prévia, inexistente um interesse público a justificar o policiamento da atividade, mercê da falta de potencialidade lesiva a terceiros (SILVA, 2004, s/p.).

A ausência de potencial ofensivo retira o interesse do Estado em fiscalizar o mau exercício da profissão de músico (Des. Fed. Francisco Donizete Gomes/SC apud SILVA, 2004, s/p.).

As argumentações acima são confirmadas pelo fenômeno dos alunos que atuam profissionalmente em música enquanto cursam a graduação na mesma área, ou seja, por

---

<sup>6</sup> Disponíveis em: <<http://www.apademp.org.br/juridico/saibamaisprocessos.asp#>>, <<http://p2.forumforfree.com/omb-ordem-dos-musicos-do-brasil-vt1386-violaoerudito.html/>>, <[http://www.ajufe.org.br/005/00502001.asp?ttCD\\_CHAVE=9412](http://www.ajufe.org.br/005/00502001.asp?ttCD_CHAVE=9412)>, acesso em 07/09/2006; <[http://www.juspodivm.com.br/novo/arquivos/jurisprudencias/informativo\\_406e405.doc](http://www.juspodivm.com.br/novo/arquivos/jurisprudencias/informativo_406e405.doc)>, acesso em 15/05/2009.



profissionais que são reconhecidos socialmente no mercado de prestação de serviços musicais sem terem passado pelo filtro regulador do diploma. Além disso, a não legitimação social da associação profissional, bem como da legislação por ela instituída para regular a profissão em música configura-a como uma profissão de pouco prestígio, com fraco poder de aglutinação e controle social.

## **5. Considerações finais**

Qual a importância, para a educação musical, de se saber como a profissão musical é construída socialmente? Os aspectos abordados nessa revisão bibliográfica dizem respeito às “paisagens” socioculturais, históricas e político-econômicas nas quais vivem os alunos que cursam a graduação em música, onde a quase maioria já atua como profissionais. Quais as marcas que esse trabalhar-estudar e que essa contingência sociocultural e história estão deixando em suas constituições como profissionais, sejam como professores, músicos, ou em outras demandas profissionais? A formação profissional não se dá somente no tempo e espaço acadêmico, orientada pelas disciplinas curriculares. O modo como a profissão é construída socialmente também norteia essa formação visto que deixa marcas nos alunos – marcas que lhes dão forma. Pela via de mão dupla, as marcas dessa dimensão social e histórica da formação profissional em música acabam repercutindo no modo com que os alunos-profissionais darão continuidade (ou não) a essa construção.



## Referências

BOZON, Michel. Práticas musicais e classes sociais: estrutura de um campo local. *Em Pauta*, Porto Alegre, v. 11, n. 16/17, p. 146 – 174, 2000.

COLI, Juliana Marília. “*Vissi D’Arte*” *Por Amor a uma Profissão*: um estudo sobre as relações de trabalho e a atividade do cantor no teatro lírico. 2003. 359f. Tese (Doutorado), Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Estadual de Campinas/UNICAMP, Campinas, 2003.

COULANGEON, Philippe. *Les musiciens interprètes em France*: portrait d’une profession. Paris: La documentation Française, 2004.

ELIAS, Norbert. *Mozart*: sociologia de um gênio. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1995.

FRANZOI, Naira Lisboa. *Entre a formação e o trabalho*: trajetórias e identidades profissionais. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006.

GOMES, Celson Henrique. *Educação musical na família*: as lógicas do invisível. 2009. 209f. Tese (Doutorado), Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

GONÇALVES, Lilia Neves. *Educação musical e sociabilidade*: um estudo em espaços de ensinar/aprender música em Uberlândia - MG nas décadas de 1940 a 1960. 2007. 333f. Tese (Doutorado), Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007b.

MORATO, Cíntia Thais. *Estudar e trabalhar durante a graduação em música*: construindo sentidos sobre a formação profissional do músico e do professor de música. 2009. 307f. Tese (Doutorado), Instituto de Artes, Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. 2009.

PICHONERI, Dilma Fabri Marão. *Músicos de orquestra*: um estudo sobre educação e trabalho no campo das artes. 2006, 120 f. Dissertação (Mestrado), Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas/UNICAMP, Campinas, 2006.

RAVET, Hyacinthe. *Carrières de musicien-nes*: les résultats. Palestra apresentada no Seminário Internacional “Trabalho docente e artístico: força e fragilidade das profissões”. Unicamp, Campinas, 18 a 20 abril 2006. Disponível em <<http://www.fe.unicamp.br/profarte>> Acesso em 23/05/2006.

RECÔVA, Simone Lacorte. *Aprendizagem do músico popular*: um processo de percepção através dos sentidos? 2006. 158 f. Dissertação (Mestrado), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Católica de Brasília, 2006.

REQUIÃO, Luciana. *O músico-professor*: saberes e competências no âmbito das escolas de música alternativas – a atividade docente do músico-professor na formação profissional do músico. Rio de Janeiro, Booklink, 2002.



SALGADO E SILVA, José Alberto. *Construindo a profissão musical: uma etnografia entre estudantes universitários de música*. 2005. 289f. Tese (Doutorado), Programa de Pós-Graduação em Música, UNIRIO, Rio de Janeiro, 2005.

SEGNINI, Liliana Rolfsen Petrilli. Criação rima com precarização: análise do mercado de trabalho artístico no Brasil. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE SOCIOLOGIA, XIII, Recife, 2007. *Anais...* Disponível em <[http://www.sbsociologia.com.br/congresso\\_v02/papers/GT29%20Trabalho,%20Precariza%C3%A7%C3%A3o%20e%20Pol%C3%ADticas%20P%C3%ABlicas/SBS\\_enviado.pdf](http://www.sbsociologia.com.br/congresso_v02/papers/GT29%20Trabalho,%20Precariza%C3%A7%C3%A3o%20e%20Pol%C3%ADticas%20P%C3%ABlicas/SBS_enviado.pdf)> Acesso em 09/05/2009.

SILVA, Daniela Souza de Andrade e. (Juíza Federal Substituta da 12.<sup>a</sup> Vara/PE). Processo n.º 2003.83.00.013146-6 - 12.<sup>a</sup> Vara. Classe 5024 - Ação Civil Pública. Partes: Autor: MINISTÉRIO PÚBLICO FEDERAL. Réu: ORDEM DOS MÚSICOS DO BRASIL - CONSELHO FEDERAL E OUTRO. PODER JUDICIÁRIO. JUSTIÇA FEDERAL DE PRIMEIRA INSTÂNCIA. SEÇÃO JUDICIÁRIA DO ESTADO DE PERNAMBUCO. 12.<sup>a</sup> VARA FEDERAL. Recife/PE, 20 de agosto de 2004. Resumo: Ação Civil Pública n.º 2003.83.00.013146-6 – Movida pelo MPF contra a Ordem dos Músicos do Brasil e a União, visando a desobrigar os músicos da inscrição obrigatória na OMB e do registro de diploma no Ministério da Educação, como condições ao exercício da profissão. Disponível em <[http://www.ajufe.org.br/005/00502001.asp?ttCD\\_CHAVE=9412](http://www.ajufe.org.br/005/00502001.asp?ttCD_CHAVE=9412)> Acesso em 07/09/2006.

VARGAS, Hustana Maria. *Represando e distribuindo distinção: a barragem do ensino superior*. 2008. 230f. Tese (Doutorado em Educação), Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

VASCONCELOS, António Ângelo. *O conservatório de música: organização, professores e políticas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 2002. 385p.

VIEIRA, Alexandre. *Professores de violão e seus modos de ser e agir na profissão: um estudo sobre culturas profissionais no campo da música*. 2009. 178f. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.



## **A função da regência na formação do professor de música: um estudo com os cursos de licenciatura em música da região sul do Brasil**

*Bernardo Grings*  
*Universidade do Estado de Santa Catarina*  
*bernardogrings@yahoo.com.br*

*Sérgio L. F. de Figueiredo*  
*Universidade do Estado de Santa Catarina*  
*sergiofigueiredo.udesc@gmail.com*

**Resumo:** Este texto apresenta elementos de uma pesquisa em andamento que busca discutir e refletir sobre a presença da regência nos cursos de licenciatura em música e sua função na formação do professor de música. O estudo está focalizado nos três estados da região sul do Brasil, o que compreende 20 instituições de ensino superior – públicas e privadas – que preparam professores de música. A metodologia prevê duas etapas, sendo a primeira um levantamento dos cursos de licenciatura em música e a segunda um estudo de casos múltiplos. Até este momento foram coletados dados em todas as instituições que oferecem o curso de licenciatura em música no sul do Brasil, sendo que os primeiros dados analisados mostram que em todos eles a regência faz parte da formação do professor de música.

**Palavras-chave:** educação musical, formação de professores, regência.

### **Introdução**

Os cursos de licenciatura em música no Brasil oferecem diferentes currículos, que são regidos, dentre outros documentos, pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para o Curso de Graduação em Música (BRASIL, 2004). O artigo 5º das referidas diretrizes, indica que a Regência é parte integrante dos conteúdos específicos a serem desenvolvidos durante a formação dos profissionais da música. Mesmo considerando que as diretrizes não focalizam especificamente o bacharelado ou a licenciatura, é possível considerar esta orientação sobre a Regência para ambos os cursos.

A literatura da área de regência na formação do professor é ainda escassa no Brasil, sendo que poucos trabalhos se dedicam a este tema (FIGUEIREDO, 1990). Nesta literatura, associa-se a atividade da regência com a atividade do professor de música, entendendo que o regente e o professor estão envolvidos em processos educativos e musicais, ou seja, ambos ensinam música de alguma forma. Assim se estabelece a possibilidade de discutir a regência numa perspectiva educacional.

Considerando que a experiência com a regência pode contribuir para a formação do professor de música em cursos de licenciatura, este trabalho de pesquisa em andamento



estabelece a seguinte questão: de que forma a regência está incluída nos cursos de licenciatura em música e quais as suas funções na formação do professor de música?

Os objetivos da pesquisa podem ser assim sintetizados: a) compreender as funções do ensino de regência na formação do professor de música; b) verificar quais são os cursos de licenciatura em música da região sul do Brasil e como a regência está organizada no currículo destes cursos; c) conhecer a concepção dos professores de regência sobre as funções da regência na formação do professor de música; d) analisar o que os alunos de licenciatura pensam sobre o ensino de regência em sua formação.

Na primeira etapa da pesquisa foi realizado o levantamento de todos os cursos que formam professores de música na região sul do Brasil com o objetivo de verificar se e como a regência está presente no currículo destes cursos. Até Outubro de 2009 havia dezessete cursos registrados no cadastro das instituições de ensino superior do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), e em nova consulta realizada em Junho de 2010 havia mais três cursos cadastrados, totalizando em vinte cursos de licenciatura em música.

A segunda etapa da pesquisa consistirá em estudos de casos múltiplos, que segundo Yin (2005) é quando um estudo contém mais de um caso único, mas mantém os mesmos princípios do estudo de caso. Neste sentido, “estudos de caso único e de casos múltiplos, na realidade, são nada além do que duas variantes dos projetos de estudo de caso” (YIN, 2005, p.33). Esta etapa da pesquisa ainda está em desenvolvimento.

Este texto apresenta os resultados do levantamento realizado com as vinte instituições que oferecem o curso de formação de professores de música na região sul do Brasil. Os dados deste estudo foram coletados através de consultas ao Cadastro das Instituições de Ensino Superior do INEP<sup>1</sup> e dos sites das Instituições de Ensino Superior.

## **Breve revisão da literatura**

### **Legislação relacionada à formação do professor de música**

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) são documentos elaborados pela Secretaria de Educação Fundamental e têm como objetivo concretizar “as intenções educativas em termos de capacidades que devem ser desenvolvidas ao longo da escolaridade” (BRASIL, 1997a, p.47). Nestes documentos constam atividades que poderiam ser

---

<sup>1</sup> [www.educacaosuperior.inep.gov.br](http://www.educacaosuperior.inep.gov.br)





desenvolvidas nas aulas de música nas escolas de ensino fundamental e envolvem a regência. Nos PCN-Arte para 1ª a 4ª séries do ensino fundamental, há menção de serem desenvolvidas “interpretações de músicas existentes vivenciando um processo de expressão individual ou grupal, dentro e fora da escola” (BRASIL, 1997b, p.54). Reforçando a prática coletiva em grupo, recomenda-se a “utilização do sistema modal/tonal na prática de canto a uma ou mais vozes” (ibid. p.55).

Nos PCN-Arte - 5ª a 8ª séries -, nos conteúdos de música a serem desenvolvidos nas escolas, a prática de canto coral, de conjuntos instrumentais e de banda é explicitada:

- Improvisação, composição e interpretação com instrumentos musicais, tais como flauta, percussão etc., e/ou vozes (observando tessitura e questão de muda vocal) fazendo uso de técnicas instrumental e vocal básicas, **participando de conjuntos instrumentais e/ou vocais**, desenvolvendo autoconfiança, senso crítico e atitude de cooperação.
- Interpretação, acompanhamento, recriação, arranjos de músicas do meio sociocultural, e do patrimônio musical construído pela humanidade nos diferentes espaços geográficos, épocas, povos, culturas e etnias, **tocando e/ou cantando individualmente e/ou em grupo (banda, canto coral e outros)**, construindo relações de respeito e diálogo (BRASIL, 1998, p.81, grifo nosso).

Estas recomendações que constam nos PCN encontram suporte nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores para a educação básica:

A proposta de diretrizes nacionais para a formação de professores para a educação básica brasileira busca também construir sintonia entre a formação de professores, os princípios prescritos pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/LDBEN, [...], bem como as recomendações constantes dos Parâmetros e Referenciais Curriculares para a educação básica elaborados pelo Ministério da Educação. (BRASIL, 2001, p.5)

Conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em música a regência consta como conteúdo específico a ser desenvolvido nos cursos de música.

Art. 5º O curso de graduação em Música deve assegurar o perfil do profissional desejado, a partir dos seguintes tópicos de estudos ou de conteúdos interligados:[...]  
II - conteúdos Específicos: estudos que particularizam e dão consistência à área de Música, abrangendo os relacionados com o Conhecimento Instrumental, composicional, Estético e de **Regência**:[...] (BRASIL, 2004, grifo nosso).

Estes documentos norteadores da educação brasileira indicam claramente a necessidade do professor de música ser capaz de utilizar elementos da regência em sua prática, com o objetivo de realizar atividades musicais em grupo, sejam elas cantadas ou



tocadas. Estas indicações da legislação, portanto, afetam os currículos dos cursos de licenciatura em música, que devem incluir a regência na formação de professores.

### **A regência na formação do professor de música**

Alguns trabalhos da literatura analisam e contextualizam o ensino de regência na formação do professor de música (FIGUEIREDO, 2006; FUCCI AMATO, 2006, 2009; LAKSCHEVITZ, 2006). Nestes trabalhos, diferentes aspectos são abordados, todos reforçando a importância da regência na formação de professores de música.

Figueiredo (2006) analisa, na perspectiva dos estudantes de licenciatura em música, a importância da regência na formação dos educadores musicais. O autor relata que “todos os estudantes [pesquisados] consideraram a formação em regência importante para o professor de música” (ibid. p.885). Com isso podemos verificar que a regência é significativa para estes alunos e que eles atribuem importância para a aprendizagem da regência na prática do professor de música. O autor apresenta ainda alguns dos objetivos da disciplina de regência coral que estão presentes na formação do licenciando em música na Universidade Estadual do Estado de Santa Catarina (UDESC):

O objetivo geral das disciplinas é preparar o estudante do curso de licenciatura em música para a utilização da regência em sua prática pedagógica e refletir sobre a prática da regência como instrumento de educação musical. Outros objetivos específicos das disciplinas frequentadas pelos participantes desta pesquisa são os seguintes:

- Capacitar o aluno a exercer atividades básicas de regência musical em escolas e outros espaços sociais;
- Discutir as funções da regência e do regente;
- Compreender e exercitar os gestos convencionais da regência;
- Conhecer, observar e experimentar diferentes técnicas de ensaio;
- Reger peças musicais aplicando e exercitando o conhecimento adquirido em grupos diversos. (FIGUEIREDO, 2006, p.887)

Lakschevitz (2006) investiga possibilidades de temas para montar o “conteúdo programático da Classe de Regência Coral, do Instituto Villa-Lobos/UNI-RIO” (ibid. p.1). O autor mostra-se preocupado em como organizar este programa e questiona como o programa pode promover “o desenvolvimento técnico do aluno, mas que seja também incentivador da criatividade e flexibilidade cada vez mais necessárias ao profissional de música nos dias de hoje?” (LAKSCHEVITZ, 2006, p.1). Para verificar as possibilidades dos conteúdos programáticos para a “Classe de Regência Coral”, Lakschevitz consulta a grade curricular e ementas de outras universidades.



Após analisar as ementas dessa matéria em duas universidades cariocas, me surge como fator de fundamental importância o estabelecimento de prioridades com relação aos assuntos tratados na mesma. Entre os elementos envolvidos na formatação desse curso, alguns têm natureza invariável, como a duração de dois semestres do curso (que podem ser consecutivos ou não), a carga horária (30 horas semestrais) e o espaço físico (uma sala com piano, quadro negro e alguns espelhos). Outros são flexíveis, como o número de alunos aceitos por semestre, a colocação desse curso na grade curricular geral do aluno (há poucos pré-requisitos), o sistema de avaliação e o conteúdo programático. (LAKSCHEVITZ, 2006, p.1)

Lakschevitz enfatiza que a maior parte dos alunos da “Classe de Regência” são matriculados no curso de licenciatura em música. Segundo o autor, “o conteúdo dessa cadeira pode se transformar numa eficiente ferramenta de trabalho”, mas mostra-se preocupado considerando que “facilmente pode se encaixar numa prateleira com o rótulo ‘coisas que precisei aprender, mas que nunca mais usarei’” (LAKSCHEVITZ, 2006, p.1). Essa é uma preocupação legítima de Lakschevitz pois o ensino de regência não pode ser desconectado da prática profissional do professor de música, que trabalhará com crianças, adolescentes e adultos nas escolas ou em outros espaços, com atividades vocais e instrumentais em grupo, ou ainda com grupos corais e instrumentais amadores em diversos segmentos da sociedade. Sendo este o contexto do professor de música, um ensino de regência que enfatiza somente aspectos técnicos da regência através de um repertório orquestral ou coral tradicional fará pouco sentido para o aluno, dificultando a transposição destes conhecimentos para a sua prática profissional.

Fucci Amato (2006) apresenta e discute as atividades realizadas nas disciplinas de Regência Coral I e Regência Coral II no curso de licenciatura em música da Faculdade de Música Carlos Gomes/SP. Em 2009 a autora relata as experiências desenvolvidas na disciplina de regência coral do curso de especialização em educação musical da mesma faculdade. Para a autora, “o papel da regência coral na formação do educador musical contemporâneo é uma questão de profunda relevância e merece a atenção dos docentes e pesquisadores da área de música” (FUCCI AMATO, 2009, p.189).

## **Sobre as instituições que formam professores de música na região sul do Brasil**

A região sul do Brasil, contemplando os estados do Rio Grande do Sul (RS), Santa Catarina (SC) e Paraná (PR), possui 20 cursos de licenciatura em música. A Tabela 1 apresenta informações iniciais sobre as 20 instituições da região sul.



**Tabela 1: Instituições que oferecem cursos de licenciatura em música na região sul**

<b>Estado</b>	<b>Instituição</b>	<b>Sigla</b>	<b>Cidade</b>	<b>Tipologia</b>
<b>RS</b>	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	UFRGS	Porto Alegre	Federal
	Universidade Federal de Santa Maria	UFSM	Santa Maria	Federal
	Universidade Federal de Pelotas	UFPel	Pelotas	Federal
	Universidade Estadual do Rio Grande do Sul	UERGS	Montenegro	Estadual
	Universidade de Passo Fundo	UPF	Passo Fundo	Privada
	Centro Universitário Metodista IPA	IPA	Porto Alegre	Privada
	Universidade de Caxias do Sul	UCS	Caxias do Sul	Privada
	Instituto Superior de Educação Ivoti	ISEI	Ivoti	Privada
<b>SC</b>	Universidade do Estado de Santa Catarina	UDESC	Florianópolis	Estadual
	Fundação Universidade Regional de Blumenau	FURB	Blumenau	Municipal <sup>2</sup>
	Universidade do Vale do Itajaí	UNIVALI	Itajaí	Privada
	Universidade do Planalto Catarinense	UNIPLAC	Lages	Privada
<b>PR</b>	Universidade Federal do Paraná	UFPR	Curitiba	Federal
	Faculdade de Artes do Paraná	FAP	Curitiba	Estadual
	Escola de Música e Belas Artes do Paraná	EMBAP	Curitiba	Estadual
	Universidade Estadual de Londrina	UEL	Londrina	Estadual
	Universidade Estadual de Maringá	UEM	Maringá	Estadual
	Universidade Estadual de Ponta Grossa	UEPG	Ponta Grossa	Estadual
	Faculdade de Ciências Aplicadas de Cascavel	FACIAP	Cascavel	Privada
	Pontifícia Universidade Católica do Paraná	PUCPR	Curitiba	Privada

Fonte: Cadastro das instituições de Ensino Superior  
<http://emec.mec.gov.br/>

<sup>2</sup> A FURB está em processo de Federalização (FURB, 2009).



Os cursos, em cada estado, estão distribuídos em diferentes regiões, além das capitais. Os estados do Paraná e Rio Grande do Sul possuem o mesmo número de cursos de licenciatura em música, com oito cursos cada. No Paraná há o predomínio de instituições estaduais (cinco cursos), com apenas duas privadas e uma federal. No estado do Rio Grande do Sul quatro instituições são privadas, três são federais, e apenas uma estadual. Em Santa Catarina, dos quatro cursos oferecidos, uma é estadual, duas são instituições privadas e uma municipal. Apesar de instituição pública municipal, 80% do financiamento da FURB são baseados em mensalidades estudantis (FURB, 2009).

A Tabela 2 demonstra a disposição dos cursos entre públicos (federais, estaduais ou municipal) e privados por estado.

**Tabela 2:** Distribuição dos cursos entre Federal, Estadual e Privado por estado

Estado	Instituição				Total
	Federal	Estadual	Municipal	Privada	
RS	3	1	0	4	8
SC	0	1	1	2	4
PR	1	5	0	2	8
<b>Total</b>	<b>4</b>	<b>7</b>	<b>1</b>	<b>8</b>	<b>20</b>

## A presença da regência nos cursos de licenciatura em música

Todos os vinte cursos de licenciatura em música da região sul do Brasil possuem o ensino de regência na formação do professor de música, confirmando assim as normas presentes nas DCN (BRASIL, 2004). A Tabela 3 ilustra como as disciplinas de regência estão inseridas no currículo dos cursos.

**Tabela 3:** A regência na grade curricular dos cursos de licenciatura em música

	Instituição	Disciplinas de regência obrigatória	Semestre/ Etapa	Carga horária
RS	UFPel	Regência Coral I, II, III, IV	5º, 6º, 7º e 8º	136h
	UFSM	Regência Coral I, II, III, IV	5º, 6º, 7º e 8º	120h
	UFRGS <sup>3</sup>	Regência Coral I	5º	60h

<sup>3</sup> Possui as disciplinas de Regência Coral II e III como eletivas.

	<b>UERGS</b>	Regência I e II	5º, 6º	60h
	<b>UPF</b>	Regência Coral	6º	60h
	<b>UCS</b>	Regência I e II	4º e 5º	60h
	<b>IPA</b>	Regência Coral	3º	36h
	<b>ISEI<sup>4</sup></b>	Prática de regência (dentro das disciplinas de LEM e CV)	1º ao 7º	?
<b>SC</b>	<b>FURB</b>	Regência I e II	7º e 8º	144h
	<b>UNIPLAC</b>	Regência I, II e III	4º, 5º e 6º	90h
	<b>UDESC<sup>5</sup></b>	Prática de Regência I e II	3º e 4º	72h
	<b>UNIVALI</b>	Regência I e II	5º e 6º	60h
<b>PR</b>	<b>UEL</b>	Regência I e II	3º e 4º ano	120h
	<b>FACIAP</b>	Regência coral I e II	5º e 6º	88h
	<b>PUCPR</b>	Regência I e II	5º e 6º	72h
	<b>UEM</b>	Introdução à Regência coral	2º ano	68h
	<b>EMBAP</b>	Regência de banda, coro e orquestra	4º ano	60h
	<b>FAP</b>	Regência	4º ano	60h
	<b>UFPR</b>	Regência aplicada à educação musical	6º	30h
	<b>UEPG<sup>6</sup></b>	Regência coral (dentro de PIG IV)	4º ano	?

As disciplinas de regência possuem diferentes nomenclaturas. Dos vinte cursos de formação de professores de música, a maioria das disciplinas denomina-se “Regência” (UERGS, UCS, FURB, UNIPLAC, UNIVALI, UEL, PUCPR e FAP), podendo contemplar as várias atividades que a regência envolve. Há cursos que possuem alguma variante na nomenclatura, como “Prática de Regência” (UDESC), “Regência aplicada à educação musical” (UFPR), ou ainda “Regência de banda, coro e orquestra” (EMBAP). Os demais

<sup>4</sup> A Prática de Regência está inserida com conteúdo nas disciplinas de Linguagem e Estruturação Musical I, II, III e IV, e a Prática de Regência Coral nas disciplinas de Conjunto Vocal II, III e IV.

<sup>5</sup> Possui as disciplinas de Prática de Regência III e IV como eletivas

<sup>6</sup> Regência Coral é parte integrante da disciplina de Práticas Instrumentais em Grupo IV



cursos focalizam as atividades da disciplina na “Regência Coral” (UFPel, UFSM, UFRGS, UPF, IPA e FACIAP). A UEPG e ISEI não possuem uma disciplina específica de regência no currículo. Na UEPG a “Regência Coral” é uma das atividades que está inserida dentro da disciplina de Práticas Instrumentais em Grupo IV. No ISEI a Prática de Regência está inserida nas disciplinas de Linguagem e Estruturação Musical I, II, III e IV, e a Prática de Regência Coral nas disciplinas de Conjunto Vocal II, III e IV. Desta forma não é possível apontar a carga horária de regência presente no currículo destes dois cursos.

O artigo 6º das DCN para os Cursos de Graduação em Música trata dos regimes acadêmicos que as Instituições de Ensino Superior podem adotar. Os cinco cursos de formação de professores das Universidades Estaduais do Paraná (UEL, UEM, EMBAP, FAP e UEPG) possuem o “regime seriado anual” em sua organização curricular. Todos os outros cursos obedecem ao “regime seriado semestral” (BRASIL, 2004).

O tempo destinado para o ensino de regência nos cursos possui uma diversidade muito grande. A maioria dos cursos (sete) possui 60 horas/aula (UFRGS, UERGS, UPF, UCS, UNIVALI, EMBAP e FAP). Quatro cursos têm o dobro de carga horária, ou mais (UFPel, UFSM, FURB e UEL), e apenas três cursos possuem menos de 60 horas (IPA, UFPR e UFGP). Cabe salientar que a carga horária da UFRGS (60h) e da UDESC (72h) são referentes à(s) disciplina(s) obrigatória(s) e estes cursos disponibilizam a regência como disciplina eletiva para os alunos de licenciatura em música. No caso destas duas instituições, um estudante pode cursar até 180 horas (UFRGS) e 216 horas (UDESC) ao escolher disciplinas eletivas de regência.

Praticamente todos os cursos disponibilizam a(s) disciplina(s) de regência nos últimos semestres/etapas do currículo. Entendemos que esta disposição se deve ao fato de a regência possuir um caráter interdisciplinar no curso englobando os diversos elementos estudados e que são, de certa forma, pré-requisitos para o desempenho do regente.

## Considerações Finais

Estes primeiros dados apresentados neste trabalho demonstram que todos os cursos que formam professores de música na região sul do Brasil incluem a regência na formação de seus alunos. Apesar disso, a carga horária destas disciplinas no currículo aparece de forma muito irregular, manifestando, de certa forma, diferentes perspectivas que os cursos possuem em relação à regência. Esta verificação indica que os cursos entendem a importância desta formação em regência para aqueles que serão professores de música em vários contextos.



Na próxima etapa da pesquisa pretendemos aprofundar o entendimento da função da regência na formação do professor de música através de três estudos de casos. O que se pretende é entender de que forma coordenadores, professores e estudantes lidam com a regência como parte integrante do curso de licenciatura em música.





## Referências

- BRASIL. Ministério da Educação e da Cultura. Secretaria de Educação Fundamental. Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília, 1997a.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação e da Cultura. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte (1ª a 4ª séries). Brasília, 1997b.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação e da Cultura. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte (5ª a 8ª séries). Brasília, 1998.
- \_\_\_\_\_. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. CNE/CP 009/2001. Aprovado em 8 de Maio de 2001.
- \_\_\_\_\_. Resolução CNE/CES Nº 2, de 8 de março de 2004. Brasília: Diário Oficial da União, 12/03/2004, Seção I, p. 10. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Superior, 2004.
- FIGUEIREDO, Sérgio Luiz Ferreira de. *O ensaio coral como momento de aprendizagem: a prática coral numa perspectiva de educação musical*. Porto Alegre, Dissertação de Mestrado. Porto Alegre: UFRGS, 1990.
- \_\_\_\_\_, Sérgio Luiz Ferreira de. A regência coral na formação do educador musical. In. XVI Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Música (ANPPOM). *Anais...* Brasília: Universidade de Brasília, 2006. p.885-889.
- FUCCI AMATO, Rita de Cássia. *Uma investigação sobre práticas de ensino de fisiologia da voz e regência coral*. ICTUS - Periódico do Programa de Pós-graduação em Música da UFBA, Salvador, v. 7, 2006. p. 95-112.
- FUCCI AMATO, Rita de Cássia. A importância da regência coral e da expressão vocal cantada para a (re)qualificação do educador musical. In. XVIII Encontro Anual da Abem e 15º Simpósio Paranaense de Educação Musical. *Anais...* Londrina, 2009. p.189-195.
- FURB. Proposta Jurídica, Financeira e Pedagógica para a Consolidação da FURB enquanto Universidade Pública e Gratuita, 2009. Disponível em: <<http://www.furb.br/novo//arquivos/editor/files/PROPOSTA%20JURIDICA.pdf>>. Acesso em 26 mai.2010.
- LAKSCHEVITZ, Eduardo. *Ensinando regência coral*. Disponível em: <[http://www.oficinacoral.org.br/admin/upload/arquivo\\_download/Ensinando\\_Regencia\\_Coral.pdf](http://www.oficinacoral.org.br/admin/upload/arquivo_download/Ensinando_Regencia_Coral.pdf)>. Acesso em 26 mai.2010.
- YIN, Robert K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. Trad. Daniel Grassi, 3ª ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.



## A inclusão do aluno cego em aulas de música: relatos e observações.

Rafael Vanazzi  
rafaelvanazzi@hotmail.com

**Resumo:** Por meio de partituras musicais em braille a pessoa cega consegue ler e escrever todos os elementos da grafia musical em tinta. No entanto, devido ao seu pouco conhecimento por parte de educadores musicais, mesmo no meio acadêmico, a inclusão da pessoa cega nas aulas de música não ocorre de forma efetiva seja em um curso técnico de conservatório ou no ensino superior. Recentemente, profissionais da educação musical vêm se interessando pelo assunto e se especializando para atender essa crescente demanda de alunos. Nesse sentido, este artigo tem por objetivo levantar questões sobre a inclusão dos alunos cegos na aula de música, apontando as dificuldades encontradas pelos mesmos para se preparar e realizar a prova de aptidão musical em braille no vestibular. O trabalho também traz um relato sobre o projeto de extensão de educação inclusiva do Departamento de Música da Universidade Estadual de Maringá, a fim de exemplificar uma tentativa de inclusão do aluno cego no ensino superior de música.

**Palavras-chave:** musicografia braille, inclusão social, deficiência visual.

### Introdução

Para cursar a graduação em música é necessário ser aprovado em uma prova de aptidão musical, cujo objetivo é avaliar se o aluno possui os conhecimentos mínimos para entrar no curso. Esses conhecimentos podem ser estudados freqüentando escolas de música ou aulas particulares, pois são simples para um músico experiente. Sendo assim, é possível uma boa realização da prova para a maioria dos candidatos, mesmo se são relativamente iniciantes em um instrumento musical.

Dentro desse cenário, a pessoa cega<sup>1</sup> que pretende prestar essa mesma prova de vestibular se depara com um panorama bem diferente ao buscar adquirir esses mesmos conhecimentos. Ela constatará escolas de música e professores despreparados para lhes atender de forma satisfatória; recusando-os ou criando adaptações em relevo das partituras e métodos em tinta. Raras exceções são os professores que os recebem já com as partituras em braille.

---

1 Deficiência visual é uma categoria que inclui pessoas cegas e pessoas com visão reduzida. Na definição pedagógica, a pessoa é cega, mesmo possuindo visão subnormal, quando necessita ser instruída em braille; a pessoas com visão subnormal pode ler tipos impressos ampliados ou com o auxílio de potentes recursos ópticos (INSTITUTO BENJAMIN CONSTANT, 2002)



Isso se deve a musicografia braille ser assunto desconhecido até mesmo entre o meio acadêmico. Fato que torna a inclusão desse aluno especial no ensino superior algo ainda distante. Embora haja relatos de professores universitários empenhados na inclusão desse aluno, a escassez de estudos e o desconhecimento sobre o assunto é uma barreira que dificulta a sua concretização.

Ainda assim, hoje temos casos de alunos cegos que cursaram, cursam e outros que pretendem cursar a graduação, mestrado ou doutorado em música nas universidades públicas brasileiras. “Prova disso tem sido o crescente número de alunos deficientes no ensino superior” (CAIADO, 2003, p. 30). Sendo essas pessoas cidadãos e com direitos de educação, as instituições públicas têm o dever de atender à demanda de alunos cegos já existentes e se preparar de acordo com a crescente demanda<sup>2</sup>. “Na legislação atual, a pessoa deficiente ganhou o *status* de cidadã. Hoje, olha-se para ela como alguém com direitos e capacidades. Resta o movimento social avançar ao patamar da conquista desses direitos” (CAIADO, 2003, p.31).

## **A musicografia braille na aula de música**

Sendo a universidade um pólo formador de profissionais com licenciatura em música, ela poderia, além de promover a formação de profissionais capazes de dar aulas eficientes para alunos cegos, proporcionar a inclusão do aluno cego através de pesquisas nesse campo. Essa questão é mais ampla se considerarmos a arte não apenas como uma terapia ocupacional para o deficiente visual (d.v.), mas sim como uma habilidade passível de ser desenvolvida a nível profissional. Dessa forma ela contribuiria gerando materiais didático-musicais especializados, estudos e novas ações nessa área, favorecendo a inclusão de uma parcela de cidadãos que buscam seus direitos na educação pública e gratuita.

Nesse sentido Caiado aponta “a necessidade da formação de pessoal especializado em educação especial, em níveis de graduação e pós-graduação. Tarefa especialmente indicada às universidades públicas” (2003, p.30). A partir de relatos apontamos que quando um candidato no vestibular é cego, entre os docentes do curso que o receberia, surgem questões relativas à inclusão e falta de preparo em que se encontram para atendê-lo.

---

2 “A Lei de Diretrizes e Bases (LDB) obriga o poder público a ampliar o atendimento aos alunos com necessidades especiais na rede pública regular de ensino” (art. 60, parágrafo único) (COLOMBO, 2004, p. 44).



Mesmo as universidades não estando efetivamente preparadas, cada uma ao seu modo, tem se mobilizado para atender essa demanda. No entanto, essa mobilização acontece a partir do momento em que se deparam com o aluno especial, e não antes disso. O ideal seria já estarem preparadas para receber qualquer aluno com deficiência visual, entre as outras deficiências físicas, chegando a até mesmo oferecer uma habilitação especial para graduandos cegos. Sendo assim, devido às características da educação especial, “é necessário que haja oferta permanente de serviços de apoio especializado na escola regular para que esse alunado possa se incluir na escola” (CAIADO, 2003, p. 23).

Deve-se ressaltar que o ensino de música para deficientes visuais só se difere do ensino para demais pessoas, no que diz respeito ao método de leitura e escrita utilizado. Desse modo, para que o aluno com deficiência tenha acesso aos mesmos conhecimentos musicais disponíveis aos outros alunos, faz-se necessário que eles contem com um atendimento educacional especializado. (BONILHA, 2006, p.20).

Muitas das matérias de um curso de graduação em música podem ser acompanhadas por alunos cegos se disponível para ele o material usado pelo professor impresso em braille, seja ele texto ou partitura. Seria conveniente que o professor conhecesse a leitura em braille para entender o que o aluno escreveu na sua grafia de pontos, assim corrigindo seus exercícios de aula e de casa. De outra forma, a presença de um transcritor para acompanhar esse aluno se mostra útil, intermediando aluno e professor. “Quando necessário, as escolas deverão contar com serviços de apoio especializados, para atender os alunos da educação especial” (COLOMBO, 2004, p. 44).

Recentemente foi lançado um programa de computador chamado *Musibraille*<sup>3</sup> pelo Instituto Benjamim Constant. Com ele é possível escrever uma linha melódica em braille e automaticamente ver seu correspondente em tinta, o que facilitaria o trabalho de um professor em aula. No entanto, sinais avançados na musicografia infelizmente ainda não são compreendidos pelo programa<sup>4</sup>, pois ainda está nas suas primeiras versões.

---

3 Dolores Tomé, juntamente com o professor Antônio Borges do Núcleo de Computação Eletrônica da Universidade Federal do Rio de Janeiro, lançaram um software gratuito chamado *Musibraille*, o primeiro programa para computadores em língua portuguesa para escrita da linguagem musical em Braille.

4 Sinais braille para *intervalos* (no visor em tinta e execução MIDI), *em acorde total e parcial*, *nota móvel*, pautas simultâneas escritas em linhas diferentes, são exemplos a que me refiro. Para detalhes sobre essa grafia, consultar o Manual Internacional de Musicografia Braille.



## Prova de aptidão musical em braille

No segundo semestre de 2009, Rafael Souza foi convidado para fazer a transcrição da prova de aptidão em música do vestibular da UEM para o curso de música. Essa seria uma tarefa complicada por causa das questões apresentadas anteriormente, no entanto, essa também seria uma oportunidade para levantar novas questões sobre a inclusão do aluno cego na graduação em música.

Uma alternativa discutida entre a comissão de vestibular e professores do curso de música foi fazer a prova de forma oral, com uma pessoa para ler a prova e escrever as respostas do aluno em tinta. Por fim optaram pela transcrição da prova para o braille.

A transcrição de partituras da tinta para o braille de forma automática ou computadorizada atualmente é impossível de ser realizada de modo integral e fiel. Como exemplo, cito que as claves existem em braille apenas para informar ao leitor cego, sendo de nenhuma utilidade para a leitura de uma partitura braille, pois nela não há pentagramas ou similar. Portanto, questões da prova que envolveu o conhecimento de leitura em diferentes claves foram prejudicadas.

Em contrapartida, exercícios que são muito simples de serem realizados em tinta, se tornavam complexos em braille. Alguns deles poderiam até ser considerados avançados devido à maneira como eram apresentados e pela resposta escrita esperada do aluno. Houve casos em que o enunciado teve que sofrer alterações em benefício do entendimento e coerência com a grafia braille. Todas as alterações foram feitas com a aprovação dos elaboradores da prova em tinta.

As questões da prova em braille foram apresentadas em um caderno, cada uma ocupando uma página. As respostas eram dadas pelo aluno em uma outra folha utilizando uma máquina perkins<sup>5</sup>, sendo uma folha para cada questão da prova.

Para a prova de leitura à primeira vista foi transcrito todos os trechos em tinta disponíveis, sorteando qual o aluno iria ler. Nesse momento ficou claro que a dificuldade dos solfejos em tinta aumentava quando estavam em braille. Por causa das particularidades dessa musicografia, é exigido que o aluno decore a sua parte ao invés de acompanhar o canto com a leitura da peça, como é feito pelo candidato com visão normal. Os examinadores perceberam

---

5 Máquina que escreve diretamente no papel as celas braille em relevo.



a situação e, com a intenção de serem justos, foi dado um tempo extra para o candidato ler e decorar seu solfejo.

A prova de instrumento foi excelente, pois o candidato é excelente músico. Contudo, a nota final não foi suficiente para sua aprovação.

## **Considerações sobre o vestibular**

As provas de aptidão nos vestibulares cobram que o candidato tenha noções musicais básicas para ele iniciar a graduação. Dessa forma os cursos de graduação conseguem ter um nivelamento dos conhecimentos e vivências musicais dos seus alunos, evitando haver diferenças acentuadas nas turmas. Essas noções básicas, teóricas e práticas, do ponto de vista musical também deveriam ser básicas para o candidato cego. No entanto, a problemática é a dificuldade desse aluno em adquirir esses conhecimentos para prestar essa mesma prova, seja pela ausência de professores especializados, seja pela ausência de material didático-musical para pessoas cegas.

Mesmo se um professor conhecedor da musicografia braille ensinasse as noções básicas para o candidato em questão, ainda assim, o material didático disponível para essa tarefa é escasso. Dessa forma seria preciso aulas por um tempo maior, pois sem indicações metodológicas a serem seguidas, as aulas somente teriam forma à medida que as dificuldades do aluno forem aparecendo. O candidato com visão normal possui um leque de possibilidades para se preparar para o vestibular, ao contrário do candidato cego.

Dessa forma, as faculdades de música poderiam oferecer cursos de pré-vestibular para o candidato cego, devido a seu papel na sociedade e a carência aqui citada neste campo de conhecimento. Sendo assim a inclusão pode acontecer ainda não da forma ideal, mas sim da forma possível para nossa realidade brasileira.

## **Breve histórico da musicografia braille na Universidade Estadual de Maringá (UEM)**

No ano de 2008 dois alunos cegos procuraram o departamento de música da UEM em busca de aulas de música. Na época, a coordenadora Juciane Araldi aceitou o desafio e, junto com alguns acadêmicos do curso de graduação, iniciou o projeto de extensão: *Vivências Musicais para Deficientes Visuais*. Nenhum dos envolvidos tinha alguma experiência neste campo da educação. Nesse início também desconheciam a musicografia braille.



Por isso, todo o planejamento e materiais didáticos criados para uso em sala de aula, naturalmente, foram confeccionados baseados na notação em tinta. Por exemplo, partituras com as linhas do pentagrama em relevo. Devido à falta de estudos acadêmicos para orientar essa tarefa, os planejamentos precisavam ser criados antecedendo cada aula. Os participantes do projeto discutiam sobre as dificuldades de cada aluno e juntos decidiam o que seria feito para alcançar seus objetivos de musicalização.

O objetivo desse grupo foi proporcionar vivências musicais que explorassem o canto e a percussão corporal, dessa forma, internalizando os princípios musicais básicos. Um repertório foi escolhido de forma que um recital interativo no fim do ano fosse realizado. Nesta ocasião a platéia foi vendada para experimentar os materiais utilizados pelos alunos durante o curso, participando das músicas e assistindo às peças apresentadas.

No decorrer desse mesmo ano os acadêmicos conheceram a notação musical braille por meio do livro *Introdução à Musicografia Braille*, de Dolores Tomé. Somente em 2009 as aulas abordando essa notação especial foram iniciadas, quando os acadêmicos se sentiram mais aptos a essa tarefa.

O curso teve por base o tripé proposto Keith Swanwick. Segundo Swanwick (1979) há três maneiras de vivenciar a educação musical: por meio da composição, execução e apreciação. Para isso, foram trabalhadas atividades que continham estes três elementos. Na prática, cada um desses elementos complementa o outro, ou seja, a apreciação influencia na composição, na execução e vice-versa.

Paralelamente, aulas de instrumento foram oferecidas. O projeto teve alunos deficientes visuais estudando teclado, piano, violão erudito e popular. No primeiro semestre as aulas eram individuais, já no segundo foi seguido com a prática em conjunto. Segundo Oliveira, “o aprendizado em grupo tem como consequência um estímulo adicional ao desenvolvimento do aluno, diminuindo consideravelmente o tempo gasto no aprendizado dos princípios básicos da técnica instrumental” (OLIVEIRA, E. 1998, p.20). Um recital interativo também foi realizado ao fim deste ano.

Em 2010 as aulas tiveram novamente um novo rumo, sendo abertas diferentes turmas para atender a diversos interesses. Atualmente são oferecidas: vivência musical, introdução à musicografia braille, pré-vestibular para aluno cego e para baixa visão, aulas individuais de instrumento e participação em coral.

A turma de vivência musical é destinada para alunos que nunca tiveram contato com música. Nela busca-se desenvolver o senso rítmico-melódico, assim como noções musicais



básicas teóricas e práticas em instrumentos de percussão, voz e xilofone. O material utilizado nessas aulas é desenvolvido voltado para o universo da grafia braille, assunto que está sendo pesquisado pelos envolvidos. Com isso, a finalidade é futuramente encaminhar o aluno para o uso da grafia braille. Com esta turma também é desenvolvido o estágio de graduação do acadêmico Raphael Ota, com supervisão do professor de extensão e bolsista de apoio à licenciatura Rafael Souza. Juntamente com outros acadêmicos do curso, as outras modalidades também são planejadas e ministradas.

A aula de introdução à musicografia braille é a continuação do trabalho que já procedia nos anos anteriores. Pesquisas sobre como trabalhar de forma coerente e eficiente com a escrita braille também é aqui desenvolvido. Notoriamente, o desenvolvimento da memória musical dos alunos é um ponto importante trabalhado nessas aulas. Para essa finalidade, o embasamento da utilização do solfejo tem sido inspirado pelo método musical de Maurice Martenot.

Para Martenot (1970, 1979 [1957]), a audição interior está no centro dos exercícios de solfejo. O desenvolvimento desta desde o início do aprendizado musical contribuirá para o aprimoramento da memória auditiva. Por isso Martenot defende a exploração do canto livre e do canto consciente para que a prática seja realmente apreendida e possa resultar, futuramente, no bom entendimento e realização do solfejo (Fialho e Araldi, 2010, s/p).

O pré-vestibular para cegos atende dois alunos extremamente musicais. Eles vão se candidatar para o curso de violão erudito. Nessas aulas abordamos tanto o conteúdo teórico da prova de aptidão quanto a leitura de partituras para violão. Dessa forma, os tópicos estudados da grafia são inseridos nas partituras para serem compreendidos na prática. O resultado tem sido muito positivo e, todo o estudo e material gerado nas aulas citadas acima, estão sendo aproveitados nesse curso preparatório.

O pré-vestibular para baixa visão é um campo novo no projeto. O único aluno dessa turma pretende a licenciatura em música e, sendo baixa visão, ou seja, não faz uso da escrita braille, possui outros recursos para proporcionar a sua inclusão. A leitura das partituras é perfeitamente feita com recursos de ampliação, pois o aluno já sabe ler partituras em tinta com certa facilidade. No entanto, a escrita se torna um problema grave. A alternativa que estamos tentando é o aluno estudar a musicografia braille. Dessa forma, ele conseguiria escrever com clareza e rapidez linhas musicais, assim como ser capaz de transcrever partituras em tinta para o braille.





As aulas de instrumento são individuais. Na medida do possível, fazem uso das partituras em braille utilizadas nas aulas teóricas. Os acadêmicos voluntários são os professores dessas aulas. A participação em coral é estimulada a todos, tendo algumas opções de coros para participar. O apoio de transcrição de partituras do coral para o braille, caso o maestro do coro necessite, é feito pela própria equipe do projeto.

## **Considerações finais**

Outras universidades também já se empenharam nesse processo de inclusão. Como iniciativa inclusiva, a Universidade Federal do Rio Grande do Norte previa para o primeiro semestre de 2009 a “criação da primeira turma de musicografia braille na Escola de Música” (OLIVEIRA, D. 2008, p.4) dessa universidade. Outro exemplo: em 2010 a Universidade Estadual de Campinas aprovou o doutorado da pesquisadora Fabiana Bonilha, que também cursou nessa mesma universidade a graduação em piano e o mestrado, sendo esta aluna cega congênita.

Observamos que a inclusão do aluno com deficiência visual é um processo que podemos, grosso modo, considerá-los em duas etapas: a inclusão sendo implantada e a inclusão efetivamente estabelecida.

Com isso, constatamos que a educação musical inclusiva plenamente estabelecida em uma instituição não é de fato uma realidade brasileira, mas sim um objetivo possível de ser alcançado. Nesse sentido, todo material relacionado a esse campo da inclusão, em suas várias possibilidades, se mostram importantes, pois incentivam o desenvolvimento das esparsas iniciativas nesse campo e no surgimento de novas.

Observamos neste artigo pontos relevantes apontando para a realização do processo dessa inclusão em particular na graduação ou cursos de música, que seriam: necessidade de materiais didático-musicais para a musicalização, baseados na grafia musical em braille; cursos para professores de música, habilitado-os a darem aulas para pessoas com deficiência visual usando partituras em braille; cursos para formar transcritores de partituras em tinta para o braille; escolas, conservatórios e faculdades deveriam buscar serviço de apoio especializado para a transcrição de provas, partituras e adaptações de cursos para a inclusão de alunos cegos; cursos pré-vestibulares para pessoas com deficiência visual (cegas e baixa visão); matérias específicas sobre o assunto nos cursos de graduação e pós, especialmente nas licenciaturas.



Com esse artigo pretendemos ampliar as questões e discussões sobre o campo, contribuindo de algum modo para as iniciativas já existentes e futuras. Dessa forma colaborando para que a musicografia braille seja mais conhecida, assim tornando a inclusão de alunos com deficiência visual uma ação mais eficiente e duradoura do que a encontramos atualmente.



## Referências

- BONILHA, Fabiana Fator Gouvêa. *Ensino de musicografia braille: Um caminho para a educação musical inclusiva*. ANPPOM, São Paulo, 2007.
- \_\_\_\_\_, Fabiana Fator Gouvêa. *Leitura musical na ponta dos dedos: caminhos e desafios do ensino de musicografia braille na perspectiva de alunos e professores*. Campinas: [s.n.], 2006.
- \_\_\_\_\_, Fabiana Fator Gouvêa. *Leitura musical na ponta dos dedos: o ensino da musicografia Braille*. ANPPOM, Brasília, 2006.
- CAIADO, Katia Regina Moreno. *Aluno deficiente visual na escola: lembranças e depoimentos*. Campinas-SP, Coleção Educação Contemporânea, 2003.
- CRUVINEL, Flávia Maria. *Educação musical e transformação social: uma experiência com ensino coletivo de cordas*. Instituto Centro-Brasileiro de Cultura. Goiânia, 2005
- OLIVEIRA, Danilo Cesar Guanais de. Uma luz no início do túnel: a Musicografia Braille na Escola de Música da UFRN. *XVII Encontro Nacional da Abem*. São Paulo, n.33, 2008.
- FIALHO, Vania Malagutti; ARALDI, Juciane. *Maurice martenot: Educando com e para a música*. 2010, no prelo.
- GARMO, Mary Turner de. *Introduction to Braille Music Transcription*. Washington: The Library of Congress, 2005
- INFORME TECNOLOGIA; Petrobrás lança Software Musibraille, em Brasília, com curso gratuito de capacitação. Disponível em: <[www.informetecnologia.com.br/interna\\_noticia.php?idN=4502](http://www.informetecnologia.com.br/interna_noticia.php?idN=4502)>. Acesso em: 27 de maio de 2010.
- MANTOAN, M. T. E. *Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?* São Paulo: Moderna, 2003.
- OLIVEIRA, Enaldo. *Música das escolas*. São Paulo: artigo não publicado, 2002.
- REILY, Lúcia. *Escola Inclusiva: linguagem e mediação*. Campinas: Papyrus, 2004.
- SIMÃO, Ana Paula Martos; ARALDI, Juciane; HIROSE, Kyiomi; OTA, Raphael; FUGIMOTO, Tatiane A. da Cunha. Musicografia Braille: instrumento de inserção e formação profissional. *XVII Congresso Nacional da ABEM*. Londrina, p.824, 2009.
- SWANWICK, Keith. *A basis for music education*. London: Nfer-Nelson, 1979.
- TOMÉ, Dolores. *Introdução à Musicografia Braille*. São Paulo: Global, 2003.



UNIÃO MUNDIAL DOS CEGOS; Subcomitê de Musicografia Braille. Novo manual internacional de musicografia braille. Disponível em:  
<[www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select\\_action=&co\\_obra=](http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=)



# A intervenção da educação musical no processo de reabilitação do deficiente visual<sup>1</sup>

*Paulo Roberto de Oliveira Coutinho  
Universidade Federal do Rio de Janeiro  
Paulobass2000@yahoo.com.br*

**Resumo:** O foco desta pesquisa é na intervenção do ensino de música no processo de reabilitação do deficiente visual no Instituto Benjamin Constant. Ensinando música para deficientes visuais que perderam ou estão perdendo a visão na fase adulta, percebemos melhor suas angústias, ansiedades e suas dificuldades atribuídas à perda da visão de forma repentina. O objetivo dessa pesquisa é relatar de forma investigativa nossas estratégias propostas nas aulas de violão em grupo e nas aulas de musicalização, e como essas estratégias podem influenciar no aprendizado musical e na vida social desses reabilitandos. A metodologia aplicada nesse trabalho tem como base uma das linhas pedagógicas citadas por Libâneo (1990), a pedagogia liberal renovada não - diretiva, na qual trata justamente de um relacionamento entre professor – aluno, onde o professor é um agente facilitador e mediador de todo o processo. Dialogando com alguns autores da área da psicologia e da educação musical conseguimos nos apreender e investigar o processo de ensino e aprendizagem desses alunos, o que nos trouxe a tona alguns resultados como: uma maior procura pelas aulas de música; o violão como uma atividade de lazer fora das aulas; a forma de se expressar e se comunicar com a música nas aulas e nas apresentações.

**Palavras-chave:** Deficiente visual, Reabilitação, Pedagogia liberal.

## Introdução

Este artigo consiste em apresentar um trabalho de educação musical que está sendo desenvolvido com alguns alunos deficientes visuais no setor de reabilitação do Instituto Benjamin Constant no Rio de Janeiro. Ao iniciar um trabalho de ensino de música no setor, em junho de 2009, com a oferta de aulas coletivas de violão juntamente com as aulas de musicalização, procuramos desenvolver um trabalho que pudesse intervir de forma positiva na vida social desses alunos que por perderem a visão na fase adulta se encontram na maioria das vezes, em estado de depressão devido à cegueira adquirida de forma repentina.

Dialogando com alguns autores da área da educação musical e também da psicologia, descreveremos a seguir nossas ações, a fim de levantar algumas questões relacionadas à cegueira adquirida na fase adulta que nos ajudarão a refletir sobre a relação entre o ensino de música, a deficiência visual e os resultados que conseguimos observar desde o início de nosso trabalho.

---

<sup>1</sup> Este trabalho está vinculado à linha de pesquisa de Mestrado em Educação Musical (Música, Educação e Saúde), que está sendo desenvolvida na Universidade Federal do Rio de Janeiro sob a orientação da Professora Doutora Thelma Álvares.



## O Instituto Benjamin Constant e a cegueira adquirida

Hoje o Instituto Benjamin Constant - IBC - é uma referência, a nível nacional para questões de deficiência visual. Possui uma escola, capacita profissionais da área da deficiência visual, assessora escolas e instituições, realiza consultas oftalmológicas à população, reabilita, produz material especializado impressos em Braille<sup>2</sup> e publicações científicas.

O setor de reabilitação do Instituto é constituído por uma equipe de médicos, terapeutas, psicólogos e professores que se objetivam em reabilitar o indivíduo que por algum motivo patológico ou acidental, perde a visão na fase adulta. Muitos reabilitandos, como são assim chamados, participam de diversas atividades com fins pedagógicos que se objetivam em oferecer a esses alunos, a reabilitação, a capacitação e o encaminhamento para um novo trabalho, buscando sempre novas expectativas para a devida inserção e inclusão no mundo social e profissional.

Segundo Carroll (1961), a perda da visão na fase adulta traz ao indivíduo um choque psíquico, o que se chama de luto, e conseqüentemente outras perdas acabam se somando à cegueira na vida dessas pessoas. Algumas perdas podem ser destacadas como:

a perda da integridade física; a perda da confiança dos sentidos remanescentes; perda do contato real com o meio ambiente; perda da mobilidade; perda na facilidade da comunicação escrita; perda da percepção visual do agradável e do belo; perda da recreação; perda da carreira profissional; perda da segurança financeira [...] (CARROLL, 1961, p.11 - 68.)

Amiralian (1997) também nos aponta que os efeitos da cegueira adquirida sobre o indivíduo estão em função de três fatores: a fase de desenvolvimento em que se encontra o sujeito, a forma de instalação da cegueira (subida ou progressiva), e as condições pessoais e familiares do sujeito antes da ocorrência do problema.

Através de um contato mais próximo com esses deficientes visuais nas aulas de música, foi possível perceber esses efeitos causados pela cegueira a partir da nossa própria vivência em sala de aula.

### As aulas de música na reabilitação

---

<sup>2</sup> Sistema de leitura e escrita em alto relevo criado e desenvolvido pelo francês Louis Braille para deficientes visuais.



Diante da história de vida desses alunos e de todo o contexto, nos surgiu uma grande inquietude em querer desenvolver um trabalho que pudesse contribuir não só para um aprendizado musical, mas também para uma efetiva intervenção na vida social desses indivíduos. Houve a necessidade de se pensar no que poderia ser importante para esses alunos no ensino de música diante de todo esse quadro de perdas descrito anteriormente.

Na primeira semana de aula realizamos entrevistas semi-estruturadas com o objetivo de obter dados da história de vida social e cultural dos alunos. Além das entrevistas, as conversas informais em sala de aula e nos corredores do Instituto contribuíram também para uma melhor reflexão em torno de nossas ações em sala de aula.

Após coletar esses dados, foi possível perceber com mais clareza, suas angústias e suas reais dificuldades devido a perdas sucessivas ocorridas em suas vidas. Ao mesmo tempo, diante desse quadro, procuramos repensar a função da música na reabilitação desses indivíduos e como se ensinar música para esse público específico. Assim, buscamos a melhor forma de aplicar uma metodologia fundamentada em estratégias que pudessem ser adequadas a esse contexto. Uma metodologia capaz de nos ajudar, como educadores, a entender a concepção de ensino de música que fosse viável a essas características apontadas.

De acordo com uma das linhas pedagógicas apontadas por Libâneo (1990) - a pedagogia liberal renovada não-diretiva - no relacionamento professor/aluno, o professor é um agente facilitador e mediador de todo o processo. O objetivo dessa relação é proporcionar o desenvolvimento pessoal do indivíduo na busca de sua auto – realização.

Os métodos usuais são dispensáveis, prevalecendo quase que exclusivamente o esforço do professor em desenvolver um estilo próprio para facilitar a aprendizagem dos alunos. Sua função restringe-se a ajudar o aluno a se organizar, utilizando técnicas de sensibilização onde os sentimentos de cada um possam ser expostos, sem ameaças. (LIBÂNEO, 1990, p.27)

Essa corrente pedagógica levantada pelo autor vai de encontro com o que propomos nesse trabalho. Buscamos em todo momento facilitar o processo de ensino e aprendizagem e ao mesmo tempo mostrar pequenos desafios onde o aluno se sinta motivado e realizado com a conquista de seus objetivos. Essa motivação nos aponta para uma estreita relação entre o envolvimento e o prazer despertados pelos alunos e as atividades desenvolvidas em sala de aula. De acordo com esse raciocínio, Araújo (2009) aborda que, é a partir do estabelecimento de metas que direcionam as atividades do indivíduo, que os componentes afetivos da motivação geram o estado de fluxo, ou seja, um profundo envolvimento pessoal nas



atividades. “Quando o indivíduo alcança o estado de fluxo, por meio do equilíbrio entre os desafios propostos e suas habilidades, ele tem sua energia psíquica totalmente focalizada e concentrada na atividade em execução”. (ARAÚJO, 2009, p.123)

Ao notar essa motivação e o envolvimento com a música em sala de aula resolvemos adotar algumas estratégias para tornar o estudo prazeroso, considerando as preferências musicais dos alunos, revisando e reforçando elementos já estudados anteriormente e procurando sempre que possível capturar o interesse e o entusiasmo de cada um.

Nas aulas de violão em grupo, todas as técnicas de dedilhado, orientação da postura de mãos esquerda e direita e a memorização dos acordes são inseridas por meio das próprias músicas trazidas pelos alunos em aula. Por não terem desenvolvido ainda as técnicas para a leitura e escrita Braille, solicitamos que cada aluno adquira um gravador de modo que consiga gravar o que está sendo desenvolvido em aula. Assim, munidos do gravador em suas casas, os alunos podem escutar a forma certa de se tocar e dedilhar os acordes, memorizar os encadeamentos desses acordes e a melodia da canção sugerida em aula.

Nas aulas de musicalização fazemos uso de alguns instrumentos de percussão que disponibilizamos na sala de aula, sendo eles: dois pandeiros, um caxixi, um ganzá, um surdo e um pau de chuva. O violão, a flauta doce e o piano se tornam instrumentos de apoio utilizados por mim, o professor, para a realização das atividades.

Nosso objetivo nas aulas de musicalização assim como as aulas de violão, é fazer com que as canções abordadas em aula sejam sugeridas pelos alunos tornando-se o centro do trabalho. Os conteúdos musicais são inseridos dentro deste processo. Buscamos em todo o momento um trabalho prático que resulte sempre no ato de se produzir música em sala de aula e que essa produção possa gerar apresentações musicais realizadas em datas festivas do Instituto e também ao final do ano no encerramento das atividades.

Segundo Paz (2000), o desenvolvimento da percepção auditiva; o desenvolvimento da concentração e da capacidade de coordenação do movimento e do pensamento são algumas das propostas de grandes educadores como Dalcroze e Orff. Esses elementos são indispensáveis para a realização musical de qualquer aluno, no caso dos deficientes visuais, percebemos que esses fundamentos os ajudam no desenvolvimento da orientação e mobilidade na rua ou em outros espaços. Por isso investimos constantemente no estudo dos parâmetros sonoros, auxiliando e estimulando a escuta a partir dos sons que são ouvidos no dia a dia, fazendo uma comparação com os sons que são produzidos em aula. Elementos como, frequência, timbres, volume, e principalmente o ato de organizar esses sons, são discutidos por todos em nossas aulas.





Schafer (1991) em seu livro “O ouvido pensante”, descreve o seu trabalho com algumas turmas, essa questão dos sons que estão em nossa volta e como diferenciamos como os que são música e os que não são. O autor usa a palavra “organizada” para se discutir e encontrar uma definição para o que venha a ser música. Assim ele define: “Música é uma organização de sons (ritmo, melodia etc.) com a intenção de ser ouvida”. (Schafer, 1991, p.35)

Notamos em nosso trabalho que, para esses alunos que não contam com o campo visual, é necessário estarem conectados com a escuta e com a intenção de se organizar os sons de modo que assim encontrem um caminho para se produzir música.

## **Resultados observados**

Em um ano de trabalho conseguimos levantar alguns resultados observados em todo o período. Destacamos abaixo os seguintes resultados:

- Depois da apresentação no final do ano de 2009, a procura pela atividade de música no setor de reabilitação aumentou.
- Alguns alunos que estudam violão desde o ano passado, hoje mostram nas próprias aulas algumas músicas ou trechos de músicas que conseguem “tirar” de ouvido em suas casas. Acreditamos que o uso do gravador em aula e também em casa foi um fator determinante para esse resultado.
- Como já foi relatado neste trabalho, a perda da recreação é um dos danos que se instalam por algum momento na vida dessas pessoas. Percebemos hoje por meio de conversas informais, uma mudança evidente nesse cenário. Constatamos que o violão passa a fazer parte da vida cotidiana, de momentos festivos com a família e em outros espaços. Nota-se uma estreita relação de bem estar entre a música e alguns alunos envolvidos nesse processo.
- Alguns alunos que antes de perder a visão nunca tiveram a oportunidade de ter aulas de música, hoje conseguem cantar, se expressar e se comunicar com a música por meio das aulas e apresentações.
- Hoje conseguimos notar uma satisfatória evolução no que diz respeito à superação, ligada a presença de auto-estima e o sentimento de conquista pela realização de algumas atividades em sala de aula e nas apresentações.



## Considerações

Esses são os resultados observados em um período de um ano de trabalho através de conversas informais, entrevistas, aulas, ensaios e apresentações ocorridas no Instituto com os alunos em todo esse período. Neste processo me coloquei como um observador ativo participando dos ensaios, das aulas e das apresentações como um membro da turma, tocando e cantando com os alunos trocando informações, conteúdos e aprendendo com toda essa dinâmica de trabalho. Apesar de percebermos algumas dificuldades, o que nos parece normal em qualquer prática musical, notamos uma imensa satisfação dos alunos em fazer música. O entusiasmo de tocar e cantar em conjunto se apresenta como elemento fundamental para integração e socialização do todos, o que nos aponta um caminho para uma possível inclusão social.

O trabalho ainda está em andamento e fará parte de uma futura dissertação de mestrado. Não pretendemos nos esgotar com esse tema, pois estamos apenas iniciando uma pesquisa e continuaremos refletindo sobre o assunto, já que o mesmo não exaure as possibilidades de continuar com o desejo e a curiosidade de buscar novas abordagens para o ensino de música.



## Referências

ARAÚJO, Rosane Cardoso de; LLARI, Beatriz. *Mentes e Música*. Curitiba: Deartes- UFPR, 2009.

AMIRALIAN, Maria Lúcia Toledo Moraes. *Compreendendo o cego: uma visão psicanalítica da cegueira por meio de desenhos-estórias*. São Paulo: Casa do Psicólogo, c1997.

CARROLL, Thomas J. ; VENTURINE, Jurema Lucy; SILVA, Ana Amélia da (Trad.) *Cegueira: o que ela é, o que ela faz e como conviver com ela*. São Paulo: Fundação para o Livro do Cego no Brasil, 1961.

LIBÂNEO, José Carlos. *Democratização da Escola Pública - A pedagogia crítico social dos conteúdos*. São Paulo: Loyola, 1990.

PAZ, Ermelinda A. *Pedagogia Musical Brasileira no SéculoXX - Metodologias e tendências*. Brasília: Editora Musimed, 2000.

SCHAFER, R. Murray. *O ouvido pensante*. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1991.



## A leitura cantada como ferramenta geradora de competências musicais em crianças de oito anos na disciplina Prática Vocal

Miriam Gonçalves Diniz Ferreira  
Conservatório de Tatuí/Emesp  
miriamcand@gmail.com

Ronaldo da Silva  
Conservatório de Tatuí  
ronalldu@gmail.com

**Resumo:** Este artigo aborda sobre uma das ferramentas utilizáveis para a formação musical do instrumentista, a leitura musical cantada. Há séculos, educadores musicais estão em busca de um método que possibilite o desenvolvimento dessa habilidade, pelo instrumentista. A análise dos materiais e procedimentos pedagógicos nos leva aos métodos que apresentam um caminho de estudo a partir do *Dó Fixo*, em que a tônica variará, de acordo com a tonalidade (verificamos que os livros de solfejo priorizam a tonalidade de Dó Maior), e o *Dó Móvel*, em que a tônica de qualquer escala será solmizada como “dó”. Na aula de Prática Vocal do curso de Educação Musical do Conservatório de Tatuí, realizamos o exercício de leitura musical cantada a partir dos graus da escala, com as crianças de oito anos. Esse processo pedagógico possibilita que a criança possa cantar os graus da escala, inicialmente sem a utilização da pauta, em todos os tons, tendo como padrão rítmico a pulsação, com a indicação dos graus por meio da mão ou escritos no quadro branco, em números romanos. Dessa forma, a criança já elabora o som do intervalo em qualquer escala maior. A transferência para a pauta será realizada através da leitura relativa, segundo Willems (1967), em que o padrão ritmo continuará mantido pela pulsação. Como suporte a esse trabalho, serão adaptados os exercícios de solfejo propostos por Med (1986) e Panseron (1941). O objetivo é fazer com que o aluno desenvolva a autonomia na leitura cantada, como estrutura sonora produzida pela relação das funções dos graus da escala, e desde cedo, tenha a possibilidade de ter o contato com outras tonalidades de uma forma natural e prazerosa. Os resultados analisados até o momento revelam que algumas crianças já apresentam indícios dessa autonomia.

**Palavras-chave:** Leitura cantada, Percepção musical, Educação musical.

### Questões iniciais sobre a leitura musical cantada

A leitura cantada pode ser considerada uma ferramenta útil ao propósito de auxiliar na formação da imagem sonora no estudante de música. Por diversos séculos, educadores musicais a utilizam com esse fim, entre eles, Guido d’Arezzo, no século XI, Sarah Glover, John Curwen, John Hullah, Galin-Paris-Chevé e Carl Eitz, no século XIX, Émile-Jacques Dalcroze, Edgar Willems, Gazi de Sá e Heitor Villa-Lobos, no século XX. Esses educadores musicais, com suas propostas pedagógicas claramente delineadas, optaram direcionar o ensino da leitura cantada para um dos seguintes sistemas de leitura: o *Dó Móvel* ou o *Dó Fixo*. Entre as principais características do *Dó Móvel*, destaca-se que a tônica sempre será solmizada como ‘dó’, não importando a clave e sua armadura; no *Dó Fixo*, a solmização da tônica



poderá variar, de acordo com a clave. Segundo Goldemberg (1995, p. 12), solmização refere-se ao “modo de designar os graus de uma escala musical através da sua associação com determinadas sílabas”.

É possível notar que alguns educadores musicais, nesta primeira década do século XXI, ainda localizam a suas práticas docentes em um desses perfis de leitura cantada. Por vezes, ao especializarem-se em determinada linha metodológica, passam a desacreditar uma outra que não coadune com seus ideais. Dessa forma, verifica-se certa urgência em proceder uma análise externa, que não se deixe, ou pelo menos, evite deixar-se envolver por discussões acaloradas, que pouco valorizam questões práticas relativas à leitura cantada e à construção da imagem musical no estudante de música.

Desde o início de 2009, temos ministrado a disciplina Prática Vocal, para crianças de oito anos, na área de Educação Musical no Conservatório de Tatuí, interior do Estado de São Paulo. Entre os conteúdos do programa, abordamos o exercício da leitura cantada. A grande questão que surgiu e tomou vulto em 2010 foi: “como tornar essa leitura musical fluente e autônoma, seja em qualquer tom?”. O que constatamos, ao observar alunos em níveis mais adiantados de teoria e percepção musical, das classes de Canto Coral e Percepção Musical da mesma escola, é que se o foco da leitura cantada for direcionado à tonalidade de DÓ Maior, quando o estudante solfejar em outro tom poderá apresentar dificuldade em estabelecer a relação funcional da nota na escala.

Nosso desafio é adequar a função da nota na escala, com as sete possibilidades de solmização das escalas e com isso gerar fluência e vínculo com o sistema tonal desde cedo, com crianças de oito anos. Voltando aos dois grandes sistemas de leitura cantada, pretendemos “emprestar” do *Dó Móvel* a característica da nota musical com uma função definida na escala, e do *Dó Fixo*, a possibilidade de democratizar a localização de uma determinada nota em qualquer ponto funcional da escala.

## **Procedimentos metodológicos**

A discussão sobre o melhor caminho metodológico a ser seguido iniciou-se em janeiro de 2010, durante as reuniões de planejamento. Verificamos a dificuldade em localizar um livro de solfejo que atendesse as nossas necessidades que, nesse momento começavam a ser objetivadas: 1) desenvolver a fluência da leitura musical cantada em todas as tonalidades; 2) despertar a relação funcional entre as notas de uma determinada escala; 3) promover a



integração visual e cognitiva de conteúdos que pertencem à estrutura tonal: graus, frases e cadências.

### **Leitura por graus em diversas tonalidades**

Iniciamos o trabalho em março, com a prática da leitura cantada utilizando os graus da escala escritos em números arábicos: 1=dó, 2=ré, 3=mi, etc. Essa estratégia preparou os alunos para a transferência aos números romanos, utilizados como cifra na harmonia tradicional. Sabemos que essa cifragem não atende às questões funcionais, no entanto, mesmo não sendo sua atribuição, as cifras da harmonia tradicional podem mencionar as relações entre os graus, o que para nós, nesse trabalho preliminar, torna-se suficiente.

Os primeiros graus estudados foram I, II e III. Entre as atividades realizadas, destacamos: sequências escritas com os numerais romanos e gestos de números. As crianças entoavam o número e também o nome da nota que equivalia o número. Num certo ponto, é possível verificar que baseamos nossa metodologia na proposta dos educadores musicais Galin-Paris-Chevé, que utilizam números como forma de solmizar as alturas sonoras. Quando os alunos entoavam os graus com o nome de nota, a tônica sempre mudava, criando certa instabilidade no grupo, mas que contribuía para construção de novas relações tonais.

É importante ressaltar que o canto das alturas sonoras sempre é incentivado a ser realizado de maneira musical e com uma boa colocação vocal. Compreendemos que a má afinação, principalmente nesse momento de descobertas e associações sonoras, pode ser extremamente prejudicial para o desenvolvimento das habilidades perceptivas. Sendo assim, o piano foi utilizado como instrumento de suporte à afinação do grupo. Primeiramente, a altura sonora era reforçada, depois, o piano assumia o papel de harmonizador da melodia entoada pelos alunos e por algumas vezes, o canto era realizado *a cappella*.

Aos poucos fomos introduzindo outros graus, como o V, no qual pudemos formar a tríade maior (I – III – V), o quarto grau (IV) que possibilitou a criação de algumas cadências. Após, incluímos o sexto (VI) e sétimo (VII) graus, finalizando a escala maior diatônica. Foram muitas as atividades realizadas pelos alunos, como o piano humano, que causou um grande prazer nas crianças, por elas serem as teclas do piano e por haver um “pianista”, que seria escolhido entre eles, para tocar essas “teclas”.

Nesse momento, vemos certa similaridade em nossa escolha metodológica com a proposta da didática do solfejo, indicado por Med (1986), em que ressalta o estudo da leitura cantada por meio dos graus da escala. O que nos difere do método de Med, segundo a nossa compreensão, é que ele procura fixar os intervalos dentro da escala, pois prevê os intervalos



menores e uma melhor forma de cantá-los e identifica-los. Nós, no entanto, buscamos a fixação da função do grau dentro de qualquer escala maior, por exemplo: I – V – I, não importa a tonalidade. Dessa maneira, o aluno não ficará centrado a relações como, alturas sonoras dos intervalos e sílabas solmizadas. Em outras palavras, não pretendemos massificar a percepção do aluno com um único caminho de entoar uma quinta justa, no caso DÓ – SOL, mas que o aluno amplie desde cedo suas possibilidades de entonação da escala, por meio dos graus estruturais que a compõe, favorecendo a fluência em todas as tonalidades.

### Transferência dos graus para a pauta

Após alguns meses de trabalho, mas simultâneo a esse processo de estruturação dos graus nas escalas maiores, iniciamos a transferência para a pauta, seguindo o modelo sugerido por Willems (1967). O educador musical, Edgar Willems (1890-1978), propôs em seu livro de solfejo a realização da leitura relativa, isto é, a leitura que é feita de um determinado trecho musical sem o uso de clave, em que se estabelece o nome de uma nota, como referência para a solmização das demais.

Nesse primeiro momento, o padrão rítmico que acompanhou a leitura melódica foi o produzido pela pulsação. Pretendemos iniciar no segundo semestre desse ano, a leitura das células rítmicas que apresentem a semibreve, a mínima, a semínima e a colcheia, com base nos trabalhos de Mahle (1969) e Paneron (1941).

Analisando, brevemente, o livro *100 solfejos*, de Maria Aparecida Mahle, verificamos a ênfase na tonalidade de *Dó Maior* nos exercícios iniciais. Tomaremos essas melodias como base e as reescreveremos sem a inserção da clave, para serem entoadas em qualquer tonalidade. Poderá ser cantada à uma ou à duas vozes, dependendo do desempenho da classe. O grau da nota inicial, ou, o grau de alguma nota da canção deverá ser indicado, o que incentivará os alunos a buscarem os demais graus, com o objetivo de estruturarem completamente a escala, segundo figura 1:



FIGURA 1 – Adaptação do solfejo nº 1, retirado do livro *100 solfejos*, de Maria Aparecida Mahle.

Ressaltamos que não abordaremos as alterações da escala (sustenidos e bemóis). A leitura de melodias em determinados tons, com os acidentes próprios da escala, será feita de forma indutiva. Primeiro será solmizado, depois será acrescentada a letra da pequena canção.

No livro *ABC musical ou solfejo*, de Auguste Panseron, utilizaremos as mesmas ferramentas de leitura usadas no livro anterior, mas de forma colaboradora. Enquanto esse livro apresenta, em seus exercícios iniciais, melodias que favorecem a entonação de graus ascendentes, o anterior apresenta exercícios que enfatizam os graus descendentes. Outro ponto que julgamos importantes, é que Panseron contribuirá para o desenvolvimento do controle de saída do ar e da afinação, devido sua escolha por figuras musicais de tempo mais longo.

### **Considerações finais**

A busca pela ampliação das competências musicais gerada pela leitura cantada nas crianças de oito anos, pode nos revelar de imediato alguns fatores negativos e positivos que merecem ser divulgados. Entre os negativos, destacamos que em algumas crianças existe a supremacia da audição diante da visão, no qual tendem a esperar dos colegas ou do piano a geração do som. Não o buscam por si mesmas; apresentam dificuldade em conciliar o olhar no sentido da esquerda para a direita, somando à sincronia da pulsação, às alturas sonoras e à solmização.

De outro modo, observamos que algumas crianças começaram a estabelecer relações entre os graus e as alturas sonoras. Alguns perceberam que a relação intervalar era a mesma (referindo-nos a I – V – I, por exemplo), mudando o nome da nota a ser solmizada; muitos já conseguem sincronizar o olhar com a pulsação, alturas e solmização.

Inferimos que uma das causas do sucesso de uns e dificuldade de outros esteja ligado ao alto ou baixo nível de tonicidade. A fim de tentarmos igualar o grau de interesse, utilizamos a estratégia do jogo entre equipes, e verificamos que o nível de atenção e tonicidade melhorou significativamente.

Esperamos que ao final desse ano de 2010, o grupo possa atingir bons níveis de leitura cantada, a fim de ampliar seus conhecimentos e habilidades musicais, de forma ampla.





## Referências

GOLDEMBERG, Ricardo. *Música e linguagem verbal: uma análise comparativa entre leitura musical cantada e aspectos selecionados da leitura verbal*. 1995. 139 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1995.

MAHLE, Maria Aparecida. *100 solfejos*. São Paulo: Irmãos Vitale, 1969.

MED, Bohumil. *Solfejo*. 3.ed. Brasília: MusiMed, 1986.

PANSERON, Auguste. *ABC musical ou solfejo*. Vol. 1. São Paulo: Irmãos Vitale, 1941.

SILVA, Ronaldo da. *Leitura cantada: um caminho para a construção da audição no músico profissional*. 2010. 112 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.

WILLEMS, Edgar. *Solfejo: curso elementar*. Tradução de Raquel Marques Simões. São Paulo: Irmãos Vitale, 1967.



## **A música como disciplina na escola: considerações a partir de um estudo de caso sobre a prática pedagógico-musical de uma professora de música**

*Vanilda Lúcia Ferreira de Macedo Godoy*  
*Universidade do Estado de Santa Catarina*  
*nida.mg@gmail.com*

*Sergio Luiz Ferreira de Figueiredo*  
*Universidade do Estado de Santa Catarina*  
*sergiofigueiredo.udesc@gmail.com*

**Resumo:** Este trabalho apresenta resultados de um trabalho de pesquisa realizado em um contexto onde a música é disciplina escolar na rede pública municipal. A partir de um estudo de caso em que foi investigada a prática pedagógico-musical de uma professora, compreenderam-se muitos aspectos que compõem tal prática e refletiu-se sobre as possibilidades da música enquanto matéria de estudo presente no currículo. Ressalta-se a importância de se conhecer os educadores musicais atuantes, pois é a partir de suas ações que o ensino de música se desenvolve. A partir do referencial teórico da pesquisa, compreende-se que os professores mobilizam saberes e competências docentes diversos, compostos, entre outros fatores, por conhecimentos de música, de pedagogia e demais áreas do conhecimento. Deve-se considerar, também, o contexto escolar em que tais práticas ocorrem, visto que o professor de música não age isoladamente, mas precisa estar conectado com toda a estrutura escolar.

**Palavras-chave:** Educação musical curricular, práticas pedagógico-musicais, saberes e competências docentes.

### **Aula de música**

No contexto investigado, a música é uma disciplina constituinte do currículo escolar há mais de 10 anos, isso porque a rede pública municipal compreendeu a necessidade de oferecer as diferentes modalidades artísticas no decorrer da formação dos seus alunos. Assim, em grande parte das escolas dessa rede, intercalam-se, durante os anos finais do ensino fundamental, as disciplinas de música, teatro, artes visuais e dança. Em alguns casos, há música também nas séries iniciais. Além disso, há música em projetos extracurriculares e também em outras instituições conveniadas. Não se trata de um sistema ideal, onde está tudo resolvido, mas, por haver um tempo relevante de permanência e algumas ações realizadas com sucesso, merece atenção.

A pesquisa realizada no contexto mencionado teve como objetivo investigar a prática pedagógico-musical de uma professora de música cuja atuação iniciou-se desde a implantação



da música no currículo<sup>1</sup>. Além de permanecer durante todos esses anos atuando em duas escolas, a professora tem sido muito requisitada, tanto por interessados em apresentações musicais dos seus alunos, tanto por estagiários desejando observar sua prática e atuar naquelas escolas. Isso porque o trabalho da professora apresenta produtos musicais valorizados naquele contexto, frutos de uma postura profissional e uma forma eficiente de conduzir as aulas.

A música é vista muito positivamente nas escolas relatadas e está inserida nos planos coletivos, freqüentemente agregando-se a outras disciplinas em projetos interdisciplinares. Nesse conjunto de atividades, as atribuições do professor de música não estão isoladas das demais tarefas institucionais, nem das questões políticas e sociais que envolvem o meio escolar. Entretanto, a música tem suas especificidades e o professor de música acaba assumindo funções extras, tais como ensaiar e produzir apresentações musicais dentro e fora da escola. Essa mostra de produtos musicais não é o objetivo principal da aula de música na escola – visto que a música possui valor em si e o processo deve estar relacionado a uma vivência – mas é algo importante também, por diversas razões, sendo que uma delas é o simples fato de tornar-se conhecido o que se faz nas aulas de música.

## **Pluralidade dos saberes do educador musical**

As aulas observadas durante a pesquisa corresponderam ao primeiro bimestre daquele ano em uma turma de 5ª série (6º ano) de cada escola. As turmas eram compostas por aproximadamente 35 alunos cada. O período observado coincidiu com as primeiras aulas de música que aqueles alunos estavam recebendo.

A metodologia das aulas da professora, durante o período observado, consistiu de: audição de músicas com letra para a prática do canto; exposição e exploração de instrumentos de percussão diversos (entre tambores, caxixis, clavas; pandeiros, alfaias e outros); noções técnicas iniciais para a execução na flauta doce; exercícios de respiração; propriedades do som; exercícios de percussão corporal. As aulas, em geral, mesclaram momentos de prática musical, principalmente execução, com estudos sobre música (teoria). Constatou-se, durante a pesquisa, que esta organização das aulas tinha implicações diretas com o interesse dos alunos em relação à aula de música.

Quando questionados sobre o que mais os atraía nas aulas de música, as respostas dos alunos foram unanimemente relacionadas às práticas musicais que realizam: cantar, tocar flauta, mexer nos instrumentos, fazer percussão corporal. As respostas dos alunos revelam

---

<sup>1</sup> Pesquisa qualitativa cujos instrumentos foram: entrevistas semi-estruturadas com a professora e também com pessoas das equipes pedagógicas das escolas; questionário com os alunos; observações em sala de aula.



que seu interesse está relacionado justamente com a quantidade, variedade ou intensidade da prática musical. Esse é um fator importante no qual o professor precisa pensar, não porque ele tenha que fazer somente o que agrada ao aluno, mas para estabelecer estratégias que busquem garantir uma vivência significativa com várias experiências que envolvem música.

Além de ensinar música, a professora mostrou-se aberta para tratar de assuntos diversos relacionados ao cotidiano, aproveitando-se das possibilidades para unir os conhecimentos vistos na aula com outros momentos da vida dos alunos. Além disso, ela articula, todos os anos, projetos em parcerias com professores de outras disciplinas. Outro aspecto é o fato de ela interferir também em conteúdos que a princípio seriam de outras matérias, como por exemplo, quando ela utiliza o tempo para ensinar também questões de língua portuguesa surgidas durante as aulas. Tudo isso demonstra uma perspectiva interdisciplinar, cuja importância é defendida por Perrenoud (1999), no sentido de uma não fragmentação do conhecimento.

Em conjunto com os conteúdos ensinados há a questão da sua postura perante a turma. O controle da disciplina, ou seja, o domínio da turma é uma característica daquela professora. Ela sabe agir com autoridade, estabelecendo regras, fazendo-as cumprir e conquistando, assim, o silêncio desejado e a atenção para as atividades que ela propõe.

*Acho que começa assim pelo meu perfil. Eu não consigo trabalhar com barulho. Eu não consigo trabalhar se eu não tenho a turma comigo. [...] Então, o que eu fui vendo, ao longo desses anos, que essas... regras mesmo, se elas forem colocadas desde o início, depois o desgaste é menor. Então, se isso tudo desde o começo fica bem claro: que o aluno não vai poder sair na hora que ele quer da sala, que ele precisa levantar o braço porque somos muitos, que a aula de música precisa de concentração... entende? Então, esse foi um caminho que eu achei para que fosse viável trabalhar tudo o que eu quero trabalhar com eles, tudo que eu acho importante trabalhar com eles. (Entrevista com a professora investigada, 2008)*

Para Gauthier e colaboradores a questão da disciplina faz parte de um conjunto de preocupações do professor, pois,

para ensinar, é preciso muito mais do que simplesmente conhecer a matéria, mesmo que esse conhecimento seja fundamental. Quem ensina sabe que deve também planejar, organizar, avaliar, que também não pode esquecer os problemas de disciplina, e que deve estar atento aos alunos mais agitados, muito tranquilos, mais avançados, muito lentos, etc. (GAUTHIER et al., 1998, p. 20)

Por ser um assunto que incomoda muitos professores, dada a situação das escolas atualmente, a questão da disciplina deve fazer parte da formação dos professores, inclusive os



de música. Perrenoud (2002) menciona que se o problema é disciplina, a meta será desenvolver as competências para solucionar este problema, quer na formação inicial ou continuada, quer na experiência profissional.

O fator diversidade também esteve presente nas turmas mencionadas, as quais agregavam alunos provenientes da própria comunidade e também muitos alunos recém chegados de outras localidades em função das características locais. Além disso, alunos com necessidades especiais também estavam presentes numa das turmas durante o período de observação. A professora investigada encontrou meios para incluir esses alunos a partir do que aprendeu na formação continuada. Ela pode também contar com auxiliares de sala que acompanham os alunos com necessidades especiais, mas teve que desenvolver estratégias para que esses alunos pudessem também aprender música. Ou seja, foi preciso ler, conversar com os pares e também utilizar boa parte do tempo de planejamento para encontrar esses meios.

A área de educação musical tem discutido a formação do professor e a questão da diversidade é vista como um dos fatores para os quais o educador musical precisa estar preparado. Oliveira (2006) indica que o licenciado precisa possuir as competências para lidar com a diversidade social e artística dos diversos contextos onde poderá atuar. Penna (2007) propõe que o professor de música precisa ter compromisso social, humano e cultural para atuar nos mais diversos contextos e deve buscar conhecer as necessidades dos alunos. Em resumo, a literatura que trata da formação do professor de música indica que esta deve ser constituída de conhecimentos musicais, pedagógicos, bases para lidar com os diversos contextos e pessoas e estar fundamentada a partir de referenciais que podem pertencer a outras áreas do conhecimento.

Como foi possível observar, são muitos elementos com que o professor de música precisa lidar, entre ensinar música, desenvolver estratégias, equilibrar teoria e prática e buscar atingir o interesse do aluno; saber agir didaticamente e saber lidar com muitos outros assuntos que permeiam o cotidiano dos alunos; saber conectar os conhecimentos específicos com outras áreas; saber lidar com as diferenças e com as condições de sala de aula, nem sempre muito favoráveis; enfim, uma pluralidade de saberes e competências que precisam ser mobilizados na prática. Isso combina com o que Gauthier e colaboradores (1998, p. 28) mencionam sobre a pluralidade do saber docente, onde “é muito mais pertinente conceber o ensino como a mobilização de vários saberes que formam uma espécie de reservatório no qual o professor se abastece para responder a exigências específicas de sua situação concreta de ensino”.



Certamente esta prática de ensino de música, assim como a prática de ensino de outras áreas, está imersa em acontecimentos muito complexos que demandam a constante reflexão do professor frente aos desafios permanentes da escola, da sala de aula, da atuação profissional. Daí a importância da formação continuada ao longo da vida, que pode oportunizar novas experiências ao educador, assessorando-o na resolução de problemas que fazem parte da profissão docente.

## **Individualidade do professor**

Ao mesmo tempo em que se pode aprender ao estudar práticas pedagógico-musicais a partir de situações concretas, estando o pesquisador diretamente inserido no ambiente de atuação do professor estudado, é preciso reconhecer que muitos resultados dependem da individualidade do mesmo. Para Tardif (2007), o saber dos professores está relacionado com sua identidade, sua experiência de vida, sua história profissional e com sua relação com os pares e alunos, ou seja, é um saber plural e heterogêneo.

A prática pedagógico-musical da professora estudada agrega fatores pessoais, referentes a quem ela é, suas crenças, suas experiências, seus valores, suas convicções. A trajetória de sua formação é também um elemento a considerar, já que sua experiência profissional recebe a influência das escolas em que atuou, dos companheiros de trabalho, das idéias, materiais e projetos compartilhados, dos alunos, dos estagiários com quem conviveu, da formação continuada, através dos cursos, seminários, encontros e livros que leu, dentre outros variados aspectos.

A individualidade, porém, não anula a possibilidade de se aprender com as experiências de cada um. Ao contrário, deve fomentar o desejo de se conhecer as alternativas de muitos profissionais atuantes nas escolas, em diversos contextos e, assim, construir caminhos para que mais espaços sejam abertos para a educação musical.

## **Considerações**

O contexto descrito demonstra que é perfeitamente viável haver música na grade curricular de um sistema educacional público. A disciplina de música pode ser equiparada a qualquer outra, tendo em vista suas possibilidades educacionais. Nas escolas investigadas, não houve reclamação em relação ao ‘barulho’ provocado pela aula de música ou qualquer outro



tipo de problema. Pelo contrário, as pessoas demonstraram admirar o trabalho realizado e declararam-se surpreendidas com a repercussão que essa atividade trouxe para a escola. A pessoa do professor e sua postura profissional, portanto, exercem importante papel na conquista do espaço e no desenvolvimento do trabalho.

A rede municipal de ensino descrita, ao longo dos anos, foi disponibilizando recursos para as aulas de música, tais como flautas, instrumentos de percussão, teclados e violões. Os professores se reúnem semanalmente e discutem questões de conteúdos e metodologias de trabalho para o ensino de música. Há documentos produzidos por esses professores que trazem orientações para o ensino de música naquele sistema. Todas estas ações refletem a possibilidade de se realizar um trabalho sistemático com música na escola, como parte do currículo, oportunizando a todos os estudantes experiências significativas com a música, que é parte essencial na formação escolar.

Com este trabalho, espera-se contribuir para a divulgação de uma ação que funciona há muitos anos e que produz resultados bastante satisfatórios. Ainda que não se trate de uma situação perfeita, pode servir de referência para outros sistemas que estejam desejando incluir a música no currículo escolar. Espera-se que este trabalho possa contribuir, também, para a reflexão sobre a formação de professores no sentido de que se valorizem as situações concretas de ensino de música como fontes de pesquisa.

Outras pesquisas deveriam ser desenvolvidas para que se compreendam mais profundamente estes e outros aspectos não contemplados nesta investigação. Reafirma-se a importância de se conhecer situações concretas de ensino a partir de pesquisas inseridas no ambiente escolar e que levem em consideração a perspectiva dos próprios professores e outras pessoas envolvidas no processo.



## Referências

GAUTHIER, Clermont *et al.* *Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*. Trad. Francisco Pereira. Ijuí: UNIJUI, 1998.

OLIVEIRA, Alda de Jesus. Educação musical e diversidade: pontes de articulação. *Revista da ABEM*, Porto Alegre: ABEM, v. 14, p. 25-53, mar. 2006.

PENNA, Maura. Desafios para a educação musical: ultrapassar oposições e promover o diálogo. *Revista da ABEM*, Porto Alegre: ABEM, v. 13, p. 35-43, mar. 2006.

PENNA, Maura. Não basta tocar? Discutindo a formação do educador musical. *Revista da ABEM*, Porto Alegre: ABEM, v. 16, p. 49-56, mar. de 2007.

PERRENOUD, Philippe. *Construir as competências desde a escola*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

\_\_\_\_\_. A formação dos professores no século XXI. In: PERRENOUD, Philippe et al. *As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação*. Reimpr. 2007. Porto Alegre: Artmed, 2002. 176 páginas. p. 11-33.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 6ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.





## A Música como forma de discurso na Educação Musical

*Elisama da Silva Gonçalves Santos  
Universidade Federal da Bahia  
elisamamus@yahoo.com.br*

**Resumo:** Este trabalho parte da reflexão sobre a ideia, desenvolvida por Keith Swanwick, de vivenciar a música como um discurso impregnado de metáfora e significações para o cotidiano dos educandos. Discutindo a natureza e finalidade da educação musical na atualidade, o papel da música nas escolas em nosso cotidiano, princípios básicos que podem ser trabalhados para o desenvolvimento de uma prática musical expressiva, a organização do currículo escolar atual, tais como pressupostos para a construção de um currículo que englobe a realidade dos educandos e o desenvolvimento de uma educação musical enquanto linguagem e uma forma de discurso que proporcione tanto ao educador como ao educando experiências significativas através da música.

**Palavras-chave:** Educação Musical, Discurso Musical, Currículo.

Pensar a música como forma de discurso na educação musical dos dias atuais não é tarefa fácil. Tendo em vista as inúmeras barreiras, curriculares, econômicas ou organizacionais, que circundam o desenvolvimento da música enquanto um discurso nos espaços onde há um trabalho de educação musical. Considerar a música como uma linguagem de cunho sócio-cultural é a premissa básica para entender que toda linguagem se manifesta na forma de discurso e este “discurso – conversação musical -, por definição, não pode ser nunca um monólogo.” (SWANWICK, 2003, p. 66). Dessa forma, é de extrema importância que o educador musical de hoje tenha uma compreensão do papel social da música e o valor desta na sociedade. Para entender a importância do discurso musical é necessário a compreensão do processo metafórico na música, onde segundo Swanwick (2003, p. 56):

1. Por meio do processo da metáfora, nós: transformamos sons em “melodias”, gestos; 2. Transformamos essas “melodias”, esses gestos, em estruturas; 3. Transformamos essas estruturas simbólicas em experiências significativas.

Partindo do pensamento do autor é possível perceber que o desenvolvimento da música enquanto discurso é norteado por um fio condutor que é o som, o elemento básico de partida para a construção de um discurso musical. Embora o som se caracterize neste momento como um material sonoro, é utilizando este material de forma musical e contextualizada que podemos transformar meras frequências em



melodias, que por sua vez articuladas de forma expressiva informará motivos estruturais que relacionados de forma simbólica possibilita a vivência de experiências musicais significativas ligadas tanto ao contexto do educando quanto do educador musical.

O envolvimento do homem com o som se dá de forma muito natural. Desde cedo, ainda no útero da mãe, o bebê reage a estímulos sonoros diversos, e aumenta ainda mais este contato quando nasce e na medida em que cresce, vai vivenciando os sons num contexto mais abrangente. Ainda criança, somos capazes de nos deliciar com sons de naturezas diversas, um pássaro cantando ou a buzina de um carro, e naturalmente, damos significado a estes sons de forma expressiva. Mesmo sem intencionalidade, à medida que o ser humano vai conhecendo o universo musical que o rodeia, enquanto um ser social vai tendo seu universo musical construído, seus valores e sua visão de mundo e este universo musical é levado para os espaços de construção de conhecimento, entre eles a escola.

Se o indivíduo cresce tendo experiências musicais significativas de forma tão natural, e o ensino musical propõe um contato maior entre este indivíduo com o universo musical que proporcione uma experiência musical enriquecedora, por que é que esta visão do que é música se perde nos espaços onde a educação musical é desenvolvida? Porque que é tão difícil fazer música “musicalmente”? São algumas das questões que incomodam os educadores musicais da atualidade em nosso contexto, principalmente após a Lei 11.769 de 2008, em que prevê a obrigatoriedade do ensino de música nas escolas. De acordo com Swanwick (2003, p. 57):

Talvez porque seja particularmente difícil lidar com música dentro dos horários monótonos das escolas e faculdades e porque os professores dificilmente se aproximem de sua natureza e valor diante da grande quantidade de alunos nas salas em estúdios particulares.

O educador musical da realidade deve estar atento para os problemas de ordem econômica, estrutural e social que permeiam o contexto educacional, mas isso não deve ser usado como um motivo para não se pensar no desenvolvimento da música enquanto discurso musical. Os recursos, como instalações adequadas, instrumentos musicais diversos entre outros, são fundamentais para a aula de música, mas não devemos esquecer que o universo musical é muito amplo. É necessário que o educador desenvolva uma compreensão para além dos materiais.

Antes de vivenciar com seus alunos uma educação musical voltada para a construção do discurso musical, é necessário que o educador desenvolva um discurso



musical interno, que esteja alerta a ouvir, e tenha consciência da importância da educação musical na formação do indivíduo como um todo. Antes de vivenciar com o outro, é preciso conscientizar a si mesmo, e se identificar na relação de educador e educando como aquele que educa, mas aprende educando.

É importante ressaltar que o discurso musical na relação ensino-aprendizagem não é um monólogo, como já foi dito. A música em todo o seu contexto cultural é construída coletivamente, uma construção dialogada entre os participantes deste processo, neste caso, o educador e o educando. Segundo Paulo Freire (1992, p. 118):

O diálogo tem significação precisamente porque os sujeitos dialógicos não apenas conservam sua identidade, mas a defendem e assim crescem com o outro. O diálogo, por isso mesmo, não *nivela* (grifo do autor) não reduz um ao outro. Nem é favor que um faz ao outro. Nem é tática manhosa, envolvente, que um usa para confundir o outro. Implica, ao contrário, um respeito fundamental dos sujeitos nele engajados.

É a partir do momento em que, tendo consciência do seu papel enquanto educador e mediador na relação entre o educando e a música e a importância do discurso musical, que o educador musical precisa mais do que nunca “utilizar sua técnica para fins musicais”. (SWANWICK, 2003, p. 58). É na tentativa de construir uma educação verdadeiramente musical e driblar os problemas na educação musical atualmente, que Swanwick (2003, P. 57) propõe alguns princípios de educação musical “baseados na premissa básica de que a música é uma forma simbólica rica em potencial metafórico”.

Os princípios abordados são; considerar a música como um discurso, considerar o discurso musical dos alunos, ou seja, a vivência dos educandos e por fim o princípio da fluência no início e no final, que fazendo uma analogia da música à linguagem, esse discurso musical precisa de uma fluência expressiva e significativa que deve estar na música desde uma simples frase a uma execução em grupo, por exemplo. Partindo do que ele chama de “camadas da atividade musical”. (SWANWICK, 2003, p. 56). Entre estas camadas estão, os materiais, expressão, forma e valor. Ele chega a esta divisão a partir de pesquisas com diversas faixas etárias, percebendo a existência destas camadas ao longo da infância, adolescência e chegando até a idade adulta, respectivamente.

Tendo em vista a importância de considerarmos a música enquanto um discurso musical, é interessante perceber que estas camadas propostas por Swanwick evidenciam todo um caminho a ser percorrido pelo educador. Partindo obviamente dos materiais



sonoros, elementos básicos, na música de natureza técnica, entre eles altura, duração, timbre, dinâmica, entre outros. Uma camada que deve ser trabalhada com bastante cuidado para não ter a música resumida à “qual é a nota”, ou “o que é altura”, mas que o educador tenha consciência do resultado futuro que estes materiais sonoros podem trazer para a construção de um discurso musical em sala de aula. Para isso é necessário uma organização do profissional com relação ao que será trabalhado e utilizado em sala de aula.

É importante que o educador tenha um foco, embora estamos tratando de música, uma arte, com um universo amplo, é necessário ter a consciência de que sua aula precisa ser gerenciável e direcionada. O educador precisa buscar com veemência que seus educandos façam e vivam música de forma significativa dialogando com suas realidades e enriquecendo suas experiências e não uma prática musical baseada apenas em conteúdos, como observamos na maioria dos currículos escolares. Conteúdos são importantes na educação musical, mas na medida em que estes sejam trabalhados em conjunto com a prática musical em sala de aula na intencionalidade de construir um discurso significativo para a vida de cada um.

Explorar os materiais sonoros, de forma que cada som seja percebido enquanto um gesto, de forma espontânea culminando numa linha expressiva deve ser uma busca constante do educador musical. A camada expressão revela-se como uma instância em que os materiais sonoros tomam um novo rumo, recebendo um enfoque para “melodias” e não mais notas.

A audição de sons como formas expressivas ocorre quando a filtragem analítica é substituída pelo minucioso exame intuitivo. Porque é em tais momentos de liberdade intuitiva que o “espaço intermediário” (grifo do autor) é aberto, tornando possível o salto metafórico em direção ao significado expressivo. (SWANWICK, 2003, p. 60).

A importância da presença intuitiva no desenvolvimento do discurso musical constitui-se como a peça chave para se chegar a uma experiência musical significativa para o educando. Pois, a abertura ao exame intuitivo leva os participantes no processo de construção deste discurso a expor sua naturalidade e espontaneidade diante da música. É esta intuição natural que nos leva a perceber um gesto musical e não somente conjunto de notas, uma habilidade intuitiva natural do ser humano que faz com que cada um dê um significado diferente para uma mesma música, é a intuição que faz uma ponte



de ligação entre a música e o interior emocional humano. Segundo Gardner (1994, p. 87):

A abordagem é intuitiva, fundamentada somente no que é ouvido independente de qualquer conhecimento teórico sobre música. Em contraste, o indivíduo com um modo formal de pensamento pode conceituar sua experiência musical de uma maneira organizada.

No contexto da educação musical é importante que a análise formal esteja atrelada à intuitiva. De forma que uma deve complementar a outra, mas tendo o cuidado de não negar a habilidade natural e intuitiva de cada educando.

Enfim, qualquer indivíduo em nossa cultura que desejasse adquirir competência musical deveria dominar a análise e a representação musical formal; mas, pelo menos inicialmente, esta mudança para o nível de “conhecimento sobre música” pode envolver um custo. Alguns aspectos importantes da música que são “naturalmente” percebidos de acordo com o modo “figurativo” inicial de processamento podem ser pelo menos temporariamente obscurecidos (“apagados”) quando um indivíduo tenta determinar e classificar tudo segundo um modo de análise formal – superpor conhecimento proposicional à intuições figurativas. (grifo do autor) (GARDNER, 1994, p. 87).

É interessante que o educando tenha, através da educação musical, o contato com as formas analíticas tradicionais também, mas que estas não venham sobrepor à intuição, mas completá-la, fazendo com que esse indivíduo compreenda de forma sistematizada aquilo que ouve, o que canta ou o que toca sem perder o viés do discurso musical que reside na expressividade, no contorno dos gestos e na sua percepção intuitiva.

O caráter expressivo deve em todo o tempo nortear a condução do discurso musical, principalmente para vivenciar a coerência das relações internas com a música e a forma como esta chama a nossa atenção e curiosidade nos remetendo a imagens ou ao que Swanwick (2003, p.64) chama de “Formas” que também está relacionada com a quebra de expectativas. É buscando a expressividade e vivenciando velhas imagens re combinadas de novas maneiras que damos o nosso significado ao discurso musical, ou seja, um “valor”, que possibilite uma experiência musical significativa ao educando, de forma que materiais sonoros combinados à expressão criando um universo musical interno agora seja exprimido em forma de discurso metafórico, imprimindo neste discurso vida e sentimento.



Para isso o educador musical deve estar em constante busca de estender as possibilidades e principalmente considerar o discurso musical dos seus educandos, estando consciente de que o educando é um ser social, imbuído de uma construção sócio-cultural e que tem um discurso musical próprio que pode ser explorado e enriquecido. Ao mesmo tempo considerando que o próprio educador, enquanto participante na construção da música enquanto discurso, na relação de ensino-aprendizagem, também dialoga suas experiências com o universo musical que é trazido pelos educandos para a sala de aula. Para pensar na construção do discurso musical impregnado de metáfora e a importância do diálogo de experiências entre educador e educandos Freire (1992, p. 118) afirma que:

A relação dialógica, porém, não anula, como às vezes se pensa, a possibilidade do ato de ensinar. Pelo contrário, ela funda este ato, que se completa e se sela no outro, o de aprender, e ambos só se tornam verdadeiramente possíveis quando o pensamento crítico, inquieto, do educador ou da educadora não freia a capacidade de criticamente pensar ou começar pensar o educando. Pelo contrário, quando o pensamento crítico do educador ou da educadora se entrega à curiosidade do educando. Se o pensamento do educador ou da educadora anula, esmaga, dificulta o desenvolvimento do pensamento dos educandos, então o pensar do educador, autoritário, tende a gerar nos educandos sobre quem incide, um pensar tímido, inautêntico.

A bagagem de conhecimentos prévios trazidos para a sala de aula pode ser o ponto de partida do desenvolvimento do discurso musical. Estando o educador sempre atento a autonomia do educando e sua aprendizagem espontânea. Despertar a curiosidade destes educandos realizando um trabalho em grupo ou individualmente, organizar programas de estudo de forma que o educando desenvolva, segundo Swanwick (2003, p. 67), a “competência” musical, que, atrelados ao desenvolvimento de ideias de dentro e de fora da sala de aula trazidas pelos educandos, podem integrar diversas experiências musicais e discursos diferentes.

Para isso, é necessário que a organização curricular das escolas seja norteadada em torno deste objetivo, que é fazer a música ganhar sentido significativo para a vida da comunidade escolar e não se estruturar apenas em torno de “elementos” musicais. Um currículo em que os educandos possam integrar suas experiências através da composição, improvisação, performance, apreciação dentro e fora da escola, atividades musicais de integração da comunidade escolar, projetos interdisciplinares, festivais, atividades de educação musical na comunidade local promovidas pelos próprios



educandos, enfim fazer música dentro da sala de aula e fora dela também, levar a música para os espaços de construção social do cotidiano, sem esquecer o principal neste processo que é a linguagem musical, a música enquanto um discurso impregnado de metáforas e significados, dando-lhe fluência desde o primeiro contato com os materiais sonoros até lhe conferir um caráter valorativo.

De acordo com Swanwick (2003, p. 69) “a fluência musical precede a leitura e a escrita musical”. Considerando a música enquanto uma linguagem, é importante a fluência, do início até o final, assim como é necessário continuidade ao ouvir, falar, ler e escrever de forma que com o tempo estes procedimentos vão sendo articulados, em música é de importância crucial pensar em discurso musical desde a primeira nota até um grandioso trabalho de percussão numa comunidade, por exemplo.

Diante da diversidade sócio-cultural na escola e nos espaços de educação em geral, é imprescindível que o educador musical da atualidade desenvolva um trabalho que esteja focado na construção da música enquanto um discurso metafórico, uma construção que é enriquecida pelo discurso musical que cada educando possui e que, embora os currículos ainda não estejam voltados para uma educação musical que integre experiências, o educador que percebe a música como uma linguagem, interage e dialoga com sua turma enfatizando sempre a fluência e dando possibilidades a estes educandos de através da música exprimir e enriquecer suas experiências, sejam elas internas ou até mesmo do contexto social em que vivem.



## Referências

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. 15ª edição, Rio de Janeiro, Paz e terra, 1992.

GARDNER, Howard. *Estruturas da mente: a teoria das inteligências múltiplas*, trad. Sandra Costa – Porto alegre: Artes Médicas Sul, 1994.

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





## A música nas escolas de Uberlândia: um estudo nos anos 1930-1945

*José Luís Moreira Rodrigues*  
*Universidade Federal de Uberlândia*  
*jlmoreiras@hotmail.com*

*Lilia Neves Gonçalves*  
*Universidade Federal de Uberlândia*  
*lilianeves@demac.ufu.br*

**Resumo:** Nesta comunicação são apresentados os resultados de uma pesquisa que teve como objetivos estudar a presença da música nas escolas em Uberlândia-MG nos anos de 1930-1945, bem como entender o discurso veiculado nos jornais sobre o ensino de música nessa época. A metodologia adotada na investigação foi a da pesquisa documental, utilizando como fontes escritas os jornais, *A Tribuna*, *O Correio de Uberlândia*, *O Repórter*, que circularam na cidade e, como fontes iconográficas, as fotos encontradas nesses jornais e no Arquivo Público Municipal de Uberlândia. Concluiu-se que a escola era um espaço importante para a realização de atividades musicais, bem como um lugar em que a música estava presente como disciplina escolar. O ensino/aprendizagem musicais estavam em consonância com os ideais de educação, civismo e socialização disseminados pelo movimento do canto orfeônico, liderado por Villa-Lobos no Brasil naquela época.

**Palavras-chave:** ensino de música, canto orfeônico, Uberlândia-MG, 1930-1945.

### 1 Introdução

Este é o resultado de um projeto de iniciação científica que tem como foco a música nas escolas uberlandenses de 1930 a 1945.

Sabe-se que a música tem presença constante na escola, no entanto nem sempre esteve localizada como disciplina obrigatória nos currículos das escolas brasileiras. Mas, no período de 1930 a 1945, durante o regime Vargas, mais especificamente em 1931, o Decreto nº 19.890 de 11 de abril instituiu a obrigatoriedade do ensino de música em todos os níveis escolares no Brasil.

Diante dessa obrigatoriedade e juntamente com as ações de Villa-Lobos frente à Superintendência de Educação Musical e Artística (SEMA) a educação musical no Brasil viveu um momento de intensa transformação. Surgiu nessa época “uma variedade de modelos e propostas dentro da prática pedagógica musical nas escolas, que estavam numa estreita relação com a política educacional nacionalista e autoritária, instaladas pelo regime Vargas” (SOUZA, 1992, p. 12).

Houve, portanto, esforços em várias regiões brasileiras no sentido de implementar o ensino de música nas escolas, organizando assim práticas pedagógico-musicais que pudessem



dar conta desse ensino. São práticas ligadas não só ao ensino coletivo de música associado ao canto orfeônico, mas também aos ideais estéticos e cívicos que vieram no bojo dessa prática escolar.

Procurando entender a música nas escolas brasileiras na época, essa pesquisa teve como objetivos gerais:

- Estudar e analisar a presença da música nas escolas de Uberlândia nos anos de 1930-1945.
- Entender o discurso veiculado nos jornais sobre o ensino de música nas escolas.

E como objetivos específicos:

- Consultar e levantar artigos em jornais e revistas que circularam em Uberlândia nos anos de 1930 a 1945.
- Levantar bibliografia sobre o ensino de música nas escolas brasileiras nessa época.
- Organizar e analisar os artigos encontrados no acervo do Arquivo Público Municipal.

Além de não serem muitos os trabalhos que estudam o ensino de música ministrado nessa época, em Uberlândia, pouco se conhece sobre a música nas escolas. Acredita-se que essa pesquisa poderá contribuir para a compreensão do ensino de música no contexto da cidade, bem como dos discursos veiculados nos jornais e que de alguma forma remetem ao ensino de música nas escolas.

## 2 Metodologia

Essa pesquisa pode ser caracterizada como uma pesquisa documental e lida com dois tipos específicos de fontes: fontes escritas e fontes iconográficas. As fontes escritas constam de artigos de jornais publicados em Uberlândia nos anos de 1930 a 1945 encontrados no Arquivo Público Municipal. Já as fontes iconográficas consistem de imagens e fotografias dessa época encontradas nos jornais ou no acervo do arquivo.

Foram consultados aproximadamente 102 artigos no jornal *A Tribuna* (1931-1942)<sup>1</sup>, 136 no *O Correio de Uberlândia* (1940-1945)<sup>2</sup> e 112 no jornal *O Repórter* (1934-1945)<sup>3</sup>, perfazendo um total de 350 artigos desses jornais que circularam em Uberlândia nas décadas de 1930 e 1940. Todos esses artigos fazem algum tipo de referência à música na cidade.

Albarello et al. (1997) afirmam que, além de fornecer notícias, fatos e ser um dos veículos privilegiados da publicidade, a imprensa também

<sup>1</sup> O jornal *A Tribuna* circulou em Uberlândia de (1919-1942).

<sup>2</sup> O jornal *O Correio de Uberlândia* circulou em Uberlândia de (1939-actual).

<sup>3</sup> O jornal *O Repórter* circulou em Uberlândia de (1933-1963)



ilustra as opiniões de grupos ou de categorias sociais determinadas e, por isso, desempenha um papel essencial na vida política e social. A imprensa de opinião é expressiva tanto pelas escolhas que faz como pelas lacunas que apresenta (ALBARELLO et al, 1997, p. 23).

Já as fontes iconográficas consistem de imagens e fotografias dessa época que, segundo Tedesco (2004), “permite[m] reconstituir, reparar, reconhecer e proteger fatos, identidades, lugares, tempos, objetos; é um suporte de sentimentos, presentificação de ausentes, mensagem visual e produtora de realidade; faz 'parar a vida', mas também revela a consciência da sua passagem e da sua transformação" (p. 49).

É importante mencionar que nos jornais consultados existem poucas referências às práticas pedagógico-musicais escolares. Algumas vezes, esses discursos são implícitos e outras são mais explícitos. Ambos os tipos de discursos possibilitam entender o pensamento que circulava na época sobre o ensino de música nas escolas.

### **3 Análise do material**

#### **3.1 A música no discurso dos jornais uberlandenses (1930-1945)**

No início do século XX, a educação era vista como um meio para se atingir o progresso, estando intimamente ligada à ideia de civilização. Houve na época, reformas educacionais que visavam a aumentar a oferta de vagas e o acesso gratuito às escolas, já que tal acesso ficava restrito às camadas sociais mais favorecidas (OLIVEIRA, 2004).

Segundo Gonçalves Neto (2003), o ideal de sociedade envolvia a “crença no conhecimento, na ciência, como fórmula para alcançar o progresso e reorganizar a sociedade” (p. 279). Com isso o ensino musical também se inclui nestas novas tendências, sendo intimamente relacionado com o progresso e o desenvolvimento. Há, portanto, nessa época, uma relação da educação musical e das artes em geral com a ideia de civilização, que segundo Gonçalves Neto (2003)

não era possível imaginar-se a construção dessa nova realidade com uma população que desconhecia as regras mínimas da boa convivência, os hábitos cortesões, a literatura mais refinada, a prática do teatro e da música, considerados, entre outros, elementos de civilização. Um certo lustro seria necessário à população, e essa preocupação está presente em Uberabinha (GONÇALVES NETO, 2003, p. 279).



A “preparação educativo-musical” da juventude local era uma reivindicação que aparecia nos jornais. Pode ser visto no jornal *A Tribuna* em 1 de agosto de 1940<sup>4</sup> que se questionava por que os jovens da cidade não aprendiam música:

Você já notou que os nossos rapazes não se dedicam mais a essa arte divina que é a musica? [...] A’s 19 horas, hora da sesta antiga, em que a família estava toda reunida e em que uns liam, outros estudavam a arte musical ou jogavam o xadrez, com seus paes, já [não] existe. Os lares estão vasis (A Tribuna, 1 de agosto de 1940, p. 4)<sup>5</sup>.

Essa era uma preocupação dos ideais pedagógico-musicais empreendidos por Villa-Lobos nessa época. Segundo Besen (1991), o foco central das preocupações de Villa-Lobos era combater a ignorância e a incapacidade do público de apreciar o produto musical. Um objetivo pretendido por Villa-Lobos era o de “tornar a música um elemento básico e insubstituível na formação de um povo” (VILLA-LOBOS, 1946, p. 503). Para ele a música tinha o papel socializador e com isso pretendia torná-la “parte integrante da vida escolar e social” (BESEN, 1991, p. 42).

Sem dúvida, havia tanto aquela preocupação com a criação de conjuntos musicais que pudessem estar se apresentando nos salões da época, como também era necessário que houvesse concertos/recitais que cooperassem “na esmerada educação [de] nossos vindouros [jovens]” (A Tribuna, 15 de fevereiro de 1933, p. 3)<sup>6</sup>.

A partir do conteúdo dos jornais é possível destacar três principais categorias em que se pode dividir as manifestações musicais em Uberlândia de 1930 a 1945. Na primeira pode-se destacar as manifestações de música popular, ligadas ao rádio, às festas locais, bailes etc; na segunda salienta-se a música de concerto/recitais associada às atividades de músicos locais e também a vários artistas vindos de outras localidades; e, por último, na terceira vê-se a música ligada aos estabelecimentos de ensino, nos quais é possível ver a influência do canto orfeônico.

Diante destes três subtemas focar-se-á, nesta análise, especialmente a música ligada à escola, para que se possa entender como se dava o ensino de música em Uberlândia nas décadas de 1930 e 1940.

---

<sup>4</sup> A grafia original é mantida no trabalho, conforme a língua portuguesa adotada nos anos de 1940 e 1960, bem como os erros de ortografia e concordância dos colonistas locais.

<sup>5</sup> Educação. Jornal *A Tribuna*, n. 1420, 1 de agosto de 1940, p. 4.

<sup>6</sup> Gymnasio Mineiro: concerto de Nair Santos. Jornal *A Tribuna*, n. 666, 15 de fevereiro de 1933, p. 3.



### 3.2 O ensino de música nas escolas uberlandenses (1930-1945)

Chama a atenção nos jornais as referências à música presente nos vários momentos da vida escolar. Um aspecto detectado é que a escola tinha um papel importante nas atividades musicais na cidade da época. Gonçalves (2007), que realizou um estudo sobre a sociabilidade pedagógico-musical na cidade de Uberlândia nas décadas de 1940 a 1960, afirma que

a escola [em Uberlândia] era um lugar para se ensinar e aprender, mas também um espaço efetivo de interação social na cidade e de interação pedagógico-musical. A música estava presente no currículo e em vários momentos da vida escolar: na aula de música, nos ensaios para as apresentações, nas atividades musicais curriculares e extracurriculares como corais, fanfarras, bandas e conjuntos orquestrais (GONÇALVES, 2007, p. 155).

Nesse sentido, para essa autora a escola era “um lugar de freqüentação social e musical”, além de ser também “um lugar de trocas, de aprendizagens conjuntas propiciadas e oportunizadas pela vontade e pela necessidade dos alunos de mostrar e compartilhar seus conhecimentos musicais, bem como estar em/na sociedade local” (GONÇALVES, 2007, p. 189)

Pelo material encontrado nos jornais pode-se afirmar que os eventos musicais realizados nas escolas ou eram ligados a atividades que podem ser consideradas extraescolares, ou eram escolares propriamente ditas.

As atividades musicais extraescolares caracterizavam-se pelos recitais, concertos, festivais nos quais tanto alunos das escolas que executavam “números de canto e piano”, quanto músicos (pianistas, cantores, violinistas), orquestras e conjuntos que vinham a tocar na cidade.

Já as atividades musicais escolares estavam associadas aos eventos que faziam parte da vida escolar, curricular ou não. As curriculares estavam relacionadas às comemorações cívicas e datas comemorativas, além das formaturas, enquanto as extracurriculares estavam relacionadas às festas e bailes que eram realizados nos salões das escolas.

Diante disso, fica evidente que a escola era um centro frequentado por uma parcela considerável da sociedade uberlandense: por autoridades, intelectuais artistas, diretores, professores, alunos, seus familiares e amigos. Essa freqüentação mostra que a ligação entre escola e sociedade local era muito forte no período.



### 3.2.1 O canto orfeônico nas escolas uberlandenses

Nota-se a existência do canto orfeônico nas escolas uberlandenses mediante notícias em artigos que iam trazendo informações sobre eventos promovidos pelas/nas escolas, como: as apresentações de canto solo ou canto coletivo.

Em alguns artigos há citações de grupos orfeônicos ligados a escolas da cidade. No jornal *O Repórter* foi escrito uma matéria sobre as comemorações do dia 12 de outubro no qual menciona-se que:

Em todos os estabelecimentos de ensino uberlandense realizaram sessões e auditórios. [...] Constatou essa audição de discursos, canções, recitativos, entoando o coro orpheônico, composto de alunos, o Hymno Uberlândia e o Hymno Nacional (O Repórter, 1939, p. 1)<sup>7</sup>.

As comemorações cívicas eram palco para apresentações musicais e destaque nos discursos ministrados em eventos escolares da época. Com um discurso proferido na Semana da Pátria promovida pelo Ginásio Mineiro, menciona-se que o

Estado Novo, dentro de suas realizações práticas, incentiva o postulado espiritual das comemorações cívicas, aquecendo na alma pátria o culto essencial e o enobrecedor reconhecimento aos homens e às cousas do glorioso passado brasileiro.

Que[r], assim, criar, principalmente nas tendências e no temperamento dos moços, a mística do exemplo que assinalou, nos primórdios da nacionalidade em tumultuosa formação, os atos de nossos ancestrais na concepção construtiva da liberdade, do prestígio e da unidade pátria (O Repórter, 10 de setembro de 1941, p. 1)<sup>8</sup>.

Há, nesta época, em Uberlândia uma clara valorização do canto como fator educacional, refletindo o que vinha sendo disseminado por Villa-Lobos. Nos eventos musicais ligados às escolas as “peças de canto” sempre estavam presentes. No jornal *O Correio de Uberlândia*, de 5 de dezembro de 1940, encontra-se um artigo no qual se discutia a importância do canto na vida das pessoas:

o canto é educativo. O canto é disciplinador, o canto é eugênico. [...] Nas cerimônias (sic) religiosas e nas festas profanas o canto torna-se indispensável. [...] Mas, [...] há o canto como motivo educacional. O canto orfeônico, por exemplo. Desenvolve-lo não é só contribuir para a disciplina do grupo social, e uma disciplina facilmente e livremente

<sup>7</sup> 15 de Novembro. Jornal *O Repórter*, n. 292, 19 de novembro de 1936, p. 1.

<sup>8</sup> Semana da pátria. Jornal *O Repórter*, n. 417, 10 de setembro de 1941, p. 1.



aceita com prazer e interesse. E' também permitir um escape ás emoções íntimas (Correio de Uberlândia, 5 de dezembro de 1940, p. 4)<sup>9</sup>.

### 3.2.2 Concentrações orfeônicas em Uberlândia

Como ocorreu em diversas cidades do Brasil, em Uberlândia também encontra-se vestígios de concentrações orfeônicas. No jornal *O Repórter* de 6 de dezembro de 1944 há um artigo que relata uma “grandiosa concentração escolar” (p. 1). Sobre essa concentração o jornal escreve:

se apresentou como nos [anos] anteriores com a maior imponência a grande parada da mocidade de nossas escolas, também se destacou na manhã deste ultimo domingo pelo numero dos estabelecimentos que compareceram e dos alunos presentes ao desfile da Juventude uberlandese.

[...]

A multidão que acorreu de todos os pontos, expandiu-se em aplausos ás formações juvenis que encheram de sons e alegria nossas principais artérias, em magnífica formatura envergando os uniformes das diversas instituições de ensino uberlandense (O Repórter de 6 de setembro de 1944, p. 1)<sup>10</sup>.

A realização dessa concentração nas comemorações da Semana da Pátria mostra a ligação dos conjuntos orfeônicos aos ideais de civismo e disciplina do governo de Getulio Vargas, que através destes eventos comemorativos pretendia incutir na população o sentimento patriótico.

Em Villa-Lobos esse movimento tinha como maior preocupação a “catequese” através da música, procurando influenciar o “gosto musical” do povo e promover a formação de público para os eventos musicais.

### 3.2.3 Apresentações e festas

Nas décadas de 1930 e 1940 foi comum a realização de “festivais” nas escolas de Uberlândia. Estavam presentes nesses eventos “números de música” (principalmente canto), declamações, recitativos, bailados, ginásticas, dramatizações (teatro) e dança. Durante estes anos são encontrados diversos artigos noticiando a realização desses festivais organizados pelo próprio corpo docente das escolas, e que se constituíam, principalmente, de apresentações de alunos das escolas.

<sup>9</sup> Cantar. Jornal *O Correio de Uberlândia*. n. 596, 5 de dezembro de 1940, p. 4.

<sup>10</sup> Parada da juventude. Jornal *O Repórter*, n. 711, 6 de setembro de 1944, p. 1.



A organização dos eventos cabia muitas vezes aos professores das instituições de ensino, contando ou não com a participação dos pais dos alunos na organização. As formaturas, como na maioria dos eventos e comemorações durante o período pesquisado, também eram momentos nos quais se executava diversos “números musicais”. No jornal *A Tribuna*, de 14 de dezembro de 1941, há o seguinte relato sobre a formatura de 1941 da Escola Bueno Brandão:

Teve lugar no dia 11 deste, no Uberlândia Club, às 20 horas, a festa de encerramento do ano letivo do Grupo Escolar “Bueno Brandão”, com a entrega de certificados aos alunos que completam o curso. [...] Pelos alunos foram executados números de canto, declamações e bailados que provocaram ruidosos aplausos (A Tribuna, 14 de dezembro de 1941, p. 4)<sup>11</sup>.

Outro tipo de festa eram os “programas lítero-musicais” que mesclavam números de música, em especial canto, com declamações e recitativos. Estes programas lítero-musicais estavam presentes na maioria das festividades escolares.

Já os eventos e comemorações cívicas tinham, na época, ênfase em vários setores da comunidade. Buscava-se, mediante aos eventos cívicos e datas comemorativas, destacar certos ideais da sociedade ligados, especialmente, ao patriotismo, à valorização do trabalho, à cultura brasileira, dentre outros.

Nesses eventos a escola participava em desfiles ou em festividades realizadas no espaço da escola. Os desfiles aconteciam pelas ruas da cidade, sendo que em alguns deles encontra-se a presença de fanfarras das escolas. Já nos eventos realizados nas escolas, as apresentações mesclavam “números de canto” e instrumentos, além de teatro, educação física etc.

A presença da escola nas comemorações cívicas apresentando “números musicais” de ginástica e bailados era comum nesse período. Práticas incentivadas pelas políticas educacionais de Getúlio Vargas que procurava estimular nos estudantes o sentimento do nacionalismo, bem como a valorizar dos elementos da cultura nacional.

---

<sup>11</sup> Festa de formatura do Grupo Escolar “Bueno Brandão”. Jornal *A Tribuna*, n. 1549, 14 de dezembro de 1941, p. 4.





## 4 Considerações finais

O ensino de música na cidade de Uberlândia nas décadas de 1930 e 1940 esteve em consonância com o movimento empreendido por Villa-Lobos frente às escolas brasileiras na época.

O canto orfeônico implantado por Villa-Lobos e apoiado pelo Governo Vargas teve como objetivos civilizar, disciplinar, socializar e inculcar o nacionalismo na população. Villa-Lobos, preocupado, principalmente, com a qualidade musical do país pretendia também através do ensino musical, “catequizar” o povo para que pudesse formar público para os eventos musicais, além de “elevar o gosto nacional”.

Apesar de não aparecerem mencionadas nos conteúdos dos jornais, as práticas pedagógico-musicais ficam implícitas nos discursos das autoridades que frequentavam os eventos promovidos pelas escolas da cidade. Salientavam nesses discursos a necessidade de que os “moços” tivessem uma formação musical que os preparasse para entender e compreender a arte musical.

Indícios sobre a organização de orfeões na cidade estão presentes nos jornais e são vistos tanto no desejo expresso de criação desses conjuntos, quanto na solicitação de que esse tipo de prática vocal estivesse presente nas comemorações cívicas e escolares da cidade na época.

Ficou evidente o papel que a escola exercia na cidade no que se refere às manifestações musicais na época. Era um lugar não só de ensino/aprendizagem musicais, mas também de frequência social e artística. Um espaço utilizado na cidade para a realização de práticas musicais tanto escolares (curriculares ou não) quanto extraescolares.

Este trabalho procurou compreender aspectos ligados ao ensino musical em Uberlândia em seu meio social, considerando a música como uma prática social própria de cada grupo e cada época, já que seus usos e funções dependem das relações construídas por seus muitos protagonistas.



## Referências

ALBARELLO, L et al. *Práticas e métodos de investigação em ciências sociais*. Tradução de: Luísa Baptista. Lisboa: Gradiva, 1997.

BESSEN, Carlos Lucas. *A educação musical na visão de Villa-Lobos*. Dissertação (Mestrado em Música), Curso de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 1991.

GONÇALVES, L. N. *Educação musical e sociabilidade: um estudo em espaços de ensinar/aprender música em Uberlândia - MG nas décadas de 1940 a 1960*. 333 f. Tese (Doutorado em Música), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. 2007.

GONCALVES NETO, W. Disciplina, ordem social e educação na imprensa de Uberabinha (MG), 1907-1920. In: MACHADO, M. C. T.; PATRIOTA, R. (Org.). *Histórias & Historiografia: perspectivas contemporâneas de investigação*. Uberlândia, MG: EDUFU- Editora da Universidade Federal de Uberlândia, 2003. p. 281-304.

OLIVEIRA, F. C. e S. de. *O canto civilizador: música como disciplina escolar nos ensinamentos primário e normal de Minas Gerais, durante as primeiras décadas do século XX*. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2004.

SOUZA, J. Funções e objetivos da aula de música vistos e revistos através da literatura dos anos trinta. *Revista da Abem*, v.1, n. 1, p. 12-34, mai. 1992.

TEDESCO, João Carlos. *Nas cercanias da memória: temporalidade, experiência e narração*. Passo Fundo: UPF; Caxias: EDUCS, 2004.

VILLA-LOBOS, H. Educação Musical. *Boletim Latino Americano de Música*, v. 6, n. 4, p. 495-588. 1946.



## A música nos currículos de pedagogia: espaço em disputa

*Monique Andries Nogueira*  
*Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)*  
*andries@terra.com.br*

**Resumo:** O presente artigo trata da presença da linguagem musical nos currículos de cursos de pedagogia. Está relacionado com linha de pesquisa que investiga a formação cultural de professores. Tem como objetivo refletir sobre desdobramentos, no campo do currículo da formação docente, evidenciados a partir da promulgação da lei que torna obrigatório o ensino de música na educação básica. Como parte da metodologia de pesquisa adotada, são analisadas as ementas das disciplinas ligadas à Arte nos currículos de cursos de Pedagogia de quatro grandes universidade públicas do Rio de Janeiro. Ainda que se entenda o currículo, não como simples configuração de seu cronograma de oferta de disciplinas, e sim como dinâmico campo de disputa, a presente análise permitiu desvelar possibilidades e lacunas significativas. Conclui-se com a necessidade de uma parceria entre licenciados em Música, pedagogos e pesquisadores de currículo a fim de se viabilizar a garantia do espaço da linguagem musical na escola, fato que se por um lado é percebido como avanço, por outro é sentido com preocupação, em vista da precariedade da formação evidenciada nos currículos analisados. Manifesta-se o desejo de que esta parceria aponte meios para que o ensino de música possa efetivamente ser realizado com a qualidade que professores e estudantes merecem.

**Palavras-chave:** educação musical, currículo, formação de professores.

A música sempre esteve presente, de forma mais ou menos intensa, no horizonte da formação educacional. Desde a Antiguidade clássica, quando considerada parte importante no ideal de formação do jovem ateniense, chegando até nossos dias, a música, considerada por vezes como disciplina, por outras como mera atividade, tem figurado, de forma e intensidade diversas nos cenários educacionais. Cabe ressaltar, no entanto, que no Brasil, tem sido mais frequentemente observada como recurso metodológico – auxiliando conteúdos de outras áreas do conhecimento ou na fixação de hábitos – do que no ensino-aprendizagem de seus conteúdos próprios, isto é, encarada como área de conteúdos específicos.

A promulgação da Lei n.º 11.769, de 18 de agosto de 2008, sinaliza para novos/velhos desafios no campo da formação docente. Esta lei altera o artigo 26 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), n.º 9394/96, o qual já estabelecia que a Arte é componente curricular obrigatório em toda a Educação Básica; a nova lei torna a Música, por sua vez, conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, no âmbito do componente curricular Arte. Isto coloca como centro da questão a formação do docente da Educação Infantil e das séries iniciais do Ensino Fundamental, mais especificamente, o pedagogo, no tocante a esta linguagem artística, uma vez que a referida lei estabelece um prazo de três anos para que as escolas se adaptem a esta exigência.



Nesse texto, que se configura no âmbito de investigações realizadas acerca da formação cultural de professores, buscou-se problematizar as possibilidades de o pedagogo exercer a docência em música. Para tanto, assim foi o presente texto configurado: após breve exposição das referências teóricas que sustentaram sua elaboração, serão apresentadas as ementas das disciplinas ligadas ao campo da Arte (ou especificamente da Música, quando for o caso) em cursos de Pedagogia de quatro universidades públicas do estado do Rio de Janeiro, assim escolhidas por fazerem parte do cenário de nossa atuação profissional e também por constituírem cursos tradicionais tomados como referência por muitos outros cursos de Pedagogia, tanto de faculdades isoladas, quanto de universidade privadas disseminadas por todo o estado e país. Por fim, serão apresentadas as conclusões que apontam para os desafios postos atualmente.

É sabido que as disposições legais, muitas vezes, têm força para fomentar mudanças curriculares. Entretanto, entendendo-se currículo como campo de prática social, percebe-se que entre o instituído e o realizado há relações bastante complexas. Tampouco se compreende a realidade de um currículo apenas por meio da análise das leis e regulamentações, mas sim investigando os processos pelos quais essa legislação é interpretada e, eventualmente, transformada. Afirma Goodson: “ignorar o tempo é ignorar a história e ignorar a história é ignorar a agência humana em sua aplicação mais plena” (2008 b, p. 74).

Nesse sentido, outro problema surge desta nova realidade: estarão os pedagogos preparados para assumirem tal tarefa? Ainda que saibamos que responder a tal questão implica em muitos campos de análise, optamos por abordar nesse texto um único aspecto, aquele tocante à presença da música nos cursos de formação de professores, em especial nos cursos de Pedagogia.

Desvelar os meandros pelos quais determinadas disciplinas são confirmadas nas estruturas curriculares é tarefa complexa e, para tanto, campos específicos de estudo (história das disciplinas escolares, história do currículo, práticas docentes, histórias de vida) têm se configurado. Nesse texto, entendendo o currículo como construção social, buscar-se-á a análise da lógica que perpassa as estruturas curriculares dos cursos de Pedagogia analisados, reconhecendo-se que, ainda que o cronograma de disciplinas não abarque todo o significado do currículo, é instrumento central na concretização do ideário que norteia sua consolidação. Isto é: sabemos que o currículo de um curso vai muito além da listagem de disciplinas; contudo, por meio da análise dessa listagem, é possível desvelar disputas, tensões e concepções que marcaram a concretização do currículo em questão.

Concordamos com Goodson, quando afirma:



O currículo escrito não passa de um testemunho visível, público e sujeito a mudanças, uma lógica que se escolhe para, mediante sua retórica, legitimar uma escolarização. Como tal, o currículo escrito promulga e justifica determinadas intenções básicas de escolarização, à medida que vão sendo operacionalizadas em estruturas e instituições (2008 a, p. 21).

Por outro lado, por se constituir também “em um dos melhores roteiros oficiais para a estrutura institucionalizada da escolarização” (GOODSON, 2008 a, p. 21), possibilita desvelar caminhos percorridos na busca de espaços de atuação e que certamente serão observados também na prática vivenciada dos próprios currículos.

Certamente se reconhece que o processo de construção de um currículo deixa à mostra todo um campo de conflitos e busca por hegemonias; nesse sentido, a análise dos cronogramas de disciplinas escolhidas permite perceber como a configuração específica de cada organismo institucional se revela nas escolhas e conseqüentes seleções de conteúdo nas ementas analisadas. A ênfase dada a uma determinada linguagem artística guarda relações inequívocas com o maior ou menor espaço conquistado por essa linguagem no cenário de sua instituição de origem. Isto ficou evidente nos casos analisados e será demonstrado em seguida.

Passaremos agora a analisar a presença da Música nos currículos de formação de professores, tendo para isso a observação das grades curriculares de Pedagogia de quatro universidades públicas da cidade do Rio de Janeiro, a saber: Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Universidade Federal Fluminense (UFF), Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) e Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO).

Segundo Goodson,

a elaboração do currículo pode ser considerada um processo pelo qual se inventa a tradição. Com efeito, esta linguagem é com frequência empregada quando as ‘disciplinas tradicionais’ ou ‘matérias tradicionais’ são justapostas, contra alguma inovação recente sobre temas integrados ou centralizados na criança (2008 a, p. 27).

Este é precisamente o caso da Música nos currículos de Pedagogia analisados. Em geral, os cursos de Pedagogia se assentam em uma lógica muito semelhante (NOGUEIRA, 2008): ainda que se percebam diferenças pontuais, quase sempre correspondem às áreas de pesquisa mais desenvolvidas no âmbito de cada uma das universidades nas quais se localiza o curso. Essa lógica está baseada na consolidação de três campos distintos: o das disciplinas de fundamentos (Filosofia, Sociologia, Psicologia, História da Educação), o das metodologias (Didática, Metodologias de Ensino, Estágios Supervisionados e Práticas de Ensino) e o das



periféricas (que surgem a partir de demandas específicas tais como Novas Tecnologias, Educação Especial).

A Arte, entendendo-se a Música como uma de suas linguagens, apesar de ser legalmente considerada como componente curricular obrigatório da Educação Básica, o que deveria situá-la no campo das metodologias de ensino, encontra-se em situação semelhante às disciplinas do campo periférico. Com presença irregular nos currículos dos cursos, quando existe apresenta carga horária significativamente menor que outras metodologias de ensino. Além disso, sendo a Música nosso objeto de interesse nesse trabalho, é importante ressaltar que a mesma ainda é menos presente, uma vez que há uma tradição em se privilegiar a linguagem das Artes Visuais, tradição essa que tem causas históricas diversas e que já foram abordadas por vários pesquisadores (BARBOSA, 1984 e FUSARI e FERRAZ, 1992, entre outros). Cabe apenas ressaltar que esse fenômeno – o do destaque dado às Artes Plásticas em detrimento das demais linguagens artísticas do campo escolar, como a Música, o Teatro e a Dança – verifica-se nas escolas de Educação Básica e é repetido nas estruturas dos cursos superiores.

No currículo de Pedagogia da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), implantado a partir de 2007, a disciplina Arte-Educação, de 45 horas, é oferecida no quinto período. É interessante notar, confirmando a afirmação de que se trata de uma disciplina do campo periférico, que sua carga horária é menor do que a das demais Metodologias de Ensino, pois Didática da Língua Portuguesa, Didática da Matemática, Didática das Ciências Sociais e Didática das Ciências da Natureza contam com 60 horas. Além disso, são ofertadas disciplinas complementares (de caráter optativo) de atualização dessas áreas de conhecimento, o que não acontece com a área de Arte.

Na sua ementa, não se verifica tópicos específicos da linguagem musical, estando esta centrada em conteúdos de estética, comuns a todas as linguagens artísticas, a saber: arte como manifestação de expressão e comunicação humana, manifestações artísticas como reflexo de valores e características socioculturais, principais correntes de arte-educação, aplicações desses conhecimentos da Educação Básica. Percebe-se que é uma ementa ampla, que poderia ser operacionalizada a partir de qualquer uma das linguagens artísticas previstas nos documentos oficiais (Artes Visuais, Música, Dança, Teatro); contudo, como é maior a presença de profissionais oriundos das Artes Visuais, historicamente foi a ela que se deu ênfase inicialmente. Atualmente, há a preocupação de se garantir pelo menos algumas experiências com todas as linguagens, o que, se por um lado é positivo por possibilitar ao aluno de Pedagogia uma ampliação de seus referenciais artísticos, por outro lado esbarra no



perigo da superficialidade, por conta do tempo escasso para aprofundamentos em quaisquer das linguagens.

Recentemente, foi criada a disciplina Linguagem Musical na Educação Básica, de 60 horas, como de caráter optativo. Dessa forma, os conteúdos de Música deixariam de ser abordados na disciplina Arte-educação, disponibilizando assim maior tempo para as demais linguagens artísticas. Sua ementa prevê: a música como forma de conhecimento humano; conceitos e funções sociais da música; música, consumo e indústria cultural; formação de ouvintes críticos; concepções e práticas da educação musical na escola básica.

Sua procura por parte dos estudantes tem sido grande e, a partir disso, sua oferta tem sido regular, o que nem sempre ocorre com as disciplinas complementares. Esse fato, por si só, já é merecedor de análise, uma vez que boa parte dos alunos, após cursarem a disciplina obrigatória Arte-educação, passa a perceber a necessidade de mais tempo para se aprofundar nas questões específicas. No momento em que esse currículo foi elaborado, levando-se em consideração os conflitos e busca por hegemonias que marcam todo e qualquer processo de construção curricular, a Arte (e a Música compreendida no seu âmbito), esteve absolutamente desprestigiada, talvez porque sem contar com protagonistas na defesa de seu espaço, se viu desvalorizada. É interessante notar também a distância entre o discurso e a concretização no currículo: ainda que todos os atores envolvidos no processo da reformulação curricular, oriundos de diferentes áreas de conhecimento, afirmem reconhecer a importância do conhecimento estético na formação docente, é visível que dele se descuidaram na versão final do currículo.

No currículo do curso de Pedagogia da Universidade Federal Fluminense (UFF) há também uma disciplina denominada Arte-Educação, de 60 horas. Sua ementa, assim como a anteriormente analisada, também está assentada nos aspectos teóricos do campo da estética, comuns a todas as linguagens artísticas, a saber: aspectos históricos da educação através da arte no Brasil, o Movimento das Escolinhas de Arte do Brasil, educação estética, conhecimento artístico como fruição, produção e reflexão, artes visuais, música, dança e o teatro. A Música aparece dentro desse cenário aparentemente em condições iguais a das demais linguagens, mas uma observação atenta revela que alguns desses tópicos, como, por exemplo, o das Escolinhas de Arte do Brasil, sinaliza para especificidades da área de Artes Visuais. Este tópico, embora certamente relevante para a compreensão da história do ensino da arte, confirma a hegemonia das Artes Visuais na visão do elaborador da ementa.

O curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) prevê a disciplina denominada Educação Estética, em cuja ementa se observa uma ênfase nos



fundamentos epistemológicos e no contexto histórico-cultural da educação estética no Brasil. São propostos também estudos comparados acerca da questão da criatividade, processos de criação e formas de expressão nas linguagens artísticas contemporâneas. Além disso, propõe a análise de modelos e práticas culturais constitutivas das identidades individuais e sociais materializadas em imagens, sons, literatura, corpo-movimento, memória, narrativa e significação como modos de produção de conhecimento. Ainda que se reconheça uma explicitação de conteúdos mais engajados em uma perspectiva teórica contemporânea, é importante notar que não fica clara a abordagem da linguagem musical, pois apenas a expressão sons não dá conta dessa especificação, uma vez que até mesmo instalações contemporâneas podem prever o uso de sons, obviamente sem deixarem de ser expressões do campo das Artes Visuais. Ou seja: é possível a concretização operacional dessa ementa sem fazer nenhuma menção ao campo da Música e provavelmente é isso que acontece, já que esta universidade tem maior referência nas Artes Visuais, contando inclusive com um programa de pós-graduação nessa linguagem, o que não acontece em Música.

O caso do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO) apresenta-se um pouco diferenciado, talvez exatamente por esta universidade contar com prestigiados cursos de graduação e programas de pós-graduação em Música e Artes Cênicas. No seu currículo, é oferecida a disciplina Arte-educação, que prevê em sua ementa: aspectos psicossociológicos da música, a dimensão cultural dos produtos sociais considerados musicais, a retoricidade do discurso musical, funções da música na sociedade e na escola, construção de discursos musicais na educação básica, estratégias de avaliação do trabalho musical, conhecimentos teóricos e práticos sobre a linguagem teatral e sua inserção no processo educativo, as metodologias do ensino do teatro e a escola, o papel do jogo dramático no desenvolvimento infantil e a função social do teatro. Como se pode observar, há uma justaposição de conteúdos específicos da Música e das Artes Cênicas, sem muita integração. É possível supor que a referida disciplina seja ministrada por dois professores, um de cada linguagem específica ou talvez por um professor de improvável dupla formação.

Diante do quadro apresentado, é fácil perceber que o pedagogo, se levarmos em conta apenas o âmbito de sua formação inicial, tem poucas condições de se sentir seguro para a prática docente em música. Também assim sua trajetória, enquanto aluno da Educação Básica durante as décadas passadas, não deve ter permitido muito contato com o estudo sistematizado da linguagem musical, por razões já explicitadas anteriormente.

Nesse sentido, percebe-se a necessidade de se traçar medidas que visem o equacionamento do problema: uma vez que a importância do ensino de música esteja





reconhecida e garantida por lei, é fundamental que todos os atores envolvidos na formação docente – principalmente licenciados em música, pedagogos, pesquisadores de currículo – centrem seus esforços na busca de parcerias que viabilizem sua efetivação na escola básica, seja por meio da criação de novas disciplinas nos cursos de formação, seja por iniciativas de formação continuada. Se por um lado, a aprovação da referida lei buscou corrigir uma grave lacuna nos conteúdos da Educação Básica, por outro criou um impasse no tocante ao seu cumprimento, levando-se em consideração a realidade da formação dos professores.

No entanto, não defendemos um modelo de educação musical aristocrático, já vivenciado em outros tempos. Concordamos com Kress, quando afirma:

Se até hoje a estética, como política de estilo, foi a expressão do poder dos grupos dominantes, certamente na forma pela qual ela surgiu na escola, digamos, na sala de aula de literatura, artes, música, mas do mesmo modo em outras classes, poderíamos, no momento, criar uma estética com base nos julgamentos reflexivos de todos aqueles que precisam estar aptos a fazer essas apreciações como forma de conduzir sua vida habitual, na escola ou fora dela (2008, p.136).

Espera-se que esse trabalho colabore no debate sobre essa temática, defendendo que a Música, enquanto manifestação cultural cara aos brasileiros, esteja presente em todas as salas de aula da Educação Básica e que a Educação Musical, entendida como patrimônio cultural da humanidade e, portanto, direito de todos, seja finalmente vivenciada, tanto por alunos, quanto por professores.



## Referências

- BARBOSA, Ana Mae. *Teoria e prática da Educação Artística*. São Paulo: Cultrix, 1984.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no. 9394-96 de 20 de dezembro de 1996.
- BRASIL. Lei no. 11.769, de 18 de agosto de 2008.
- FUSARI, Maria F. e FERRAZ, Maria Heloísa C. de T. *Arte na Educação Escolar*. São Paulo: Cortez, 1992.
- GOODSON, Ivor F.. *Políticas de conhecimento: vida e trabalho docente entre saberes e instituições*. Programa de Pós-graduação em Cultura Visual, Goiânia, 2007.
- \_\_\_\_\_. *Currículo: teoria e história*, 8ª ed. Petrópolis: Vozes, 2008 a.
- \_\_\_\_\_. *As políticas de currículo e de escolarização*. Petrópolis: Vozes, 2008 b.
- KRESS, Gunter. O ensino da era da informação: entre a instabilidade e a integração. In: GARCIA, Regina L. e MOREIRA, Antônio Flávio B. (orgs.). *Currículo na contemporaneidade: incertezas e desafios*. 3ª. ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- NOGUEIRA, Monique Andries. *A formação do ouvinte: um direito do cidadão propostas para a Educação Musical no Ensino Fundamental*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação da UFG, 1994.
- \_\_\_\_\_. *A arte da fuga ou a formação cultural de professores*. Goiânia: Editora da UFG, 2008.



# **A Música para o Artista da Dança: uma investigação sobre o processo de ensino-aprendizagem da música em cursos profissionalizantes de dança na cidade de São Paulo**

*Camila de Queiroz*  
*Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)*  
*queiroz.camila@uol.com.br*

**Resumo:** Este projeto tem por objetivo estudar aspectos do processo de ensino-aprendizagem da música em cursos profissionalizantes de dança. A partir do recolhimento de uma bibliografia que envolva tanto a área da música como a da dança, e de uma pesquisa de campo em dois cursos profissionalizantes de dança na cidade de São Paulo, será possível reconhecer qual a importância do conhecimento musical para o artista da dança<sup>1</sup>.

**Palavras-chave:** educação musical, dança, artista da dança.

## **Justificativa**

Sabemos que, desde a antiguidade, a música está presente nas civilizações de diversas maneiras. Acompanhando os ritos, as festas, as guerras, ela carrega consigo a herança das civilizações antigas, que tinham uma maneira própria de entender a música e seu papel na sociedade da época.

A mitologia grega atribuía à música origem divina e designava como seus inventores e primeiros intérpretes deuses e semideuses, como Apolo, Anfião e Orfeu. Neste obscuro mundo pré-histórico a música tinha poderes mágicos: as pessoas pensavam que era capaz de curar doenças, purificar o corpo e o espírito e operar milagres no reino da Natureza. (GROUT e PALISCA, 1997, p. 17)

Durante esse período, é sabido que a música tinha forte relação com outras áreas de conhecimento. Pitágoras, por exemplo, acreditava que o ensino de música e aritmética não aconteciam separadamente; o mito da música das esferas, de Platão, trata de uma ligação da música com a astronomia; na filosofia, discutia-se a respeito do papel da música na sociedade humana. Entre as manifestações artísticas, a música geralmente aparecia associada à palavra, ao teatro ou a dança, como citado abaixo:

---

<sup>1</sup> Segundo STRAZZACAPPA e MORANDI, “A Classificação Brasileira de Ocupação (CBO), atualizada em 2002, ao qualificar e redefinir a família dos artistas, renomeou o profissional da dança, então “bailarino”, como “artista da dança”, compreendendo a amplitude dos campos de atuação desse profissional, que ultrapassam o “interpretar e criar coreografias”. Nessa readequação, ficou evidenciada a ação “dar aulas de dança” como condição inerente à sua atuação profissional. O interesse dessa nova nomenclatura é destacar que o dançarino é, antes de tudo, um artista, evitando, assim, alguns equívocos provocados por outras áreas do conhecimento que clamavam para si esse profissional.” (2006, p. 7-8).



A música grega era quase inteiramente improvisada. Mais ainda: na sua forma mais perfeita (*teleion melos*), estava sempre associada à palavra, à dança ou a ambas; a sua melodia e seu ritmo ligavam-se intimamente à melodia e ao ritmo da poesia, e a música dos cultos religiosos, do teatro e dos grandes concursos públicos era interpretada por cantores que acompanhavam a melodia com movimentos de dança predeterminados. (GROUT e PALISCA, 1997, p.19)

O panorama não é muito diferente ao falarmos especificamente da dança, uma vez que é possível comprovar que, desde a antiguidade, a dança “está presente por toda a parte. Comprovam-no milhares de documentos em figuras e textos” (BOURCIER, 2006, p.19). Isso nos leva a pensar que música e dança dividiram por muito tempo o mesmo espaço e, talvez, a mesma intenção. Entrelaçadas, uma provavelmente não acontecia sem a outra. *Mousiké*, palavra grega utilizada para designar as manifestações que integravam poesia, música e movimento, é a prova dessa relação:

Para os gregos, a dança era de essência religiosa, dom dos imortais e meio de comunicação com eles. Os autores clássicos afirmam-no: ordem e ritmo, características dos deuses, também são as da dança (Platão, *Leis*, II). A orquéstica é a criação direta da Musa com seu aspecto trinário: poesia, música, movimento. É a *mousiké*, é a *choreia* dos Trágicos. (BOURCIER, 2006, p. 22)

Ao longo da história, vários são os relatos que relacionam a música com a dança. Podemos exemplificar essa relação nas celebrações da Igreja primitiva, nas danças da corte, na ópera italiana, na comédia-balé de Molière, na escola clássica e na dança romântica. Quase sempre um músico estava presente nos ensaios, criações coreográficas, compondo especialmente ou adaptando peças para aquele balé. Alguns bailarinos também eram músicos e chegavam a compor e coreografar as músicas para um espetáculo. Com o aprimoramento das composições e as dificuldades técnicas, o bailarino clássico é cada vez mais exigido em seu desempenho. O aprendizado da dança vai sendo sistematizado, e ganhando cada vez mais espaço no cenário artístico. Na escola clássica, dentre os conhecimentos exigidos, um bailarino deveria entender de música e anatomia.

Com o passar do tempo, muitos são os artistas da dança que se destacam e que abrem caminho para uma nova cultura da dança no mundo, não só dançando, mas principalmente ensinando. No entanto, é possível que a preocupação com aspectos técnicos da dança, como a perfeição buscada em exercícios que são repetidos milhares de vezes durante as aulas, possa ter deixado de lado outros pontos importantes – e que foram preservados por tanto tempo - para a formação do artista da dança. A música, comprovadamente presente na história da



dança, perdeu espaço em muitos dos cursos de formação, e atualmente, é comum encontrarmos alguns professores insatisfeitos com a musicalidade de seus alunos. Talvez, esse seja um dos maiores problemas enfrentados nas academias de dança. A não compreensão da música por parte dos alunos pode resultar, basicamente, em movimentos desconectados e na falta de uniformidade. A parte rítmica também fica comprometida, o que é facilmente percebido durante o processo de montagem de uma coreografia de sapateado, por exemplo. Em geral, a preocupação em contar até oito (contagem comum em coreografias) para não perder os movimentos é tão grande, que fica praticamente impossível dividir a atenção entre o movimento, a contagem e a percepção da música.

Em suas lições, Françoise<sup>2</sup> solicita aos alunos-dançarinos que ouçam a música, discriminando os fraseados, as nuances agógicas, as dinâmicas, os ritmos. Compreender a linguagem musical é uma condição imprescindível para que eles possam libertar-se de um fazer mecânico encerrado em contagens retas (1, 2, 3, 4). Françoise também está de acordo com a “surdez” do bailarino, que não é formado para sentir a música. Para ela “Conta-se até 8 (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 e 8) independentemente da métrica, do ritmo e das nuances da música”. (MADUREIRA, 2008, p.149)

Como já foi dito anteriormente, música e dança são manifestações artísticas que estão intimamente ligadas. Basta assistir a um espetáculo de balé para perceber que a coreografia é pensada com o objetivo de relacionar música e movimento, explicitando a maneira como o coreógrafo compreende a música. Mas para que essa relação fique clara para o espectador e para quem está dançando, o artista da dança deve conhecer muito mais do que a técnica e os movimentos coreográficos: saber ouvir é um de seus principais atributos.

Uma musicalidade muito especial é um dos pré-requisitos básicos. Um bailarino, como se costuma dizer, tem que ter a música no sangue. Esta caracterização é tão significativa porque assinala, simultaneamente, a interligação entre musicalidade e sentido de ritmo. Os verdadeiros talentos da dança geralmente revelam uma necessidade não reprimida de movimento, que se exprime no nível emocional, no prazer do movimento. É daí que surge a dádiva da musa de transformar em movimento impressões musicais e rítmicas com espontaneidade.

O que caracteriza o verdadeiro talento da dança é este dom de poder se deixar excitar de tal forma pela música e pelo ritmo, que se encontre, imediatamente, uma expressão dinâmica do corpo, ou seja, esta capacidade imediata de tradução da música rítmica em movimento. (WOSIEN, 200, p. 75)

---

<sup>2</sup> Françoise Dupuy, bailarina nascida em 1925, que além de estudar balé clássico, também teve aulas de Rítmica (pedagogia desenvolvida por Dalcroze), e estudou música e pintura. Acreditava que o mais importante era “conscientizar o dançarino sobre os elementos constitutivos da matéria expressiva da dança”. (MADUREIRA, 2008, P. 147)



Não podemos simplesmente afirmar que é um fato o artista da dança não ter grande interesse pela música que vai dançar, nem em aprender algo relacionado à música. Há muitos momentos na história que sustentam a idéia de que um bom artista da dança deve ter relações estreitas com a música, e mostram que além de coreografar, eles também compunham as músicas de seus balés. Um bom exemplo é Charles-Louis-Pierre de Beauchamps, que “teve um papel decisivo na elaboração e na codificação da técnica clássica” (BOURCIER, 2006, p. 114). Em seu livro sobre a história da dança no Ocidente, Bourcier afirma que ele “descendia de uma família qualificada nos campos da música e da dança, qualificação dupla que era regra na época” (BOURCIER, 2006, p. 115).

Beauchamps tinha uma grande competência musical. Não somente coreografou *lés Fâcheux*, de Molière, como também compôs sua partitura. [...] Além do mais, como professor de dança do rei, logo se tornou ‘compositor dos balés de Sua Majestade’, título justificado pelo seu trabalho em todos os balés de corte a partir de 1655 e em todas as comédias-balé de Molière. (BOURCIER, 2006. p. 115)

Outro teórico importante da dança, que a relaciona com a música, é Jean-Georges Noverre, nascido em Paris em 1727. Partindo para o estudo da dança, “não se contentou com um ensinamento puramente corporal; estudou, além disso, música e anatomia” (BOURCIER, 2006, p. 165). Ele também propõe como deve ser a formação dos bailarinos:

Noverre é tão exigente quanto à formação dos bailarinos e seus professores, que ainda hoje suas exigências só excepcionalmente são realizadas nas escolas. Reivindica uma cultura geral bem vasta, com estudos mais detalhados de poesia, história, pintura e geometria; exigia conhecimentos sólidos de música e anatomia. (BOURCIER, 2006, p. 173)

Também alinhando música e movimento, o educador musical suíço Émile Jaques-Dalcroze (1865-1950), com a intenção de aprimorar a percepção auditiva de seus alunos, propôs “um trabalho sistemático da educação musical baseado no movimento corporal e na habilidade da escuta” (FONTERRADA, 2008, p. 122). A Pedagogia Dalcroze, que foi direcionada, originalmente, para a formação musical, também foi utilizada por grandes nomes da área da dança e do teatro, como indicado abaixo.

Por suas inovações pedagógicas, o *Método Dalcroze*, como também ficaram conhecidas suas práticas, influenciou, além dos pedagogos musicais que se seguiram, alguns representantes do Teatro e da Dança. A partir da Alemanha, onde Dalcroze foi levado pela dançarina Mary Wigman (1886-1973), sua proposta obteve grande propagação na Europa e mais tarde na América do Norte. No Teatro, o método foi introduzido por intermédio de Adolphe Appia e Jacques Copeau. (FERNANDINO, 2008, p.27)



Não é só o passado distante que traz referências sobre a música na formação do artista da dança. Maria Fux mostra que, tanto a música é importante para quem dança, como o movimento é necessário ao ensino musical.

O movimento, unido ao estímulo musical, permite uma compreensão total da música, o que não acontece quando alguém escuta ou se move sem escutar. A idéia é: não é possível compreender a música sem a experiência da mobilização corporal; o principal instrumento do homem é seu corpo e não se pode fazer outras pessoas sentirem um trabalho com instrumentos musicais sem se ter tido a experiência de sensibilização corporal apropriada. (FUX, 1983, p. 51)

Grande coreógrafo mineiro, Rodrigo Pederneiras também relata sua estreita relação com a música, e a preocupação de mostrar em suas coreografias elementos musicais que podem passar despercebidos pelos ouvintes. Para isso, é preciso que coreógrafo e artista da dança conheçam a música mais profundamente.

Hoje trabalho com a música tentando levar o espectador a perceber elementos no balé, que não notaria apenas ouvindo a canção. Parto do seguinte questionamento: como posso desmembrar uma frase musical e rítmica e buscar algo que não está dentro da melodia? Essa busca me ajudou a relacionar de maneira diferente com a música, um procedimento que não termina nunca. [...] Frequentemente acontece de, ao mostrar uma trilha nova junto da coreografia, a reação é de complementação e encantamento. (REIS, 2008, p. 91, 94)

Com renomados artistas fazendo, ensinando e refletindo a dança, pensando a formação desse profissional, vários aspectos relacionados a essa área artística começaram a ser discutidos. No Brasil, em 2005, a dança foi reconhecida pelo Ministério da Cultura como “área autônoma de conhecimento, com linguagem artística específica” (FUNARTE, 2006, p.19). Na primeira reunião da Câmara Setorial de Dança, em 2006, é recomendado que “em cada estado da Federação e no Distrito Federal seja implementado pelo menos um curso público profissionalizante em dança de nível técnico” (FUNARTE, 2006, p.19). Uma vez formado, esse profissional poderá atuar como bailarino, assistente de palco, coreógrafo, dominando diferentes estilos e gêneros de dança. Em sua grade curricular, um curso profissionalizante de dança normalmente contempla matérias como História da Dança e Anatomia, e estilos como Jazz, Sapateado, Danças Populares, além do tradicional Clássico, que costuma ser o foco principal do curso. Atualmente, na cidade de São Paulo, existem algumas escolas e academias particulares que oferecem o curso profissionalizante de dança. O Centro Paula Souza, que administra 179 Escolas Técnicas (Etecs) e 49 Faculdades de Tecnologia (Fatecs) estaduais, divulgou a grade curricular aprovada em 2007 para os cursos



profissionalizantes de dança criados, onde a música aparece como disciplina obrigatória no primeiro módulo. O documento não indica a qualificação do profissional responsável pela disciplina, mas o fato de estar presente na grade curricular já demonstra a existência da necessidade de reconhecer o diálogo musical como parte integrante da formação do artista da dança.

Acreditando que a relação entre a música e o artista da dança, de maneira geral, mantém algumas lacunas, e que a compreensão musical é importante para aquele que quer fazer da dança uma profissão, esta pesquisa pretende mapear e discutir essa relação, para futuramente, propor firmar os laços entre a música e a dança, que são antigos, mas podem se perder, por algum motivo, nas escolas e academias que formam esses profissionais. A questão é como reforçar esses laços, de modo que eles não sejam simplesmente um adorno na grade curricular de cursos de dança, e principalmente, que façam sentido para os que deles fazem parte.

## **Objetivo**

O objetivo deste projeto será investigar como o artista da dança (professor e aluno) compreende e utiliza a música em alguns cursos profissionalizantes da cidade de São Paulo, destacando o processo de ensino-aprendizagem de música para a formação integral deste profissional. Mais especificamente, pretende-se mostrar a importância da educação musical para o artista da dança a fim de ampliar uma discussão sobre o modo como esta educação é pensada e colocada em prática.

## **Metodologia**

Para atingir os objetivos propostos, serão utilizados os procedimentos da Pesquisa Etnográfica, que deve:

Ter objetivos verdadeiramente científicos [...]; fundamentação teórica como inspiração e guia [...]; levar em consideração a opinião do grupo (ideal); observar o real; comparar a opinião com a observação: ideal X real [...]; organizar um diário de campo [...] (MICHALISZYN e TOMASINI, 2005, p. 59).

Esta pesquisa terá como ponto de partida uma revisão bibliográfica para dar sustentação ao tema que se propõe a tratar. Num segundo momento, será feito um levantamento dos cursos profissionalizantes de dança na cidade de São Paulo (públicos e particulares) e das respectivas grades curriculares, a fim de relacionar quais oferecem aulas de





música como parte integrante da formação de seus estudantes. A partir deste levantamento serão selecionadas duas escolas (que possuam ou não aula de música em sua grade curricular, já que há a possibilidade de não encontrar três escolas que contemplem esse requisito), que serão observadas por aproximadamente dois meses. Durante as observações, serão destacadas as práticas, dificuldades e necessidades dos alunos em relação à compreensão musical. Essas observações poderão acontecer nas aulas de música – caso ela esteja presente no currículo -, ou nas aulas de balé, jazz e sapateado, que são comuns em um curso profissionalizante. Elas seguirão um padrão direto, “quando os fatos são observados diretamente pelo pesquisador, no momento e no local onde estes ocorrem” (MICHALISZYN e TOMASINI, 2005, p. 34), e sistemático, como descrito abaixo:

A partir da elaboração prévia de um plano de observação, o pesquisador realiza uma descrição precisa dos fenômenos por ele observados e testa as hipóteses de seu trabalho (MICHALISZYN e TOMASINI, 2005, p. 33).

A pesquisa também prevê entrevistas com os professores das escolas observadas, com o intuito de investigar sua formação acadêmica e sua visão com relação à relevância da aprendizagem musical pelo profissional da dança. Elas serão parcialmente estruturadas, o que significa que:

[...] temas são particularizados e as questões (abertas) preparadas antecipadamente. Mas com a plena liberdade quanto à retirada eventual de algumas perguntas, à ordem em que essas perguntas estão colocadas e ao acréscimo de perguntas improvisadas” (LAVILLE e DIONNE, 1999, p. 188).

Além das entrevistas, questionários previamente elaborados serão respondidos pelos alunos, indagando sobre suas práticas e necessidades relacionadas à música, e sobre o quanto uma aprendizagem musical mais sólida (mas não necessariamente formal, acadêmica) poderia colaborar para a formação integral do profissional da dança. Os questionários seguirão um formato combinado (aberto e fechado), entendendo que no fechado, para cada pergunta “oferece-se aos interrogados uma opção de resposta” (LAVILLE e DIONNE, 1999, p. 183), e o aberto “compõe-se de questões cuja formulação e ordem são uniformizadas, mas para as quais não se oferecem mais opções de resposta” (p. 186).

Uma análise final relacionando todos os pontos levantados pela investigação deverá responder aos objetivos desta pesquisa.





## Referências

- BOURCIER, Paul. *História da Dança no Ocidente*. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- CENTRO PAULA SOUZA. *Curso Técnico de Dança: Plano de Curso aprovado por Portaria do Coordenador da CETEC de 15/01/2007, publicada no DOE de 13/02/2007, seção I, página 33*. Disponível em: <[http://www.cpscetec.com.br/org\\_curricular/area\\_artes/tec\\_danca.pdf](http://www.cpscetec.com.br/org_curricular/area_artes/tec_danca.pdf)>. Acesso em: 29 de Jun. 2009.
- FERNANDINO, Jussara R. *Música e Cena: uma proposta de delineamento da musicalidade no Teatro*. 2008. 151 f. Dissertação (Mestrado em Artes) – Escola de Belas Artes, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.
- FONTEERRADA, Marisa Trench de Oliveira. *De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação*. São Paulo: UNESP, 2008.
- FUNARTE. *1ª Reunião da Câmara Setorial de Dança 2006*. Disponível em: <<http://www.cultura.gov.br/site/wp-content/uploads/2007/10/relatorio-danca.pdf>>. Acesso em: 25 de Jun. 2009.
- FUX, Maria. *Dança, experiência de vida*. São Paulo: Summus, 1983.
- GROUT, Donald J.; PALISCA, Claude V. *História da Música Ocidental*. Lisboa: Gradiva, 1997.
- LAVILLE, Christian e DIONNE, Jean. *A Construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas*. Belo Horizonte: UFMG, 1999.
- MADUREIRA, José Rafael. *Émile Jacques-Dalcroze: sobre a experiência poética da rítmica: uma exposição em 9 quadros inacabados*. 2008. 209 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.
- MICHALISZYN, Mario Sergio e TOMASINI, Ricardo. *Pesquisa: orientações e normas para elaboração de projetos, monografias e artigos científicos*. Petrópolis: Vozes, 2005.
- REIS, Sérgio Rodrigo. *Rodrigo Pederneiras e o Grupo Corpo: dança universal*. São Paulo: Imprensa Oficial, 2008.
- STRAZZACAPPA, Márcia e MORANDI, Carla. *Entre a arte e a docência: a formação do artista da dança*. Campinas, SP: Papyrus: 2006.
- WOSIEN, Bernhard. *Dança: um caminho para a totalidade*. São Paulo: Triom, 2000.



## **A música, a criança e a educação infantil: um pensar sobre o universo musical infantil**

*Michele Juliana de Carli Anselmo da Silva  
Universidade Estadual de Maringá  
michelejuliana89@gmail.com*

*Juciane Araldi Beltrame  
Universidade Federal da Paraíba  
juciane.araldi@gmail.com*

**Resumo:** O presente artigo possui a finalidade de apresentar os resultados do TCC, “Música e Educação: uma investigação da presença da música na Educação Infantil”. A pesquisa teve como objetivo geral: verificar como a música está sendo trabalhada em um Centro de Educação Infantil de Maringá. Os objetivos específicos configuram-se em: analisar como a música está presente na rotina da sala de aula, bem como, de que forma ela está sendo trabalhada; verificar qual o conhecimento musical do professor da turma; observar qual o envolvimento dos alunos com a música na sala de aula. A fundamentação teórica deste estudo partiu de autores que abordam a temática: a música e a criança; a música na escola/educação infantil. E para um melhor entendimento sobre a função da música na educação infantil, foi realizada uma pesquisa de campo em um CEI de Maringá, partindo dos pressupostos de um estudo de caso. Nesse sentido, a coleta de dados ocorreu por meio de observações das atividades desenvolvidas com alunos de duas turmas de maternal, bem como, a realização de entrevistas semi-estruturadas com três professoras responsáveis pelas turmas.

**Palavras-chave:** Música, Criança, Educação Infantil.

### **Introdução**

O presente artigo tem como finalidade de apresentar o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), “Música e Educação: uma investigação da presença musical na Educação Infantil”, o qual é vinculado ao curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Maringá (UEM). Trata-se de um estudo de caso realizado em um Centro de Educação Infantil de Maringá (CEI), com professoras e alunos pertencentes a duas turmas de maternal.

O objetivo geral dessa pesquisa consistiu em verificar como a música está sendo trabalhada em um Centro de Educação Infantil de Maringá. Quanto aos objetivos específicos, trataram de: analisar como a música está presente na rotina da sala de aula, bem como, de que forma ela está sendo trabalhada; verificar qual o conhecimento musical do professor da turma; observar qual o envolvimento dos alunos com a música na sala de aula.

A fundamentação teórica deste estudo partiu de autores que abordam a temática: a música e a criança; a música na escola/educação infantil. O campo empírico é um Centro de Educação Infantil (CEI), onde participaram desta investigação professores e crianças de duas turmas de maternal, sendo a faixa etária das crianças de um ano e meio a três anos de idade.



O interesse em pesquisar o trabalho com a música na educação infantil passou a existir ao longo dos primeiros anos de minha graduação, nos quais, foi possível desenvolver um projeto de iniciação científica (PIC), intitulado “O significado da vivência e o aprendizado da música para pessoas com deficiência mental”, e atuar no projeto de extensão da UEM “Atividades Alternativas para pessoas com necessidades especiais”. Com o desenvolvimento desses projetos, pude ministrar aulas de musicalização a um grupo de jovens e adultos com necessidades educacionais especiais, o que possibilitou uma ampliação de conhecimentos na área, e me instigou a pesquisar a presença da música em outras instâncias, como a educação infantil.

### **Observações e coleta de dados**

Esta pesquisa caracteriza-se como um estudo de caso de um CEI da cidade de Maringá. O estudo de caso, segundo Bogdan e Biklem (1994) consiste em “[...] observação detalhada de um contexto, ou indivíduo, de uma única fonte de documentos ou de um acontecimento específico” (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p. 89). Sua aplicação em pesquisas qualitativas, se dão principalmente quando se investiga um fenômeno dentro de seu contexto real, sendo assim, esta metodologia de pesquisa é conhecida por descrever um evento ou caso de forma individual. Em linhas gerais “[...] o estudo de caso permite uma investigação para se preservar as características holísticas e significativas dos eventos da vida real – tais como ciclos de vida individuais [...]” (YIN, 2005, p.21).

Nesse sentido, a coleta de dados ocorreu por meio de observações das atividades desenvolvidas com crianças das faixas etárias entre um ano e meio a três anos, distribuídas em duas turmas de maternal, como também, a realização de entrevistas semi-estruturadas com três professoras responsáveis pelas turmas e conversas informais com as crianças.

De acordo com Yin (2005, p. 114), “as entrevistas constituem uma fonte essencial de evidências para os estudos de caso, já que a maioria delas trata de questões humanas [...] permitem atalhos para se chegar à história anterior da situação, ajudando a identificar outras fontes relevantes de evidências”.

O CEI campo da presente pesquisa faz parte da rede pública de ensino, situa-se em um bairro periférico de Maringá, é arborizado, possui um amplo espaço físico, parques infantis, refeitório, salas de aula amplas, as quais são decoradas, equipadas com mesas e cadeiras, colchonetes, brinquedos, recursos visuais, e entre outros elementos.



O contato com o CEI foi realizado com tranquilidade, e a pesquisa foi acolhida pela equipe pedagógica e professoras, as quais não hesitaram em participar das entrevistas semi-estruturadas. Assim, pude desenvolver o trabalho no CEI observando duas turmas de maternal, ambas com aproximadamente 20 alunos, das faixas etárias: um ano e meio a dois anos; dois anos e meio a três anos.

As visitas de observação foram fundamentais no desenvolvimento dessa pesquisa, uma vez que, por meio delas pude coletar dados, bem como, acompanhar as atividades desenvolvidas com as crianças das respectivas turmas, me atentando para as práticas musicais realizadas com as mesmas, e verificar o conhecimento musical das professoras envolvidas. Para tanto, realizei seis visitas de observação, com duração de 4h/a cada, e duas visitas para entrevistas semi-estruturadas com três professoras.

No que se refere aos registros da coleta de dados, as entrevistas semi-estruturadas com as professoras e as conversas informais com as crianças, foram gravadas em áudio, e as observações foram registradas no Diário de Campo. Os dados das observações e entrevistas foram agrupados em dois cadernos, sendo um o Caderno de Campo (C.C.) e o outro, Caderno de entrevistas (C.E.), contendo a transcrição literal das mesmas.

Durante o período de observação no CEI campo da pesquisa, entrei em contato com um universo escolar e infantil peculiar, interessante e instigante, uma vez que pude ter acesso a professoras e alunos que me apresentaram um pouco de suas experiências de vida, o ambiente escolar em que estão inseridos, como também, as atividades que realizam, e outros elementos, os quais caracterizaram os caminhos investigativos deste estudo de caso.

### **As funções da música na Educação Infantil**

Estudos realizados apontam que as práticas musicais contribuem para o desenvolvimento “auditivo, motor, cognitivo e social da criança” (ILARI, 2005, p.01). De acordo com Ilari (2005), isto ocorre, pois, durante a infância, aproximadamente no período entre o nascimento e os dez anos, o cérebro humano encontra-se em formação, e por isso, torna-se mais propício a aprendizagem, como também, o desenvolvimento auditivo é mais refinado, fazendo com que o indivíduo realize distinções entre alturas, timbres e intensidades (ILARI, 2005, p.01).

Uriarte (2008), em sua pesquisa referente à educação musical infantil, cita Suzigan, autora do Sistema de Educação Musical para Crianças do Centro Livre de Aprendizagem Musical (CLAM - São Paulo), a qual acredita que a música e as atividades musicais ajudam



na formação da sensibilidade das crianças, e contribuem, para melhorar a capacidade de concentração, desenvolver o raciocínio lógico matemático, a memória, assim como, desencadear emoções (URIARTE, 2008, p. 03).

Para Chiarelli (2005), trabalhar a iniciação musical de crianças, musicalização, consiste em:

[...] um processo de construção do conhecimento, que tem como objetivo despertar e desenvolver o gosto musical, favorecendo o desenvolvimento da sensibilidade, criatividade, senso rítmico, do prazer de ouvir música, da imaginação, memória, concentração, atenção, auto-disciplina, do respeito ao próximo, da socialização e afetividade, também contribuindo para uma efetiva consciência corporal e de movimentação (CHIARELLI, 2005, p. 01).

Além disso, Schroeder e Schroeder (2008) em seus estudos consideram a música como um dos principais sistemas simbólicos, uma linguagem, e assim, destacam que “os sistemas simbólicos são, portanto, mediadores de significações culturais e propulsores do desenvolvimento psíquico” (SCHROEDER; SCHROEDER, 2008, p.03). Nesse sentido, os autores afirmam que para a música auxiliar nas reações expressivas, e emotivas, é preciso percebê-la simbolicamente, isto é, concebê-la como linguagem desde os primeiros contatos.

Os autores apontam também, algumas razões para se considerar a educação infantil, o lugar certo e importante para o trabalho com a música, são elas: é o período do desenvolvimento que a criança está de forma mais aprofundada no universo simbólico; é o local em que a prioridade de ensino são as diversas linguagens; é o momento que a oralidade encontra-se muito presente; é o local em que a aprendizagem e a brincadeira se completam (SCHROEDER ; SCHROEDER, 2008, p.04).

As professoras entrevistadas nessa pesquisa, revelam em suas falas como elas vêem o papel da música no desenvolvimento cognitivo da criança:

Beatriz (nome fictício): *acredito, pois vários terapeutas utilizam a música, como método no próprio tratamento de crianças e adultos. Esse é apenas um exemplo que me veio agora. E através da música, se uma criança vai estudar um instrumento musical, ela tem que ter uma certa concentração, prestar atenção, ouvir, então acredito que ajuda mesmo* (CE, p.10).

Maria (nome fictício): *Sim, perfeitamente, em tudo, desenvolve a linguagem, a coordenação, o espaço, o ritmo, tudo. Acho que a música trabalha tudo, sem a criança perceber brincando e cantando ela ta desenvolvendo tudo nela.* (C. E. p.02).

Mariana (nome fictício): *Ajuda, com certeza, porque as crianças, elas entram no mundo da música, então conforme você vai cantando as músicas elas imaginam a situação, imaginam aquele momento, como uma história.* (C. E. p.07).



É possível verificar a partir dessas falas, a visão da música como “facilitadora” do aprendizado, como “meio” de desenvolver-se melhor. Já está claro nas pesquisas realizadas por diferentes áreas que tratam do desenvolvimento cognitivo infantil, a contribuição da música nesse processo, no entanto, é importante problematizar e discutir qual o papel da música como uma área do conhecimento, como uma linguagem específica, na formação básica dos alunos.

Esse lugar ocupado pela música na educação infantil, tem se sustentado pela falta de um currículo que inclua a música como disciplina obrigatória na Educação Básica. Mesmo que agora com a aprovação da Lei 11.769 de 2008, que já normatiza a inclusão da música como componente curricular obrigatório, ainda vivenciamos os resultados da LDB de 1996.

A esse respeito, Furquim; Ferla e Garbosa (2008), destacam que nos últimos anos o ensino de arte nas escolas, esta passando por um intenso processo de discussões e reflexões, quanto as suas concepções e propostas metodológicas, uma vez que, com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB nº. 9394/96) foi instituído o ensino de arte obrigatório nos currículos escolares, no entanto sem esclarecer como cada uma das áreas de arte - música, artes cênicas, artes visuais e dança – deveriam estar organizadas no currículo escolar.

As autoras também destacam que mesmo os documentos estruturados pelo Ministério da Educação (MEC) visando contribuir com a organização curricular a partir dessa lei - Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI); Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (PCN), não foram suficientes para dar conta dessa estruturação. (FURQUIM; FERLA; GARBOSA, 2008, p.01-02).

Segundo Furquim e Bellochio (2008), embora, documentos oficiais, a legislação atual designar a obrigatoriedade do trabalho com as artes, são poucas as escolas que inserem a música em seu currículo, bem como nas praticas docentes, como uma área de conhecimento.

O pensamento de Araldi, Fialho e Demori (2007) contribui para a afirmação descrita acima, quando ressaltam que a música no dia-a-dia da escola não se apresenta como um saber sistematizado, formalizado e legitimado, o que pode ocorrer em decorrência da falta de conhecimento e clareza da legislação específica, como, já descrito acima, a LDB (9394/96).

Assim, outro aspecto que decorre dos fatos já discutidos acima, é a presença da música na Educação Infantil como meio para realização de outras tarefas. Nas ocasiões em que estive presente no CEI, pude constatar que a música esteve presente em muitos momentos da rotina das turmas observadas, como, por exemplo, “os alunos saem para um passeio nos arredores





do CEI e pelo caminho cantam a música: “Eu vou, eu vou, passear agora eu vou, tra lá lá tim bum”. Ao chegarem perto de algumas árvores, todos sentam na grama, e a professora ensina cantigas para as crianças, fazendo gestos” (C.C. p. 02).

Dessa forma, cito os apontamentos de Mariana (identidade fictícia), umas das professoras entrevistadas, “*eu procuro trabalhar a música quase o tempo inteiro aqui na creche. Assim, no momento de ir pro lanche nós vamos cantando, no momento de retomar alguma atividade nós cantamos[...]*”(C.E. p.06).

Esse entendimento, é também apresentado por Furquim; Ferla e Garbosa (2008), para as autoras, ainda é clara a existência de fortes resquícios de uma “[...] concepção de ensino de música que utilizou a canção como suporte para a aquisição de conhecimentos gerais, para a formação de hábitos e atitudes, disciplina, condicionamento de rotina e comemorações de datas diversas” (FURQUIM; FERLA; GARBOSA, 2008. p.02).

As autoras também destacam que geralmente nas escolas, as músicas estão acompanhadas de gestos e movimentos, os quais muitas vezes, não são significativos para a criança, e estes por inúmeras repetições, tornam-se “[...] mecânicos e estereotipados, automatizando o que poderia ser expressivo” (FURQUIM; FERLA; GARBOSA, 2008. p.02).

Isso pode ser visto nas atividades de estimulação, assim denominadas pelas professoras entrevistadas que: “a professora organiza as crianças, frente a um espelho, e ao som da música “Olha o passarinho – Eliana” começam a brincar de ginástica, dessa forma, ela faz gestos e as crianças imitam. Em seguida, a brincadeira é fazer poses para fotos. Todos participam, pulam e dançam, ao som da música” (C.C. p.04). Foi possível verificar também, que a música marca alguns momentos do CEI como, por exemplo, ao ser cantada antes de se iniciar determinadas atividades.

A professora distribui peças de encaixe, e coloca músicas infantis para as crianças ouvirem enquanto brincam. Muitas crianças dançam e pulam, em frente ao aparelho de som. Algum tempo depois, a auxiliar de classe, reúne as crianças para ouvirem uma história, e antes de iniciá-la, ela canta a música: “Uma história engraadinha eu agora vou contar, uma história bonitinha eu agora vou contar, trá lá lá lá lá ” (C.C. p. 03).

Outra evidência da presença da música nas salas de aula observadas é a utilização da mesma em datas comemorativas, de acordo com Ortega (2005), na atualidade é muito comum a prática musical escolar ser encontrada, vinculada as festividades do calendário das escolas. Nesse sentido, em uma das turmas observadas, me deparei com um lindo cartaz, decorado



com palhaços coloridos, pregado na parede, o qual fazia um convite aos alunos, “Vamos cantar?”, abaixo encontrava-se a descrição de uma música e o lembrete: “Dia do circo!”. Destaco assim, a fala de duas professoras entrevistadas:

MARIA (identidade fictícia): *Agente trabalha bastante música na semana da criança, no dia das mães, com músicas que agente ensaia com eles [...]* (C.E. p.04).

MARIANA (identidade fictícia): *Nas épocas, festivas agente canta bastante música [...]* (C.E. p.06).

Novamente cito Ortega (2005), a qual acredita que a música está presente no cotidiano escolar da educação infantil, e uma prova disso são os seus vestígios encontrados “[...] em atividades propostas pelo professor [...] como ilustração sonora de uma outra atividade artística, ou até como controle para atividades cotidianas como, hábitos de higiene, por exemplo” (ORTEGA, 2005, p.17).

Dessa forma, a realização deste estudo de caso específico, traz dados que legitimam a presença da música como “meio” para realização de atividades com outros objetivos, e demonstra que as professoras unidocentes, nesta pesquisa específica, tem na música uma forte aliada no dia a dia com os alunos. No entanto, ao verificar a forma como a música tem sido trabalhada neste CEI, percebe-se que ainda é preciso trabalhar mais rumo a concepção da presença da música na escola para além da rotina, apresentações de datas comemorativas e facilitadora de processos de ensino e aprendizagem.

As professoras entrevistadas comentam sobre o acervo de CDs, DVDs, e instrumentos musicais que esse CEI possui, e inclusive apontam algumas atividades em que são desenvolvidos conhecimentos específicos de música, no entanto ainda é relativamente pequeno esse contingente, diante de tudo o que pode ser explorado musicalmente nessa faixa etária.

Além disso, diante desse momento político de implementação de uma Lei que assegura a presença da música como componente curricular obrigatório, é preciso investir no questionamento sobre a função da música como área do conhecimento na educação infantil e rever políticas públicas de formação do professor unidocente para trabalhar música como linguagem.

## **Considerações finais**

Acredito que me lançar a desenvolver esta pesquisa foi um trabalho árduo, uma vez que, possuo conhecimentos iniciais sobre a temática. Para tanto, possuo também a clareza de



que, segundo Silva (2005), o conhecimento é muito amplo, e nossa participação em termos de pesquisa, é em uma pequena parte, em uma perspectiva.

Encontrar a música na educação infantil como formadora de hábitos, como forma de entretenimento em datas comemorativas, como complemento da rotina escolar, é muito comum na atualidade. É possível afirmar que a música faz parte do cotidiano escolar das crianças, porém, nem sempre ela é tratada como área de conhecimento.

Entretanto, acredito que o olhar para a música na educação infantil, tal qual foi encontrado, é resultante de inúmeros fatores, como, sociais, culturais, históricos, e ao passo que a nova LBD 9394/96 foi aprovada, e a instituição dos parâmetros e referenciais forneceram subsídios para um novo trabalho musical nas escolas. Penso que a música pode enriquecer e contribuir ainda mais para os processos de ensino-aprendizagem, deixando-os mais harmônicos e melódicos.

Desenvolver este TCC foi uma experiência singular em minha graduação em Pedagogia, pois, pude ampliar meus conhecimentos acerca de estudos realizados sobre a música e a criança, como também, a música na educação infantil. Nesse sentido, mais uma vez destaco que o trabalho com a música nas salas de aula é uma área de atuação que me instiga muito, e me motiva a continuar pesquisando.



## Referências

ARALDI, J; FIALHO, V. M; DEMORI, P. Ensinando música na escola: conceitos, funções e praticas educativas. In: RODRIGUES, E; ROSIN, S. M. (Orgs.) *Infância e práticas educativas*. Maringá: EDUEM, 2007, p. 91 - 100.

BOGDAN, R; BIKLEN, S. *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Portugal: Porto Editora, 1994.

BRASIL/MEC/SEF. *Lei de Diretrizes e Bases para a Educação*. Brasília: MEC/SEF, 1996.

BRASIL/MEC/SEF. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEF, 1998, p.01.

CHIARELLI, L. K. M. *A importância da musicalização na educação infantil e no ensino fundamental: a música como meio de desenvolver a inteligência e a integração do ser*. Revista *Recre@rte*, Nº3, Junho 2005.

FURQUIM, A. S. S. ; BELLOCHIO, C. R. *A educação musical no curso de Pedagogia: um estudo multicaseos*. São Paulo: In. Anais da Associação Brasileira de Educação Musical, 2008.

FURQUIM, A. S. S; FERLA, J. J; GARBOSA, L. W. F. *Vivências musicais e visuais: uma possibilidade de (re)significar o ensino de arte na escola*. São Paulo: In. Anais da Associação Brasileira de Educação Musical, 2008.

ILARI, B. *A música e o desenvolvimento da mente no início da vida: investigação, fatos e mitos*. Revista eletrônica de musicologia, volume IX, 2005.

ORTEGA, M. *Música na Escola: recreação musical X aula de música*. Maringá: Trabalho de Conclusão de Curso, 2005.

SCHROEDER, S. C. N. ; SCHROEDER, J. L. *A música e a criança: uma investigação no espaço escolar da Educação Infantil*. São Paulo: In. Anais da Associação Brasileira de Educação Musical, 2008.

SILVA, A. C. T. *Orientações para o primeiro projeto de pesquisa*. Maringá: EDUEM, 2005.

URIARTE, M. Z; AMARAL, M. L. F. *Educação musical infantil: uma experiência utilizando o software Zorelha com crianças de 6 anos*. São Paulo: In. Anais da Associação Brasileira de Educação Musical, 2008.

YIN, R. K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. Tradução: Daniel Grassi. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.



# A paisagem sonora e a história sonorizada: reflexões a partir de uma experiência de estágio no ensino fundamental

Jonas Tarcísio Reis  
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)  
jotaonas@yahoo.com.br

**Resumo:** Este trabalho busca analisar uma experiência de estágio em música. Neste artigo, discutimos reflexivamente as implicações do desenvolvimento de atividades de criação musical e exploração de instrumentos musicais construídos a partir de sucata. Discorremos sobre uma atividade de criação de uma história sonorizada em grupo. Essa empreitada educativo-musical ocorreu no âmbito da educação básica, com turmas de ensino fundamental de uma escola municipal de Porto Alegre, no estado do Rio Grande do Sul. A base teórica que embasa o trabalho advém do entrecruzamento de saberes da área de Educação, Sociologia, Psicologia da Música e, Educação Musical. Os principais autores utilizados foram: Becker (2001), Kebach (2008), Maffioletti (2005), Lorenzi (2007), Freire (1996) e Schaffer (1991). Nessa perspectiva, o texto busca contribuir com a área dos estudos que envolvem a criação musical, a conscientização acerca da poluição sonora à qual estamos expostos constantemente no mundo hodierno, e a criação de paisagens sonoras como alternativa viável de se abordar a música e seus elementos formadores, bem como aspectos históricos da música através de um ensino musical que tem o aluno como foco central, sendo este sujeito *na e da* ação: produtor do seu conhecimento.

**Palavras-chave:** ensino fundamental, paisagem sonora, história sonorizada.

## Introdução

Diante do quadro sócio-político-escolar atual, do qual o ensino de música é parte integrante, notamos que ensinar música em escolas públicas se constitui em uma vivência desafiadora. Primeiro, porque as escolas não possuem uma sala de aula específica para música e, por tal motivo, existem muitas reclamações de outros colegas professores quanto aos sons que são produzidos durante as aulas de música. Eles se sentem perturbados e incomodados com o suposto “barulho” que emana da sala de aula de música. Ora, mas não existe aula de música sem música, sem pessoas produzindo e se comunicando através de conglomerados sonoros carregados de significados. As escolas também não possuem instrumentos musicais, o que exige do professor uma movimentação no sentido de encontrar novas alternativas para se ensinar música significativamente. Segundo, porque a música está ausente das salas de aula de nossas escolas. Principalmente das escolas públicas, pois muitos dos licenciados em música acabam optando por trabalhar com o ensino particular de instrumentos em conservatórios e escolas particulares de música, entre outros espaços de educação musical não-escolar (Cf. PENNA, 2002, p. 07).



Por muitos anos prevaleceu o ensino de artes plásticas na educação básica. Porém, mudanças estão acontecendo, desencadeadas, principalmente, pela promulgação da Lei 11.769, de Agosto de 2008, que estabelece a música como conteúdo obrigatório no âmbito da educação básica na nação brasileira.

Assim, percebemos na prática do estágio a importância de trabalhar muitos elementos da linguagem musical com os alunos, pois eles nunca haviam tido aulas dessa arte na escola municipal de ensino fundamental, localizada na zona sul de Porto Alegre – RS, onde realizei as intervenções pedagógico-musicais. Nisso, optamos por um planejamento de aulas diferenciado. Partimos de pontos diversos, em vista da quantidade de períodos reservados ao ensino de arte ser reduzida, e mesmo reconhecendo que atualmente os jovens aprendem e têm experiências com a música, mais fora do que dentro da escola (SOUZA, 2000), foi preciso existir a preocupação central de que a música trazida pela mídia - portanto da vivência dos educandos - representava apenas um pouco do que é a arte musical.

Frente a esse panorama, o estágio de música foi realizado com três turmas do segundo ciclo<sup>1</sup>, duas de segundo e uma de terceiro anos deste ciclo. Com estas turmas desenvolvemos, principalmente, atividades de escuta e percepção auditiva, sensibilizando-os aos ruídos e sons do cotidiano, e também atividades de improviso e criação musical em grupo e individualmente. Nessa perspectiva,

Investir na composição musical como uma forma rica e complexa de fazer música é uma necessidade para as escolas, mas antes o deve ser aos educadores musicais, que em muitos casos se restringem à prática interpretativa, à musicalização por meio de bandinhas rítmicas ou da utilização de cancioneiros (LORENZI, 2007, p. 125).

Fundamentados nesse excerto da obra de autor, não queremos em nenhum momento desmerecer outras práticas educativo-musicais diferenciadas da criação musical, muito menos deixar de reconhecer o seu valor para a educação musical. No entanto,

A composição musical, por muitos educadores é vista como uma prática posterior às outras práticas musicais, ou seja, na concepção desses, a composição só deve ser desenvolvida na sala de aula depois da construção de noções e saberes musicais diversos, como a escrita musical, a harmonia tradicional, entre outros. Contrariamente a muitos educadores que se limitam a abordagens tradicionais ou de tendências que se encontram na moda, acreditamos que a composição musical pode, sim, ser concebida como atividade de iniciação à educação musical formal, pois conhecimentos

---

<sup>1</sup> As escolas da rede municipal de educação do Município de Porto Alegre, desde o ano de 1997, estão organizadas por ciclos de formação, onde o ensino fundamental está dividido em três ciclos, que por sua vez estão subdivididos em três anos cada um, totalizando nove anos de estudos nesse nível de ensino.



informais de música contribuem em muito para criação de músicas, como também para a interação com o saber formal (REIS, 2009, p. 02).

Nessa mesma linha reflexiva, ressaltamos que, nas atividades de composição musical, o social e o individual emergem como base para a construção de conhecimento musical novo. Assim sendo, Maffioletti (2005, p. 254) afirma que, nas atividades de criação musical,

As crianças analisam, comparam e empenham-se na busca de uma maneira de pôr ordem no universo sonoro. Elas refletem sobre o que fazem: decidem o que vem antes e o que vem depois, prolongam e encurtam os tempos, usam ênfases e empregam estratégias para que seu trabalho seja compreendido como “música” pelas pessoas do seu convívio social. Por isso, [...] aprender a compor música é aprender a compor-se a si mesmo, como pessoa que pode compreender e criar significados para alimentar suas trocas simbólicas na cultura (idem).

## **Analisando a prática**

Embasados nos escritos de Schaffer (1991), que traz à tona a problemática da poluição sonora no mundo contemporâneo e discute a *escuta sensível* como possibilidade educativo-musical necessária na atualidade, construímos um planejamento fazendo uma interlocução com a área da ecologia por meio da confecção de instrumentos musicais a partir de sucata. Nesse sentido, foi possível aproveitar as várias análises e estudos que o autor fez com os sons do ambiente e as suas diversas aplicações na área de Educação Musical. Demos ênfase à exploração de sons percussivos e suas possíveis combinações por meio de materiais alternativos como garrafas plásticas, materiais escolares, metal, papel, madeira, entre outros. Essa abordagem possibilitou a estruturação de caminhos pedagógico-musicais ricos musicalmente, e ligados a questões que, necessariamente, precisam ser discutidas na escola, como a poluição e o consumo desenfreado e alienante de produtos culturais que geram lucros para uma minoria privilegiada sócio-economicamente no mundo.

Por conseguinte, a respeito da temática educativo-musical proferida por Schaffer (1991), destacamos que, em uma concepção estético-musical singular e buscando definir o que é música, consideramos como sendo música a organização de sons que o indivíduo faz internamente (a nível mental) com a pretensão de entender essa organização como música. Ou seja, a música não necessariamente precisa ser formada por melodia e ritmo regulares como na forma tradicional com que a sociedade ocidental está acostumada, mas, sim, pode ser expressa na junção ou no encadeamento de sons - sem a pretensão de formar melodia solfeável - com a finalidade de entender o seu conjunto como uma forma de expressão ou representação da linguagem musical.



Destarte, para se fazer música basta querer entender o evento sonoro escolhido como música, atribuindo-lhe significado musical, considerando a ocasião, lugar ou tempo histórico. Nesse sentido, dedicamos grande parte do tempo na construção de um conceito de música que abrangesse, também, a essa nova noção do que era música, para poder realizar com os educandos um trabalho de exploração sonoro-musical de materiais alternativos e a realização da atividade de construção de uma história sonorizada, que será o ponto mais discutido de nosso texto.

Assim, no primeiro momento das aulas, solicitamos aos alunos que trouxessem materiais recicláveis como garrafas plásticas de refrigerante, copos plásticos, pedaços de madeiras, potes, e outros materiais. Depois, partimos para a construção de instrumentos musicais como agogôs, caxixis, chocalhos, tambores, reco-recos, clavas, entre outros que confeccionamos inspirados em Feliz (2002) e Jeandot (1997). Estes autores propõem várias opções criativas de como construir instrumento musicais.

Após a construção dos instrumentos musicais deixamos os alunos livres para explorarem e conhecerem as diferentes sonoridades que poderiam ser criadas com os instrumentos. Posteriormente, trabalhamos células rítmicas do samba com os instrumentos de percussão que dividimos em dois naipes: um com instrumentos propícios a produção de sons agudos e outro com instrumentos maiores, favoráveis à geração de sons mais graves. Também falamos sobre a história do samba, da Música Popular Brasileira (MPB), do baião (gênero musical nordestino) e executamos a célula típica do baião com os instrumentos. Em seguida, propomos aos alunos a criação da paisagem sonora do centro de Porto Alegre através da representação, na sala de aula, dos eventos sonoros mais comuns nesse espaço da cidade, e de preferência que usassem os instrumentos feitos em aula. Para isso a turma foi dividida em grupos de oito alunos. Os grupos apresentaram obras musicais distintas, enfatizando diferentes núcleos do centro da cidade. Alguns pensaram na paisagem sonora do mercado público, outros no trânsito, e outros frisaram as apresentações musicais que acontecem no centro com os músicos de rua. Surgiram obras musicais com características próprias. A imersão dessas foi possível pelas trocas de informações, opiniões e decisões musicais próprias de um processo de criação musical coletiva. As interações coletivas foram fundamentais para a edificação das composições dos alunos. Eles planejaram os momentos de entrada e saída de alguns eventos sonoros. Promoveram diálogos entre instrumentos musicais. Também usaram a voz como instrumento, principalmente quando imitaram periodicamente falas de vendedores e sons de automóveis. Tudo isso caracterizando um processo composicional. Do mesmo modo, o improviso esteve presente, visto que no momento de





apresentação, alguns alunos deram outras ênfases às suas paisagens sonoras modificando, *in loco*, dinâmicas, andamentos, e ordem de elementos que haviam sido pré-estabelecidos para as apresentações.

Ao término das exposições das músicas, buscamos discutir a diferença entre composição e improvisação musical, uma vez que esse tema havia emergido nas apresentações dos grupos. Para isso utilizamos um acordeom para fazer alguns improvisos baseando-se em músicas conhecidas como o hino nacional e canções folclóricas. Também ouvimos Jazz e falamos sobre esse gênero musical norte-americano que preconiza o improviso musical.

Através disso, ficou reafirmado que os alunos são seres curiosos por excelência, gostam de conhecer coisas novas, músicas novas, culturas novas, basta levá-las até eles. O trabalho educativo-musical estava surtindo efeitos positivos na vida dos educandos. A presença da música na escola e no seu dia-a-dia escolar estava incentivando-os a buscarem mais conhecimentos musicais. A compreensão e concepção musical do educandos fora ampliada através dos processos pedagógico-musicais desenvolvidos. Essa ampliação aconteceu em diversos níveis, desde o reconhecimento e manipulação de timbres até percepções, apreciações e análises das criações sonoro-musicais como um todo complexo, capaz de subsidiar o alargamento dos horizontes perceptivo-musicais dos alunos. Assim, a seguir discutiremos outra etapa do estágio.

## **A criação de uma história sonorizada**

Quando falamos em criação artística, a maior parte das pessoas pensa em um espetáculo, ou em um grande concerto. Muitos não imaginam isto se dando em um ambiente como o de uma sala de aula. Esta ideia de não pensar o fazer artístico acontecendo dentro da sala de aula está fortemente incrustada em nossa sociedade, ainda. Foi por isso que decidimos, ao longo desse estágio, explorar com dedicação e afincado o potencial artístico dos educandos e, com isso, fazer da sala de aula um lugar onde a produção e a apresentação artística teriam guarida certa, concebendo ao professor o papel de desafiador no processo de criação artística. Segundo Kebach (2008) e Becker (2001), o professor construtivista deve trazer desafios aos educandos, para que eles possam voltar-se sobre si e construir conhecimento ao ultrapassar os desafios.

Com base nestas aspirações, organizamos e aplicamos com as turmas a seguinte atividade, que intitulamos de “História Maluca”: após dividir a turma em grupos menores



(com quatro a cinco integrantes), apresentamos a proposta da atividade, que consistia em criar uma história (texto escrito e sons) fora dos padrões aos quais eles estavam acostumados. Cabe ressaltar que isto causou um grande interesse nos educandos pela realização da atividade, porque o desenvolvimento da atividade preconizava a liberdade para fazer e explorar o novo, mas com objetivos claros. De tal modo, dentre as combinações feitas para a construção da história, propomos que cada aluno seria responsável por elaborar uma parte dela. Desta forma, cada educando escreveria uma frase e passaria para o colega prosseguir. Além disso, para cada frase escrita, deveria ser pensado um som ou um conjunto de sons que pudesse acompanhar a narração e que fosse importante para o entendimento da trama como um todo. Por fim, explicamos que a história seria apresentada para a turma.

Enquanto os alunos iniciavam o processo de escrita, o professor passava pelos grupos para verificar como surgia a sonoplastia das histórias e reforçava que os sons seriam de vital importância para o entendimento do enredo. Após isso, notamos que eles possuíam uma grande dificuldade em criar e inserir sons na história. Então, fizemos a audição do trecho inicial da Ópera Cômica “As Sete Caras da Verdade”, de Nico Nicolaiewsky, para suscitar ideias de acompanhamento sonoro às diferentes situações e ambientes que surgiam nas suas histórias. Ao longo do processo os alunos perceberam que os sons davam vida à história. A apreciação da ópera foi de grande ajuda, funcionando como elemento encorajador à criação musical.

No decorrer da atividade, buscamos interferir o menos possível na criação das obras, pois visávamos explorar a imaginação e o potencial criativo dos alunos, e não queríamos ensinar-lhes técnicas de composição ou de montagem de trilha sonora, mas, sim, despertar e aperfeiçoar o poder criativo que todos os seres humanos possuem e, que, no entanto, não é devidamente valorizado nos espaços escolares. Visando executar esta tarefa, que por si só, inicialmente, se apresentou muito árdua, começamos por transformar a sala de aula em um ambiente agradável para que o aprendizado pudesse fluir naturalmente.

Este processo de construção do ambiente teve seu início nas observações que fizemos das aulas de Arte que as turmas tinham, anteriormente ao desenvolvimento das de música, onde o professor foi tornando-se amigo dos alunos, criando assim uma relação pessoal, de confiança e cumplicidade. Esta visão humanista de construir um ambiente agradável para a aprendizagem nos é colocada por Rogers (1975), no seu livro “Liberdade para aprender”. Segundo Rogers, o professor deve fazer parte do grupo, não estando colocado acima dele. Esse é um pensamento positivo da teoria educacional de Rogers.



Geralmente quando se pensa em escola, a primeira coisa que vem na ideia da maioria das pessoas é uma classe inteira de alunos ouvindo o senhor professor a enfiar-lhes, goela abaixo, um monte de informações. Dessa forma, ocorre uma aprendizagem de cima para baixo, onde os professores se consideram superiores aos alunos e, por isso, estabelecem essa relação vertical com os educandos, prejudicando ambas as partes e o que é pior: comprometendo um ensino de qualidade e democrático, que a sociedade brasileira tanto necessita.

É contra essa ideia de superioridade que nos posicionamos. Desse modo, buscamos uma relação de horizontalidade com os educandos, de igualdade com os educandos. Isso, porque acreditamos que o conhecimento surge a partir das experiências do próprio indivíduo, e não das palavras do professor que, por sua vez, deve atuar como desafiador no ambiente de ensino e aprendizagem. Ainda nessa visão humanista, o educador conduz os estudantes às suas próprias experiências, para que a partir delas, construam sua autonomia, controlando seu próprio desenvolvimento. Mas não é qualquer experiência que produz conhecimento. A que produz é aquela que passa pelo processo de reflexão e é interiorizada, integrada aos conhecimentos anteriores.

## **Considerações finais**

Ao desenvolver as atividades descritas anteriormente, percebemos que os educandos, embora estivessem interessados no trabalho, possuíam uma grande dependência no que tangia à criação artística. Eles ficavam perguntando se estava bom, ou se era daquela forma, não demonstrando confiança em si mesmos. Não conseguiam entender que a criação deveria sair de forma particular, conforme o gosto deles. Eles viviam num regime escolar onde o professor dizia, sempre, o que era certo ou errado. Necessitavam da fala certificadora e afirmativa do professor para seguirem no seu processo criador, como se existisse certo ou errado na criação musical. Claro que haviam elementos a serem incorporados nas criações, mas como era a primeira vez que eles estavam criando música em sala de aula, não poderíamos exigir-lhes além daquilo que podiam produzir. Nesse contexto a liberdade para criar foi determinante para a produção musical. Afinal, a música formalmente na escola era um mundo novo a ser descoberto.

Assim, por meio dessa prática de ensino e aprendizagem musical pudemos constatar que o professor, como já dizia Freire (1996), trata-se de um ser inacabado, vivendo um constante processo de transformação, aperfeiçoamento, sempre tendo algo novo para aprender



com seus alunos (e não só com esses). Portanto, tal sujeito da educação não deve se colocar perante uma classe de alunos, como alguém que vai só ensinar, mas, sim, como um indivíduo que está ali para aprender também, ao cumprir a importante função de educar.

Ao realizar este estágio pudemos perceber que cada aluno entende de uma maneira e em uma velocidade própria as colocações do professor e as atividades propostas. Para uns, tudo fora rapidamente compreendido, mas para outros havia certos obstáculos na realização das tarefas. E isso fora um dos desafios transpostos em conjunto com o educador durante o processo de ensino e aprendizagem musicais.

Ao terminar o estágio percebemos que o exercício da docência exige dedicação, compromisso social e amor pela educação, bem como coragem para a construção de um mundo melhor através de processos educativo-musicais ricos e produtores de significados para os educandos. Sendo que todo o ensino demanda tempo e atenção com a aprendizagem do educando. Fazer planejamentos, ministrar aulas, contornar de modo didático as bagunças promovidas pelos alunos entusiasmados com o fazer musical, as avaliações, e até a própria violência na sala de aula. Tudo isso pesa e exige certo olhar crítico e reflexivo, uma vez que não devemos nos deixar abater pelos aspectos negativos da profissão, pois a gratificação é enorme, quando vemos um aluno nos chamando de “sor”, ou nos perguntando alguma coisa no final da aula, pedindo mais, demonstrando interesse em conhecer mais ao solicitar informações sobre a matéria apresentada.

Quanto ao tipo de planejamento de atividades e conteúdos musicais escolhidos, ressaltamos que fora crucial ter em mente o contexto social, a disponibilidade de recursos físicos e a faixa etária dos educandos, de modo a não pecar, oferecendo atividades maçantes ou, às vezes, impossíveis de serem concluídas em um espaço de tempo tão curto, que se constituem as aulas práticas nos estágios supervisionados realizados pelos graduandos. No caso desse estágio, tivemos a sensibilidade e a oportunidade de trabalhar questões de música contemporânea, mesmo que não explicitando conceitos, mas trabalhando a ideia em si com os educandos. Além de usar da interdisciplinaridade na atividade da história sonorizada, mesclando outras linguagens com a musical. Isso enriqueceu o *fazer musical* como um todo.



## Referências

- BECKER, Fernando. *Educação e construção do conhecimento*. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- FELIZ, Júlio. *Instrumentos sonoros alternativos: manual de construção e sugestões de utilização*. Campo Grande: Oeste, 2002.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- JEANDOT, Nicole. *Explorando universo da música*. São Paulo: Scipione, 1997. (Coleção Pensamento e ação no magistério)
- KEBACH, Patrícia Fernanda Carmem. *Musicalização Coletiva de Adultos: o processo de cooperação nas produções musicais em grupo*. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2008.
- LORENZI, Graciano. *Compor e gravar músicas com adolescentes: uma pesquisa-ação na escola pública*. Dissertação (Mestrado em Música), Instituto de Artes, Universidade do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.
- MAFFIOLETTI, Leda de Albuquerque. *Diferenciações e integrações: o conhecimento novo na composição musical infantil*. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2005.
- PENNA, Maura. Professores de música nas escolas de ensino fundamental e médio: uma ausência significativa. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 7, 7-19, set. 2002.
- REIS, Jonas Tarcísio. A influência da educação musical informal em uma atividade de composição musical. In: ENCONTRO REGIONAL DA ABEM-SUL, 12, e FÓRUM CATARINENSE DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 5, 2009, Itajaí. *Anais...*, Itajaí: ABEM, 2009, p. 01-07.
- SCHAFER, Murray. *O ouvido pensante*. Trad. de Marisa Fonterrada, Magda Silva e Maria Pascoal. São Paulo: UNESP, 1991.
- SOUZA, Jusamara (Org.). *Música, cotidiano e educação*. Porto Alegre: Programa de Pós-Graduação em Música do Instituto de Artes da UFRGS, 2000.



## **A prática docente em música e suas inter-relações com as políticas públicas para a educação básica**

*Cássia Vanessa O. Cotrim  
FUNORTE- Faculdades Integradas do Norte de Minas  
cassiaeanaacotrim@yahoo.com.br*

**Resumo:** Este relato de experiência trata da prática docente acerca da disciplina Arte em uma escola da rede particular de ensino na cidade de Pirapora - Minas Gerais e da influência das políticas públicas vigentes para o ensino desta disciplina, bem como a relação da formação específica na área de Música e a atuação em outros campos da Arte. Contempla a proposta de ensino vivenciada que converge com a habilitação obtida na graduação e os resultados de uma prática docente voltada à reflexão e interpretação em Arte de maneira mais evidente, que está além do fazer artístico. Prática esta que apresentou resultados significativos na história da escola e do ensino da disciplina. Todas as ações foram alvo de discussões e reflexões que nos fizeram repensar a proposta em favor do aprendizado. Apresentamos as bases conceituais e metodológicas que fizeram parte da ação docente entre os meses de fevereiro e maio com turmas de 5<sup>a</sup>, 6<sup>a</sup> e 7<sup>a</sup> séries do Ensino Fundamental e 1<sup>o</sup> ano do Ensino Médio, bem como as propostas de mudança para melhoria desta ação docente.

**Palavras-chave:** Ensino de Arte, ação docente, políticas públicas.

A discussão acerca do ensino de Arte vem sendo amplamente debatida especialmente nos cursos de graduação da área, nas associações especializadas e nos programas de pós-graduação por todo o país (QUEIROZ; MARINHO, 2009). Resultado disto são as recentes publicações acerca do tema citado. Podemos associar tal fato às mudanças almejadas e/ou já conquistadas pelos profissionais da educação que tem por campo de atuação as Artes, que querem melhorias para a educação básica brasileira e vêm neste campo uma possibilidade de contribuição em potencial para a formação de qualquer indivíduo.

É sabido que o ensino de Arte, segundo consta na legislação brasileira, está presente na educação básica a mais de três décadas, segundo Maura Penna, “No entanto, esta presença da arte no currículo escolar tem sido marcada por indefinição, ambiguidade e multiplicidade” (PENNA, 2008, p.120). Tendo por foco a atuação docente nesta disciplina, bem como a formação profissional e os desafios deste processo, que tange uma série de políticas educacionais, faremos então uma reflexão acerca dos temas aqui descritos e os impactos disto numa escola de educação básica da rede particular de ensino na cidade de Pirapora, norte de Minas Gerais.



## Breve histórico no ensino de Artes no Brasil

Após quatro anos de estudos num curso específico na área da Música, deparar com a realidade escolar vigente no ensino fundamental e médio é um desafio muito grande. Dizemos isto principalmente pelas mudanças recentes na legislação brasileira relacionada à obrigatoriedade do ensino de música nas escolas de formação básica, especialmente pelo não cumprimento, ou cumprimento parcial das determinações desta lei de 2008<sup>1</sup> que permite interpretações variadas e esbarra no fato de ser incompreendida tanto por escolas, educadores musicais e dos outros campos da Arte e da sociedade como um todo que desconhece seus objetivos e propostas, ou pelo menos aos que ela dá margem.

A disciplina “Arte” nesta escola está presente na 5ª série (sexto ano), 6ª série (sétimo ano), 7ª série (oitavo ano), todas do Ensino Fundamental e 1º ano do Ensino Médio. Nas três primeiras séries citadas, o material didático, específico da rede de ensino a qual a escola pertence, contempla uma parte inicial sobre história da Arte e ainda a Educação Musical, com conteúdos essencialmente voltados à este campo. Já no material utilizado no Ensino Médio em seu primeiro volume<sup>2</sup>, não há menção alguma ao ensino de música, contemplando apenas as Artes Visuais como eixo norteador do ensino da disciplina.

Esta realidade nos remete à colocação de Maura Penna em seu livro “Música (s) e o seu ensino” que trata da inserção da Música no contexto escolar, numa reflexão histórica. Penna ressalta:

E o fato é que a música não consegue se inserir de modo significativo neste espaço, e a prática escolar da Educação Artística, que se diferencia de escola para escola, acaba sendo dominada pelas artes plásticas, principalmente. (...), de modo que, em muitos contextos, arte na escola passa, pouco a pouco, a ser sinônimo de artes plásticas ou visuais. E isso persiste até os dias de hoje (...). (PENNA, 2008, p. 125)

Independente da situação atual, buscamos compor a prática docente que fosse condizente coma formação inicial da graduação, ou seja, a habilitação em Música, possibilitando aos educandos uma vivência mais significativa nesta área. Refletindo

---

<sup>1</sup> A lei 11.769/2008 dispõe da obrigatoriedade do ensino de música nas escolas de Educação Básica. Para saber mais sobre a lei ver ALTASI, 2010.

<sup>2</sup> É importante ressaltar que esta e outras informações como o resultado apresentado, são referentes à primeira etapa do ano letivo, entre os meses de fevereiro e maio de 2010;



sobre as questões historicamente implantadas no ensino de Arte da escola e no que acreditamos fazer parte de uma prática fiel à formação profissional, nos deparamos com as seguintes perguntas: Como então, trabalhar duas especificidades quando minha formação é específica em uma só área? Como realizar a prática docente de qualidade que articule o saber prático ao teórico em dois campos distintos de conhecimento?

É sabido que a legislação de 1971, a Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional 5.692/71 instituiu no sistema de ensino brasileiro na área das Artes, então denominada Educação Artística, a *polivalência*, ou seja o professor com a formação em Educação Artística deveria contemplar em seus conteúdos as disciplinas Música, Artes Cênicas e Artes Plásticas. (PENNA, 2008; DENARDI, 2008; QUEIROZ; MARINHO, 2009). Não havia até então nenhum indicativo de formação específica, ao contrário, o professor deveria pautar suas ações pedagógicas com base nestes referenciais, o que nas palavras de PENNA, contribuiu para a “diluição dos conteúdos específicos de cada linguagem” (PENNA, 2008, p.123).

A Arte, já nas últimas décadas do século XX, era considerada uma “atividade educativa” e não uma “disciplina artística” (DENARDI, 2008, p. 35). Podemos concluir, portanto, que a partir da efetivação da lei de 1971 houve um desmerecimento da disciplina até por parte das escolas que não a viam no mesmo patamar das outras disciplinas no currículo escolar. Neste período segundo a mesma autora,

(...) os antigos professores de Artes Plásticas, Desenho, Música, Artes industriais, Artes Cênicas e **os recém-formados em Educação Artística eram responsáveis por lecionar todas as linguagens artísticas, configurando-se a formação do professor polivalente em Arte** (grifo nosso) (DENARDI, 2008, p.36 e 37).

Após uma série de discussões, e o objetivo de aperfeiçoar o ensino de Artes, em 1996 surge então a nova LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a 9.394/96, segundo Christiane Denardi:

O debate visou promover ações educativas de acordo com os ideais democráticos, bem como melhorar a qualidade do ensino nas escolas brasileiras e valorizar o profissional da educação por meio de sua formação inicial e educação continuada (DENARDI, 2008, p.38 ).





Porém, mesmo com toda esta preocupação, permaneceram nas políticas públicas em torno do ensino de Arte, diversas lacunas. Para PENNA, as indefinições e ambiguidades persistiram pois, a expressão “ensino de arte” propicia interpretações diversificadas havendo então a necessidade de maior definição do termo (PENNA, 2008, p. 127). Altasi ressalta:

Em muitas instituições de ensino ainda são praticadas atividades manuais, enquanto que em outras prevalece o estudo referente à História das Artes Plásticas, esquecendo-se, então, das outras linguagens artísticas (ALTASI, 2010).

Esta situação infelizmente é vivida por mim e por muitos professores com habilitações específicas. Nós somos “obrigados” a lecionar conteúdos que não estiveram presentes de maneira significativa em nossa formação e, deste modo não são de nossa competência, nos levando a resultados insatisfatórios por diversas razões, não somente a falta de formação como a carência de metodologia específica com relação à prática pedagógica nestes conteúdos, critérios coesos de avaliação entre outros.

As dúvidas mencionadas a alguns parágrafos foram de fundamental importância para a minha prática como professora de Artes, mesmo sabendo de minhas limitações. Com um material didático básico, apoio da escola tanto nas questões pedagógicas como administrativas aceitamos este desafio. Traremos então, quais os resultados alcançados, qual metodologia utilizada e como seguiu o planejamento a partir dos resultados obtidos ao final da primeira etapa prevista no ano letivo de 2010.

### **A atuação na docência em Artes e os impactos da formação específica**

Trabalhar com o novo é sempre desafiador. Enfrentar uma sala de aula com cerca de 48 alunos sendo um professor regente não é tarefa fácil, principalmente ao recém graduado. Com todas as incertezas que permeiam esta ação, procuramos contemplar os conteúdos de maneira expositiva, com exemplos e atividades mais voltadas à prática reflexiva em Artes do que no fazer artístico. Maura Penna em seu texto sobre a proposta de Artes nos PCNEM (Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio) avalia a concretização da aprendizagem em Artes a partir da apropriação de experiências significativas que permeiam tanto a produção como a apreciação



artística, as quais devem ser objeto de constante reflexão com finalidade de propiciar o desenvolvimento de conceitos e competências (PENNA, 2003, p. 46 e 47).

Em minha prática, toda a compreensão dos conteúdos esteve intimamente ligada a associações, a comparações com outros períodos dentro da história da Arte, sempre visando a *reflexão, interpretação e a prática da aprendizagem por meio de “teias”* que são construídas a cada novo conteúdo, um dando suporte ao outro para que a aprendizagem fosse efetiva. É relevante esclarecer que neste contexto, utilizamos o termo “interpretação” para a área de Arte que abarque todo o conhecimento do aluno, sua realidade, conhecimentos específicos dos períodos em que a Arte foi dividida, todo o contexto histórico que envolveu o artista no momento e até antes da criação de sua obra, bem como o desenvolvimento pleno do senso crítico. Tudo isto, só é alcançado com muito estudo, sendo assim, o aluno que não se propõe a analisar uma obra de arte, ou período, ou artista, avaliando estes e outros pontos importantes, pode não corresponder positivamente às exigências avaliativas vivenciadas na sala de aula, comprometendo assim seus resultados ao final da etapa.

O resultado desta ação em torno dos pontos acima citados foi: as notas mais baixas na disciplina Artes da história da escola na 6<sup>a</sup>, 7<sup>a</sup> séries do Ensino Fundamental e 1º Ano Ensino Médio. Logo, esta consequência nos levou à reflexão sobre tudo que foi significativo na ação docente, tanto positiva quanto negativamente, separamos então dois pontos centrais. São eles:

- O excesso de aulas expositivas e pouco práticas. Como então proporcionar uma prática em Artes visuais aos estudantes, sendo que a mesma não é vivência específica de minha prática educativa? A justificativa para a pouca (e não ausente) utilização da prática artística nesta área então se dá na formação que tive, logo, não elimina o interesse em buscar, cada vez mais, aprimorar os conhecimentos básicos que possuo e ainda, transitar pouco por este recurso até por não ter critérios avaliativos suficientes para embasar a prática dos alunos neste campo de atuação que por sua vez possui suas especificidades.
- Outro ponto relevante na análise foi a não utilização de atividades práticas (exercícios específicos) em sala de aula que preparassem os alunos para o tipo de avaliação que tiveram. Assim, os mesmos não se viram aptos para responderem de maneira positiva às questões exploradas nas avaliações. A minha prática buscou abarcar esta exigência de outra maneira, citando



expositivamente a abordagem das avaliações, estimulando-os a tecerem suas próprias redes de conhecimento, e esquemas de estudo, o que foi insuficiente, na fala deles mesmos: “Não estávamos acostumados com o ensino de Arte assim, professora, ficávamos só nos trabalhinhos, nas pinturas, nos desenhos..”(Aluna da 6ª série/ sétimo ano do Ensino Fundamental, 2010).

Partindo destes pontos, vimos que a prática em si conteve falhas estruturais que foram decisivas ao insucesso nos resultados das notas. Atribuímos isto não somente a falta de experiência com a prática docente, mas, a formação específica que contribuiu para o despreparo com relação ao desenvolvimento dos conteúdos em Artes visuais, ou seja, a exigência de conteúdos e práticas que não estiveram incluídas na minha formação e que mesmo assim foram cobradas em minha ação docente de maneira legal segundo a legislação vigente.

Podemos acrescentar outros fatores como o desinteresse dos educandos, as atividades paralelas realizadas por eles, e ainda a quantidade de alunos na sala de aula, propiciando um ambiente de conversas. Segundo relato dos próprios alunos as aulas de Arte servem para “conversas”, “descanso”, “momento de relaxar”, explorar a criatividade entre outros. Temos ainda um sério agravante:

“No entanto, parece inviável pretender que um único professor desenvolva uma prática pedagógica consistente nas diferentes linguagens artísticas, considerando-se inclusive, *a reduzida carga horária de Arte*” (grifo nosso) (Penna, 2003). O desafio então se torna bem maior que pensávamos no início de nossa prática. Justamente por acreditar na proposta do educador Paulo Freire “voltado para o diálogo educador - educando e visando à consciência crítica” (FERRAZ, FUSARI, 1999), construímos uma proposta inovadora que tinha por principal objetivo estimular a aprendizagem em rede, focando na associação e comparação como relevantes mecanismos de aprendizagem em Artes.

Este mesmo modelo de ensino, na turma da 5ª série/ 6º ano funcionou perfeitamente, uma vez que a participação efetiva dos alunos, a colaboração mútua, tanto a prática como a teoria em Artes foi extremamente prazerosa e de ótimos resultados ao final da etapa. Desta forma, entendemos que nossa ação docente foi prejudicada em outras turmas pelos motivos já expostos tanto de nossa parte quanto da parte dos alunos, o que não aconteceu na última turma mencionada, em que o mesmo sistema de avaliação e todo o processo foi bem semelhante ao das outras turmas. Assim,



percebemos que priorizar a individualidade dos alunos é essencial para compor um planejamento, tanto em aspectos gerais (a turma) quanto particulares (cada aluno) a defasagem deste aspecto relevante ficou em evidência principalmente devido a pouca convivência com os alunos, somente quatro meses, com apenas uma aula por semana. Compor uma metodologia em que o conhecimento acerca da turma é essencial, sem tê-lo, compromete em muito e possibilita uma margem de erros nesta prática maior, por lidar com o novo, desconhecido.

Esta nova proposta, em conversas informais com os educandos, teve um impacto positivo no tocante ao respeito e valorização da disciplina Artes. “Eu prefiro assim professora, porque quando eu chegar no primeiro, no segundo ano do ensino médio, terei muito mais chances de entender isto tudo(...) (Aluna da 6ª série/ 7º ano do Ensino Fundamental). Buscamos soluções a esses e outros problemas que permeiam a educação em arte. Sabemos que não agimos de maneira isolada, a legislação nos respalda a caminhar por conteúdos dentro de outros campos do conhecimento das Artes.<sup>3</sup>

Logo, muito da mudança que queremos e esperamos em busca das especificidades ainda estão em processo de implementação. Prova disto é a lei de 2008 já mencionada sobre a inserção dos conteúdos em Educação Musical. O que propiciará ao menos aos habilitados a chance de explorar com respaldo legal os conteúdos condizentes com sua formação.

Infelizmente, por diversas razões o resultado das avaliações no colégio não foi satisfatório, entretanto, o assunto em sala de aula é outro. O interesse crescente pelo estudo das Artes e da conscientização da sua contribuição para a formação integral dos alunos é nítida com a proposta adotada. O discurso mudou, a participação também, o que demonstra que o conhecimento reflexivo em Artes contribui para a formação crítica do aluno, ampliando sua visão de mundo e estimulando a aprendizagem em rede, tendo as Artes como eixo norteador para entender a sociedade em que está inserido.

Acreditamos que toda mudança gera impactos às vezes positivos, e em outras situações negativos, entretanto, não deixam de ser extremamente necessárias, principalmente na formação básica que busca o desenvolvimento integral dos alunos.

---

<sup>3</sup> A ambigüidade do texto da LDB, bem como a própria prática do ensino em Artes que é visto como já mencionado anteriormente, como sendo reduzido às artes plásticas ou visuais, tudo isto contribui para estes resultados e estas ações, para mais informações ver PENNA, 2008.



As estratégias de mudança neste quadro de baixas notas no colégio inclui:

- Maior utilização de atividades práticas dentro e fora da sala de aula, pois os três eixos já previstos nos PCNs (**produzir- fazer-**, apreciar e refletir) inclui esta ação;
- Associar conceitos e princípios em Arte ao contexto histórico, cultural e artístico dos alunos, com o objetivo de imbuir razão em estudar determinados conteúdos da disciplina para que este não corra o risco de se desconectar do sentido do fazer, refletir e conhecer o fato ou feito artístico bem como a associação destes conteúdos com a vivência cotidiana do estudante.

Desenvolver o trabalho em Artes com uma legislação que ampara o despreparo do professor - estimulando ainda a polivalência - exigindo que conteúdos que não fizeram parte de sua formação sejam obrigatórios, não priorizando as especificidades previstas e não cumpridas na LDB de 1996, só faz com que a ação docente seja cada vez mais desafiadora. Somente por meio da pesquisa sobre os processos de ensino-aprendizagem em Artes e a contemplação do universo específico de formação e atuação, os objetivos das escolas, educadores e dos educandos serão atingidos, ou seja, a aprendizagem efetiva em Arte, em uma de suas “subáreas”.

Tudo isto deve estar em consonância com a legislação para que o ensino de Arte deixe de ser marginalizado dentro dos contextos escolares, sendo valorizado como parte importante da formação integral do aluno. Assim, a legislação deve e já está caminhando para que cada professor atue conforme sua habilitação, o que é positivo, pois toda a formação do professor estará voltada para ações metodológicas condizentes com aquele determinado campo em que deveria atuar. Desta forma, esperamos com esta breve reflexão contribuir para a crescente discussão da área da educação e das Artes em prol do aperfeiçoamento da legislação que rege o ensino brasileiro.

Estas ações foram pensadas com o objetivo de melhorar minha prática docente. Este relato deve contribuir também para a prática de outros professores que se deparam com uma realidade cruel, aonde conteúdos precisam ser vencidos, o respeito pela disciplina está em constante xeque, a carga horária insuficiente entre outras adversidades. Associar as políticas públicas para o ensino das Artes com a realidade das escolas em cada contexto educativo é definitivamente um dos maiores desafios do profissional da área atualmente.



## Referências

ALTASI, Almir. *A Legislação e o ensino de Arte da Educação Básica*. 2010. Disponível em: [www.artenaescola.org.br/upload/monografias/resenha\\_270.doc](http://www.artenaescola.org.br/upload/monografias/resenha_270.doc) acesso em 20 de junho de 2010.

ALVES, R. S. A. Entrevista concedida a Cássia Cotrim em 18 de Maio de 2010;

DENARDI, Christiane. *Professores de Música: história e perspectivas*. Curitiba: Juruá, 2008.

FERRAZ, Maria Heloísa; FUSARI, Maria Resende. *Metodologia do Ensino da Arte*. Ed. Cortez, São Paulo, 1999;

PENNA, Maura (Org.). *O dito e o feito: política educacional e a arte no ensino médio*. João Pessoa: Manufatura, 2003;

\_\_\_\_\_. *Música(s) e seu Ensino*. Porto Alegre: Sulina, 2008.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva; MARINHO, Vanildo Mousinho. *Práticas para o Ensino da Música nas Escolas de Educação Básica*. Música na Educação Básica. Porto Alegre, v.1, n.1, outubro de 2009.



## **A prática musical dos gêneros brasileiros choro, samba e baião inseridos na educação fundamental frente à influência da mídia**

*Maria Luiza Feres do Amaral*  
*Universidade do Vale do Itajaí - UNIVALI*  
*liza.amaral@univali.br*

*Djalma Cordeiro*  
*Universidade do Vale do Itajaí - UNIVALI*  
*dudacordeiro\_4@hotmail.com*

*Gustavo Pires Goulart*  
*Universidade do Vale do Itajaí - UNIVALI*  
*Gustavo\_goulart@hotmail.com*

**Resumo:** Este estudo teve por objetivo promover o conhecimento e a prática musical dos gêneros brasileiros Choro, Samba e Baião, frente à influência da mídia no contexto escolar dos alunos do Ensino Fundamental da 4ª série do Colégio de Aplicação da UNIVALI – CAU. Participaram deste projeto 23 alunos e foram realizadas 12 idas a campo. As aulas se desenvolveram de foram expositivas, dialogadas e participativas, buscando-se uma aprendizagem interacionista. Na coleta de dados partimos das observações das atividades, do diálogo estabelecido entre nós estagiários, alunos, professores do Centro. Para a análise dos dados foi utilizada a elaboração de conceitos, relatórios diários, fotos, gravação de áudio, vídeos e discussões considerando-se os referenciais teóricos, e as orientações do estágio. Os principais autores utilizados como suporte teórico foram: AGUIAR (1998), BRÉSCIA (2003), FERREIRA (2009), PIAGET (1967, 1970), SCAGNOLATO (2004), SCHAFER (1991), e WUENSCHÉ (1998). Na avaliação do processo ensino-aprendizagem foi observado o interesse, a participação, o desempenho e evolução dos alunos na execução das atividades. Os resultados obtidos nessa vivência permitiram concluir que os alunos se mostraram motivados ao aprendizado dos gêneros musicais relatados, demonstrando ter uma percepção auditiva musical e visual bem aguçada e que as estratégias desenvolvidas amenizaram a suposta influência da mídia sobre a preferência musical dos alunos.

**Palavras-chave:** gêneros musicais, prática instrumental, mídia.

A educação deve ser vista como um processo global, progressivo e permanente, que necessita de diversas formas de estudos para seu aperfeiçoamento, pois em qualquer meio sempre haverá diferenças individuais, diversidade das condições ambientais que são originários dos alunos e que necessitam de um tratamento diferenciado. Neste sentido devem-se desencadear atividades que contribuam para o desenvolvimento da inteligência e pensamento crítico do educando, como exemplo práticas ligadas à música, fonte para transformar o ato de aprender em atitude prazerosa no cotidiano dos envolvidos.

A partir da audição a criança tem contato com os fenômenos sonoros, sendo muito importante exercitá-la desde cedo, pois, quanto maior sensibilidade da criança para essas



descobertas, melhor será o desenvolvimento de sua memória, da atenção, bem como o desenvolvimento do raciocínio, da criatividade entre outros dons e aptidões.

A experiência do estágio é essencial para a formação integral do acadêmico, considerando que o campo de trabalho requer profissionais com habilidades necessárias para atuar numa realidade multicultural e neoglobalizada. Desta forma, ao chegar à universidade o acadêmico se depara com o conhecimento teórico muitas vezes não relacionado com a prática, tornando assim, necessária a vivência de momentos reais em que será preciso analisar o cotidiano frente às informações assimiladas.

Nesse contexto, nossa problemática partiu de como poderíamos ministrar aulas de gêneros brasileiros para o Ensino Fundamental em tempo restrito de 50 minutos, atraindo a atenção e motivando os alunos para os referidos gêneros que são pouco veiculados pela mídia atualmente.

Nesse sentido, esse projeto de estágio ocorreu com alunos da 4ª série do Colégio de Aplicação da UNIVALI em Itajaí SC, no semestre 2009/2 e teve por objetivo promover o conhecimento e a prática musical dos gêneros brasileiros Choro, Samba e Baião, orientando também os alunos sobre as estratégias, funcionamento e forma de atuação da mídia. De forma mais específica se objetivou montar a musicalização de estórias e a execução de instrumentos musicais designados para os gêneros, bem como desenvolver o gosto pela música, a socialização, a concentração, a coordenação motora, a percepção auditiva e tátil tanto no reconhecimento quanto na prática dos gêneros musicais.

## **ESTÓRIAS MUSICALIZADAS: enfocando a prática.**

A música Brasileira reflete nossa diversificada cultural e dentre dessa diversidade estão o Samba, o Choro, e o Baião ricos não apenas em harmonia e rítmica, mas também nas suas origens resultado da fusão de informações culturais de povos e épocas diversas.

No processo educativo dos gêneros musicais um fator importante se dá na prática, pois, o indivíduo assimila melhor os conteúdos de ensino e se socializa. Souza (2004) comenta sobre os desafios do processo educativo e ensino musical, questionando como a aprendizagem deve estimular os alunos a desvendar as diferentes realidades apresentadas. Para a autora,

Conhecer o aluno como ser sociocultural, mapeando os cenários exteriores da música com os quais os alunos vivenciam seu tempo, seu espaço e seu “mundo”, remete ao educador musical pensar na música, ampliando as





reflexões sobre as dimensões do currículo, o conteúdo-forma e o processo de ensino-aprendizagem. (SOUZA 2004, Apud, SCAGNOLATO p.11).

Neste pensamento partindo da prática musical tornamos possível a compreensão da formação instrumental dos gêneros musicais em questão, ou seja, tocar e perceber os timbres dos instrumentos nos projeta a uma realidade do “fazer musical” e aproxima o aluno a sonoridade real. A experiência musical tem se tornado cada vez mais rara, desta feita a grande maioria das pessoas desconhece as várias manifestações musicais se guiando unicamente por um “gosto” adquirido desse pouco contato. Essa prática, além de estimular os alunos contribui para o desenvolvimento de conceitos de harmonia, disciplina e respeito às diferenças. Musicalizar histórias promove ainda, a percepção musical responsável por enviar ao cérebro informações que se irradiam para todo o sistema nervoso causando as mais variadas reações como, por exemplo, o entusiasmo, a descontração e ou o relaxamento.

Portanto o processo do ensino aprendizagem musical na expansão de nossa percepção auditiva, está essencialmente relacionado às atividades práticas e nesse sentido, Schafer, (1991) comenta que “como músico prático considero que uma pessoa só consiga aprender a respeito de som produzindo som; a respeito de música, fazendo música”. (SCHAFER, 1991, p.68). Assim, o ensino coletivo de instrumento musical é uma importante ferramenta para o processo de socialização, democratizando o acesso do cidadão à formação musical.

## **MÍDIA: a visão de um mundo desconhecido**

Vivemos uma época de grandes desafios no processo de ensino aprendizagem, assim pesquisar novos caminhos de integração do humano e do tecnológico; do sensorial, do emocional, do racional e do ético; do presencial e do virtual; do trabalho e da vida. A esse respeito, Zanchetta (2005), diz que para levar o aluno à reflexão histórica e superar o caráter introdutório e isolado no trabalho da imprensa e outros Meios de Comunicação (MC), se deve enfatizar os conteúdos mas principalmente as características dos gêneros e das práticas jornalísticas, além do funcionamento dos MC na sociedade contemporânea. (ZANCHETTA, 2005, p. 158).

Para compreender e saber decodificar os sentidos explícitos e implícitos na estrutura narrativa do mercado, músicos e educadores devem instigar seus alunos a se perceber como agente midiático e não como receptor passivo de conteúdos e sim como parte de uma coletividade.



A mídia nunca é, portanto, apenas um “testemunho da realidade”, como se ouve com frequência, ou seja, expressões como “aconteceu, virou manchete” ou “o fato real em tempo real”, entre tantas outras, estão longe da realidade da mídia. Trazer um fato à boca de cena, escolhendo-o para divulgar, implica deslocar um problema do âmbito quase pessoal, dando-lhe características de problema da sociedade, o qual, a partir disso, ficará sob responsabilidade coletiva. (BACCEGA, 2003, p. 24).

O pensamento acima trata na verdade de fomentar a leitura crítica da mídia a partir da leitura do mundo, tarefa ímpar da escola estabelecendo a necessária relação e conexão entre os fragmentos dos fatos e sua historicidade, pois, a mídia representa um campo autônomo do conhecimento. Segundo Belloni, (1991) a integração da mídia à escola tem necessariamente de ser realizada nestes dois níveis: enquanto *objeto de estudo*, fornecendo às crianças e aos adolescentes os meios de dominar esta nova linguagem; e enquanto *instrumento pedagógico*, fornecer aos professores suportes altamente eficazes para a melhoria da qualidade do ensino adaptados ao universo infantil. (BELLONI, 1991, p. 41).

Neste estágio a utilização da música oportunizou a reflexão de que forma a mídia funciona proporcionando formular tarefas e agregar valores culturais, associado a educação musical. Apesar de toda diversidade musical e de uma infinidade de artistas os gêneros brasileiros ficam a margem do contexto popular. Desta forma, trabalhar a educação musical com os alunos fazendo deles agentes formadores do processo de autopromoção ajuda na compreensão dos mecanismos de manipulação da mídia.

## **METODOLOGIA**

Este estudo enfatizou a vivência e a prática musical dos gêneros Choro, Samba e Baião frente a influência da mídia numa perspectiva baseada na performance. Trata-se de uma experiência que partiu da observação das atividades em sala de aula.

O público alvo foi 23 alunos, sendo 12 meninos e 11 meninas estudantes da quarta série do Ensino Fundamental do Colégio de Aplicação da UNIVALI - CAU, em Itajaí-SC.

Foram realizadas doze idas a campo, sendo uma visita técnica, uma aula diagnóstica e dez intervenções.

As aulas foram expositivas e dialogadas buscando-se uma aprendizagem interacionista. Como ratifica Piaget (1967), a inteligência desenvolve-se através da relação entre sujeito-objeto, chamada por ele de interação. O sujeito constrói gradualmente sua inteligência e seus conhecimentos através da ação constante e recíproca com seu meio.



Para a coleta de dados partimos das observações das intervenções e do diálogo estabelecido entre nós, alunos e professores do Centro. Os registros foram realizados em diários de campo e para cada intervenção foi elaborado um plano de aula seguido de um relatório.

Para a análise dos dados foi utilizada a elaboração de conceitos, avaliação dos resultados das atividades descritas nos relatórios diários, das fotos, gravação de áudio, vídeos e discussões considerando-se os referenciais teóricos e as orientações da professora do estágio.

Para avaliação do processo ensino-aprendizagem foi observado o interesse, a participação e o desempenho dos alunos na execução das atividades.

## **RELATO DE EXPERIÊNCIA**

No primeiro contato se iniciou as atividades com o Software Zorelha objetivando possibilitar aos alunos o reconhecimento de instrumentos, timbres e alguns gêneros musicais, foco do nosso planejamento. Dividida a turma em dois grupos A e B, se buscou que os alunos relacionassem o som ao instrumento que estava em ação no software, bem como o reconhecimento dos gêneros musicais a partir da música Cai – Cai – Balão executada em todos s gêneros. Segundo Aguiar,

O jogo é conhecido como meio de proporcionar à criança um ambiente agradável, motivador, planejado e enriquecido, que lhe poderá possibilitar a aprendizagem de várias habilidades e repertórios cognitivos, emocionais e sociais. (AGUIAR, 1998, p.128).

Tendo por base estes pressupostos, observou-se que os alunos estavam motivados e desafiados para tentar obter o maior número de acertos para a equipe. Piaget comenta que “os jogos e as atividades lúdicas colaboram no desenvolvimento cognitivo da criança.” (PIAGET, 1970, p.150).

O gênero musical Choro, foi mostrado aos alunos por um vídeo realizado pela Petrobrás sobre a história do choro, o qual relata a origem, grandes compositores do gênero como Pixinguinha, os instrumentos facilmente reconhecidos pelos alunos como o Cavaquinho, o Violão e o Pandeiro. Em seguida os alunos experimentaram os instrumentos da formação básica do Choro, gerando grande satisfação.

Outro gênero trabalhado foi o Samba com sua instrumentação um pouco diferente do choro e as levadas rítmicas foram executadas com o corpo e utilizando o instrumento de



percussão o Surdo a fim de mostrar a diferença entre os dois gêneros. A turma foi dividida em três grupos e cada um ficou com uma célula rítmica executadas em conjunto. Nesse sentido, Bréscia relata:

A musicalização é um processo de construção do conhecimento, que tem como objetivo despertar e desenvolver o gosto musical, favorecendo o desenvolvimento da sensibilidade, criatividade, senso, rítmico, do prazer de ouvir música, da imaginação, memória, concentração, autodisciplina, do respeito ao próximo, da socialização e afetividade. (BRÉSCIA, 2003, p.78).

Seguindo este pensamento foi trabalhado a criatividade e o desenvolvimento motor dos alunos a partir da prática dos ritmos com movimentos corporais. O gênero Baião foi trabalhado com recursos de áudio, dos instrumentos musicais Zabumba e Triângulo. Logo após foi conceituado o Gênero e explicado às influências dos portugueses, indígenas e africanos e os principais compositores do gênero. A prática partiu de uma partitura com as alturas do som que correspondiam a uma batida da mão no peito, a palma e o estalo dos dedos a fim executar a “levada do Baião”. Percebeu-se que a associação do som ao movimento corporal facilitou o desenvolvimento do ritmo e da coordenação motora. Neste sentido comenta Ferreira:

Não se canta apenas com a boca: canta-se com a respiração, com a caixa torácica, com o cérebro, com os lábios. Todo o corpo vibra e respira. Mas a gestualidade é um elemento inevitável. Gestos, movimentos e criatividade visual são exigências do próprio crescimento e desenvolvimento das crianças. (FERREIRA, 2009, p.126).

A expressão corporal é uma estratégia fundamental no desenvolvimento da expressão e comunicação musical. Os alunos puderam experimentar e executar com a baqueta o som da zabumba, surdo, tamborim, reco-reco e triângulo, bem como o pandeiro e caxixi tocados com a mão. Desta forma, de acordo com Barbosa, Nascimento e Santiago (2007) “em Música, a prática é necessária para capacitar o musicista a adquirir, desenvolver e manter aspectos técnicos, aprender uma nova música, memorizar músicas, desenvolver interpretações e prepará-lo.” (BARBOSA, NASCIMENTO & SANTIAGO, 2007 p.105).

Para complementar a aprendizagem a respeito dos gêneros musicais, foi elaborado histórias sonorizadas em que cada grupo deveria tocar os instrumentos da formação escolhida como prática de conjunto. A atividade foi fundamental para que os mesmos diferenciassem e relacionassem os gêneros de acordo com a estrutura rítmica e melódica. Segundo Annunziato (2003), “as histórias para sonorizar estimulam a percepção auditiva, a improvisação,



desenvolvem a atenção de identificação dos timbres e despertam a criatividade”. (ANNUNZIATO, 2003 p.172).

A proposta seguinte era oportunizar os alunos a reflexão quanto o papel da mídia na sociedade, perguntando aos alunos por que o Choro, Samba e o Baião não estavam veiculados na rádio, *e a resposta foi: por ser antigo, feio e por ter música melhor*. Em virtude disso, se procurou apresentar em Data-show sobre o conceito de mídia, suas funções e meios de comunicações.

Após essas reflexões as turmas do Choro, Samba e Baião tiveram como proposta de atividade montar uma propaganda e justificar se era coerente ou ilusória. Esta propaganda deveria vender uma banda musical com um produtor e a confecção de um folder desse produto contendo nome da banda, nome da música, a formação instrumental, uma forma nova de usar a mídia para divulgação, nome do empresário da banda, público alvo, o porquê de a banda ser boa e um exemplo de músico famoso do gênero.

Depois do trabalho concluído, o empresário da banda e mais um componente do grupo deveria apresentar o material, sua proposta e vender aos “produtores”, neste caso os professores estagiários. Após essa experiência, se analisou as apresentações e cada material para escolher a melhor venda, sendo a vencedor o grupo que usou como estratégia à utilização do cinema como divulgação da banda de Samba. Percebeu-se ainda, que os alunos sentiram prazer em experimentar como utilizar a mídia de forma correta e verdadeira e de como é importante para a sociedade.

Dentro destes pressupostos, discutir a responsabilidade social da imprensa, do jornalista, compreender as intrincadas relações de poder que estão por trás da composição dos veículos; capacitar professores e alunos para entender os sentidos, o significado implícito no discurso da imprensa não são tarefas fáceis. Fatores esses, exigem muito mais que a competência do fazer jornalístico e o entendimento claro de que a linguagem utilizada pela mídia encerra múltiplas interpretações.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A prática docente no estágio supervisionado pode ser considerada uma vivência relevante para futuros professores de música, basta a compreensão de como se realiza o ensino aprendizagem utilizando estratégias que mais se adaptem aos alunos.

O enfoque sobre a mídia possibilitou uma reflexão de como o mundo atual é influenciado por ela, pois os alunos e a mídia têm uma relação muito próxima. Com certeza os



alunos dedicam várias horas do seu dia assistindo, escutando ou lendo os gêneros e os grupos musicais mais veiculados pelos meios de comunicação.

O êxito da prática dessa vivência musical utilizando estratégias motivacionais sobre os gêneros musicais apresentados foi relevante para que se rompessem os obstáculos que a mídia impõe, mantendo os alunos motivados demonstrando uma percepção auditiva e visual bem aguçada.

Para se ouvir o mundo a partir dos “ouvidos” dos outros, é fundamental aprender antes a conhecer, sua cultura musical, por meio da construção de suas próprias narrativas. Só assim será possível a construção do conhecimento, ultrapassando as barreiras da mídia.

A aquisição do pensamento crítico musical é resultado da inserção e percepção da música, como cultura, direta do aluno como agente mobilizador na sua realidade.



## Referências

- AGUIAR, J. S. *Jogos para o ensino de conceitos*. Campinas: Papyrus, 1998.
- ANNUNZIATO, R.H. *Novas Competências requeridas para o professor de instrumento nas Escolas de Música Brasileiras*. Comunicação, Encontro Regional da ABEM/ Nordeste; ABEM/ EMUS; Português; EMUS/ ISC; Salvador: BRASIL, 2003.
- BACCEGA, M.A. *Televisão e escola: uma mediação possível?* São Paulo: SENAC, 2003.
- BARBOSA, M.L.S., et AL.,. *Diagnóstico da prática musical na graduação em música na UFBA*. (licenciatura e bacharelado). In: Anais do III Simpósio de Cognição e Artes Musicais Internacional. 2007.
- BELLONI, M.L. *Educação para a mídia: missão urgente da escola*. Comunicação & Sociedade, São Bernardo do Campo, v. 10, n. 17, p. 36-46, ago. 1991.
- \_\_\_\_\_. *Programa formação do telespectador: uma experiência educação para a mídia*. Brasília: Universidade de Brasília / Centre Internacional de l'enfance, 1995. Conjunto de vídeo e textos.
- BRÉSCIA, V. L. P. *Educação Musical: bases psicológicas e ação preventiva*. São Paulo: Átomo, 2003.
- FERREIRA, J. A. *Cantar e tocar com as crianças nas AEC*. Disponível em <http://www.meloteca.com/cursos/artigo-cantar-e-tocar-com-as-criancas.pdf>, acesso em 13 de setembro de 2009.
- PIAGET, J.. *A psicologia da inteligência*. Lisboa: Editora Fundo de Cultura SA, 1967.
- SCHAFER, R. M.. *O ouvido pensante*. São Paulo: Fundação editora da UNESP, 1991.



# A presença da música no Ensino Médio e cursos preparatórios para ingresso nas instituições de ensino superior: transformações no cenário educacional

*Liège Pinheiro dos Reis*  
Universidade de Brasília – UnB  
liegepinheiro@gmail.com

*Maria Cristina de Carvalho Cascelli de Azevedo*  
Universidade de Brasília – UnB  
criscarvalho@abordo.com.br

**Resumo:** A inclusão da música na legislação educacional brasileira tem provocado transformações no currículo das instituições de Educação Básica. Nesse sentido, este artigo traz um recorte de pesquisa de mestrado em andamento que pretende investigar a presença da música nas escolas de Ensino Médio e cursos preparatórios para o ingresso nas instituições de ensino superior (IES). Especificamente, pretende-se verificar a relação entre os saberes musicais que os jovens possuem e os saberes musicais que são contemplados nas atividades musicais e refletir sobre a aula de música e o seu papel na formação dos jovens. Para verificar a viabilidade e relevância desta pesquisa foi realizado um estudo exploratório para mapear a presença da música em escolas de Ensino Médio local, públicas e privadas. Este estudo objetivou: 1) conhecer que tipos de atividades musicais ocorrem na escola; 2) verificar a influência dos programas de avaliação seriada local e do vestibular na oferta de atividades musicais. Nesta comunicação, portanto, apresentamos uma breve revisão de literatura que aborda o jovem e sua relação com a música e a escola, as características dos programas de ingresso às IES e o levantamento realizado sobre a presença de música no EM. Os dados apontam para uma estreita relação entre a inserção da música como objeto de avaliação nos exames para ingresso nas IES e a sua presença nas escolas de EM e cursos preparatórios.

**Palavras-chave:** música no Ensino Médio, programas de avaliação seriada, vestibular.

## Introdução

*Professora, só temos mais duas aulas de música antes do vestibular e ainda não vimos Bossa Nova, Tropicália e as manifestações populares, fala com o Zé e marca uma aula extra à tarde, por favor! (Aluna de curso pré-vestibular).*

*Professora, se os alunos acham necessário mais uma aula de música vamos marcar uma aula extra, eles precisam estar seguros para fazer a prova do vestibular, não podem se sentir defasado em relação a conteúdo nenhum (Coordenador de curso pré-vestibular).*

As falas acima têm sido cada vez mais frequentes no cenário educacional de Brasília. A inserção da música como objeto de avaliação nas provas de ingresso ao ensino superior têm modificado o currículo das escolas de Ensino Médio e cursos preparatórios para vestibular,





Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e programas de avaliação seriada<sup>1</sup>. Além das disciplinas tradicionais novos componentes curriculares foram inseridos como Artes, Sociologia e Filosofia. A música como conteúdo curricular de Artes abriu um novo mercado de trabalho para o professor de música. Essas mudanças têm transformado as relações do sistema educacional com a aula de música. Apesar das orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) e das Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCNEM), percebe-se que cada estabelecimento as interpreta de forma diferenciada adequando as exigências legais às suas concepções sobre música e ensino de música.

Sob essa perspectiva, esta comunicação apresenta recorte de pesquisa de mestrado em andamento que pretende investigar a presença da música nas escolas de Ensino Médio (EM) e cursos preparatórios para o ingresso nas instituições de ensino superior (IES) e conhecer os limites e possibilidades dessa inserção para o ensino e aprendizagem da música. Especificamente, pretende-se verificar a relação entre os saberes musicais que os jovens possuem e os saberes musicais que são contemplados nas atividades musicais e refletir sobre a aula de música e o seu papel na formação dos jovens.

A música é atividade frequente nas escolas e nas vivências dos jovens do Ensino Médio (ARROYO, 2009, DAYRELL, 2003, ZAGURY, 2000). Ela está presente nos momentos de lazer, nas festas e no cotidiano escolar. As mudanças no papel e na função da música nas práticas escolares, ocorridas com a inserção da música em exames para ingresso aos cursos universitários têm provocado opiniões divergentes e contraditórias que justificam este tipo de estudo. Que escolas oferecem aulas de música? Por que e como? Que saberes musicais estão sendo mobilizados? Que transformações sociais e educacionais têm ocorrido no Ensino Médio?

Para verificar a viabilidade e relevância desta pesquisa foi realizado um estudo exploratório para mapear a presença da música em escolas de Ensino Médio local, públicas e privadas. Este estudo objetivou: 1) conhecer que tipos de atividades musicais ocorrem na escola; 2) que profissional ministra as aulas de música ou atividades musicais e 3) verificar a influência dos programas de avaliação seriada local e do vestibular na oferta de atividades musicais. Nesta comunicação, portanto, apresentamos uma breve revisão de literatura que aborda o jovem e sua relação com a música e a escola, as características dos programas de ingresso às IES e o estudo exploratório realizado. Os dados apontam para uma estreita relação

---

<sup>1</sup> Os programas de avaliação seriada são uma forma alternativa de ingresso nos cursos de graduação das Instituições de Ensino Superior brasileiras.



entre a inserção da música como objeto de avaliação nos exames para ingresso nas IES e a sua presença nas escolas de EM e cursos preparatórios.

## **A música, os jovens e a escola**

O interesse de pesquisadores na cultura juvenil, seus valores, opiniões e concepções tem se ampliado consideravelmente. Para Arroyo (2002) esse fato está associado a estudos sociais, que direta ou indiretamente reconhecem a música como uma das expressões mais significativas das culturas juvenis. No entanto, Arroyo e Janzen (2007) destacam que o tema juventude, música e escola ainda têm sido pouco investigado e, embora as pesquisas que abordam a temática juventude, música e escola estejam se ampliando, na prática as suas contribuições ainda não repercutem na sala de aula.

O estudo da arte realizado por Arroyo (2009) nos bancos digitais de dissertações e teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT) revelou que, no período de 1996 a 2007 foram publicados onze (11) trabalhos sobre o tema música, juventude e escola, sendo dez (10) dissertações e uma (1) tese. No período de 2008 à 2010, encontramos cinco (5) trabalhos, sendo uma (1) tese e quatro (4) dissertações, que abordam a relação juventude, música e escola. Os trabalhos encontrados foram:

- PIZZATO, Miriam Suzana. *Motivação em aprender música na escola: um estudo sobre o interesse*. Dissertação (Mestrado em Música) – Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.
- SANTOS, Cristina Bertoni dos. *Aula de música e escola: concepções e expectativas de alunos do ensino médio*. Dissertação (Mestrado em Música) – Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.
- SEBBEN, Egon Eduardo. *Concepções e práticas de música na escola na visão de alunos de 8ª série do ensino fundamental: as contradições entre o legal e o real*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de ciências humanas, letras e artes, Universidade estadual de Ponta Grossa, Paraná, 2009.
- SILVA, Helena Lopes da. *Sentidos de uma pedagogia musical na escola aberta : um estudo de caso na Escola Aberta Chápeu do Sol Porto Alegre, RS*. Tese (Doutorado em Música) – Instituto de Artes, Programa de Pós- Graduação em Artes Visuais Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.



- VILELA, Cassiana Zamith. *Motivação para aprender música: o valor atribuído à aula de música no currículo escolar e em diferentes contextos*. Dissertação (Mestrado em Música) – Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

Entre os cinco trabalhos, apenas um deles aborda exclusivamente o ensino médio e, nenhum deles discute a relação entre música, jovem, escola e programas de ingresso às IES.

Reis e Azevedo (2008a) ao investigar a relação música, jovens e Ensino Médio observam que as necessidades e expectativas dos jovens não são supridas na aula de música, o que gera uma insatisfação que contagia jovens, escola e educadores. Os resultados apresentados ressaltam a falta de coerência entre as músicas que os jovens ouvem fora da escola e as músicas que são abordadas em sala de aula. Embora a escola abra espaço para as manifestações musicais dos jovens, Dayrell (2003) resalta que na sala de aula falta espaço para essas manifestações. O espaço da sala de aula também se mostra incapaz de suprir novas demandas dos alunos, visto que existe, o conteúdo musical que precisa de tempo para ser vivenciado e assimilado. Assim, torna-se relevante investigar a presença da música no Ensino Médio, as aulas de música e os saberes mobilizados.

### **Qual opção? Programas de Avaliação Seriada, ENEM ou vestibular?**

Até o ano de 1995 só era possível ingressar nos cursos de graduação das IES brasileiras através do vestibular. Em 1995, a Universidade Federal de Santa Maria, no Rio Grande do Sul (UFSM/RS) implantou o Programa Experimental de Ingresso ao Ensino Superior (PEIES), um sistema alternativo de ingresso aos cursos de graduação. Em 1996, a Universidade de Brasília (UnB) aprova o Programa de Avaliação Seriada (PAS), que atende alunos de todos os estados (DERZE, 2006) diferenciando-se do PEIES que é voltado apenas aos alunos das escolas locais. Segundo as justificativas apresentadas pelo Centro de Seleção e Promoção de Eventos (CESPE), o PAS foi criado com o intuito de possibilitar uma melhor qualificação do processo de seleção para os cursos do ensino superior (CESPE, 1998).

Para a Música a implantação do PAS foi um marco histórico, pois pela “primeira vez na história da Educação Brasileira, a Música é integrada a um sistema de avaliação, cuja finalidade é selecionar o candidato a cursos superiores de qualquer área do conhecimento” (DERZE, 2006, p. 09). A inserção das Artes como parte do conteúdo a ser avaliado reforça a vertente humanista dessa nova modalidade de acesso (CESPE, 1998). Inicialmente, o PAS permitia que o aluno optasse por uma entre as três linguagens artísticas (artes plásticas, cênicas ou música), mas desde 2006, elas se tornaram disciplinas obrigatórias nas três etapas



do programa. Em 2009, o vestibular incorporou os objetos de avaliação do PAS, dentre eles a Música e suas competências e habilidade. A presença da música como objeto de avaliação obrigatório no PAS e no vestibular da UnB favoreceu a inclusão da música nas escolas de Ensino Médio e nos cursos preparatórios para o ingresso na graduação. Essa inclusão está provocando transformações no cenário social e educacional, pois as escolas de Ensino Médio e os cursos preparatórios têm tido como foco aprovar os seus alunos em Universidades públicas locais.

De acordo com Reis e Azevedo (2008b) a música no PAS tem definido novas concepções e práticas pedagógico-musicais para o ensino e aprendizagem musical na escola, pois “a concepção de conhecimento musical defendida pela Música no PAS/UnB procura privilegiar o conhecimento tácito e intuitivo dos jovens como eixo norteador do desenvolvimento de competências e habilidades exigidas pela avaliação seriada” (REIS e AZEVEDO, 2008b). Alguns autores afirmam que a inclusão da Música no PAS tem sido motivo de discussões no Ensino Médio local (REIS e AZEVEDO, 2008a) e as discussões abordam, principalmente, a especificidade do conhecimento musical e o caráter inovador de sua proposta avaliativa (MONTANDON; AZEVEDO; SILVA, 2007). Os programas de ingresso às IES não se baseiam em diretrizes próprias, mas adotam como fundamentação os PCNEM e as OCNEM do Ensino Médio. No que se aplica à música, o PCNEM vol. 1 afirma que:

Qualquer estrutura pode ser desencadeadora de um processo de aprendizagem musical. O que se procura garantir nas tendências pedagógicas atuais é que a aprendizagem seja significativa, isto é, que tenha sentido para quem aprende. Outra tendência refere-se ao trabalho no contexto e a partir de contextos musicais, e não a partir de estruturas isoladas. Trabalhar no contexto musical implica processos musicais. Por exemplo, improvisar com ritmos; explorar nessa improvisação, além de estruturas rítmicas, diferentes timbres. Trabalhar a partir do contexto musical implica partir de produtos musicais. Por exemplo: depois da escuta de determinada música, discutir seus vários níveis de organização. Como se espera que o ensino médio seja uma continuidade do ensino fundamental, é importante avaliar que conhecimentos e habilidades musicais os alunos já construíram. Mesmo que eles não se tenham envolvido com o ensino de Música anteriormente, suas vivências cotidianas proporcionam-lhes conhecimentos que devem ser considerados nas aulas” (PCNEM, 2006, p. 194).

Assim, as atividades musicais devem ser diversificadas e atender às diferentes habilidades em música: produzir, interpretar e contextualizar (BRASIL, 2006). No caso dos programas de acesso às IES é proposto um repertório diversificado e específico para cada etapa do programa. O repertório é baseado em exemplos musicais da cultura erudita ocidental,



da cultura popular, de grupos étnicos, da música popular e da música presente na mídia. Considerando esse repertório, Reis e Azevedo (2008b) acreditam “que a relação entre significados inerentes e delineados permite uma nova compreensão do discurso musical que pode transformar a forma como os adolescentes ouvem e percebem a música” (REIS e AZEVEDO, 2008b).

Em 2009 a música também foi incluída nas provas do Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM). A matriz de referência para o ENEM (2009) é baseada na aquisição de competências e habilidades comum a todas as áreas do conhecimento, em que se inclui a artística. O programa tem por objetivo: a compreensão dos fenômenos artísticos; o reconhecimento de diferentes funções da arte, do trabalho e da produção dos artistas; a análise de diversas produções artísticas como meio de explicar diferentes culturas, padrões de beleza e preconceitos; e reconhecer o valor da diversidade artística e das inter-relações de elementos que se apresentam nas manifestações de vários grupos sociais e étnicos (ENEM, 2009).

A inclusão da música em programas de acesso ao nível superior estimulou o estudo a ser relatado para verificar a presença da música e do professor de música nas escolas locais.

## **O estudo exploratório: procedimentos metodológicos**

Considerando os fatos apresentados foi realizado um levantamento nas escolas de Ensino Médio públicas, privadas da cidade de Brasília. Nesta comunicação apresentamos levantamento prévio realizado sob uma abordagem quantitativa.

Inicialmente, foi feito um mapeamento das escolas de Ensino Médio, públicas e privadas de dois bairros locais (Asa Norte e Asa Sul), quando foram encontradas seis (6) escolas públicas (SEDF, 2007) e 28 escolas particulares (SINEPE/DF, 2010). Após esse mapeamento foi feito um levantamento por telefone sobre a presença da música na escola. O contato foi feito com os coordenadores responsáveis pelo Ensino Médio das respectivas escolas. A amostra representou 73% das escolas que oferecem o ensino Médio nos bairros investigados e correspondeu a 25 escolas, sendo 6 públicas e 19 privadas. Os dados foram coletados a partir de um questionário composto por questões objetivas e descritivas, abertas e fechadas. Ainda não foi realizado levantamento dos cursos pré-vestibular e pré-PAS.

Após a coleta de dados, os mesmos foram tabulados e a análise quantitativa permitiu fazer algumas inferências considerando os objetivos propostos.



## **A presença da música nas escolas de Ensino Médio: resultados e considerações finais**

O questionário foi respondido pelas 25 escolas da amostra. A primeira parte do instrumento coletou informações referentes ao endereço e telefone da instituição, nome e função do respondente do questionário, geralmente coordenador de curso ou turma. A segunda parte questiona a presença da música na escola e a forma como se dá essa presença.

Os dados revelam que a oferta de aula de música na grade curricular predomina nas escolas particulares de Ensino Médio: 52,5% (N=19) das escolas privadas ofertam música como componente curricular, 26,2% (N=19) não oferecem aula de música na grade curricular e em torno de 21,3% (N=19) não responderam esse item. Entre as escolas públicas 83,4% (N=6) responderam que não oferecem aula de música na grade curricular e 16,6% (N=6) não responderam a questão. Com relação a aulas de música em atividades complementares e extra-curriculares como, por exemplo, canto coral e fanfarra 47,34% (N=19) das instituições privadas e 16,6% (N=6) das escolas públicas responderam que a escola desenvolve atividades musicais dessa natureza. Dentre as escolas da rede privada 31,5% (N=19) não desenvolvem atividades extra-curriculares com música e 21,3% (N=19) dos coordenadores não responderam o item. Nas escolas públicas 66,4% (N=6) dos coordenadores afirmaram não oferecer qualquer tipo de atividade extra-curricular com música e 16,6% (N=6) das escolas não responderam esse item. As escolas particulares e públicas desenvolvem ainda atividades musicais para socialização como show de talentos e intervalos culturais: 78,9% (N=19) das instituições privadas e 49,8% (N=6) das escolas públicas afirmaram que essas atividades ocorrem na escola. Nenhuma escola particular disse não promover esse tipo de atividade e 33,2% (N=6) das instituições públicas não estimulam atividade dessa natureza. Dentre as escolas investigadas, 21,3% (N=19) das escolas privadas e 16,6% (N=6) das escolas públicas não responderam o item.

Com relação às aulas de música oferecidas nas escolas, perguntamos se elas eram direcionadas aos programas de ingresso na universidade (ENEM, vestibular tradicional ou seriado): 63,1% (N=19) das escolas particulares afirmaram que as aulas de música enfocam o conteúdo dos programas seletivos e 33,2% (N=6) das instituições públicas também confirmaram a presença deste tipo de atividade apesar de não ofertarem música na grade curricular. Nestas escolas o conteúdo de música é trabalhado por projetos de prática docente e extensão da universidade e por outras disciplinas do currículo. Sob esse mesmo questionamento 15,7% (N=19) das instituições privadas e 49,8% (N=6) das instituições



públicas não oferecem esse tipo de aula de música, sendo que 21,3% (N=19) das escolas particulares e 16,6% (N=6) das escolas públicas não responderam o item.

Sobre a presença do professor de música 57,8% (N=19) das instituições privadas alegaram contratar professor específico de música e 83% (N=6) das instituições públicas não contam com a presença desse profissional no seu quadro docente. Dentre as escolas particulares 21,3% (N=19) não possuem professor de música, sendo que 21,3% (N=19) das escolas particulares e 16,6% (N=6) das escolas públicas não se manifestaram. Em relação a presença da música como conteúdo de outras disciplinas 36,8% (N=19) das instituições privadas e 33,2% (N=6) das instituições públicas afirmaram que esse fato acontece. Dentre as escolas respondentes 36,8% (N=19) das escolas privadas e 49,8% (N=6) das escolas públicas disseram que o conteúdo musical não é abordado em outras disciplinas, 5,1% (N=19) das escolas privadas não souberam responder a esse questionamento. Esse item não foi respondido por 21,3% (N=19) das escolas particulares e 16,6% (N=6) das instituições públicas também não se manifestaram. As escolas que não se manifestaram, tanto públicas quanto privadas solicitaram uma visita presencial para responder ao questionário.

O levantamento realizado tem apontado para duas realidades distintas entre a rede pública e privada. A competitividade no mercado educacional privado voltado para o Ensino Médio e cursos preparatórios para as provas de ingresso nas IES tem induzido a valorização e contratação de professores de música o que não ocorre nas escolas públicas. A Secretária de Educação do Governo local ainda entende que a aula de Música deve ser conteúdo ofertado por professores de Artes, privilegiando a continuidade da polivalência na área. Além disso, algumas escolas trabalham o conteúdo musical de forma interdisciplinar em outras disciplinas a fim de sanar a ausência do professor de música e disponibilizar o conhecimento para os alunos.

Concluindo percebemos que o estudo exploratório realizado indica as transformações sociais e pedagógicas no cenário educacional. A partir da inserção da música nos programas de ingresso à universidade tem ampliado o mercado de trabalho do professor de música e criado a possibilidade de ampliação do conhecimento musical e da produção de saberes pedagógico-musicais. Nesse sentido, consideramos necessário investigar e discutir a presença da música e suas transformações no cenário educacional local a fim de compreender as atividades que estão sendo desenvolvidas e sua relação com os jovens e seus saberes musicais. A inserção da música nos programas de ingresso às IES pode gerar um novo espaço pedagógico-musical em que os jovens possam mobilizar seus saberes e ampliar seu universo musical sob uma perspectiva multicultural, dialógica e crítica.



## Referências

ARROYO, Margarete.: Educação Musical na Contemporaneidade. In: Anais do II Seminário Nacional de Pesquisa em Música da UFG (SENPEM), 2002 Disponível em <http://www.musica.ufg.br/mestrado/anais/anais%20II%20Sempem/artigos/artigo%20Magarete%20Arroyo.pdf>. Acesso em 10 de Março de 2009.

ARROYO, Margarete; JANZEN, T. B. O Estado do Conhecimento do Campo Temático Juventude, Música e Escola: Resultados Iniciais. In: XVII Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós- Graduação em Música (ANPPOM). São Paulo, 2007.

ARROYO, Margarete. Juventudes, músicas e escolas: análise de pesquisas e indicações para a área da educação musical. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 21, 53-66, mar. 2009.

BRASIL.Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio, Brasília 2006. Edição volume 1. [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=13558&Itemid=859](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13558&Itemid=859) Acesso em: 29 de Maio de 2010.

\_\_\_\_\_. Secretária de Estado de Educação. <http://www.se.df.gov.br/> Acesso em: 11 de Abril de 2010.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. <http://www.enem.inep.gov.br/legislacao.php> Acesso em: 29 de Maio de 2010.

DAYRELL, Juarez.: A Escola “faz” as Juventudes? Reflexões em torno da Socialização Juvenil. Disponível em [www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2228100.pdf](http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2228100.pdf) Acesso em: 10 de Março de 2009.

DERZE, Farley J. L. A música no programa de avaliação seriada da Universidade de Brasília. Dissertação de Mestrado. Brasília: UnB, 2006. Disponível em: [http://bdtd.bce.unb.br/tesesimplificado/tde\\_busca/processaPesquisa.php?pesqExecutada=1&id=2019](http://bdtd.bce.unb.br/tesesimplificado/tde_busca/processaPesquisa.php?pesqExecutada=1&id=2019). Acesso em 14 de junho de 2009.

REIS, L.P.; AZEVEDO, Maria Cristina. A música em programas de avaliação seriada: que saberes? Que competências? In: IV Simpósio de Cognição e Artes Musicais (SIMCAM). São Paulo 2008. (a)

REIS, L.P.; AZEVEDO, Maria Cristina. “Nós ouvimos a música de que gostamos ou aprendemos a gostar da que ouvimos?”: A música em programas de avaliação seriada para alunos de Ensino Médio. In: XVIII Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música (ANPPOM). Salvador 2008. (b)

SINEPE. Sindicato dos estabelecimentos Particulares de Ensino do Distrito Federal. [http://www.sinepe-df.org/site01/index.php?option=com\\_content&view=article&id=95&Itemid=76](http://www.sinepe-df.org/site01/index.php?option=com_content&view=article&id=95&Itemid=76). Acesso em: 11 de Abril de 2010.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA-UnB. Centro de Seleção e de Promoção de Evento – Cespe/UnB. Programa de Avaliação Seriada (PAS): Princípios Orientadores, Universidade de





Brasília. Brasília, s/d. Disponível em

<http://www.cespe.unb.br/PAS/oquepas/principios/principiospas.htm>. Acesso em 11 de Abril de 2010.

ZAGURY, Tânia. O Adolescente por ele mesmo, 3ª ed. Rio de Janeiro: Editora Record, 2000



## **A presença do professor de música na Educação Infantil: um estudo exploratório**

*Mônica Luchese Marques  
Universidade de Brasília  
monicaluchese@hotmail.com*

*Maria Cristina C. C. de Azevedo  
Universidade de Brasília  
criscarvalho@abordo.com.br*

**Resumo:** A presença da música na Educação Infantil é considerada componente curricular essencial para o desenvolvimento das crianças. Nesta comunicação apresentamos um estudo exploratório cujo objetivo é identificar a presença da aula de música e do professor de música na Educação Infantil. Este estudo integra a pesquisa de mestrado em andamento que visa investigar como é desenvolvida e justificada a ação pedagógica dos professores de música nas escolas regulares de Educação Infantil. Baseado nas transformações sociais e na legislação brasileira foi aplicado um questionário do tipo administrado com questões mistas para as coordenadoras dessas instituições. De acordo com as respostas dadas foi possível observar que 76% das escolas estudadas possuem aula de música na grade curricular das crianças e que 58% dessas aulas são ministradas por professores graduados em música. Esses dados mostram a importância de um diálogo entre as universidades, mais especificamente, os departamentos de música e as instituições infantis, bem como a discussão de ações político-educacionais que incluam as orientações e transformações pedagógicas ocorridas na Educação Infantil na escola pública.

**Palavras-chaves:** Educação Infantil, professor de música, escola regular do DF.

### **Introdução**

A história da Educação Infantil apresenta uma estreita relação com diferentes concepções de infância construídas pela sociedade ao longo do tempo. Segundo Kramer (1994), a partir do momento que a criança é vista como cidadã e como sujeito criador de cultura surge a necessidade de redimensionar o conceito de infância. Para ela, esse conceito não se restringe às características da população infantil, mas deve incluir um novo entendimento sobre os profissionais que atuam com as crianças, transformando o olhar assistencialista que tem caracterizado a Educação Infantil. Essa visão de infância vai exigir um profissional específico capacitado para trabalhar com as particularidades desse público e com as novas demandas e objetivos da Educação Infantil contemporânea.

Por outro lado, com a expansão da mulher no mercado de trabalho houve um crescimento significativo de creches e pré-escolas, principalmente na rede privada de ensino. Essas transformações sociais na família levaram as instituições infantis a incluírem novos valores em sua proposta pedagógica em que se destacam, nas palavras de Oliveira (2002) a



“defesa de um padrão educativo voltado para os aspectos cognitivos, emocionais e sociais da criança pequena” (OLIVEIRA, 2002, p. 109).

Esses novos valores e concepções também modificaram e foram modificados pela legislação brasileira resultando em ações e políticas públicas expressas em documentos legais como: o reconhecimento da educação em creches e pré-escolas, considerado um direito da criança e dever do estado pela Constituição Federal de 1988; a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da educação Nacional (LDBEN) em 1996; a publicação do Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (RCNEI) em 1998; e por fim a publicação do Estatuto da Criança e do Adolescente em 1999.

Segundo a LDBEN, a Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica, abrange crianças de 0 a 6 anos<sup>1</sup> de idade e tem por finalidade o desenvolvimento integral da criança. Apesar desse nível de escolaridade não ser considerado formação obrigatória, a legislação expressa que é dever do Estado garantir atendimento gratuito em creches e pré-escolas (BRASIL, 1996).

Com o reconhecimento da educação infantil como parte integrante da Educação Básica, o RCNEI (BRASIL, 1998) apresenta objetivos, componentes curriculares e atividades necessárias para o desenvolvimento das crianças na primeira infância. Esse documento legal contempla a Música como linguagem e destaca a sua importância na comunicação, expressão e desenvolvimento cognitivo das crianças. Segundo o primeiro volume do documento as capacidades que as crianças devem desenvolver a partir das práticas da Educação Infantil incluem:

As diferentes linguagens (corporal, musical, plástica, oral e escrita) ajustadas às diferentes intenções e situações de comunicação, de forma a compreender e ser compreendido, expressar suas idéias, sentimentos, necessidades e desejos e avançar no seu processo de construção de significados, enriquecendo cada vez mais sua capacidade expressiva; conhecer algumas manifestações culturais, demonstrando atitudes de interesse, respeito e participação frente a elas e valorizando a diversidade. (BRASIL, 1998, p. 63).

A partir dos objetivos listados acima, constata-se a presença da música como conhecimento específico no processo de construção das diretrizes da Educação Infantil. Porém, como a música está sendo inserida no contexto escolar e que profissional está

---

<sup>1</sup> Com a criação do nono ano, a faixa etária de 6 anos passou a integrar o Ensino Fundamental, artigo 32 seção III de 2006, no entanto o texto legal do artigo 29, II seção, da LDBEN 9394/96 considera a faixa de 0 até 6 anos como Educação infantil.



desenvolvendo as atividades musicais varia de acordo com cada instituição de ensino.

Diniz e Del Ben (2006) afirmam que a música está presente em 99,19% das práticas pedagógicas das professoras da Educação Infantil e que ela é utilizada de diversas formas de acordo com os contextos e a formação das professoras unidocentes de cada turma. Os resultados da pesquisa das autoras revelam que algumas professoras orientam sua prática docente com base em propostas oficiais e em suas próprias experiências e concepções. Para as professoras, a música é considerada importante e está relacionada a objetivos extra-musicais como: elemento disciplinador, de relaxamento, para auxiliar outras disciplinas, de prazer e diversão. Algumas professoras entendem a música como uma linguagem “autônoma” e apontaram ser importante desenvolver o conhecimento musical da criança.

A literatura em Educação Musical também destaca a importância da música na primeira infância para o desenvolvimento cognitivo, da linguagem, psicomotor e sócio-afetivo da criança (ILARI, 2002; DECARBO e NELSON, 2002). Theuhb (2006) argumenta que as crianças percebem a música de diferentes formas, o que as torna possuidoras de conhecimento musical em potencial. Para a autora as crianças pequenas, até um ano de idade, possuem ouvidos inexperientes e ainda não possuem conhecimento sobre as convenções musicais da sua cultura. A inexperiência auditiva faz com que as crianças menores de um ano tenham ouvidos abertos a diversas experiências musicais. Considerando essas características e o entusiasmo dos bebês com a música, alguns educadores musicais indicam e sugerem exposições sistemática do público infantil a “boa música” e a atividades musicais apropriadas para essa faixa etária.

A música está presente na vida cotidiana das crianças em cantigas de rodas, em brincadeiras, no diálogo familiar, na T.V, em rádios, em festas e sua influência no comportamento emocional e físico humano é reconhecida por vários estudiosos. Essa constante exposição à música permeia o cenário da Educação Infantil, onde as crianças estão sujeitas a músicas para: 1) disciplinar o comportamento e desenvolver atitudes e valores – lavar mão, se alimentar, fazer silêncio, dormir, respeitar o colega; 2) comemorar datas e festividades – dia da árvore, dia das mães, dia dos pais, dia do índio; 3) memorizar conteúdos – números, letras do alfabeto, vocabulário e 4) executar instrumentos de “bandinhas” reproduzindo e imitando padrões sonoros e rítmicos (BRASIL, 1998).

O referencial curricular destaca que a prática musical na educação infantil deve superar a concepção tradicional de atividades musicais reprodutoras e mecanicistas em que a expressão musical da criança e seus saberes e fazeres musicais são ignorados. No cenário musical atual, o professor tem o desafio de trabalhar o conhecimento musical prévio do aluno,



oportunizando a convivência e a reflexão sobre diferentes gêneros e estilos musicais. Nesse sentido, o RCNEI, ao compreender a música como linguagem e forma de conhecimento defende que a música tem estrutura e características próprias que devem ser vivenciadas por meio da produção, apreciação e reflexão (BRASIL, 1998). Por produção o documento entende a experimentação e a imitação, sendo produtos musicais a interpretação, a improvisação e a composição. A apreciação envolve a percepção de sons e silêncios, a organização das estruturas musicais em que se objetiva desenvolver a escuta ativa, a capacidade de observação, a análise e o reconhecimento. A terceira atividade pedagógica está relacionada com a reflexão sobre a organização, criação e produção musical (BRASIL, 1998). A proposta musical do referencial curricular exige que o professor tenha conhecimento específico sobre música, sua linguagem e fundamentos.

Nos resultados encontrados por Diniz e Del Ben (2006), as professoras da Educação Infantil se ressentem de uma formação específica em música ou de orientação sistemática de professores de música. Nesse sentido, as autoras destacam a necessidade de se buscar parceria entre professores unidocentes e o professor “especialista” em música. As professoras também afirmam que professor de música poderia desenvolver atividades específicas de execução vocal e instrumental, habilidades que não adquiriram na sua formação pedagógica. Às essas demandas soma-se a aprovação da Lei 11769/08 que exige a inclusão da música como conteúdo curricular do componente curricular Artes. Segundo a nova lei os estabelecimentos de ensino têm até 3 anos se adequarem a lei.

Diante desse quadro político-educacional, observa-se a necessidade crescente da presença do professor de música em creches e pré-escolas. Considerando esses fatores, o presente artigo apresenta estudo exploratório sobre a presença da música e do professor de música em escolas regulares de Educação Infantil localizadas no DF. Esse estudo foi considerado necessário para averiguar a pertinência da pesquisa de mestrado em andamento que busca investigar como é desenvolvida e justificada a ação pedagógica dos professores de música nas escolas regulares de Educação Infantil do DF. Segundo Pacheco (1995) a ação pedagógica do professor é guiada por suas crenças educativas. Assim, para decodificar a realidade que orienta a ação docente é necessário estudar a estrutura cognitiva ou o pensamento do professor.

Portanto, considera-se relevante conhecer como o professor de música da Educação Infantil concebe e explica suas escolhas e procedimentos didáticos. Nesta comunicação, portanto, apresentamos a metodologia realizada e os resultados encontrados que apontam para o interesse crescente das instituições infantis privadas no professor de música.



## 1) A presença da música nas escolas de Educação Infantil

O cadastro das instituições educacionais locais que oferecem cursos de Educação Infantil é organizado em uma matriz por oferta da etapa/modalidade e sua localização na Região Administrativa. O último censo, realizado em 2009 que está disponível no site da Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEDF), lista uma relação de 313 escolas particulares, 234 escolas públicas e 47 escolas particulares conveniadas com o governo que atendem a Educação Infantil no DF. Do universo das escolas particulares a maioria, 56 escolas, estão localizadas em Brasília, no Plano Piloto (Asa Norte e Asa Sul), enquanto na rede pública a maioria, 50 escolas, encontram-se na Ceilândia, seguida de Brasília, onde são registradas 23 escolas. Para o estudo exploratório, foi selecionada uma amostra do tipo conveniente formada por escolas particulares e públicas do Plano Piloto. Esta seleção se justifica pelo grande número de escolas particulares e públicas localizadas neste espaço e pela facilidade de acesso.

Com a lista de escolas em mãos foi aplicado um questionário do tipo administrado, com questões mistas para identificar a presença da aula de música e do professor de música, graduado ou não, nessas instituições. Este tipo de instrumento foi considerado pertinente diante da quantidade de escolas e do tempo disponível para a realização da pesquisa. O questionário teve por objetivo identificar quais escolas regulares de Educação Infantil oferecem aula de música no Plano Piloto. E a partir daí mapear a frequência dessa aula e quem a ministra, se é o professor de música, de artes ou o pedagogo.

O instrumento é simples e sua estrutura apresenta uma sequência de questões sobre os dados da escola e do coordenador pedagógico - nome da instituição, telefone, endereço e nome da coordenadora pedagógica responsável pelo ensino infantil; perguntas fechadas direcionadas a presença da música e do professor de música na instituição, assim como sua formação; e perguntas abertas sobre os momentos em que a música está inserida na escola.

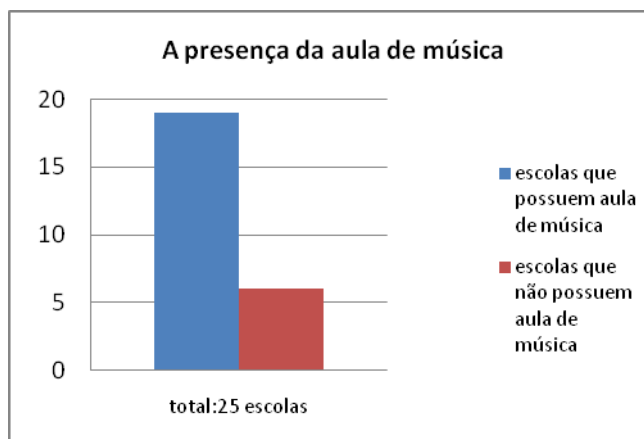
O questionário foi aplicado por telefone com os coordenadores das escolas particulares localizadas no Plano Piloto. Nas escolas públicas o questionário não foi aplicado porque a Regional de Ensino e a Secretária de Educação do DF informaram que nenhuma dessas escolas possui aula de música na grade curricular das crianças. Porém, alguns professores da Secretária e Regional afirmaram que a música está muito presente nessas instituições na rotina das crianças, mas não há um professor específico de música para ministrar as aulas específicas dessa linguagem.



Quanto às escolas particulares, foi feito contato com todas elas. Até o presente momento, 25 escolas (44,64%) das 56 escolas existentes responderam o questionário. Esse tipo de coleta de dados apresenta algumas vantagens e desvantagens. A vantagem é basicamente econômica, pois o contato por telefone é mais em conta do que o deslocamento de carro pela cidade. Com relação às desvantagens observa-se a dificuldade de contato direto com os coordenadores pedagógicos dos cursos, únicos responsáveis pelas informações necessárias.

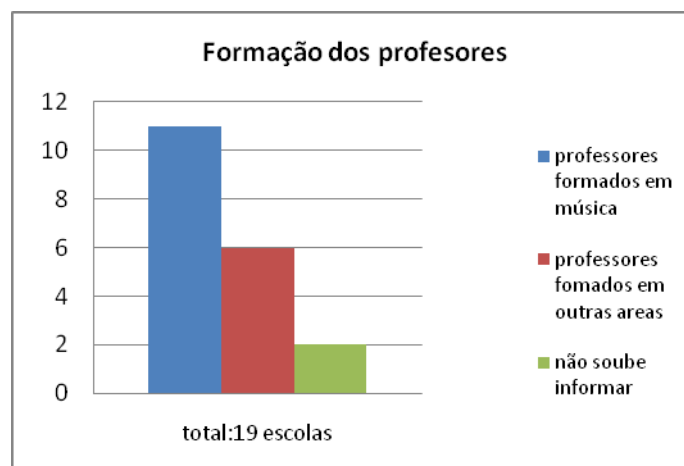
Ao responderem o questionário, os coordenadores foram unânimes em enfatizar a importância da música na Educação Infantil, todos alegaram que é impossível separar a música das atividades escolares. Os momentos com presença de música mais citados foram: “na rodinha da entrada”, “para mudar de um ambiente para o outro”, “para passar algum conteúdo”, “nas festas da escola” e “para trabalhar a cultura”.

Das instituições particulares contatadas (N=25), 19 escolas (76%) possuem aula de música na grade curricular das crianças, ou seja, dentro da rotina escolar há um momento específico para essa aula. As aulas acontecem uma vez por semana e variam de 30 a 50 minutos. Duas escolas (8%) afirmaram que estão em processo de análise e formulação de projeto para começar as aulas de música na grade das crianças e pretendem incluí-la no próximo semestre.



Além da aula na grade curricular das crianças, quatro escolas (16%) oferecem cursos extracurriculares de música, como oficina de musicalização e de flauta-doce para as crianças que ficam o dia inteiro na escola (integrais).

Das 19 escolas (76%) que possuem aula de música na grade curricular, 11 (57,89%) delas são ministradas por professores graduados em música. Em duas (10,53%) os professores são graduados em música; em 4 (21,06%) são formados em outras áreas, como pedagogia e artes; e 2 escolas (10,53%) não sabiam informar a formação dos professores.



Sobre a formação dos professores, de modo geral, as coordenadoras não sabiam informar se eles são graduados em Música Licenciatura ou Bacharelado. Apenas duas escolas (10,53%) afirmaram que os professores são licenciados em música.

## Considerações Finais

O levantamento de escolas regulares que possuem aula de música na Educação Infantil é fundamental para identificar as instituições que desenvolvem atividades específicas de música, assim podemos analisar a relevância e pertinência da pesquisa de mestrado em andamento que visa investigar como é desenvolvida e justificada a ação pedagógica desses professores.

Os dados revelam que muitas escolas ainda têm que se adaptar a nova lei que torna obrigatório o ensino de Música na educação básica (lei 11.769/2008). Porém ao analisarmos esses resultados, encontrados no levantamento, não podemos esquecer que essas instituições infantis ainda estão dentro do prazo estipulado pelo governo para se adaptarem a nova lei. Com isso esse cenário está em constante transformação.

Nesse estudo exploratório os dados levantados indicam um aumento da presença da





música dentro da grade curricular de instituições infantis particulares. Observa-se ainda que ela está presente em 76% das escolas particulares que responderam o questionário. Porém percebe-se a dicotomia cada vez maior entre o ensino público e o ensino privado. As mudanças e transformações sociais da atualidade ainda não abarcaram as escolas do ensino público.

Outro dado muito importante é o fato da maioria dos professores (58%) serem graduados em música. Com este estudo foi possível observar a importância de conhecermos melhor o campo de trabalho da Educação Infantil. E com isso apontar para a necessidade do diálogo entre universidade, mais especificamente o departamento de música, e a Educação Infantil.



## Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. 3º volume. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. 1º Volume. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei no 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 1988.

ILARI, Beatriz. Bebês também entendem de música: a percepção e a cognição musical no primeiro ano de vida. Revista da ABEM, V. 8, 83-90, Porto Alegre, setembro de 2002.

KRAMER, Sonia. Currículo de Educação Infantil e a formação dos profissionais de creche e pré-escola: questões teóricas e polemicas. IN: BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Departamento de Políticas Educacionais. Coordenação Geral de Educação Infantil. Por uma Política de Formação do profissional de Educação Infantil. P. 16 - 31. Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994.

DECARBO, J; NELSON, J. Music and Early Childhood Education, The new handbook of research on music teaching and learning. Oxford, Cap. 14, p. 210-242. Oxford University Press, 2002.

DINIZ, Lélia Negrini; DEL BEN, Luciana. Música na educação infantil: um mapeamento das práticas e necessidades de professoras da rede municipal de ensino de Porto Alegre. Revista da ABEM, V. 15, 27-37. Porto Alegre, setembro de 2006.

OLIVEIRA, Zilma Ramos. Educação Infantil: fundamentos e métodos. Cortez Editora, 3º edição. São Paulo, 2007.

PACHECO, José Augusto. O Pensamento e a Ação do Professor. Porto Editora. Portugal, 1995.

TREUHB, Sandra E. Infants a musical connoisseurs. The Child as musician- A Handbook of musical development. Cap. 02, 33-49. Oxford, 2006



## A rede de sociabilidade em projetos sociais e processo pedagógico musical

Magali Oliveira Kleber  
Universidade Estadual de Londrina (UEL)  
magali.kleber@gmail.com

**Resumo:** Esse artigo trata do aprofundamento sobre a questão das práticas da educação musical desenvolvida em projetos de base comunitária, institucionalizados no âmbito do Terceiro Setor como Organizações Não Governamentais (ONGs), mais especificamente na cidade do Rio de Janeiro. O propósito deste trabalho é realizar um estudo etnográfico, pesquisa de pós doutorado cuja trabalho de campo resultou na seleção de três coordenadores das ONGs: Escola de Música da Rocinha, ex-coordenador do Projeto Villa Lobinhos e atualmente no Projeto TIM e o Projeto Integrado de Música – PIM. O estudo tratará das implicações da figura de rede social sobre o processo pedagógico-musical nesses projetos sociais os quais tem como eixo de suas propostas socioeducativas, as práticas musicais. Os pressupostos teóricos dessa pesquisa ancoram-se em três perspectivas que têm como argumento central a visão de que as práticas musicais são frutos da experiência humana vivida concretamente em uma multiplicidade de contextos conectados. Segundo Kleber (2006) o processo pedagógico-musical como fato social total foi interpretado, nessa pesquisa, considerando os seus aspectos multicontextuais e pluridimensionais, o que propiciou a elaboração de conexões importantes, mediante uma postura dialógica e dialética. Pode-se pensar, ainda, que nesse processo está também presente um sistema de trocas baseado em valores simbólicos e materiais ligados às práticas musicais, extrapolando-as.

**Palavras-chave:** Educação Musical e ONGs, Rede de sociabilidade musical, Projetos sociais e música.

### 1. INTRODUÇÃO

Esse artigo trata do aprofundamento sobre a questão das práticas da educação musical desenvolvida em projetos de base comunitária, institucionalizados no âmbito do Terceiro Setor como Organizações Não Governamentais (ONGs), mais especificamente na cidade do Rio de Janeiro. Inicialmente, o propósito deste trabalho foi realizar um estudo etnográfico, tendo como campo empírico a Escola de Música da Rocinha e parte das ONGs que compõem rede de sociabilidade musical entre os projetos. Considerando o trabalho de campo realizado e encontro, foi possível fazer a seleção dos projetos que apresentam as possibilidades de se tratar acerca das implicações sobre o processo pedagógico-musical.

Decorrente dessa perspectiva, estar inserido no contexto para construir a informação, o processo requer de o pesquisador valer-se não só dos pressupostos teórico-metodológicos, mas, antes, tornar-se dos atores sociais do processo de construção do conhecimento. Araújo (2009) destaca que uma análise das implicações



teórico-metodológicas da virada epistemológica das humanidades no século XX rumo a abordagem mais autocrítica e politizada da produção de conhecimento, [leva] ao reconhecimento das assimetrias de poder entre pesquisadores e pesquisados como fator inibitório de uma efetiva e inovadora compreensão da diversidade e da desigualdade. Examina, em particular, seu impacto em disciplinas de base etnográfica, como a etnomusicologia, propondo que é sentido de modo ainda mais tenso no trabalho desenvolvido nas próprias cidades em que vivem os pesquisadores e em que se situam suas instituições de origem (ARAÚJO, 2009, p.174)

Considerando que um dos propósitos dessa pesquisa ampliou-se, visando desenvolver um estudo e ações em parceria autoral com os coordenadores das ONGs pesquisadas durante o doutorado (KLEBER, 2006), cuja relação foi mantida e estreitada após a conclusão da tese. Dessa forma, o trabalho de campo resultou na seleção de três coordenadores das ONGs: Gilberto Figueiredo da Escola de Música da Rocinha, Rodrigo Belchior – ex-coordenador do Projeto Villa Lobinhos e atualmente no Projeto TIM e Célia Moreira – do Projeto Integrado de Música - PIM.

Foram realizados encontros, conversas e atividades conjuntas com os coordenadores. A idéia de desenvolver essa pesquisa na modalidades de co-autoria estimulou aos coordenadores que já aceitaram a construção dessa proposta que vislumbra possibilidades de borrar fronteiras na hierarquia das vozes que produzem o conhecimento acadêmico-científico, legitimando, mediante uma metodologia que preconiza uma elaboração textual que reflita a figura da rede social presente na dinâmica da sinergia entre os projetos sociais. A interlocução foi realizada com os coordenadores das instituições, buscando estabelecer uma relação entre pesquisador/pesquisado que atendessem ao desafio proposto por Araújo (2009) que em sua análise elabora uma crítica sobre a inserção do pesquisador no campo destacando que

...quaisquer que sejam seus respectivos objetos, os pesquisadores deveriam estar cômicos, em sentido crítico estrito, desde o início das implicações de seu estar ou não no campo das lutas cotidianas de seus interlocutores, como um índice de engajamento para o bem ou para o mal. Assim como nada há de neutro acerca dos métodos e ações em campo do pesquisador acadêmico, como relevado pela Antropologia pós-moderna e outros campos disciplinares de base etnográfica (Hale, 2007), nada há de neutro, tampouco, em se pensar reflexivamente sobre a realidade em seus muitos desdobramentos (Araujo, 2008) (ARAÚJO, 2009, p. 177).

Embora minha trajetória de pesquisadora e docente da área venha se configurando mediante essa visão crítica, tal desafio estimulou-me a buscar uma nova configuração para esse estudo, uma vez que, como educadora musical transitando pelo mundo acadêmico e pela periferia urbana, acentuou-se o desconforto diante do aprofundamento da



percepção da assimetria na legitimação do conhecimento instituído, produzido e veiculado na academia.

A receptividade aberta durante a pesquisa do doutorado (KLEBER, 2006), facilitou a construção das relações interpessoais e institucionais, fundamentais para que se pudesse observar as diferentes dimensões que se sobrepunham no cotidiano das instituições relativas tanto à gestão como ao desenvolvimento da proposta pedagógica. Houve uma acolhida solidária e respeitosa por parte dos participantes da pesquisa cujo relacionamento foi estreitado pela convivência durante o período de inserção no campo e que perdurou após a conclusão da pesquisa no doutorado, sendo que tal contexto favorece e estimula a continuidade desse estudo.

A dinâmica na estrutura da comunicação entre as ONGs e os projetos sociais, invocando a figura da rede, foi um componente importante na análise do relacionamento entre as organizações sociais. A invocação do conceito de rede mostrou-se significativo na estruturação das ONGs enquanto categoria institucional, de caráter fortemente interdisciplinar, ancorado nas perspectivas filiadas às várias correntes do chamado pensamento sistêmico. Mesmo com essas características próprias, a configuração da comunicação e troca que prevalece nos dois contextos urbanos é horizontal e otimizada pela Internet. Isso forma uma sinergia intrínseca e extrínseca às ONGs envolvendo os agentes educativos - músicos, professores, monitores - comunidade, instituições públicas e privadas.

A proximidade física das favelas com o “asfalto”, associações, artistas, diferentes classes sociais imprime uma especificidade relacionada ao seu aspecto urbano. O relacionamento interpessoal e interinstitucional apresentou-se de forma característica em cada um dos contextos urbanos. Parece ser evidente que no Rio de Janeiro as interações são acentuadas pelas relações pessoais, mesmo quando se trata de instituições. A proximidade geográfica entre “morro e asfalto”, as associações de caráter civil, a participação dos artistas nas ONGs imprime uma especificidade nas relações.

Esse período de desenvolvimento da pesquisa proposta no Laboratório de Etnomusicologia da UFRJ possibilitou-me retomar a pesquisa buscando um aprofundamento sobre a questão da prática da educação musical desenvolvida em projetos de base comunitária, institucionalizados no âmbito do Terceiro Setor como Organizações Não Governamentais (ONGs), mais especificamente na cidade do Rio de Janeiro.

A escolha de realizar esse estudo na Escola de Música da Universidade Federal do Rio de Janeiro justifica-se pelo trabalho desenvolvido no Laboratório de Etnomusicologia,



criado em 2001. Considerando que Laboratório tem como uma de suas finalidades abrigar pesquisadores associados entre suas atividades de pós-graduação, trata-se de um espaço institucional alinhado com os objetivos dessa pesquisa, a qual visa desenvolver um projeto e ações em parceria com entidades de cunho comunitário cujas propostas tem caráter socioeducativo-cultural com foco nas práticas musicais.

## 2. CONCEPÇÕES TEÓRICAS

Os pressupostos teóricos dessa pesquisa ancoram-se em três perspectivas que têm como argumento central a visão de que as práticas musicais são fruto da experiência humana vivida concretamente em uma multiplicidade de contextos conectados. A primeira parte de uma visão cultural da música proposto por Shepherd e Wicke (1997) cuja teoria que reconhece a constituição social e cultural da música como “uma particular e irredutível forma de expressão e conhecimentos humanos”. A segunda perspectiva inspira-se nos estudos do antropólogo Marcel Mauss (2003) sobre fenômenos sociais, analisando o processo pedagógico-musical nas ONGs como um “fato social total”, enfatizando-o seu caráter sistêmico, estrutural e complexo, portanto pluridimensional. A terceira perspectiva diz respeito à produção do conhecimento musical no contexto das ONGs, analisada à luz da teoria da práxis cognitiva cunhada por Eyerman e Jamison (1998). Essa teoria permite analisar a produção de conhecimento sociomusical das ONGs como fruto da dinâmica das forças sociais que abrem espaços para a produção de novas formas de conhecimento.

Segundo Kleber (2006) o processo pedagógico-musical como fato social total considera os aspectos multicontextuais e pluridimensionais, o que propiciou a elaboração de conexões importantes, mediante uma postura dialógica e dialética. Pode-se pensar, ainda, que nesse processo está também presente um sistema de trocas baseado em valores simbólicos e materiais ligados às práticas musicais, extrapolando-as. Trata-se de circulação de bens em forma de trocas em que as coisas adquirem personalidade e atributos. E o princípio da “troca-dádiva” pressupõe que “se coisas são dadas e retribuídas, é porque *se* dão e *se* retribuem ‘respeitos’[...] Mas é também porque as pessoas *se* dão ao dar, e, se as pessoas *se* dão, é porque *se* devem – elas e seus bens – aos outros (MAUSS, 2003, p. 263). . A análise esta sendo elaborada a partir de quatro categorias de contextos propostos por Kleber (2006), a saber: 1) institucional; 2) histórica 3) sociocultural e 4) ensino e aprendizagem musical. A possibilidade de constituir redes de sociabilidade mobiliza motivações internas, consubstanciadas em ações nos quatro contextos mencionados e



analisados a partir de uma visão sistêmica.

Considerando a natureza das atividades musicais nas ONGs calcadas na ação de fazer música, a abordagem sobre a performance está sendo tratada a partir das argumentações de John Blacking (1995) e Small (1995). Destaca-se que para Blacking a performance musical é “um evento padronizado na interação do sistema social, cujo significado não pode ser entendido ou analisado isoladamente de outros eventos no sistema” (p. 227-8) e que para Small (1995) a performance está associada ao “fazer musical” e ao “senso de musicalidade” das pessoas como fruto da interação interpessoal. Importa, nesse aspecto, que o processo de ensino e aprendizagem de música considera o seu eixo conduzido pela “ação de fazer música” ou “musicando” (SMALL, 1995), incorporando os processos coletivos intersubjetivos e dialógicos. A performance musical, nessa perspectiva, abrange os rituais, os jogos, o entretenimento popular e as formas de interação as quais são entendidas aqui como espaços de ensino e aprendizagem musical.

A argumentação de que esse campo abrange os diferentes espaços em que acontecem as práticas musicais sejam educacional, formal ou informal, intencional ou ocasional, e, por isso, as ações educativas permeiam todos os segmentos sociais, como é o caso das ONGs. A discussão e reflexão sobre as dimensões e funções do conhecimento-pedagógico musical e suas implicações partem da premissa de que estes são aspectos do próprio fenômeno/objeto, sem pensá-lo fragmentado. Essa visão do campo epistemológico da educação musical busca contribuir para a delimitação dos limites e das intersecções da área considerando o conhecimento específico, transversalizado por outros campos do conhecimento.

### 3. SOBRE O CENÁRIO

O Terceiro Setor<sup>1</sup> tem se apresentado como a dimensão da sociedade em que se proliferam os movimentos sociais organizados, ONGs e projetos sociais onde se observa uma significativa oferta de práticas musicais ligadas ao resgate de jovens adolescentes em situação de exclusão. No Brasil, é um fenômeno das quatro últimas décadas que vem se configurando mediante movimentos sociais de diversas naturezas os quais canalizam recursos, vivenciam experiências e elaboram novas formas de conhecimento. Kleber (2006) constata que vários projetos sociais se aglutinam fortalecendo tanto a identidade de cada um deles, mas também favorecem o trabalho pedagógico musical. Um exemplo foi constatar,

---

<sup>1</sup> A denominação Terceiro Setor refere-se à Sociedade Civil Organizada e o termo faz contraponto com o Estado, considerado o Primeiro Setor e o Mercado considerado o Segundo Setor.



mediante a inserção no campo, que os projetos envolvidos no Encontro de Instrumentistas do Projeto Villa Lobinhos (PVL), em 2004, envolviam muitas crianças e jovens com diversidade na faixa etária, na condição sócio econômica e na procedência geográfica da cidade do Rio de Janeiro, todos participantes de diferentes projetos sociais como mostra a figura1 abaixo:



**Figura1.** Encontro Musical no Projeto Villa Lobinhos de 2004: Rede dos projetos sociais e instituições participantes (KLEBER, 2006).

<sup>2</sup> A Escola de Música da Rocinha foi criada em 1994 por Hans Ulrich Koch, alemão, professor de Música, que na época morava no Rio de Janeiro e não se conformava com as condições de vida das crianças que vivem nas favelas da cidade. Inicialmente, funcionou numa sala cedida por uma igreja local, utilizando material pedagógico e instrumentos doados por um Shopping Center localizado num bairro de classe média alta vizinho (...) Após 13 anos de intensa atividade, muitos jovens já passaram por nossas salas de aula, e hoje temos 450 alunos matriculados, para os quais oferecemos aulas de Violão, Cavaquinho, Teclado/Piano, Canto Coral Infantil e Juvenil, Coro de Pais de Alunos, Técnica Vocal, Violino, Flauta Doce e Transversa, Clarinete, Saxofone, Percussão, Prática de Conjunto (Orquestra de Cordas Dedilhadas, Conjunto de Flautas Doce, Conjunto de MPB, Regional de Samba e Choro), Teoria e Prática da Percepção e Musicalização (em creches comunitárias. [http://www.emrocinha.org.br/index.php?option=com\\_content&task=view&id=26&Itemid=33](http://www.emrocinha.org.br/index.php?option=com_content&task=view&id=26&Itemid=33), acessado em 30/05/2010.

<sup>3</sup> “[Qualitative research]...is an effort to understand situations in their uniqueness as part of a particular context and the interactions there. This understanding is an end in itself, so that it is not attempting to predict what may happen in the future necessarily, but to understand the nature of setting – what it means for the participants to be in the setting, what their lives are like, what’s going on for them, what their meaning are, what the world looks like in that particular setting – and in the analysis to be able to communicate that faithfully to others who are interested in that setting... The analysis strives for depth of understanding” (Patton apud Merriam, 1998, p. 6)

<sup>4</sup> ...if cultural theorists, sociologists, linguistics, etc. are not prepared to take music into consideration in their discussion of symbolic production in contemporary society and if musicians and musicologists are not prepared to shoulder the possibility this lays on them to demystify their art and its hieroglyphics, we be left with little or no viable cultural theory of our own times (Tagg apud Shepherd & Wicke, 1997, p. 34).



A presente pesquisa se propõe a aprofundar a compreensão sobre características da dinâmica dessa rede social, considerando que existe uma potência determinante na estruturação dos projetos. Essa configuração influi no “processo pedagógico-musical entendido como fato social total” (KLEBER, 2006), evidenciando possibilidades de diferentes impactos nas diversas dimensões como a social, cultural, política, ética e estética. Trata-se de questões que podem favorecer o desenvolvimento desses projetos ampliando a noção de coletividade e de sinergia sociocultural.

Gilberto Figueiredo, educador musical e coordenador da Escola de Música da Rocinha<sup>2</sup>, sintetizou em sua fala, como a sociabilidade entre os projetos, a partir da iniciativa de um deles, são agregados mediante o inter trânsito de seus participantes. Toma-se uma dimensão que se sobrepõe à questão de encontros musicais se converte em um aspecto estimulante para os indivíduos e para as instituições que participam:

...O primeiro contato foi quando o Rodrigo veio conhecer a Escola de Música da Rocinha e convidou a Escola a participar do curso de férias, que você já conhece e sabe bem dessa estrutura. Nós encaminhamos um grupo de alunos [para o Projeto Villa Lobinhos] que ficaram deslumbrados com o trabalho, foi fantástico e se refletiu na nossa escola. Nenhum deles foi selecionado, mas todos voltaram para a nossa escola com um gás muito maior para o trabalho, ansiosos para aprender, aprender, aprender, aprender, aprender. No ano seguinte foi um outro grupo e a cada ano foram outros grupos e nós tivemos três alunos já selecionados para o Projeto Villa-Lobinhos (Gilberto Figueiredo, 2005, coordenador da EMR).

Fala, ainda, sobre as bases conceituais do trabalho realizado pela Escola de Música da Rocinha (EMR), revelando características da identidade sociomusical do projeto:

Nós aqui, na Escola de Música da Rocinha - não vou falar pelos outros projetos - mas eu acredito que a maioria deles tenha mais ou menos esse mesmo perfil, nós fazemos um trabalho de formação geral, nosso principal objetivo não é formar músicos, mas é fazer um trabalho complementar ao trabalho da escola pública, oferecer uma formação que seja facilitadora da relação do aluno com a escola pública, com a família e com a sua comunidade, e consigo mesmo. Agora, aparecem aqui os talentos, despontam, a gente pinça esses talentos, monta grupos diferenciados, grupos avançados, vamos dizer assim, e até chegamos a oferecer aqui uma formação profissional, mas no Villa-Lobinhos, o trabalho é muito mais focado, muito mais aprofundado, de uma maneira que nós não teríamos condições de fazer aqui. Então, esse papel do Villa-Lobinhos de dar a gente continuidade, de fazer a ponte entre trabalho de base e o músico profissional lá na frente, isso é fantástico, é maravilhoso (Gilberto Figueiredo, 2005, coordenador da EMR).



A avaliação de Gilberto reforça os aspectos no sentido da necessidade de se haver uma diversidade nas propostas das ONGs e aponta para aspectos positivos de um trabalho de educação musical mais focado, cujo nível de formação proporciona oportunidades específicas no tocante à profissionalização. Pode-se inferir que a rede de sociabilidade observada no PVL promove dissemina outro referencial de formação para se pensar em um trabalho específico de educação musical, o que dá outra dimensão para a perspectiva seletiva.

Os argumentos de Eyerman & Jamison em “Music and social movements”(1998) destacam a dimensão movediça em que estão imersos os movimentos e projetos sociais, nos quais as ações culturais são redefinidas e imprimindo um novo significado às fontes de identidades coletivas. Os autores abordam a cultura a partir do cotidiano e a partir do mundo da arte “da expressão cultural”. Citam Marcusse que enfatiza a dimensão estética dos movimentos e seu argumento de que a música e a arte são questões primárias que rememoram tradições de resistência e crítica. Citam, ainda Flacks (ibidem, p. 6) o qual enfatiza que os movimentos sociais têm sido mais importantes como fator cultural do que um fator político. Ao se combinar política e cultura se providenciam uma ampla base contextual histórica para a expressão cultural em que a mobilização e reconstrução da tradição tornam-se uma questão central no que concerne ao papel dos movimentos sociais na transformação cultural e social.

A pesquisa ancora-se na abordagem qualitativa considerando que o objeto de estudo está inserido no campo dos estudos socioculturais da educação musical. A opção por essa abordagem tem como critério buscar uma metodologia que contribua para o entendimento e explicação do significado do fenômeno social e o considerasse como resultado da construção humana. Trata-se de

um esforço para entender situações, nas suas singularidades, como parte de um contexto particular e as interações que ali acontecem. Esse entendimento é um fim em si, não sendo uma tentativa de predizer o que pode, necessariamente acontecer no futuro, mas entender a natureza do contexto – o que significa para os participantes "estar nele", o que acontece para eles, quais são seus significados, como o mundo se apresenta nesse contexto particular - e na análise ser capaz de comunicar, fielmente, para outros que estão interessados nesse contexto...a análise empenha-se em aprofundar o entendimento”<sup>3</sup>. (Patton apud Merriam, 1998, p. 6, trad. da autora).



### 3. JUSTIFICATIVA

A presente pesquisa toma como objetivo principal a seguinte questão: Como se configura a rede de sociabilidade musical entre os projetos sociais tomando como ponto de partida a Escola de Música da Rocinha – Rio de Janeiro. A partir deste questionamento pretende-se investigar como se caracteriza a dinâmica, como fato social, entre os projetos conectados na rede?

O trabalho desenvolvido por ONGs, segundo Kleber (2006; 2008), tem revelado uma ligação com a dimensão cultural vista como um importante meio de reconstrução da identidade sociocultural e a música está entre as atividades de maior apelo para a realização de projetos sociais, principalmente com os jovens adolescentes.

Trabalhos como estes, realizados no âmbito dos movimentos sociais, são emergentes e apontam para várias questões que vêm sendo abordadas por pesquisadores e instituições (Novaes, Porto, Henriques, 2002). A prática musical se apresenta como significativo vetor para se propor projetos dessa natureza, caracterizando-se como um campo que carece de mapeamento e aprofundamento conceitual. Importa ainda ressaltar que esses dois trabalhos me forneceram pistas e confirmam de que a música tem uma dimensão fundamental nos movimentos sociais ligados ao exercício da cidadania e tem sido uma prática essencial na reconstrução das identidades de jovens assistidos ou envolvidos nesse processo. O presente trabalho tem como diferencial, o fato de voltar-se para a compreensão de instituições constituídas como ONGs. Estas vêm se apresentando como uma significativa alternativa para trabalhos sócio-educacionais, em plena expansão quantitativa, dado às características que lhes permitem uma grande mobilidade de diferentes ordens mas lhes asseguram base institucional.

### BREVES CONSIDERAÇÕES.

O tema desta pesquisa, ao tratar das conexões existentes entre as dimensões música, projetos sociais e juventude poderá contribuir para que essas novas experiências, associadas às teorias que lhe dão suporte, propiciem uma melhor compreensão e um maior esclarecimento sobre as práticas musicais no âmbito dos projetos sociais. Emergem as dimensões sociais, políticas e ideológicas imersas no mosaico social onde a música não pode ser vista e analisada como algo fora da noção de sociedade, à parte das formas simbólicas e culturais manifestadas pelas pessoas (Shepherd & Wicke, 1997). Emergem,



ainda, aspectos do afeto e significado na cultura que, segundo Tagg (apud Shepherd & Wicke, 1997, p. 34) só podem ser acessados por meio de entendimentos das características específicas das práticas musicais como uma forma cultural: seus sons. É preciso entender seu lugar (dos sons e suas articulações) na cultura.

Assim, qualquer discussão sobre cultura e sociedade, necessitará incluir análises de significado musical. Para formas não verbais de representação simbólica que são encontradas em nível de significados social, cultural, políticos e ideológico há que se problematizar e

... se os teóricos sociais, lingüistas, sociólogos não estão preparados para considerar a música em suas discussões sobre produção simbólica na sociedade contemporânea e se músicos e musicólogos não estão preparados para suportar a responsabilidade dessa carga para desmistificar sua arte e seus hieróglifos, nos estamos deixando pouca ou nenhuma teoria cultural viável para nosso próprio tempo” (Tagg apud Shepherd & Wicke, 1997, p. 34)<sup>4</sup>.

As leituras e reflexões que me submeti no período de construção desse projeto me imantaram para uma concepção que

situa a questão da pesquisa e a produção do conhecimento fora do enquadramento iluminista moderno, e a coloca no horizonte das discussões que rejeitam as grandes narrativas, que não aceitam a idéia de um conhecimento pretensamente ‘universal’ resultante de uma razão unitária e, conseqüentemente, que não aceitam a distinção entre “alta cultura” e “baixa cultura” (Costa, 1998, p 249).

A inserção realizada até o presente momento indicou um potencial significativo para a realização da pesquisa e me deram pistas de como reelaborar questões que me levassem a aprofundar o entendimento da natureza desse contexto e, conseqüentemente, as interações e interconexões da rede de sociabilidade musical que acontecem nesse contexto. No que tange à questão conceitual, essa etapa confirmou a asserção de que o próprio campo, considerando os atores sociais e seus contextos, constitui-se o principal vetor no direcionamento da construção do referencial teórico e, conseqüentemente, da compreensão das questões levantadas, levando em conta a complexidade do tema e suas infinitas possibilidades de interfaces.



## Referências

- ARAUJO, Samuel. Diversidade e desigualdade entre pesquisadores e pesquisados. Considerações teórico-metodológicas a partir da etnomusicologia. *Diversidade & Diversidade*. Revista de Ciências Sociais da PUC-RIO, n. 4 jan/jun. 2009, pp. 173-191.
- BLACKING, John. Music, culture and experience. In: BLACKING, John. *Music, culture and experience: selected papers of John Blacking*. Chicago: University Of Chicago Press, 1995. p. 323-342.
- COSTA, Marisa Vorraber. A pesquisa-ação na sala de aula e o processo de significação. In: SILVA, Luis Heron (Org.). *A escola cidadã no contexto da globalização*. Petrópolis: Vozes, 1998, p. 236-256.
- EYERMAN, Ron; JAMISON, Andrew. *Music and social movements: mobilizing traditions in twentieth century*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.
- KLEBER, Magali Oliveira. A prática de educação musical em ONGs: dois estudos de caso no contexto urbano brasileiro. 2006. Tese (Doutorado em Música) – Programa de Pós-Graduação em Música, Departamento de Música, Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006. disponível em <http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/9981>, acessado em 30/05/2010.
- KLEBER, Magali. *Práticas musicais em ongs: possibilidade de Inclusão social e o exercício da cidadania*. [http://www.revistafenix.pro.br/PDF15/Artigo\\_08\\_ABRIL-MAIO-JUNHO\\_2008\\_Magali\\_Oliveira\\_Kleber.pdf](http://www.revistafenix.pro.br/PDF15/Artigo_08_ABRIL-MAIO-JUNHO_2008_Magali_Oliveira_Kleber.pdf) acessado em 31/05/2010
- MAUSS, Marcel. *Sociologia e Antropologia*. Trad. Paulo Neves. São Paulo: Cosac & Naify, 2003.
- MERRIAM, Sharan B. *Qualitative Research and Case Study applications in Education*. San Francisco: Jossey-Bass Publisher, 1998.p
- NOVAES, Regina, PORTO, Marta, HENRIQUES, Ricardo. Juventude, cultura e cidadania. Rio de Janeiro: *Comunicações do ISER*. Ano 21 – Edição especial – 2002.
- SOUZA, Jusamara. Contribuições teóricas e metodológicas da Sociologia para a pesquisa em Educação Musical. In: *Encontro Anual Da Associação Brasileira De Educação Musical*, 5.,1996, Londrina. *Anais...* Londrina: ABEM, 1996. p. 11-40.
- SHEPHERD, John, WIECKE Peter. *Music and Cultural Theory*. Malden: Polity Press, 1997.



## **A relação entre som e imagem no contexto fílmico: análise a partir da opinião de contempladores**

*Francysmeyre Thompson  
Faculdade de Música do Espírito Santo*

*João Fortunato Soares de Quadros Júnior  
joaofjr@gmail.com  
Faculdade de Música do Espírito Santo*

**Resumo:** O presente trabalho tem como objetivo analisar a relação entre som e imagem dentro do contexto fílmico a partir da opinião de contempladores. Para isso, se optou pela abordagem qualitativa dos dados, utilizando como instrumento de coleta de dados um questionário a ser elaborado especificamente para este trabalho e que será aplicado a estudantes universitários dos cursos de Licenciatura em Música da FAMES e de Licenciatura em Artes Visuais da UFES, bem como pesquisa bibliográfica nas áreas cinema, música e artes visuais. Assim, pretende-se que esta pesquisa oriente para a compreensão de como o indivíduo contemplador se relaciona esteticamente e ideologicamente com o cinema, possibilitando um melhor embasamento para as criações composicionais, interações entre as linguagens, experiências e composições fenomenológicas, e explorações teóricas acerca do tema. Por fim, acreditamos que este trabalho possa trazer avanços para se compreender possíveis influências na formação de apreciadores de obras de arte, sobretudo, da música, utilizando os resultados emergentes para o desenvolvimento da educação musical através da inclusão do objeto cinematográfico em sala de aula.

**Palavras-chave:** Cinema, contexto fílmico, audiovisual.

### **Introdução**

A composição fílmica abarca em seu contexto ideológico duas grandes linguagens: a visual e a sonora. Historicamente, o cinema foi originado a partir do objeto visual: o jogo de sombras do teatro oriental de marionetes é considerado um dos mais remotos precursores do cinema. Com a evolução dos registros e com a densa exploração da fotografia através da pesquisa de sobreposição sequencial de fotogramas, o cinema surgiu tendo como meta conseguir registrar o movimento, isto é, poder documentar o movimento de forma tão natural como a nossa vivência.

Tempos mais tarde, num fluir evolutivo, o som também assume papel nesta composição. Entendido como um catalisador emocional, poderoso em aprofundar a vivência experimental do contemplador (EISENSTEIN, 2002; FLORES, 2006), a trilha sonora (considerando todos os objetos que a compõe) firma sua importância no campo estético-ideológico do cinema, ainda que submissa ao conceito visual. Tanto um como o outro valor compõem um conjunto de informações a serem traduzidas e fruídas pelo contemplador.



Juntas, estas linguagens formam o campo estético do filme, mas separadas, recebem valores diferentes. Para Belton (1985, p. 64), isso se deve à demasiada subjetividade sonora, já que

Ao som falta “objetividade” (logo autenticidade) não somente porque é invisível, mas porque é um atributo, e portanto, incompleto em si mesmo. O som alcança autenticidade somente como consequência de sua submissão a testes impostos sobre outros sentidos – primariamente pelo ver<sup>1</sup> (tradução nossa).

Assumir o som como um “subvalor”, ou seja, algo submisso, agregado aos outros valores estéticos, deixa entender que por si só ele não cumpre o papel de compreensão e expressão das informações, ou seja, ele é apenas um auxiliar. E assim, no âmbito cinematográfico, ele acaba sendo diminuído à função adjetiva. Mas o que seria esta objetividade ausente ao som? Se a objetividade está ligada à concretização do óbvio, e se o “óbvio é aquilo que vem à frente” (BARTHES, 1990, p. 47), é natural que o som não atinja esses parâmetros. O valor do som na narrativa fílmica pertence ao campo daquilo que Barthes nomeou de obtuso. Em sua definição, o obtuso, ou terceiro sentido, é aquele que é “demais”, um suplemento que aprofunda a experiência sensorial, que abre campo para possibilidades, gera sugestões de compreensão. Ou ainda, que “leva ao infinito da linguagem, [...] indifere às categorias morais ou estéticas” (BARTHES, 1990, p. 48). Assim, entendemos ser possível através da educação musical, aprofundar essa experiência do contemplador com a obra. A educação sensorial desenvolvida através do educar musical, possibilita ao aluno compreender com propriedade o corpo e o texto da música fílmica, já que há um texto tanto no discurso musical quanto no fílmico. E assim, compreender de forma mais completa toda a linguagem cinematográfica.

Por outro lado, pode-se fazer do trabalho audiovisual uma ferramenta na educação musical. A soma das linguagens e a associação da música ao texto visual abrem um caminho diferente para a apreciação, criação e até execução musical (FLORES, 2006). Associando a imagens, o aluno pode entender a música de forma mais “concreta”, visualizando com facilidade suas propriedades, gerando maior liberdade nos momentos de fruição, interpretação e criação.

A matéria do som atinge primeiramente o campo sonoro, ou seja, suas percepções sensoriais específicas. A desvalorização ou a não percepção destes fenômenos se deve ao condicionamento sensorial do sujeito. Sabemos que o sujeito educado a perceber e

---

<sup>1</sup> “Sound lacks” objectivity (thus authenticity) not only because it is invisible but because it is an attribute and is thus incomplete in itself. Sound archives authenticity only as a consequence of its submission to tests imposed upon it by other senses – primarily by the sight.



compreender este campo terá mais facilidade em compreender e fruir qualquer texto que tenha a linguagem musical em sua composição. Musicalizar um sujeito significa expandir seu campo sensorial, significa dar a possibilidade de entender e absorver mais das informações artísticas e linguísticas que lhe serão ofertadas (GAINZA, 1988).

O pensamento objetivo, na visão de Merleau-Ponty (2006), tem como característica ignorar o sujeito da percepção. Ele entende que a percepção surge cedo ou tarde como uma “consequência” vivencial. Porém, ainda de acordo com Merleau-Ponty, a percepção não se apresenta na categoria da casualidade, pelo contrário, a cada momento surge como uma re-criação ou uma re-constituição do mundo, entendendo aqui que esta percepção é desenvolvida, ou seja, se faz de forma estimulada e gradativa. Assim, permanecendo constantemente ativa, ela atua na codificação ou na recodificação de algo. Dessa forma, quanto mais estimulado o campo de percepção do sujeito, mais facilidade de fruição e domínio expressivo ele terá. A educação musical se apresenta como ferramenta de grande valia neste sentido, uma vez que atua aperfeiçoando a percepção, e ainda embasa informações artísticas a serem traduzidas. Então, quando o sujeito fruidor se reconhece como campo perceptivo, campo sensível de contato com o mundo, ele é capaz de se enxergar como simples objeto de recepção sensorial dentro de um composto que gera a percepção, não qualificando qualquer valor como mais ou menos importante. Pelo contrário, entende que “todo saber se instala nos horizontes abertos pela percepção” (MERLEAU-PONTY, 2006, p. 280).

## **O espaço de correspondências audiovisuais**

O espaço de correspondências audiovisuais trata da relação entre o som e a imagem dentro do contexto fílmico. A soma destas linguagens gera um texto a ser recebido pelo fruidor. E este texto pode ser compreendido em vários níveis de informação. Para um nível mais completo de compreensão, a construção sensorial/linguística do sujeito receptor deve ser exercitada. O perceber musical fundamenta este campo, gerando bases para compreensão e criação. O cineasta Sergei Eisenstein (2002) enxergou de maneira vanguardista a relação sonoro-visual do cinema. Para ele, a relação entre o som e a imagem no contexto fílmico vai além da idéia plástica. Ele defende que a significância ideológica vem da verdadeira e profunda relação entre as linguagens. “Devemos saber como apreender o movimento de uma determinada peça musical fixando seu caminho (sua linha ou forma) como a base da composição plástica que deve corresponder à música” (EISENSTEIN, 2002, p. 113). O autor ainda afirma que os





movimentos fundamentais da música devem estar sincronizados com os movimentos do quadro.

Outro conceito de grande relevância para este trabalho é o de “valor agregado”. Segundo Chion (apud FLORES, 2006, p.14), este termo pode ser definido como:

Valor sensorial, informativo, semântico, narrativo, estrutural ou expressivo que um som escutado numa cena nos leva a projetar sobre a imagem, até criar a impressão de que vemos naquilo o que na realidade ‘audiovemos’. Este efeito, utilizado corretamente, é a maior parte do tempo inconsciente por parte daqueles que o experimentam.

Tendo a afirmação de Chion como referência, pode-se dizer que as correspondências audiovisuais são o motivo da plasticidade cinematográfica. É fundamental que se estabeleça a interação entre a imagem e o som, uma vez que a primeira também influencia a percepção que temos do som. Para o contemplador, essa relação pode facilitar a vivência musical. Pode ainda ser uma ferramenta no trabalho de educação musical, que une e explora as linguagens na busca pela compreensão do objeto arte. Entretanto, é importante salientar que não se deve dar maior importância a uma das linguagens em detrimento a outra na construção cinematográfica, fato recorrente em várias das produções que existem na atualidade (FLORES, 2006). Isto afeta a compreensão/fruição por parte dos contempladores, uma vez que o conteúdo não cabe sozinho em apenas um campo artístico. Cada representação se vincula a uma série de representações, firmando seu espaço e reproduzindo o conteúdo anterior. O cinema age na esfera do entendimento, da significância, tornando-se matéria da expressão e da impressão. Por isto,

A experiência e o sujeito estarão sempre juntos no ato de fruição. Nenhum filme poderá ser escutado, pelo espectador ou pelo crítico, sem ser parte de um ponto de vista subjetivo. (FLORES, 2006, p. 47).

Assim, defendemos que

O som se define em termos de temporalidade e espacialidade da imagem, observando um sincronismo e/ou perspectiva ditado pelo visível. Seu processo de mimetismo adota como modelo não o acontecimento pré-cinematográfico, mas a imagem dele registrada. A trilha sonora não duplica o mundo posto diante dela, ela realiza um mundo imaginário, conferindo ao espaço e aos objetos, no interior do espaço da história, uma outra dimensão, a qual complementa sua existência temporal e espacial como representações.



O que a trilha sonora busca duplicar é o som de uma imagem, e não do mundo<sup>2</sup> (BELTON, 1985, p. 64).

Alguns estudos chamam a atenção para se buscar uma interação entre som e imagem no processo de ensino-aprendizagem musical, abordando um ensino pautado na abordagem multissensorial (TRALDI; MANZOLLI, 2009), valendo-se da inclusão de filmes e/ou representações de desenhos para compreensão de elementos da linguagem musical (BARBOSA; FRANÇA, 2008; PACHECO, 2007; SCHAFER, 1991). Os PCN indicam que estabelecer o diálogo entre as artes visuais e a música pode promover um maior desenvolvimento artístico do aluno, no qual o cinema vem oferecer esse diálogo de modo mais completo (BRASIL, 1997; 1998).

Assim, com base no referencial teórico apresentado e tomando como pressuposto as afirmativas de Flores e Belton, decidiu-se como objetivo geral para este trabalho verificar a relação sonoro-visual na composição estético-ideológico cinematográfica na opinião de contempladores. Assim, foram estabelecidos os seguintes objetivos específicos:

- Entender como se dá o espaço de construção das correspondências audiovisuais;
- Observar, através da relação imagem-som, a construção e compreensão do espaço diegético;
- Compreender a significância do sonoro e do visual dentro do contexto filmico;
- Verificar se os indivíduos aplicam diferentes valores às assimilações das linguagens visual e sonora;
- Descobrir qual das duas linguagens as pessoas fruem mais facilmente.

## Metodologia

- **Da coleta de dados:**
  - *Pesquisa bibliográfica*, acerca das temáticas música, cinema, objetos sonoros, audiovisual, fenomenologia da percepção e afins, com o objetivo de gerar e consolidar um referencial teórico consistente, que permita analisar de maneira apropriada os dados coletados.
  - *Elaboração e aplicação de questionário*. Este questionário será elaborado de maneira a conter perguntas de direcionamento específico, com respostas discursivas, não utilizando

---

<sup>2</sup> Sound defines itself in terms of the temporality and spatiality of the image, observing a synchronism and/or perspective dictated by the visuals. Its mimetic process takes as a model not pro-filmic event but the recorded image of it. The sound track does not duplicate the world set before it; it realizes an imaginary world, endowing the space and objects within the story space with another dimension that complements their temporal and spatial existence as representations. What the sound track seek to duplicate is the sound of an image, not that of the world.



referência de escolha múltipla ou padronização por escala. Contará ainda com uma seção para que os entrevistados justifiquem suas respostas, a fim de obter um resultado bastante contemplativo.

- **Da pesquisa:** se dará com alunos do curso de licenciatura em música da Faculdade de Música do Espírito Santo e dos cursos de licenciatura em artes visuais da Universidade Federal do Espírito Santo. A amostra contemplará estudantes do 1º ao 8º período das instituições e a escolha dos mesmos não obedecerá a nenhum critério previamente estabelecido. Serão escolhidos o dia da semana e o período de aplicação do questionário de maneira conveniente. Dessa forma, a amostra será constituída por aqueles alunos que estiverem presentes na instituição e que concordarem em participar da pesquisa.
  
- **Do procedimento:**
  - Seleção do filme, e em seguida da cena que será fruída;
  - Edição da cena, separando as bandas de imagem e de som, sendo que a banda sonora conterà todos os objetos sonoros que compõe a cena;
  - Gravação, para uso futuro, das bandas separadas;
  - Confeção do questionário a ser aplicado aos estudantes. Nesta etapa, as bandas do filme servirão de orientador para composição das perguntas;
  - Seleção da amostra de estudantes respondentes;
  - Aplicação do questionário aos estudantes. Essa etapa se dará junto à fruição das bandas de imagem e som do filme previamente selecionado, com subsequente aplicação do questionário;
  - Organização e catalogação dos dados coletados;
  - Categorização dos questionários aplicados por blocos de respostas para alcançar os objetivos dessa pesquisa;
  - Quantificação, em tabelas e gráficos estatísticos, das percepções e sensações concluídas pelos alunos através do filme, correlacionando esses aspectos com os níveis sensoriais direcionados em bibliografia;
  - Análise, em conformidade com o referencial teórico, das opiniões dos estudantes sobre os aspectos sensoriais e audiovisuais mais indicados por eles em relação à composição filmica;
  - Extração de conclusões e implicações sobre a pesquisa desenvolvida;

- Redação da monografia;
- Defesa da monografia.

## **Resultados Esperados**

Esperamos, através deste trabalho, compreender o espaço diegético<sup>3</sup> dentro do contexto filmico. Ainda, identificar e entender as relações sonoro-visuais no tangente à significância da arte cinematográfica.

Com o auxílio de questionários aplicados durante a pesquisa e fundamentados nas bibliografias pesquisadas, pretendemos chegar a conclusões que orientem acerca de como o indivíduo contemplador se relaciona estética e ideologicamente com o cinema. Da mesma forma, se esta arte se reconhece como um campo fenomenológico que atinge profundamente os acontecimentos perceptivos do espectador. Assim, por se tratar de um público de artistas visuais e músicos, esperamos que os entrevistados apresentem concepções e informações conscientes e coerentes acerca de suas experiências com o objeto da pesquisa.

Os resultados conclusivos deste trabalho poderão ser utilizados como subsídio para a fundamental compreensão da relação sonoro-visual, bem como possibilitará um melhor embasamento para as criações composicionais, interações entre as linguagens, experiências e composições fenomenológicas e explorações teóricas, dada a limitada quantidade de pesquisas nesta área

Por fim, acreditamos que uma pesquisa que discuta a relação sonoro-visual em contextos filmicos possa trazer avanços para se compreender possíveis influências na formação de apreciadores de obras de arte, sobretudo, da música, utilizando os resultados deste estudo para desenvolvimento da educação musical através da inclusão do objeto cinematográfico em sala de aula.

---

<sup>3</sup> De acordo com Metz (apud FLORES, 2006, p. 13), diegese designa a instância representada do filme, isto é, o conjunto de denotação filmico: o enredo em si, mas também o tempo e o espaço implicados no e pelo enredo, portanto, as personagens, as paisagens, acontecimentos e outros elementos narrativos, desde que tomados no seu estado denotado.



## Referências

- BARBOSA, Karla; FRANÇA, Cecília. Apreciação musical de crianças de sete a dez anos em escola regular: um estudo a partir das teorias do grafismo infantil de Luquet e Lowenfeld. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 17. 2008, São Paulo. *Anais...* São Paulo: ABEM, 2008, p. 1-10.
- BARTHES, Roland. *O Óbvio e o Obtuso*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990.
- BELTON, John. Technology and Aesthetics of Film Sound. In: WEIS, Elizabeth; BELTON, John (org.). *Film Sound: theory and practice*. Nova York: Columbia University Press, 1985. p. 44-53.
- BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte*. Brasília, 1997. (Ciclos 1 e 2).
- \_\_\_\_\_. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte*. Brasília, 1998. (Ciclos 3 e 4).
- EISENSTEIN, Sergei. *A Forma do Filme*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2002.
- \_\_\_\_\_. *O sentido do Filme*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2002.
- FLORES, Virginia Osorio. *O cinema, uma arte sonora*. Rio de Janeiro: UFRJ, 2006.
- FORNARI, José; MANZOLLI, Jônatas; SHELLARD, Mariana. O mapeamento sinestésico do gesto artístico em objeto sonoro. *Opus*, Goiânia, v. 15, n. 1, p. 69-84, jun. 2009.
- GAINZA, Violeta. *Estudos de Psicopedagogia Musical*. São Paulo: Summus, 1988.
- MERLEAU-PONTY, Maurice. *Fenomenologia da percepção*. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- NUNES, Benedito. *A Filosofia Contemporânea*. São Paulo: Editora Ática, 1991.
- PACHECO, Caroline. O uso de desenhos no estudo da percepção musical: um estudo preliminar com crianças. *Música Hodie*, v. 7, n. 1, Goiânia, p. 121-131, 2007.
- SCHAFER, Murray. *O Ouvido Pensante*. Tradução de Marisa Fonterrada. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1991.



## **Ações para o desenvolvimento da educação musical no Rio Grande do Norte**

*Valéria Lazaro de Carvalho*  
*Universidade Federal do Rio Grande no Norte (UFRN)*  
*vcarvalhodeart@msn.com*

*Jean Joubert Freitas Mendes*  
*Universidade Federal do Rio Grande no Norte (UFRN)*  
*jean\_joubertmendes@yahoo.com.br*

Este trabalho relata as principais ações coordenadas pelo GRUMUS - Grupo de Estudos e Pesquisa em Música da Escola de Música da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, em busca do desenvolvimento da Educação Musical neste Estado. Entre as principais realizações, destacamos o investimento na Formação Inicial de professores de música através do Curso de Graduação em Música-Licenciatura da UFRN, da inserção da Escola de Música da UFRN no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência-PIBID, dos trabalhos de Pesquisa desenvolvendo projetos de Educação Musical com vistas a mapear a situação da Educação Musical na cidade de Natal e desenvolver recursos didáticos para o ensino de Música, além da criação de projetos de Monitoria para a capacitação docente dos alunos. Tem sido realizadas também, ações extencionistas com a organização de encontros científicos nos níveis local e regional. Este trabalho apresenta ainda as ações realizadas em parceria com o Núcleo de Formação Continuada para Professores de Artes e Educação Física-PAIDEIA-UFRN voltadas para a Formação Continuada de professores do Ensino Básico com o investimento em cursos de capacitação para o ensino de Música, além da criação de cursos de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Artes e Educação Musical.

**Palavras-chave:** Educação Musical; Formação Inicial; Formação Continuada.

### **Introdução**

Desde a aprovação em 18 de agosto de 2008, do dispositivo que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de nº 9.394/96 que dispõe sobre a obrigatoriedade do ensino da música na Educação Básica, a área de música vem recuperando gradativamente o seu espaço nas salas de aula, o que se constitui numa grande responsabilidade para nós, educadores musicais, enquanto fomentadores e articuladores de diferentes estratégias junto aos órgãos responsáveis pela consolidação e implementação da referida Lei. Este momento, não apenas se configura como um dos grandes avanços para o ensino de música no país na atualidade, como abre espaço para novas perspectivas, o que tem incentivado a instalação de processos de investigação e reflexão sobre a metodologia da educação musical no contexto da escola, sobre a qualificação do profissional que a pratica, bem como, a inserção da educação musical no contexto das políticas públicas, no sentido de avaliar e fortalecer os cursos e instituições já existentes. Atentos às necessidades atuais do estabelecimento de ações para o



desenvolvimento do ensino de música no Estado do Rio Grande do Norte, iniciamos uma série de atividades unindo Ensino, Pesquisa e Extensão, coordenadas pelo GRUMUS – Grupo de Estudos e Pesquisa em Música da Escola de Música da Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN. Parte dessas ações foram publicadas em texto intitulado “*Projetos articulados para a implementação da Lei 11.769/08 e desenvolvimento do ensino e aprendizagem de música em Natal/RN*” (MENDES; CARVALHO, 2009). Estas ações foram desenvolvidas, na ocasião, para lidar com as condições da cidade de Natal, assim, desde então, outros projetos foram iniciados buscando a consolidação do que estava em desenvolvimento e a ampliação do nosso campo de atuação para todo o Estado.

### **Ações para a formação inicial**

Com a aprovação da Lei 11.769/08 aumentou a nossa responsabilidade quanto à formação de professores para o ensino de música, uma vez que teremos que preparar um grande contingente para fazer valer, de fato, a Lei que está em discussão. Sendo assim desenvolvemos várias frentes de trabalho que são dispostas a seguir como ações de Ensino e Pesquisa e Extensão.

### **Ações de Ensino**

Na Escola de Música da UFRN – EMUFRN temos desde 1997 o curso de Bacharelado em Música com a formação em uma variedade de instrumentos musicais. No ano de 2005 foi iniciado o curso de Música-Licenciatura que já recebeu até o momento 220 alunos entre formados ou em formação. O curso apesar de recente já sofreu mudanças na sua estrutura curricular de modo a instituir uma formação mais consistente para os alunos. Como meio de ampliar o corpo de professores de música para atuação na Educação Básica temos incentivado os alunos formados do Curso de Bacharelado ao “reingresso automático”<sup>1</sup> para a Licenciatura. Em 2010, dos 52 alunos que ingressaram no curso 12 reingressaram nesta modalidade. O reingresso dos bacharéis é um meio de ampliarmos o número de docentes, devido ao aproveitamento de uma parte considerável das disciplinas do curso anterior, o que permite a conclusão da Licenciatura em um tempo inferior aos 4 anos previstos inicialmente. Outra ação importante começou em 2009 quando a Licenciatura em Música da EMUFRN iniciou sua participação no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência-PIBID, programa financiado por uma parceria entre o Ministério da Educação – MEC, a Coordenação

---

<sup>1</sup> “O reingresso automático” é um modo legal de ingresso onde alunos de um mesmo curso, ao finalizarem sua graduação, podem reingressar para outra habilitação sem processo seletivo.



de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES e o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE através do Edital MEC/CAPES/FNDE N° 1/2007 (PIBID, 2007) que “foi criado com a finalidade de valorizar o magistério e apoiar estudantes de licenciatura plena, das instituições municipais públicas e comunitárias, sem fins econômicos, de educação superior” (PIBID, 2010). Com uma equipe formada por um coordenador, uma supervisora, e mais 6 bolsistas<sup>2</sup> o PIBID – Música da UFRN já realizou 21 ações em Natal beneficiando aproximadamente 480 alunos da Rede Estadual de Ensino<sup>3</sup> que estão ligados diretamente ao projeto e cerca 1000 alunos que participaram das ações extraclasse<sup>4</sup> (PIBID, 2009; PIBID, 2010b). Esse projeto tem potencializado a formação docente dos alunos da Licenciatura que passaram a atuar em situações reais de ensino identificando as demandas, as dificuldades e aprendendo a criar soluções para que o ensino de música aconteça.

Buscando fortalecer a formação dos alunos, ainda em 2009 iniciamos os trabalhos no projeto intitulado “*Formação de professores e desenvolvimento de metodologias para o ensino-aprendizagem de música no Ensino Médio*” financiado através do Programa de Apoio a Melhoria da Qualidade do Ensino de Graduação da UFRN (MENDES, 2009). Este projeto busca qualificar profissionais para o ensino de música com conhecimento sobre metodologias específicas para o Ensino Médio, contribuindo para o preenchimento de uma lacuna ainda existente na área da Educação Musical. Para o desenvolvimento deste estudo tem sido realizada uma ação interdisciplinar entre três componentes curriculares do Curso de Graduação em Música – Licenciatura da EMUFRN. Os componentes são: “Atividades Orientadas III” que tem como objetivo demonstrar as possibilidades de atuação pedagógica em Educação Musical para jovens e adultos, desenvolvendo a capacidade de planejamento e organização para a prática pedagógica; “Didática Musical” que busca oferecer conhecimento didático acerca das técnicas de ensino-aprendizagem musicais elaboradas por educadores, filósofo e psicólogos sobre a Educação Musical; e o Estágio Supervisionado IV que é a última etapa de Estágio do aluno da Licenciatura. O objetivo dessa disciplina é capacitar o estudante para a prática docente no ensino e aprendizagem da música no Ensino Médio através da atuação em situações reais de ensino da música.

<sup>2</sup> Dos 6 alunos bolsistas, 3 tem bolsa financiada pela CAPES e os outros 3 tem bolsa do programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI).

<sup>3</sup> O PIBID-Música da UFRN desenvolve suas atividades na Escola Estadual Floriano Cavalcanti-FLOCA em Natal-RN.

<sup>4</sup> Dois projetos extraclasse foram responsáveis pelo grande número de alunos participantes: o Festival de Paródias que culminou numa apresentação pública e a exposição do projeto no stand da XVI Semana de Ciência, Tecnologia e Cultura-CIENTE/2010 da UFRN que aconteceu dentro das atividades da 62ª Reunião Anual da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência-SBPC realizada nesse ano de 2010 em Natal.





Os procedimentos metodológicos desse trabalho prevêm o desenvolvimento de metodologias para o Ensino Médio a partir de estudos bibliográficos e observação de práticas de ensino. Também são elaboradas ferramentas de verificação com a observação dos professores e monitores com a avaliação do desenvolvimento do monitor quanto ao entendimento dos conceitos básicos compreendidos na prática docente e aplicação desses princípios.

### **Ações de Pesquisa**

Através do Grupo de Pesquisa – GRUMUS também temos produzidos projetos que possam fomentar o ensino de Música. A primeira necessidade foi averiguarmos a real situação desse ensino na região. Assim, foi iniciada em março de 2009 uma pesquisa intitulada “*A prática da educação musical nas escolas de Natal*” (CARVALHO, 2009), tendo como principal objetivo, investigar a real situação da educação musical nas escolas de Natal/RN. Como o número de escolas é muito amplo, decidimos iniciar um mapeamento pela rede municipal de ensino, que conta com 66 escolas de ensino fundamental do 1º ao 9º anos.

Os alunos participantes da pesquisa foram em visita às escolas municipais do município de Natal, para aplicar um questionário aos dirigentes, tendo como questões centrais: que conhecimento os dirigentes possuem sobre a aprovação da Lei 11.769/2008? De que forma a escola está se mobilizando para sua implantação? Qual a qualificação dos docentes que atuam na escola sob sua direção? Iniciamos a investigação com as escolas municipais de Natal, perfazendo o total 66 escolas visitadas. Com esse mapeamento foi possível identificar o número de escolas que tem aulas de Arte (considerando as várias linguagens), aulas específicas de música, a quantidade de turmas e anos que tem esse acesso e qual a carga horária destinada para essas linguagens. Além disso, essa pesquisa nos trouxe um levantamento sobre a formação dos profissionais que atuam na área de arte/música nos abrindo espaço para construir estratégias que possam propiciar a qualificação dos profissionais que ensinam música na cidade.

Reconhecendo a necessidade de produzirmos materiais para o ensino de Música, iniciamos o projeto “*Criação de recursos didático-musicais a partir da manipulação de materiais culturais lúdicos*” (MENDES, 2008) que utiliza uma metodologia embasada nos estudos da Educação Musical, Etnomusicologia e Antropologia, buscando o desenvolvimento de recursos didático-musicais para o ensino-aprendizagem de música, a partir da coleta, análise e manipulação de brincadeiras, jogos e materiais musicais didáticos presentes na cultura urbana de Natal. Para a coleta, selecionamos espaços de atuação da Educação Musical



com público entre 9 e 12 anos de idade. A idade está relacionada ao fluxo de brincadeiras e jogos musicais que é mais freqüente nessa faixa etária. Na metodologia utilizamos recursos da pesquisa quantitativa para levantamento do número de elementos didático-musicais coletados, bem como para a quantificação dos recursos potenciais encontrados em cada item coletado. Este projeto utiliza recursos da pesquisa qualitativa que tem permitido conhecer mais profundamente os dados coletados proporcionando conexões com o universo onde eles se desenvolveram. Para a coleta observamos o cotidiano das crianças com entrevistas sobre a execução e o fundamento dos jogos praticados por elas. Para registro da pesquisa e para que pudéssemos analisar melhor o desenvolvimento dessas atividades, utilizamos a gravação em áudio e vídeo e fotografias. Após a coleta dos dados, passamos a estudar mais profundamente os materiais lúdicos através do particionamento dos jogos em categorias identificáveis por potencialidades educativo-musicais como: rítmicas, melódicas, tímbricas, e ainda psicomotoras e textuais, com o estudo dos vocabulários utilizados. Os materiais coletados e analisados até esse momento da pesquisa tem demonstrado que são potenciais facilitadores do ensino de música. As observações dos resultados apontam que os jogos, principalmente os jogos de mãos, propiciam o desenvolvimento rítmico e corporal, além do uso de melodias. O uso de textos, muitas vezes construídos com objetivos sonoros, mais do que semânticos, demonstra o potencial criativo encontrado na composição das crianças que tem diversas variações de uma mesma brincadeira. Por seu aspecto muitas vezes coletivo, o fazer através dos jogos musicais propicia ainda o estreitamento das relações entre os envolvidos, desenvolvendo a afetividade e interação. Os dados indicam ainda que a organização dos elementos potenciais de cada jogo permitirá a criação de um guia de aprendizagem de música pautado na utilização processual de recursos lúdicos. O material organizado e catalogado será matéria-prima para a criação de novos jogos musicais orientados para o desenvolvimento de habilidades musicais específicas.

### **Ações de Extensão**

Para criar uma interação entre as atividades coordenadas pelo GRUMUS e pesquisadores da Educação Musical organizamos uma série de encontros científicos envolvendo mais 550 participantes entre professores e alunos. Em 2008 e 2009 realizamos o IV e V Fórum de Pesquisa em Música da EMUFRN para discutir a formação do professor de Música. Tivemos como convidados professores pesquisadores da Universidade Federal da Paraíba, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e da Universidade Federal de Goiás. Realizamos ainda em 2009 o I Fórum Norte-Rio-Grandense de Educação Musical que teve



como objetivo discutir estratégias para a implementação do ensino de Música nas escolas de Educação Básica. Com a articulação para a implementação do ensino de música na escola em andamento, esse evento foi importante para estabelecermos novas metas. Assim em 2010 realizamos o IX Encontro Regional da ABEM Nordeste e II Fórum Norte-Rio-Grandense de Educação Musical que mobilizou pesquisadores, professores e estudantes dos nove Estados do Nordeste em prol de uma discussão sobre as políticas públicas para a Educação Musical. Esse evento permitiu ainda mais uma aproximação junto a Secretaria de Educação do Município que compreendeu o papel da ABEM no desenvolvimento do ensino de Música.

### **Ações em políticas públicas com articulação junto à Secretaria Municipal de Educação**

Com o desenvolvimento das pesquisas e o levantamento parcial sobre a situação do ensino de Música nas Escolas Municipais de Natal, visitamos a Prefeitura Municipal da cidade, criando um diálogo entre a Universidade e a Secretaria de Educação, o que nos trouxe grandes avanços nas discussões e estratégias para a inserção da música no contexto da escola. Encontramos um Edital de Concurso para magistério em andamento, ainda persistindo em um programa polivalente, mas após um frutífero diálogo entre gestores, conseguimos rever o edital e garantir o concurso para as áreas específicas da Arte, que chegou ao seguinte resultado: 86 professores aprovados para o Ensino de Música, 28 aprovados para o Ensino de Teatro, 19 aprovados para o Ensino de Artes Visuais e 13 aprovados para o Ensino de Dança (FUNDAÇÃO JOÃO DO VALE, 2010). Essa articulação com a Secretaria Municipal de Educação abriu uma nova perspectiva para o ensino de Música na rede municipal, além de incentivar a formação no curso de Graduação em Música. Com os avanços, a Secretaria de Educação propôs a inclusão do ensino específico de Música na rede municipal nos 3º e 7º anos. Foi acordado um revezamento com as outras linguagens que passam a atuar da seguinte forma: 1º, 2º e 6º anos com Artes Visuais, 5º e 8º com Dança e 4º e 9º anos com ensino do Teatro. Apesar de não termos participado diretamente da discussão que criou esse modelo de revezamento, a Secretaria já sinalizou para uma avaliação e possível reestruturação, se necessária.

### **Ações para a formação continuada**

Trabalhando fortemente na Formação Inicial entendemos que era preciso investir na formação continuada, sobretudo dos professores já atuantes na rede de ensino. Os dados da



Pesquisa de Carvalho (2009), mostraram que a maior parte dos professores atuantes no ensino de Arte/Música, não tem formação específica, ou tiveram uma formação polivalente nos cursos de Educação Artística. Desse modo, considerando a necessidade de um profissional com conhecimento específico nas linguagens artísticas: música, artes visuais, dança ou teatro, tornou-se de extrema necessidade estabelecermos diretrizes que possibilitassem aos profissionais da área, que se encontram em pleno exercício docente, bem como aos futuros profissionais, a construção de alternativas reais e efetivas para esse novo perfil profissional.

Neste sentido, buscamos constituir um espaço de articulação entre a universidade e a escola, por meio de cursos de atualização, aperfeiçoamento e especialização, tomando como referência o cotidiano, a realidade local e os conhecimentos produzidos na prática pedagógica. Sabemos que até o início da década de 80 do século XX, o paradigma de formação de professores pressupunha que os conhecimentos elaborados por especialistas distantes da realidade escolar deveriam ser repassados aos professores da escola básica e reproduzida por esses últimos (PERNAMBUCO, 1993). O fundamento de tal paradigma assentava-se na dicotomia teoria-prática, pois caberia aos especialistas elaborarem a teoria que seria praticada por professores-reprodutores.

Nesse sentido, Tardif (2002, p.15) esclarece que:

[...] um professor de profissão não é somente alguém que aplica conhecimentos produzidos por outros, não é somente um agente determinado por mecanismos sociais, é um ator no sentido forte do termo, isto é, um sujeito que assume sua prática a partir dos significados que ele mesmo lhe dá, um sujeito que possui conhecimentos e um saber-fazer provenientes de sua própria atividade e a partir dos quais ele a estrutura e orienta.

Foi partindo desses princípios, acrescido do entendimento de que a formação continuada, compreendida como um processo interativo e dinâmico constitui-se numa rede de produção de saberes e de desenvolvimento da organização curricular que nos candidatamos em 2010 à Chamada Pública (MEC/SEB<sup>5</sup>/SECAD<sup>6</sup>) do Ministério da Educação propondo a “*Oficina de Educação Musical*” com carga horária de 180 horas e que busca capacitar o docente da rede pública através da aprendizagem de novas metodologias para o ensino da música com desenvolvimento e ampliação das habilidades da expressão musical. Esse curso de aperfeiçoamento será realizado nas cidades de Natal, Caicó, Nova Cruz, Assu e João Câmara cobrindo uma vasta região do Estado do Rio Grande do Norte. Além da aplicação do

<sup>5</sup> Secretaria de Educação Básica do MEC.

<sup>6</sup> Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade.



curso, esse projeto produzirá o material didático que servirá de auxílio para a realização dos trabalhos.

Outra ação do GRUMUS a partir do ano de 2010 foi a criação do curso de Pós-Graduação *Lato Sensu*<sup>7</sup>. O Curso de Especialização em Educação Musical na Educação Básica tem carga horária de 360 horas e tem como objetivos “analisar e discutir os pressupostos teóricos e metodológicos do Ensino de Música na escola, buscando redefinições no fazer pedagógico dos professores que atuam na rede de ensino pública e/ou particular no que diz respeito aos saberes e práticas pedagógicas”. Outro objetivo é “desenvolver um processo de discussão sobre os fundamentos científicos, filosóficos e pedagógicos da Música, dos saberes artísticos e estéticos e suas relações com as práticas pedagógicas, considerando-se a realidade de ensino na qual os professores (as) estejam inseridos” (CARVALHO; MENDES, 2010).

### **Considerações finais**

Podemos perceber que os bons resultados advêm do investimento em uma formação acadêmica comprometida com os novos paradigmas em educação musical, bem como, com o apoio do governo na implantação e manutenção de políticas públicas que desenvolvem projetos de formação inicial e continuada para o professor que atua na Educação Básica. Como nos fala Queiroz (2010), em sua exposição no IX Encontro da ABEM Nordeste, em Natal, precisamos agir em duas frentes paralelas, mas inter-relacionadas:

- 1) Conhecer, participar e se adequar aos programas e ações de políticas públicas existentes;
- 2) Ter uma visão crítica e contextual do cenário político consolidado para propor e articular novos rumos para a educação musical nesse contexto. Com isso através de trabalhos unindo, Ensino, Pesquisa, Extensão, políticas públicas, Formação Inicial e Continuada temos buscado implementar o ensino de Música na Educação Básica transformando a realidade atual e produzindo meios para o crescimento progressivo desse ensino no Estado.

---

<sup>7</sup> Até o ano de 2008 já havíamos participado de 2 outras especializações coordenadas pelo Núcleo de Formação Continuada para Professores de Artes e Educação Física-PAIDEIA-UFRN, mas que capacitava professores de Arte com módulos específicos para o ensino de Música.



## Referências

CARVALHO, Valéria Carvalho. *A prática da educação musical nas escolas de Natal*. Projeto aprovado pela PROPESQ – Pro-reitoria de Pesquisa da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2009.

CARVALHO, Valéria; MENDES, Jean Joubert Freitas. *Projeto de Especialização em Educação Musical na Educação Básica*. Projeto aprovado pela PPG – Pro-reitoria de Pós-Graduação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2010.

FUNDAÇÃO JOÃO DO VALE. *Resultado do concurso 0307 para professor permanente*. Disponível em: <<http://www.fundacaojoaodovale.com.br/admin/concurso/resultados/Resultado%20Final%20Concurso%20Publico%20de%20Natal.PDF>>. Acessado em 15 de jul., 2010.

MENDES, Jean Joubert Freitas. *Criação de recursos didático-musicais a partir da manipulação de materiais culturais lúdicos*. Projeto aprovado pela PROPESQ – Pro-reitoria de Pesquisa da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2008.

\_\_\_\_\_. *Formação de professores e desenvolvimento de metodologias para o ensino-aprendizagem de música no Ensino Médio*. Projeto do Programa de Apoio a Melhoria da Qualidade do Ensino de Graduação da UFRN, PROGRAD, Natal, 2009.

MENDES, Jean Joubert Freitas ; CARVALHO, Valéria . Projetos articulados para a implementação da Lei 11.769/08 e desenvolvimento do ensino e aprendizagem de música em Natal/RN. XVIII Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical. In: *Anais...*, ABEM: Londrina/PR.

PERNAMBUCO, Marta. *Pesquisando as expressões da linguagem corporal (Artes e Educação Física)*. Caderno Didático I. Natal, RN: PAIDÉIA, 2005.

PIBID (Programa Institucional de Iniciação à Docência). Edital do MEC/CAPES/FNDE N° 1/2007. Brasília, 2007.

\_\_\_\_\_. *Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência*. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid>>. Acessado em: 15 de jul., 2010.

\_\_\_\_\_. *Relatório de Atividades do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência de fevereiro de 2009 a fevereiro de 2010*. Universidade Federal do Rio Grande do Norte/CAPES, Natal, 2009.

\_\_\_\_\_. *Relatório de Atividades do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência de setembro de 2009 a setembro de 2010*. Universidade Federal do Rio Grande do Norte/CAPES, Natal, 2010b.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva. Pronunciamento executado durante o IX Encontro Regional da ABEM Nordeste e II Fórum Norte-Rio-Grandense de Educação Musical. Escola de Música da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2010.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.



## **Ações pedagógicas no contexto de aulas de canto: A necessária relação entre a técnica musical e as emoções**

*Adriana L. P. Braga*

*UnB*

*braga.adriana@gmail.com*

*Maria Carmen V. R. Tacca*

*UnB*

*mctacca@yahoo.com.br*

**Resumo:** Este artigo está apoiado em uma pesquisa de caráter qualitativo que teve como base a Epistemologia Qualitativa de González Rey (2002; 2005). Tivemos como objetivo apreender os aspectos que o professor de canto prioriza para definir suas ações pedagógicas, na busca de compreender de que forma estas prioridades configuram as relações estabelecidas com os alunos. O aporte teórico é a abordagem histórico-cultural em Psicologia, que privilegia as relações sociais no desenvolvimento humano. Metodologicamente, utilizamos observações de aulas, conversações formais e informais com seis participantes – duas professoras e seus alunos, e como recurso de registro das informações, fizemos uso de um diário de campo. A pesquisa se deu em uma escola de música pública, localizada em Brasília-DF. Os resultados obtidos mostram que, a despeito de os aspectos técnicos e musicais exercerem grande força no momento de definição das ações pedagógicas dos professores, nas relações sociais que compõem o contexto ensino-aprendizagem de canto também se torna essencial o espaço das emoções e vivências, do diálogo para expressões subjetivas e negociações, bem como da aprendizagem reflexiva.

**Palavras-chave:** Canto, Ações Pedagógicas, Técnica Musical.

### **Introdução – O Problema de Pesquisa**

A música pode ser vivenciada de diversas formas. Alguns se relacionam com ela como apreciadores, a partir de músicas veiculadas em rádios, tvs, cds, dvds, internet, shows, concertos, entre outros. Há quem possa ter um contato com ela a partir de aulas de Educação Musical, como em colégios, ou ingressar em coros vinculados a instituições públicas ou privadas, por exemplo. Há outros, ainda, que buscam uma escola especializada a fim de poder se dedicar e obter a orientação de um professor que, frequentemente, trabalha em sistema de aulas individuais.

Tratando-se em especial do último caso, aquele que ensina é, muitas vezes, responsável por introduzir o sujeito formalmente à música. Assim, a maneira de o professor conduzir os trabalhos, o que parece estar ligado à forma como ele apreende o aluno – afetiva e intelectualmente, talvez exerça grande força na relação a ser estabelecida entre o aprendiz e o objeto de aprendizagem, no caso em discussão, a música e, mais especificamente, o canto.



O professor se encontra em posição privilegiada para criar condições favorecedoras para que esta relação aconteça de forma prazerosa e produtiva, o que pode conduzir a um desenvolvimento impactante, já que é ele quem, comumente, decide quais as prioridades nas ações ligadas ao programa curricular, orienta o repertório a ser desenvolvido, bem como define as questões técnicas e musicais.

Quanto mais iniciante for o aluno, talvez mais dependência ele tenha das ações do professor. Por consequência, a relação de confiança estabelecida entre eles pode criar uma atmosfera promissora para o processo de ensinar e aprender. Disso se objetiva devolver ao aluno as decisões ligadas ao contexto de sua própria aprendizagem, o que pode possibilitar que o processo de aprender se desenrole de maneira crítica e reflexiva. Encontramos apoio em González Rey (2006) ao argumentar que “o aluno torna-se sujeito de sua aprendizagem quando é capaz de desenvolver um roteiro diferenciado em relação ao que aprende e a se posicionar crítica e reflexivamente em relação à aprendizagem” (p. 40).

A forma como se desenvolve esta relação de confiança está vinculada ao contexto das relações sociais estabelecidas em sala de aula, no qual aluno e professor trazem uma bagagem de emoções, vivências, experiências ligadas ao processo ensino-aprendizagem, formas particulares de dialogar, entre muitos outros aspectos que participam da história de vida de cada um. Neste sentido, Tacca (2004) argumenta que o espaço relacional deve ser conduzido tanto pelo professor quanto pelo aluno, com o intuito de que se estabeleça uma relação plena. Nas palavras da autora,

Entrar em relação [...] implica assumir e ter compromisso prolongado com o outro. Na sala de aula, as relações serão estabelecidas se professores e alunos dispuserem-se ao encontro, assumirem um compromisso de responsabilidade, interesse mútuo, disponibilidade (p. 109).

No contexto ensino-aprendizagem de canto pode haver um sujeito que procure ajuda para aprender a cantar ainda que tenha sido rotulado como desafinado ou, então, outro que pertença ao grupo dos que, mesmo não tendo passado por um estudo formal de canto, 'possuem uma voz privilegiada', e busque ajuda para aprimorar suas condições vocais. Pode haver, também, um professor que, por experiência própria, pense que o desafinado nunca poderá cantar bem ou, ainda, outro que prefira um aprendiz totalmente inexperiente a fim de, por exemplo, perceber as suas contribuições no desenvolvimento deste aluno.

Este contexto é, assim, permeado por significados, emoções, vivências que compõem a relação estabelecida entre aluno e professor, no alcance dos objetivos propostos. Desta forma, a sintonia com as vivências, as emoções, os significados entre aluno e professor poderá





influenciar no desenrolar de cada aula e, conseqüentemente, no desenvolvimento do próprio aprendiz.

Deste modo, levantamos alguns questionamentos: Quais são os aspectos que o professor de canto prioriza para definir suas ações pedagógicas? De que forma estas prioridades aparecem nas relações que o professor estabelece com os alunos? Quais as implicações dessas prioridades nos avanços dos alunos?

## **Justificativa**

Partindo de nossa convivência na prática, temos a indicação de que, comumente, no contexto de aulas de canto, se coloca como condição *sine qua non* para a aprendizagem a necessidade de que o sujeito saiba, *a priori*, cantar afinadamente, bem como de que ele possua um 'bom material vocal'. Um contexto assim configurado mostra que tanto professor quanto aluno estão em busca de uma especialização técnica e musical, de um aprimoramento constante e de uma *performance* o mais próxima possível da perfeição.

Costa (2001), por exemplo, argumenta nesta direção quando discorre sobre o processo ensino-aprendizagem do canto. O autor declara que

[...] o trabalho é realmente penoso e, por isso, será preciso reunir uma série de fatores complementares, *além de bom material vocal*, quais sejam: *inteligência para o canto*, musicalidade, boa saúde e disposição para aceitar os rigores do ensino (p. 16). [grifo nosso].

A expressão “bom material vocal” parece estar próxima de “voz bonita” ou “voz privilegiada”. A “inteligência para o canto” pode estar relacionada à facilidade que o indivíduo “precisa ter” para entender e dominar os aspectos técnico-vocais, dos quais também se incluem as questões relativas à afinação. Isso merece ser questionado.

A nosso ver, tanto as questões subjetivas, as emoções, as vivências, o pensamento reflexivo, quanto o próprio contexto relacional, o diálogo, as negociações, a confiança mútua na aprendizagem aparecem com muita força no momento de ensinar e aprender canto. Um espaço pedagógico que assim não seja constituído pode criar barreiras para que o aluno seja incentivado a ter avanços promissores naquilo que intenta aprender, e até mesmo a guiar a si próprio em seu processo de desenvolvimento.

Assim sendo, torna-se importante pesquisar o valor desses aspectos e suas implicações em momentos específicos de aula de canto. Desta forma, o nosso objetivo de pesquisa centra-se nessas questões para serem investigadas em seu valor e impacto.



## Objetivo

- Identificar e analisar os aspectos que o professor de canto prioriza para definir suas ações pedagógicas, procurando compreender como essas prioridades configuram as relações que eles estabelecem com seus alunos.

Esclarecemos que este foi um dos objetivos de um trabalho maior de pesquisa elaborado no Mestrado Acadêmico em 2009. A partir desse objetivo, nos encaminhamos para a explicitação dos procedimentos metodológicos que nos apoiaram na investigação.

## Procedimentos Metodológicos

A pesquisa foi desenvolvida dentro de uma abordagem qualitativa, na qual se usou como base a Epistemologia Qualitativa tal como formulada por Gozález Rey (2002; 2005b). Nesta perspectiva, a pesquisa qualitativa se desenvolve por meio de um processo de construção e interpretação do conhecimento, no qual a construção da informação se dá a partir de ‘indicadores’. Segundo o autor, “um indicador é uma unidade de significação construída pelo pesquisador, a qual está acima da informação disponível e sobre a qual se pode elaborar uma hipótese que permita dar seguimento a um eixo de significação no processo de construção teórica” (2005a, p. 48).

Para González Rey (2005a), os instrumentos utilizados na pesquisa tornam-se apenas indutores que facilitam a expressão dos sujeitos estudados, deixando de ser fornecedores de resultados, o que permite “descentralizar as formas dominantes que vão tomando o processo de comunicação por meio de diálogos que se desenvolvem no curso da pesquisa” (p. 48).

O autor explica que a investigação gera diálogos formais e informais entre pesquisador e participantes, bem como entre os próprios participantes, o que os torna [os diálogos] muito relevantes, uma vez que “neles se desenvolve a identificação dos participantes com o problema, assim como a identificação deles como grupo” (2002, p. 85).

O local escolhido para a pesquisa foi uma escola pública de música – um Centro de Educação Profissional de Ensino Básico e Técnico – localizada em Brasília-DF, onde são oferecidos cursos de instrumentos musicais e voz, nas áreas de Música Popular e Erudita.

Foram selecionados seis participantes: duas professoras de Canto – a quem nomeamos de Márcia e Clarisse – e quatro alunos. Assim o fizemos para podermos observar



os processos de ensinar e aprender, o que interessava à pesquisa. Cada participante teve conosco um momento de conversação formal. Nossa intenção em conversar também com os alunos foi a de obter um panorama mais completo dos aspectos que o professor de canto prioriza em suas ações pedagógicas, bem como a de saber de que forma estas prioridades aparecem nas relações estabelecidas entre aluno e professor, o que, de fato, nos ajudou.

Na construção e interpretação das informações geradas a partir desse procedimento de pesquisa também fizemos uso de observações para as quais o diário de campo era um apoio essencial, pois continha o registro de aulas observadas, de conversações informais que aconteceram dentro e fora do espaço de sala de aula, além de alguns dos questionamentos da própria pesquisadora. O tempo de inserção em campo foi de dois meses.

Tendo em vista o objetivo que selecionamos para este artigo, nos conduzimos, agora, para trazer os resultados e conclusões a partir das análises construtivo-interpretativas (GONZÁLEZ REY, 2002) geradas pelas informações que surgiram no momento empírico da pesquisa.

## **Análises Interpretativas, Resultados e Conclusões**

Na análise construtivo-interpretativa de nossos dados encontramos uma trama entre os aspectos que os professores de canto priorizam em suas ações pedagógicas e as formas como encaminham as relações com seus alunos, trama essa na qual apareceu a importância das emoções no âmbito do processo ensino-aprendizagem.

No que tange aos aspectos que o professor de canto prioriza para definir suas ações pedagógicas, sobressaíram as questões técnicas e musicais. Entretanto, também ficou evidente que a ação pedagógica não está dissociada do clima de confiança entre professor e aluno, o que permite que diferentes emoções se expressem de forma contundente. É isso que queremos mostrar nas análises que se seguem.

Dentre as questões técnicas e musicais, o desenvolvimento da expressão, da musicalidade dos alunos foi um aspecto que apareceu nas ações de ambas as professoras: Clarisse e Márcia. A fala da professora Clarisse nos mostra que ela busca dar elementos para que o aluno comece a trabalhar a expressão musical ainda que este seja iniciante:

Eu sei que ele não está preparado pra fazer nenhum sinal de intensidade, nem dinâmica. Ele não controla a própria voz, nem a musculatura, nem o próprio corpo. Porém, eu começo já a trabalhar isso. Quando eu digo que canto junto é porque eu começo a trabalhar a musicalidade do aluno. Ela tem que ser treinada. Se ele não consegue, está tudo bem. [...] tem aluno que,



aparentemente, não é musical. Mas só que, na verdade, ele não sabe se expressar. Se você começa a trabalhar isso com o aluno, você desenvolve o aluno também, e às vezes ele acha o caminho dele (profa. Clarisse).

O discurso da professora Clarisse nos indica que ela buscava desenvolver a musicalidade dos alunos mesmo diante de situações que poderiam limitar suas ações com iniciantes. A título de exemplo, ela usava a estratégia de cantar junto com o aluno. Também na prática diária da professora presenciamos alguns momentos nos quais ela agia nesse sentido. Quando uma aluna estava executando a música ‘Romaria’, de Renato Teixeira, por exemplo, a professora solicitou que ela cuidasse para ‘não sobre articular’, ‘não pesar’ e ‘não quicar’ (ou não acentuar as sílabas) em **sou caipira, pira, pora nossa’...** E, ao trabalhar o texto, a professora lembrou: ‘você está contando uma história’.

Esses artifícios usados pela professora Clarisse nos indicam que ela buscava desenvolver a musicalidade da aluna. Do mesmo modo, a professora Márcia tem em sua fala a necessidade de desenvolver a expressividade de seus alunos, o que ela chama de ‘cultivar a expressão’:

É uma formação meio específica, de cultivar a expressão. É um pouco diferente, talvez, de outras áreas. Embora eu também ache que em qualquer área, até na matemática, devia ser assim. [...] Eu me lembro de uma professora de matemática que colocava aquela equação no quadro e dizia: ‘olha só, que coisa perfeita!’ E eu olhava aquilo. Aí eu queria fazer matemática [...] Porque ela era apaixonada por aquilo! Eu fico arrepiada de lembrar dela! Ela mostrava aquilo pra mim. Era uma obra de arte aquela equação lá no quadro! (profa. Márcia).

O exemplo que aparece na fala da professora Márcia nos mostra que o termo “cultivar a expressão”, mesmo que tenha forte relação com a perspectiva de técnica vocal, não pode ser visto como independente do componente emocional, ou seja, técnica e emoção se articulam. Essa idéia está presente no exemplo acima, quando se fala das relações entre o sujeito e a matemática, ou da paixão por uma equação matemática. Dessa forma, o componente emocional não pode se dissociar do processo de ensinar e aprender música, pois são as emoções que permitem os grandes impactos e estão também presentes nas grandes reflexões.

Nas aulas da professora Márcia, presenciamos várias vezes o trabalho de “cultivar a expressão”. Na passagem do repertório, um trecho do diálogo entre professora e aluna pode nos servir de ilustração:

**Professora:** – Pensa no que você está falando, como você está sentindo fazendo essa



música. [...] A gente está precisando colocar você pra se divertir.

**Aluna:** – Acho que eu estou muito presa às notas, à partitura. Só canto lendo.

**Professora:** – Tirar a partitura pode ajudar a entrar mais em contato com a música.

**Aluna:** – Estou sentindo isso mesmo. Está artificial, não está natural.

As falas das participantes aqui também nos indicam que o “cultivar a expressão” tem forte relação com o trabalhar as emoções no contexto de aula, especialmente no momento da execução musical. Assim sendo, o componente emocional está na base daquilo que a professora pede à aluna. Outro detalhe importante é a forma como o diálogo estabelecido entre elas favorece a reflexão da aluna de que a interpretação da música se torna artificial na medida em que esta se mantém presa à partitura musical.

Favorecer a aprendizagem reflexiva nos remete à González Rey (2006) quando argumenta que o aluno necessita ter tempo para levantar seus questionamentos e poder caminhar em suas conclusões, visto que, desta forma, ele estará assumindo um compromisso pessoal com o objeto de sua aprendizagem.

Os argumentos aqui expostos, então, nos mostram que o desenvolvimento da musicalidade e da expressão se encontra entre os aspectos que as professoras Clarisse e Márcia priorizam para definir suas ações pedagógicas no âmbito de aulas de canto.

Em decorrência dessa prioridade, outro aspecto se impôs na construção interpretativa da pesquisa. Fazemos referência àquilo que as prioridades das professoras as conduziam para determinadas relações sociais durante sua prática pedagógica. Podemos dizer que havia entre elas e seus alunos a abertura para o diálogo e a capacidade de perceber o outro na sua condição de aprendiz. Segundo a professora Márcia, o sujeito que intenta se tornar professor precisa desenvolver a capacidade de perceber o outro, uma vez que cada aluno é diferente. A fala da professora Clarisse nos encaminha para o mesmo pensamento:

Têm algumas coisas que são fundamentais pra você entrar em sala de aula, que têm a ver com a sua capacidade de perceber o outro, de desenvolver esse canal de comunicação. Porque com cada pessoa vai ser diferente. (profa. Márcia).

[...] o professor tem que ser muito esperto, tem que ser meio psicólogo, porque ele tem que captar o jeito da pessoa. Nem todo dia a pessoa está do mesmo jeito, mas você sabe mais ou menos como a pessoa é. E você tem que captar como ela está aquele dia pra você trabalhar com ela. Com cada um você chama a atenção duma maneira, [...] faz um elogio de maneira diferente (profa. Clarisse).



Estar aberto para o diálogo e ser capaz de perceber o outro foram características que apareceram no contexto das aulas das professoras Clarisse e Márcia. Em determinado momento da pesquisa, por exemplo, presenciamos uma audição de alunos na qual uma participante, aluna da professora Clarisse, se apresentou.

Em sala de aula, comentando sobre sua *performance*, a aluna manifestou decepção por ter cometido alguns erros. Percebendo o sentimento negativo da aluna, a professora Clarisse argumentou: “Você deve se exigir até certo ponto. Você fez tudo que poderia ter feito? Na hora pode acontecer alguma coisa que sai do controle. [...] Você tem que fazer a sua parte. Isso é importante! Estuda, estuda!”. Assim, a partir do diálogo, a professora pôde apreender o sentimento de decepção de sua aluna, o que a conduziu a encorajá-la para que continuasse a se dedicar aos estudos.

Da parte da Professora Márcia, temos outro exemplo: No contexto de aula, após a aluna executar o repertório, a professora argumentou: ‘Não sei se você estava com mais medo, mas a sua emissão estava diferente nesta música’. A aluna respondeu: ‘Ô, eu até suo quando canto essa música’.

Aqui o diálogo também serviu para esclarecer o canal afetivo pelo qual a professora apreendeu sua aluna. Um detalhe diferente é que a professora Márcia detectou o sentimento de ‘medo’ da aluna por meio de sua emissão vocal, o que tem relação com o fato de a voz revelar o estado emocional do indivíduo (COSTA; SILVA, 1998). Nesta mesma linha, Beuttenmüller (1995) argumenta que a “voz é um sentimento ou conjunto de emoções que, através de variações das nossas cordas vocais, procuramos demonstrar àquele ou àqueles a quem nos dirigimos” (p.17).

Nossa análise interpretativa, portanto, mostrou que quando a prática pedagógica visualiza um sujeito atrás da sua emissão vocal, se ganha em possibilidades de aprimorar ou desenvolver tanto esse sujeito como sua técnica vocal.

Analisando a ação pedagógica na perspectiva das professoras Márcia e Clarisse, pudemos compreender melhor o espaço que estas dispunham no contexto das aulas para o diálogo e de que forma elas buscavam perceber o outro, o que nos conduziu à idéia de que estes eram aspectos que elas valorizavam para definir suas prioridades.

Pela pesquisa realizada pudemos perceber a força que os aspectos técnicos e musicais exercem na definição das ações dos professores de canto. Entretanto, porque o ato de cantar está diretamente relacionado às emoções, foi importante constatar que as relações sociais no contexto das aulas com base no diálogo, na confiança mútua, com abertura para compreender as experiências e vivências do sujeito, favorecem a aprendizagem em canto.



## Referências

- BEUTTENMÜLLER, Maria. *O despertar da comunicação vocal*. Rio de Janeiro: Enelivros, 1995.
- COSTA, Edilson. *Voz e arte lírica*. Técnica Vocal ao alcance de todos. São Paulo: LOVISE, 2001.
- COSTA, Henrique O; SILVA, Marta A. *Voz cantada – Evolução, avaliação e terapia fonoaudiológica*. São Paulo: Lovise, 1998.
- GONZÁLEZ REY, Fernando. *Pesquisa qualitativa em psicologia: caminhos e desafios*. São Paulo: Pioneira Thomson Learnig, 2005 (reimpressão da 1ª edição de 2002).
- \_\_\_\_\_. *O valor heurístico da subjetividade na investigação psicológica*. In: González Rey, Fernando (Org.). *Subjetividade, complexidade e pesquisa em psicologia*. São Paulo: Pioneira Thomson Learnig, 2005a.
- \_\_\_\_\_. *Pesquisa qualitativa e subjetividade: os processos de construção da informação*. São Paulo: Pioneira Thomson Learnig, 2005b.
- \_\_\_\_\_. *O sujeito que aprende*. Desafios do desenvolvimento do tema aprendizagem na psicologia e na prática pedagógica. In: Tacca, Maria (Org.). *Aprendizagem e trabalho pedagógico*. Campinas: Alínea, 2006.
- TACCA, Maria. *Além de professor e de aluno: a alteridade nos processos de aprendizagem e desenvolvimento*. In: SIMÃO, Livia; MARTÍNEZ, Albertina (Orgs.). *O outro no desenvolvimento humano*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004.



## **Adolescentes x Música: Reflexões sobre o gosto na perspectiva de Antonie Hennion**

*Daniela Oliveira dos Santos  
Universidade Federal de Uberlândia  
dissants@hotmail.com*

**Resumo:** Esta comunicação traz uma reflexão sobre o gosto a partir de um recorte da pesquisa intitulada: “Que Música Boa!”: Modos de relação entre adolescentes e o Sertanejo Universitário, no Programa de Mestrado em Artes – Área Música - da Universidade Federal de Uberlândia. As práticas musicais dos adolescentes refletem muito dos seus modos de relação com a música e, conhecer essas preferências por determinados estilos musicais, contribuirá para a compreensão de como o gosto é construído. O sociólogo da música Antonie Hennion tem sistematizado estudos que problematizam a relação entre sujeito e música na esfera do gosto. A presente comunicação tem por objetivo apresentar a pesquisa em andamento e trazer algumas reflexões acerca do gosto na perspectiva de Hennion.

**Palavras-chave:** Adolescentes, Sertanejo Universitário, Gosto.

### **Introdução**

Minha atuação como professora de música no Ensino Fundamental e Médio tem me despertado várias considerações acerca das preferências dos adolescentes por determinados estilos musicais. Durante as aulas é comum ouvir dos adolescentes relatos sobre essas preferências, dentre elas: música eletrônica, funk, pop/rock, gospel, sertaneja, etc., e da vivência com esses estilos, tanto em casa, na escola, em shows, na igreja, dentre outros.

As escolhas musicais dos adolescentes refletem relações com a música que se evidenciam no tocar, no cantar, no dançar junto, no imitar o cantor preferido. Tais relações a todo tempo são percebidas durante as aulas de música. Compreender como os adolescentes fazem suas escolhas musicais à luz das fundamentações do campo da Sociologia da Música e da Educação Musical, muito auxiliará nós, professores, rumo à compreensão de como são construídas essas preferências por determinados estilos, e de que maneira suas escolhas interferem nas aulas de música no contexto da escola regular.

A pesquisa em andamento intitulada “Que Música Boa!”: Os modos de relação entre adolescentes e o Sertanejo Universitário nasce das observações feitas aos adolescentes e seus modos de relação com a música, no caso mais específico, com o Sertanejo Universitário. Eu, professora de música, tento investigar essa relação para que, a partir de um olhar de professora-pesquisadora, compreenda o processo que envolve os adolescentes e seus modos de relação com esse estilo.





Só pude perceber como o estilo musical Sertanejo Universitário estava mexendo com os adolescentes, quando uma aluna da 1ª série do Ensino Médio entusiasmada disse: “Professora, que Música Boa!”. Não somente pela frase, mas, pela ênfase dada quando exclamou me fez acreditar que aquela música realmente fazia parte do universo daquela adolescente.

Por que dizer que tal música é boa? Quais são os parâmetros pelos quais os adolescentes fazem suas escolhas musicais? Será que se baseiam somente na letra, ou o envolvimento com essa música está, além disso?

A pesquisa tem por objetivos específicos conhecer as características do gosto e das identidades musicais construídas pelos adolescentes nas suas relações com o Sertanejo Universitário e identificar as formas de relação que eles constroem com estilo, no que se refere a cantar, dançar, tocar, ouvir, imitar um ídolo, dentre outras.

A metodologia adotada será a Entrevista Narrativa, técnica específica de coleta de dados sistematizada por Schütze<sup>1</sup>, a qual nos fornecerá subsídios para que compreendamos as relações entre os atores sociais, no caso os adolescentes, e seus modos de relação com a música.

Para Gaskell, o emprego das entrevistas é de fundamental importância para aprofundarmos a respeito das narrativas dos indivíduos:

O emprego da entrevista qualitativa para mapear e compreender o mundo da vida dos respondentes é o ponto de entrada para o cientista social que introduz, então, esquemas interpretativos para compreender as narrativas dos atores em termos mais conceituais e abstratos [...] (GASKELL, 2008, p. 65).

A aplicação da entrevista narrativa segue quatro fases distintas: a *preparação*, que consiste em criar familiaridade com o campo de estudo; a *iniciação*, na qual são dadas as orientações para o entrevistado (utilização de um tópico inicial, permissão para gravar); a *narração central*, início da narração dos fatos, que não poderá ser interrompida pelo entrevistador, restringe-se a uma escuta atenta; *fase de questionamento* é a fase em que o entrevistador inicia as questões imanentes para completar as lacunas da história, porém as perguntas devem ser feitas empregando somente as palavras do informante; *fase conclusiva* é

---

1 SCHUTZE, F. Biography analysis on the empirical base of autobiographical narratives: How to analyse autobiographical narrative interviews-Part 1. Module B.2.1. INVITE-Biographical counseling in rehabilitative vocational trainingfurther education curriculum, 2007.

o momento de se obter informações adicionais quando se encerra a entrevista, daí surgem discussões interessantes na forma de comentários informais.

Os adolescentes entrevistados serão selecionados entre os alunos do Colégio da Polícia Militar – Unidade Dionária Rocha, localizado na cidade de Itumbiara – Goiás. Desde 2007 sou professora de música neste colégio, e penso em selecionar um grupo de três a cinco adolescentes escolhidos devido aos seus modos de relação com o Sertanejo Universitário, com a maior diversidade possível entre as seguintes categorias: idade, sexo, séries, os que tocam, os que ouvem, os que dançam com a música, para assim obter dados relevantes à pesquisa.

A comunicação tem como propósito apresentar um estudo introdutório sobre a temática do gosto a partir do pensamento de Antoine Hennion. Para tanto traz na primeira parte considerações sobre o estilo Sertanejo Universitário e os adolescentes. Na segunda parte trataremos dos estudos realizados até o momento acerca do pensamento do autor sobre a construção do gosto.

## **Sertanejo Universitário e Adolescentes**

A música sertaneja desde a década de 60 apresenta mudanças significativas em vários aspectos, e isso se deve à incorporação de elementos associados à sua estrutura musical, adequação aos instrumentos elétricos (guitarra, contrabaixo), mistura de ritmos, dentre outros. De acordo com Zan, “as novas duplas usam roupas de grife, cabelo bem aparado e penteado. As mudanças estilísticas têm forte apelo comercial destinado a um público ávido por novidades” (ZAN, p. 4, 2008).

O Sertanejo Universitário encontra-se como um desses novos estilos musicais que têm entre os fãs um grande número de crianças e adolescentes. Uma das mudanças adotadas pela nova safra de cantores foi a utilização de um visual mais despojado, muitos abandonaram as botas, os chapéus e os cintos largos, subindo aos palcos de tênis e camiseta. Esse novo visual adotado foi ao encontro desses adolescentes que se identificaram tanto no modo de se vestir, quanto na sonoridade, já que a música tem uma “levada” mais pop.

César Menotti e Fabiano, dupla sertaneja que revolucionou a história da música sertaneja, afirma “Quando começamos a cantar, não tínhamos a pretensão de inventar uma nova música. “Procuramos fazer um trabalho particular e inédito, que não se parecesse com nenhum outro”. (entrevista ao Correio Braziliense, fevereiro 2009). A dupla presenteava os estudantes universitários com cortesias para seus shows, por isso a terminologia



“Universitário” diz respeito a esse público que, até então, não era muito adepto ao sertanejo, e que começou a frequentar os shows. As principais características do estilo Sertanejo Universitário se evidenciam pela mistura de ritmos variados tais como o Pop, Rock e Axé, porém, não deixou de utilizar elementos específicos do estilo Sertanejo, como a performance em duplas com primeira e segunda vozes. Nas considerações de Bastos (2009): “São artistas que fazem um sertanejo bastante pop (nos moldes mais atuais), no cenário atual e tiveram um surgimento relativamente recente” ( p. 12).

É possível notar a explosão do Sertanejo Universitário no cenário nacional a partir dos números de músicas veiculadas em 2009. A música “Chora Me Liga”, gravada pela dupla João Bosco e Vinícius, foi a mais tocada no ano de 2009 de acordo com a ABPD (Associação Brasileira dos Produtores de Discos), em matéria da Folha OnLine de São Paulo. (matéria Folha Online, maio 2010).

Apesar de muito recente, esse novo estilo musical vem “fazendo a cabeça” de adolescentes e jovens. “As Raves do Jeca Tatu” matéria intitulada pela revista Veja em 2008, chama a atenção para a explosão do estilo Sertanejo Universitário o qual tem arrebanhado um público maior a cada dia. São músicas que falam de amor, muitas vezes aquele amor sem compromisso, de alegria, nada de “baixo astral” nem de “fossa”, são músicas “pra cima” como a moçada costuma dizer.

O fenômeno da atualidade, o cantor Luan Santana de 19 anos, mostra-se como um nome promissor dentre os artistas do estilo. Em entrevista ao Jornal Correio de Uberlândia o jovem cantor comentou sobre o estilo Sertanejo Universitário: “A música sertaneja sofre transformações muito rápidas e já estávamos precisando de algo diferente que despertasse a atenção da galera” (Barbosa, 2010, p. B1).

As considerações feitas acerca do estilo musical Sertanejo Universitário nos auxiliam a entender quais são suas características e suas particularidades. Destacaremos agora algumas reflexões feitas a partir da temática juventude.

As considerações de Bourdieu acerca da temática juventude será o referencial para essa pesquisa em andamento. Falar de uma juventude apenas, seria não levar em conta a diversidade de elementos que englobam os diferentes grupos sociais, tomando parte apenas das questões biológicas.

Para Bourdieu (1983) a juventude é mais que uma palavra:

[...] o fato de falar dos jovens como se fossem uma unidade social, um grupo constituído, dotado de interesses comuns, e relacionar estes interesses a uma



idade definida biologicamente já constitui uma manipulação evidente. (BORDIEU, 1983, p. 113)

A compreensão da juventude partirá da concepção social. De acordo com Catani e Gilioli (2008): “Os sujeitos ou grupos sociais podem se auto-identificar como jovens ou portadores de uma cultura juvenil” (p. 12). Dentro da perspectiva social os jovens são capazes de produzir cultura, e uma cultura que articula os conhecimentos adquiridos, configurando-os ao seu modo.

Assim, esses adolescentes apropriando-se do estilo musical intitulado Sertanejo Universitário, utilizam-se dos elementos musicais tomando-os como referenciais para sua prática musical.

### **A perspectiva do gosto em Hennion**

Nos estudos da Sociologia da Música alguns autores têm se dedicado em compreender como o gosto é constituído na relação ouvinte/música. São estudos sistemáticos que nos ajudam a disponibilizar uma teoria sobre o gosto, pois como afirma Hennion (2010) “[...] a Sociologia tem muito trabalho a fazer acerca dos pressupostos teóricos [...]” (p. 27, tradução nossa). Compreender os critérios de escolha desses adolescentes para com o Sertanejo Universitário demandará uma abordagem acerca da teoria do gosto.

Para Hennion (2010), o gosto não deve ser investigado a partir de determinantes externos, mas devem-se observar os gestos, os meios, os dispositivos e as relações incluídas, os quais são frutos de um processo entre ouvinte e música. O autor coloca que: “O gosto se constitui de uma prática corporal, coletiva e instrumentada, regulada por métodos discutidos sem cessar, orientado em torno da percepção apropriada de fatores incertos”. (Idem, 2010, p. 26, tradução nossa).

O gosto é uma atividade reflexiva, e não uma consequência dos objetos que causam gostos por si próprios. Para Hennion o gosto “é um dispositivo reflexivo e instrumentado para por a prova nossas sensações” (Idem, 2010, p. 27, tradução nossa).

Na concepção do autor há uma intrínseca relação entre o objeto, no caso a música e o gosto. Assim para se compreender a construção do gosto em música é necessário que se tenha em vista em que aspectos um estilo musical o motiva. O conceito de mediação é adotado para um melhor entendimento dessa construção: “as maneiras pelas quais captamos o objeto (o disco, o canto, o baile ou a prática coletiva) formam parte dos efeitos que este objeto, *no caso a música*, pode produzir” (Idem). Assim as práticas musicais em si, o modo de



se relacionar com a música deve ser levado em consideração para que se entenda como se dá a formação do gosto, e não somente pela análise da música, ou do indivíduo isoladamente.

Estudar o gosto na perspectiva de Hennion faz-nos entender melhor essa intrínseca relação entre sujeito e música. Devemos compreender a construção do gosto como um processo que surge do contato entre o ouvinte e a música. Por isso o autor diz que o gosto atua como uma performance, ou seja, [...] ele atua, ele se compromete, ele transforma e forma um sensibilizado [...] (HENNION, p. 43, 2008).

## Considerações Finais

O gosto tratado por Hennion ganha um terreno de investigação muito fértil para educadores musicais, pois para o autor o importante é conhecer o que motiva o gosto, quais as práticas envolvidas na escolha de um estilo musical em particular. Por isso ao observar os adolescentes nas suas relações com o estilo Sertanejo Universitário, verifico que o gosto por essa música é construído nas suas práticas musicais, seja cantando, dançando, ou ouvindo. Como afirma Hennion, a construção do gosto não se dá apenas em uma parte, a música e o sujeito formam os alicerces dessa construção.

Quando uma aluna diz “*Professora, que Música Boa!*”, se referindo ao estilo Sertanejo Universitário, associo essa frase a um modo de relação que ela já vem construindo com essa música, uma relação que a capacita a levantar várias considerações, até mesmo dizer que ela é *boa*. São nessas relações que o gosto toma o caráter de uma performance, como diz Hennion, já que ele age transformando e sensibilizando o ouvinte, conforme é a relação dele com sua música.

Assim, o gosto observado na perspectiva da Sociologia da Música, me faz crer que são nas relações entre adolescentes e suas músicas que o gosto é constituído, e conhecendo essas preferências, nós, professores de música, podemos dar condições a esses adolescentes de se expressarem. Para o educador musical conhecer o repertório do seu aluno é fundamental para que aconteça o diálogo durante as aulas de música, diálogos que podem ser o início de aulas mais participativas, envolventes e significativas, para ambos os lados.



## Referências

- BARBOSA, Lucas. Cantor é um dos ídolos do público jovem. *Correio de Uberlândia*, Uberlândia, 16 abr. 2010. Revista, p. B1.
- BASTOS, G. de M. *Jovem Música Sertaneja: A construção de marca dos artistas sertanejos contemporâneos*. 2009. 58 f. Monografia apresentada à Universidade Federal de Brasília para a obtenção do grau de Bacharel em Publicidade e Propaganda, Brasília, 2009.
- BAUER, M.W.; GASKELL, G. (Org) *Pesquisa qualitativa, imagem e som: um manual prático*. Petrópolis, 7ª ed. Petrópolis: Vozes, 2008.
- BITTENCOURT, Mais pop, sertanejo domina o mercado. *Folha Online*, São Paulo, 04 mai. 2010. Ilustrada. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/folha/ilustrada/ult90u729822.shtml> acesso em 25 de abril de 2010.
- BOURDIEU, Pierre. 1983. *Questões de sociologia*. Rio de Janeiro: Marco Zero. p. 127-135.
- CATANI, A. M. ; GILIOLI, R. S. P. *Culturas juvenis: múltiplos olhares*. 1. ed. São Paulo: Editora da UNESP, 2008. 114 p.
- HENNION, Antoine. Gustos Musicales: de una sociología de la mediación a una pragmática del gusto. *Revista Científica de Educomunicación*, nº 34, vol. XVII, p. 25-33, 2010.
- \_\_\_\_\_, Listen! Em: *Music and arts in action*, Vol. 1, p. 36 - 45 Exeter: Inglaterra, 2008.
- MARTINS, Sérgio. A vez do Sertanejo Universitário. *Revista Veja*. São Paulo, Edição 2046, p., fev.2008.
- REDAÇÃO, Da. César Menotti & Fabiano chega à capital para festa no ExpoBrasília. *Correio Braziliense*, Brasília, 07 fev. 2009. Disponível em <http://divirta-se.correioweb.com.br/materias.htm?materia=6137&secao=Programe-se&data=20090207> acesso em 29 de maio de 2010.
- SHEPHERD, J. The Sociology of Music. In: SADIE, Stanley (ed.). *The New Grove Dictionary of Music*. 2ª ed. Londres: Macmble, 2001-2002. vol. 23 p.603-614.
- SCHUTZE, F. Biography analysis on the empirical base of autobiographical narratives: How to analyse autobiographical narrative interviews-Part 2. Module B.2.2. *INVITE-Biographical counseling in rehabilitative vocational trainingfurther education curriculum*, 2007. Disponível em: <http://www.biographicalcounselling.com/download/B2.2.pdf> ; Acesso em 30/09/2008
- ZAN, J. R. *(Des)territorialização e novos hibridismos na música sertaneja*. Revista Sonora, 2008. Disponível em: <http://www.univerciencia.org/index.php/browse/index/64>; Acesso em: 19/03/2010



# Alfabetização musical e deficiência mental<sup>1</sup>: possibilidades e desafios

*Lisbeth Soares*  
*Fundação das Artes de São Caetano do Sul/SP*  
*lisbethsoares@gmail.com*

**Resumo:** A proposta deste texto é relatar o trabalho pedagógico musical desenvolvido na Escola de Música da Fundação das Artes de São Caetano do Sul/SP<sup>2</sup> com uma aluna com deficiência intelectual, em decorrência de hidrocefalia, que faz parte de uma turma do curso de Iniciação Musical. Serão apresentadas algumas das atividades e materiais propostos, tendo por base os pressupostos da Educação Inclusiva e de importantes educadores musicais. Os resultados observados até o momento sugerem que o aprendizado musical de pessoas com deficiência pode ser bem sucedido, desde que sejam respeitadas as reais necessidades e possibilidades.

**Palavras-chave:** alfabetização musical, deficiência, inclusão.

## Dados iniciais

A proposta deste texto é relatar o trabalho pedagógico musical desenvolvido com uma aluna com deficiência que faz parte de uma turma do curso de Iniciação Musical da FASCS. A aluna em questão, aqui nomeada Carolina<sup>3</sup> está cursando a Fase 1, fase na qual se inicia a alfabetização musical. Está em uma turma com mais seis (06) alunos, todos na faixa etária entre oito (8) e dez (10) anos e que iniciaram os estudos musicais neste ano de 2010.

As aulas são desenvolvidas a partir de vivências e atividades lúdicas que culminam na aquisição de conceitos, sendo fundamentadas nos princípios pedagógicos de alguns dos importantes educadores musicais, podendo ser destacados: a importância da improvisação como ferramenta pedagógica (H.J. Koellreutter); a música como discurso (K. Swanwick); valorização da expressão e da criação (Carl Orff), a importância dos movimentos corporais (J. E. Dalcroze) e o canto como importante recurso de alfabetização musical (Z. Kodály). (BRITO, 2001; FONTEERRADA, 2001).

---

<sup>1</sup> Aqui será utilizada a terminologia “Deficiência Mental”, por ser esta a adotada nos documentos oficiais do MEC.

<sup>2</sup> O texto seguirá indicando a sigla de Fundação das Artes de São Caetano do Sul - FASCS

<sup>3</sup> O nome indicado é fictício, para salvaguardar a privacidade.



## Sobre o curso

O Curso de Iniciação Musical atende crianças entre cinco (05) e doze (12) anos de idade e é estruturado em cinco fases, com duração de um ano cada, tendo como objetivos gerais:

- Despertar no aluno o interesse e o prazer pela música, oferecendo oportunidades de ampliar o conhecimento da linguagem musical.
- Propiciar o desenvolvimento musical do aluno, trabalhando, paralelamente, seu potencial criativo e sua sensibilidade.
- Colaborar com a educação geral do aluno, ajudando na sua formação enquanto ser humano harmonioso consigo mesmo e com seu meio social.

As turmas são organizadas basicamente considerando a faixa etária e todas as crianças passam por um teste classificatório, para a formação das turmas. Para alunos matriculados nas Fases 1 e 2, há a Prática Coral como atividade complementar obrigatória às aulas de iniciação; a Prática de Orquestra é oferecida aos alunos das Fases 3, 4 e 5, também como atividade obrigatória. Todas as atividades - aulas e práticas – são semanais.

Nas atividades coletivas não está previsto o ensino específico de um instrumento, o que é realizado por outros professores, mediante aprovação em testes que ocorrem semestralmente. No curso em questão, a indicação para a realização dos testes de instrumentos acontece tendo por base os seguintes critérios: idade, interesse da criança, conhecimento teórico, maturidade, disponibilidade de vagas. Em linhas gerais, a indicação para o teste acontece após um ano de estudos.

Conforme indicado anteriormente, as aulas têm muitas atividades práticas, sendo que os alunos são instigados a explorar e a descobrir possibilidades, pois desta forma o aprendizado tende a ser mais efetivo e os conceitos e termos musicais não são simplesmente memorizados. Ao discorrer sobre o trabalho desenvolvido por Koellreutter, Teca Brito ressalta:

A participação ativa, a criação, o debate, a elaboração de hipóteses, a análise crítica, o questionamento... sempre foram princípios básicos presentes em todas as situações de ensino-aprendizagem propostas e/ou coordenadas por ele, posturas derivadas de sua vivência, experiência e reflexão, de suas pesquisas, análises e críticas aos modelos tradicionais de ensino. (BRITO, 2001, p. 29)





Assim, antes de indicar os símbolos utilizados nas partituras, por exemplo, os sons de instrumentos, do corpo e de objetos sonoros são explorados de várias formas, para que todos possam perceber suas diferentes características e para que possam pensar em como registrá-los visualmente. Da mesma forma, são realizadas atividades que também favorecem o desenvolvimento psicomotor e a interação com o grupo, aspectos essenciais para o aprendizado. O movimento, tão valorizado por Dalcroze, faz parte das atividades propostas, na medida em que o corpo é vivenciado de diferentes formas, em diferentes situações. Assim, tudo parece ser brincadeira para as crianças, mas há um propósito por parte da professora, que é o de formar os alunos integralmente.

### **Apresentando a aluna**

*Carolina* nasceu em 2001. Segundo informações da família, ainda no período gestacional, foi detectada a hidrocefalia que, na maioria dos casos, é uma patologia congênita, ocorrendo quando há um desequilíbrio entre a produção e a absorção do líquido cefalorraquidiano. Segundo a AHME (2010):

No interior do cérebro existem espaços chamados de ventrículos que são cavidades naturais que se comunicam entre si e são preenchidas pelo líquido cefalorraquidiano ou simplesmente liquor, como também é conhecido. O termo hidrocefalia refere-se a uma condição na qual a quantidade de liquor aumenta dentro da cabeça. Este aumento anormal do volume de líquido dilata os ventrículos e comprime o cérebro contra os ossos do crânio provocando uma série de sintomas que devem ser sempre rapidamente tratados para prevenir danos mais sérios.

Com dois dias de nascimento, Carolina foi submetida a uma cirurgia para colocação de válvula para drenagem do líquor. Além disso, passou a ser atendida por terapeutas das áreas de fonoaudiologia, fisioterapia e terapia ocupacional. Hoje, Carolina é uma menina bastante falante, interessada e sociável. Tem comportamento e fala compatível com sua idade. Anda com independência, mas precisa de apoio para subir e descer escadas ou para fazer outros movimentos corporais mais elaborados, pois apresenta algumas questões diferenciadas em relação à psicomotricidade.

Já frequentou escola especial, mas atualmente está em escola regular, cursando o segundo ano (ensino fundamental). Reconhece e nomeia algumas letras do alfabeto, mas não está alfabetizada em português e não apresenta representação gráfica da forma convencional –



faz rabiscos e traços desconexos, apesar de nomear o que desenha, o que tem gerado a necessidade de utilização de diferentes estratégias e recursos nas aulas de música.

Em relação aos elementos musicais, gosta de cantar, memorizando facilmente muitas canções. Identifica solos de instrumentos, demonstrando especial interesse por violão. Diferencia sons graves e agudos, curtos e longos e consegue dizer a sequência das notas no sentido ascendente, mas no sentido descendente precisa de algumas orientações. Está começando a aprender as figuras musicais, mas ainda não entendeu a questão da proporcionalidade entre elas. Tem dificuldades em realizar algumas das atividades práticas provavelmente devido a questões psicomotoras: não consegue manter um pulso ou seguir um ritmo estabelecido; necessita de apoio e orientação constante para tocar instrumentos como xilofone; necessita de recursos específicos para utilizar a pauta, pois tem dificuldade em utilizar a pauta no tamanho convencional.

A família de Carolina procurou a Escola de Música no primeiro semestre de 2009, tendo dois motivos básicos: o interesse pelo estudo de música e a indicação dos terapeutas considerando a música como mais uma possibilidade para avanços cognitivos e pessoais. Na ocasião, a alternativa foi iniciar as aulas no segundo semestre apenas com ela e mais outra aluna também com deficiência mental, pois não houve procura de crianças da mesma faixa etária para formar uma turma. Como já indicado, neste ano de 2010 é aluna de uma turma, cumprindo a carga horária normal do curso.

## **Adaptações de materiais e de estratégias**

Para favorecer as aprendizagens de Carolina, tem sido necessária uma revisão constante das práticas propostas na sala de aula, de maneira que ela e seus colegas sejam beneficiados e aprendam, levando em consideração as diferenças existentes entre eles em relação aos tempos para a realização das atividades e às condições cognitivas e psicomotoras para tal. Assim, o mesmo conceito tem sido apresentado de formas distintas e em várias aulas, por exemplo, sendo necessárias diferentes adaptações. Segundo Soares (2008), há diferentes estratégias que podem ser utilizadas no processo de ensino de música e que irão favorecer o aprendizado, entre elas as adaptações de materiais e de procedimentos:

As adaptações de materiais são aquelas relativas aos instrumentos, brinquedos e outros objetos que são utilizados na aula. Dependendo das possibilidades, estas adaptações podem ser simples como engrossar o cabo de um chocalho para facilitar seu manuseio ou até mais complexas, como a



confecção de instrumentos diferenciados – com outras dimensões e cores, por exemplo.

As adaptações de procedimento implicam em alterações na maneira de realizar a atividade, desde a forma como esta atividade é apresentada – o que pode ser feito com recursos visuais – até a sua finalização.

A seguir, serão apresentadas algumas das adaptações realizadas nas aulas com Carolina.

### **Introdução à pauta:**

O tamanho da pauta tradicional dos cadernos de música não é adequado para Carolina, pois ela não consegue visualizar a mesma e nem traçar as linhas nas notas e nos espaços. Desta forma, algumas adaptações de materiais foram realizadas:

- *Folhas com a pauta ampliada*: em uma folha sulfite na horizontal, a professora fez as linhas pautadas com espaçamento maior, permitindo melhor visualização. Após seu uso, a professora constatou que este material não foi suficiente, pois Carolina não conseguiu perceber a diferença entre os espaços e as linhas da pauta, mesmo com as indicações devidas. Foi mantido o uso deste material, mas a professora lançou mão de outros recursos adaptados e de atividades.

- *Pauta e figuras imantadas*: o uso deste material favoreceu a participação de Carolina, pois não exigiu um registro gráfico e colaborou para que ela entendesse melhor a organização da pauta. O fato de o material ser imantado também é favorecedor, pois as notas ficam fixas no lugar escolhido.

- *Pauta no chão*: esta proposta favorece não apenas o entendimento da pauta, mas das habilidades psicomotoras, colaborando com o desenvolvimento da organização espacial de forma global, pois o aluno é solicitado a andar sobre as linhas e espaços, posicionar-se em linha ou espaço específico, etc.

De acordo com os princípios de Orff e Kodály (FONTERRADA, 2001), as atividades cujo objetivo primeiro é aprender a utilizar a pauta também são realizadas por meio de jogos de improvisação e criação – com xilofones e metalofones - e por meio do canto, fazendo a associação entre a altura da nota e o seu posicionamento na pauta. Os mesmos recursos já apontados são utilizados nestas situações e Carolina tem mostrado muito interesse.



## Uso de figuras rítmicas

A noção de tempo vem sendo trabalhada com atividades variadas, para que todos vivenciem e identifiquem a diferença entre pulso, ritmo, acento, andamento. Partindo da simples diferenciação entre sons longos e curtos, a intenção é apresentar paulatinamente as figuras rítmicas - enfatizando a proporcionalidade – e as fórmulas de compasso. Neste caso, a professora propôs diversas atividades tais como: identificação e marcação de pulso com batimentos corporais; realização de pequenas coreografias; exploração de instrumentos de percussão; jogos de pergunta e resposta rítmica, etc, tais como sugeridos por Carl Orff (FONTERRADA, 2001)

No início do século XX, o movimento corporal foi paulatinamente introduzido nas atividades musicais, pois os educadores e pesquisadores da época foram “se convencendo da importância do movimento para a compreensão musical e para o desenvolvimento global da criança“ (GODINHO, 2006, p. 358). Hoje, muitas atividades envolvendo o corpo são propostas nos diferentes cursos de Musicalização, sendo baseadas nas propostas de J. Dalcroze e Orff, entre outros.

## Percepção auditiva

Carolina é uma aluna que responde muito bem oralmente e tem demonstrado entender muitas das propostas e conceitos apresentados, apesar de ter dificuldades em realizar e registrar algumas das atividades, devido às questões psicomotoras já indicadas<sup>4</sup>. Sendo assim, uma das alternativas utilizadas nas aulas foi solicitar a um colega que registrasse as respostas de Carolina em seu caderno, quando da realização de algum ditado, por exemplo. Também estão sendo utilizadas fichas com os nomes das notas ou das características dos sons – grave/ agudo; forte/fraco – para que Carolina possa colar em seu caderno, como uma outra alternativa para a resposta.

Considerando o propósito de trabalhar com contornos melódicos, com movimentos ascendentes e descendentes e com sons graves, médios e agudos, foram propostas diferentes situações de reprodução, de composição e de improvisação. Segundo Brito (2003), com base das propostas de H. J. Koellreutter, improvisar deve fazer parte do ensino musical desde o trabalho com bebês, pois permite que cada um utilize seus próprios conhecimentos, que

---

<sup>4</sup> Esta pode ser indicada como uma característica muito comum entre pessoas com hidrocefalia



pondere sobre as ideias dos colegas, que acrescente diferentes elementos a sequências já conhecidas, sendo o “principal condutor das atividades pedagógico-musicais” (BRITO, 2003, p. 152). Tais práticas também são fundamentais por partirem do pressuposto que todos têm conhecimentos musicais que podem ser aproveitados e aprimorados.

Segue descrição de algumas das atividades e materiais:

- Barbantes e fichas de EVA: este material, além de ser de fácil manuseio, oferece diversas possibilidades de uso. Na situação relatada, o objetivo foi trabalhar com a noção de altura, pois os alunos criaram diferentes sequências, com a seguinte comanda: estender o barbante na mesa e colocar fichas acima da linha para indicar sons agudos e abaixo para indicar sons graves. Novamente ficou evidente a dificuldade espacial de Carolina, pois ela não conseguiu organizar as fichas de modo a respeitar o parâmetro da leitura que é da esquerda para a direita. Suas fichas ficaram colocadas como se estivesse representando sons simultâneos, sendo necessária uma orientação da professora.
- Ouvir a música “Tobogã”<sup>5</sup> e identificar seus elementos;
- Registrar a música de forma não-convencional, ou seja, utilizando gráficos ou rabiscos e outros elementos visuais, tais como barbantes, botões, retalhos de papel, etc.
- Realizar movimentos corporais condizentes com a música, identificando os movimentos melódicos ascendentes e descendentes: neste caso, há também a associação entre movimento corporal e movimento do som.

Segundo Godinho (2006) não há como dissociar corpo e mente no processo de aprendizagem musical, como já citado anteriormente, posto que:

O movimento corporal, seja ele o resultante da execução instrumental ou a mímica em estreita relação com o caráter expressivo e as várias secções da música, constitui como elemento fundamental do conhecimento musical que, obviamente, vai muito além do que pode ser verbalmente articulado. (GODINHO, 2009, p. 375)

## Resultados preliminares e questionamentos

As vivências profissionais da autora no ensino de música para pessoas com deficiência mostram que os chamados “Métodos ativos” da Educação Musical, propostos por

---

<sup>5</sup> Esta música faz parte do material intitulado “Musica para Jugar” de Carlos Gianni e Eduardo Segal. Tem movimentos melódicos que imitam uma pessoa em um escorregador, subindo e descendo.



importantes educadores musicais da primeira e da segunda geração, a partir do século XX<sup>6</sup>, estão alinhados com os propósitos da Educação Inclusiva. Isto porque tais educadores propuseram diferentes formas de ensinar, as quais permitem que os alunos explorem o corpo, os materiais e os diferentes objetos, criando e recriando sons e possibilidades.

A Educação Inclusiva é uma conquista indiscutível. No contexto da inclusão, o ensino da Arte apresenta possibilidades importantes na busca de caminhos efetivos para que todos os alunos, sobretudo aqueles com necessidades especiais, possam vivenciar expressões, contribuindo para a construção do conhecimento e o exercício pleno da cidadania, sem discriminações. (BRASIL, 2002, p. 14)

É possível supor, porém, que apesar dos “métodos ativos” terem o propósito de ensinar música de forma diferente em relação ao ensino tradicional, considerando o saber e a participação dos alunos como ponto principal, quando se trata do ensino para pessoas com deficiência, são necessárias adaptações, estratégias e condutas diferenciadas. Segundo Soares (2006, p. 11), as condutas favorecedoras do professor diante de alunos com deficiência são fundamentais, sendo importante:

- planejar atividades que dêem oportunidades de participação a todos os alunos, respeitando as potencialidades e interesses de cada um;
- utilizar materiais diversificados, permitindo o aprendizado através dos diferentes sentidos, o que poderá contribuir para que o aluno estabeleça conexões a partir do que está sendo trabalhado;
- apresentar o mesmo conceito de diversas formas, permitindo que cada aluno tenha a oportunidade de compreendê-lo e assimilá-lo;
- respeitar diferentes ritmos de aprendizagem;
- identificar sub-etapas necessárias para atingir os objetivos, o que irá facilitar o reconhecimento de pequenos avanços

Segundo Swanwick (2003, p. 66), para que a música seja ensinada musicalmente, é fundamental o respeito ao “discurso musical do aluno”, proporcionando situações que favoreçam o desenvolvimento da autonomia, que despertem a curiosidade, que respeitem os conhecimentos musicais extra-escolares que os alunos trazem e que integrem as diferentes experiências musicais. No caso de alunos com deficiência este é um ponto chave, pois parte

---

<sup>6</sup> São da primeira geração: Émile –Jacques Dalcroze, Edgar Willems, Zoltán Kodály, Carl Orff e Shinishi Suzuki. Da segunda geração podem ser citados: George Self, John Paynter, Murray Schafer e Boris Porena (FONTERRADA, 2001)



do princípio que eles também têm saberes, valorizando suas possibilidades e não as incapacidades.

Compor, tocar, apreciar: cada atividade tem sua parte a desempenhar. Dessa forma, as diferenças individuais dos alunos podem ser respeitadas (...). Pois todos nós, finalmente, encontramos nossas formas criativas por meio da variedade do discursos, materiais. (SWANWICK, pág. 68)

Além dos materiais, os resultados obtidos indicam que as ações da professora não podem estar limitadas às adaptações de materiais específicos para a alfabetização musical. Antes de qualquer coisa, cabe ressaltar que o planejamento do professor deve sempre considerar a presença de um aluno com deficiência na turma, para que suas necessidades sejam atendidas e para que ele possa ser respeitado e estimulado de acordo com suas possibilidades. O professor não pode lembrar que aquele aluno está lá apenas no momento em que a atividades será realizada. Este, porém, é um grande desafio para todas as modalidades de ensino e áreas do conhecimento, pois remete à concepção de deficiência que cada pessoa tem. (SOARES, 2006)

No caso de Carolina, faz-se necessária a realização de jogos corporais, danças e de outras atividades que privilegiem a movimentação corporal, objetivando melhor desenvolvimento dos aspectos psicomotores. Como já indicado anteriormente, tais atividades são importantes para todos os alunos e não só para aqueles com deficiência, sendo sugeridas em diferentes metodologias musicais. Todos os alunos podem beneficiar-se com estas propostas e, para alunos como Carolina, elas são imprescindíveis. Assim, os mecanismos de exclusão poderão ficar cada vez menos fortalecidos, dando lugar às reais práticas inclusivas.

Cabe discutir, também, com base nos apontamentos deste texto, quais são os benefícios e as diferenças entre a utilização da música como recurso terapêutico e o ensino de música. Isto porque em relação às pessoas com deficiência, é muito comum pensar que apenas a Musicoterapia oferece possibilidades, sendo necessário propor novos estudos que apresentem resultados significativos e enfatizem a Educação Musical Especial.



## Referências

AHME (Associação de Hidrocefalia e Mielomeningocele de Ribeirão Preto). *Hidrocefalia e mielomeningocele: saiba mais sobre estas duas importantes doenças*. Disponível em [www.hidrocefalia.com.br](http://www.hidrocefalia.com.br) Acessado em 28 de maio de 2010.

BRASIL, Secretaria da Educação Especial. *Estratégias e orientações sobre artes: respondendo com artes às necessidades especiais*. MEC/ SEESP, Brasília: 2002

BRITO, Teca Alencar de. *Música na educação infantil*. – São Paulo: Peirópolis, 2003.

\_\_\_\_\_. *Koellreutter Educador: o humano como objetivo da educação musical*. São Paulo: Peirópolis, 2001.

DUK, C. *Educar na diversidade: material de formação docente*. 3. ed. /edição do material – Brasília : [MEC, SEESP], 2006. 266 p.

FONTEERRADA, Marisa T. de Oliveira. *De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação*. São Paulo: [s.n.], 2001.

GODINHO, J. C. O corpo na aprendizagem e na representação mental da música. In ILARI, B. (org). *Em busca da mente musical: ensaios sobre os processos cognitivos em música- da percepção à fundamentação*. - Curitiba: Editora da UFPR, 2006. p. 353-379

SOARES, L. *Formação e prática docente musical no processo de educação inclusiva de pessoas com necessidades especiais*. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação Especial). Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2006. 128 p.

\_\_\_\_\_. *Musicalização para pessoas com deficiência mental: estratégias para a aprendizagem*. In *Anais... V Simpósio de Educação Musical Especial*, 13 a 15 de novembro. São Paulo, Catedral Evangélica de São Paulo, 2008. Cd Rom. ISSN 1982-2723

SWANWICK, K. *Ensinando música musicalmente*. Tradução de Alda de Oliveira e Cristina Tourinho.- São Paulo: Moderna, 2003. 128 p. ISBN 85-16-03907-2.





## Aplicações da *scordatura* como técnica estendida no ensino do violão moderno

Gilberto de Souza Stefan  
Universidade Federal de Goiás  
gilbertostefan@yahoo.com.br

**Resumo:** Este artigo é resultado parcial de pesquisa em andamento e apresenta proposta de aplicação da *scordatura* no ensino do violão moderno como técnica estendida. O objetivo é introduzir o conceito de *scordatura* como técnica estendida e sua aplicação direta como ferramenta de ensino do violão em sala de aula. Para tanto, apresenta-se um breve histórico do desenvolvimento da *scordatura* no instrumento e o conceito de *scordatura* propriamente (em seu uso convencional e moderno). Aplicações técnicas recentes do uso da *scordatura* são discutidas apontando, por fim, elementos que podem ser aplicados como ferramenta de ensino do violão moderno.

**Palavras-chave:** *scordatura* ao violão, pedagogia da performance musical, técnicas estendidas.

### Introdução

O séc. XX foi, por excelência, o momento histórico no qual todas as artes foram postas em xeque com relação às suas estruturas convencionais, estruturas estas, construídas e sedimentadas ao longo dos tempos. Em música, sobretudo ocidental, não seria diferente. Antigos recursos composicionais e expressivos foram e continuam sendo estirados ao limite do que é entendido por música, pelo senso comum do que seja música, até os dias atuais. Tais recursos, explorados por compositores com intenção de ampliar horizontes, quer seja para atender suas necessidades estéticas, quer pelo possível intuito de simplesmente chocar um público específico, levaram à ampliação das técnicas de composição e execução instrumental, em busca de atender, em tempo, às novas demandas de obras encomendadas por intérpretes. É nesse panorama que se insere o uso da *scordatura* no repertório do violão e a necessidade de seu estudo sistemático sob o ponto de vista de técnicas estendidas aplicadas ao ensino do instrumento. Com isso, busca-se corroborar tanto com o ensino de professores, quanto com o estudo de futuros jovens instrumentistas na tentativa de habilitá-los a compreender com maior profundidade a necessidade de diferentes afinações em seu instrumento, bem como, possivelmente, apresentar-lhes a utilização de novas aplicações mecânicas e expressivas deste recurso, neste início do séc. XXI.



## Definições

*Scordatura* é um termo italiano aplicado na descrição de um processo de “desafinação” voluntária “... de instrumentos de corda, especialmente alaúdes e violinos” por parte de um intérprete (Groove, 1994, p. 848). Esse processo de afinação alternativa, feita para atender a uma demanda do compositor quanto à concepção de sua obra, remete a uma afinação diferenciada das cordas soltas do instrumento em relação a uma afinação padrão pré-estabelecida. Isso possibilita a execução de seqüências de notas e combinações não usuais na prática mecânica do violão moderno, o que é de extrema utilidade ao se tocar transcrições de obras de alaudistas ou vihuelistas renascentistas, por exemplo, tornando assim, por seu intermédio, exeqüíveis certas articulações como o uso de *campanelas* ou determinadas notas pedal.

Por esse prisma pode-se entender, então, que se um compositor escreve uma peça na qual a afinação diferenciada do padrão é necessária para a execução da obra, esta já pode ser classificada pelo senso comum, nos dias de hoje, como prontamente apta a possuir técnicas estendidas. Bem, é mais complexa a questão. Por técnica estendida entende-se, a priori e genericamente, toda e qualquer contribuição de ordem técnico-mecânica que auxilie um intérprete na execução de uma proposta nova, escrita por um compositor e que, necessariamente, não tenha sido apresentada e sedimentada no repertório consolidado do instrumento. Creio que esta afirmação seja, então, o cerne dos questionamentos sobre o conceito de técnica estendida.

Quando um compositor escreve uma peça na qual usa de recursos cênicos indispensáveis à sua compreensão ou, ainda, que na concepção de sua obra use de fricção de musicalidades ou imbricação de estilos temporais (sobreposição, numa mesma peça, de estilos dos períodos clássico e barroco, por exemplo), este, em uma certa medida, também está estendendo/expandindo/ampliando a técnica do repertório, se visto por uma perspectiva composicional diferente do sentido prático da execução instrumental de um intérprete - que é para onde se remete, mais corriqueiramente, o pensamento sobre o assunto. Senão, vejamos: Mário da Silva em sua *Pesteou o Lagarto*, expande em muito o conceito de um concerto de violão clássico (no que diz respeito, não somente à área da *performance*), ao inserir gestos cênicos na composição de sua obra. Abaixo, a título de ilustração, um trecho extraído da peça:



# PESTEOU O LAGARTO

uma alusão à Obra Aberta de Gilberto Mendes

Mário da Silva  
(novembro de 2001)

**VIDE-BULA**

violão				
gestos	pssiu opressor	palmas	cacoete principal: coçando a testa com as unhas da mão direita cacoete secundário: à escolher pelo candidato	ts!ts! negativo
				tosse

Figura 1 - Extrato da partitura Pesteou o Lagarto de Mário da Silva

Constatemos que esses gestos (nome original da obra), fundamentais para a execução e compreensão total da peça, expandem as técnicas não só em termos composicionais como também em termos mecânicos, se tivermos o desprendimento necessário para assumir que, não necessariamente, é preciso sempre tocarmos o violão para obtermos uma técnica estendida de execução do mesmo. No contexto específico em que esses gestos se inserem, e dada sua tamanha importância para a execução da obra, é plausível que se justifique incorporação técnica. É uma questão de posicionamento perante um ato tão inusitado. Por outro lado, a fricção de musicalidades é outro fator pertinente de expansão técnica:

A fricção de musicalidades surgiu então como uma situação na qual as musicalidades dialogam, mas não se misturam: as fronteiras musical-simbólicas não são atravessadas, mas são objetos de uma manipulação que reafirma as diferenças. Este diálogo fricativo de musicalidades, característico da música instrumental, espelha uma contradição mais geral do pensamento: uma vontade antropofágica de absorver a linguagem jazzística e uma necessidade de brechar este fluxo e buscar raízes musicais no Brasil profundo. Creio que o duplo movimento deste gênero musical pode ser pensado em diversos universos da música brasileira (PIEADADE, 2005, p. 200).

Assim, ao deslocarmos as afirmações supracitadas para o campo da música erudita, citamos como exemplo de fricção de musicalidades, as peças *Valse en Sky* e *Fuoco* de Roland Dyens. Na primeira, o compositor sobrepõe períodos históricos quando apresenta um tema

melódico que nos remete à idéia de valsas do séc. XIX sobreposto a um acompanhamento permeado de dissonâncias e acordes, os quais nos induzem à idéia de música do séc. XX.



Figura 2 - Extrato da partitura Valse en Sky de Dyens (dissonâncias no acompanhamento)

Já na peça *Fuoco* são os gêneros musicais (mais do que a música de períodos diversos) que se imbricam, fazendo uma aproximação da música erudita com músicas de cunho popular como o *funky* e a música brasileira.



☉ = slap-technique très employée par les bassistes de musique funky et qui consiste à percuter la corde avec le pouce.

Figura 3 - Extrato da partitura Fuoco de Dyens (textura funky)



Figura 4 - Extrato da partitura Fuoco de Dyens (uso de síncope que remete a um caráter brasileiro)



Figura 5 - Extrato da partitura Fuoco de Dyens (reafirmação de maneirismos de caráter brasileiro)

Entendemos, então, que o termo técnica estendida não se limita a uma mera questão mecânica que aponta uma nova maneira de execução instrumental por parte de um intérprete. Pensamos sim, que se refere a todo um aparato contextual e composicional que abrange também o fazer mecânico de uma obra e que, nesse fazer, pode surgir uma técnica de execução nova, a ponto de ser classificada como técnica estendida.

Delimitar um tempo na história é fundamental para uma melhor classificação do termo. Faz-se necessário igualmente adotarmos a produção de uma época, por exemplo, dos últimos 50 anos da história da música ocidental como parâmetro de limites. Estes limites justificam, em certa medida, a isenção da incorporação desses novos possíveis recursos técnicos no seio da história. Com isso, garante-se o frescor temporal, não invalidando e protegendo tal classificação do termo em relação a novidades técnicas e/ou composicionais. Ainda, a respeito, sobre a tentativa de construção de uma terminologia mais segura:

A intensa procura por novos timbres na música do século XX levou ao desenvolvimento da técnica expandida para violino. Essa abrange recursos técnicos não abordados pela técnica tradicional, entendida como aquela que se consolidou até o fim do século XIX (TOKESHI, 2004, p.207).

Tal afirmação corrobora a idéia de que o conceito de técnica estendida não se refere tão somente à forma de como tocamos ou quais recursos usamos para produzir sons no instrumento. Refere-se sim, a todo um contexto que pode ou não levar a uma expansão mecânica - como o caso da busca de novos timbres acarretarem uma expansão na técnica-mecânica de violinistas, a fim de alcançarem seus objetivos frente a novas questões composicionais.

Posto isto, voltemos à *scordatura*. Seu uso já é, há muito, consolidado e sedimentado no repertório violonístico como recurso composicional e expressivo - o que atualmente

invalida sua classificação como técnica estendida. No momento histórico em que se pensou e se passou a usá-la, precisamente no momento em que fora uma “novidade” este recurso, certamente tal classificação era pertinente, mas hoje, é possível que não se sustente. No entanto, novas alternativas ao uso, à maneira como utilizamos esse recurso, nos dias de hoje, na execução de determinadas peças, nos aponta possibilidades de classificarmos algumas técnicas empregadas em casos particulares, sob um ponto de vista de execução, como técnicas estendidas no séc. XX. Ao se falar em guitarra preparada, por exemplo, tal termo se torna pertinente. Maiores elucidações seguem, no decorrer do texto.

### **Breve histórico do desenvolvimento da *scordatura* no violão**

Instrumentos de cordas dedilhadas, dos mais diversos, foram sempre usados na construção do fazer musical, quer seja para simples acompanhamento monódico em canções seculares da idade média, quer seja como agente ativo e independente a partir do repertório renascentista. Esse caráter polivalente, de acompanhador ou solista, possivelmente despertou o interesse cada vez maior, por parte de compositores, em escrever e explorar recursos idiomáticos desses instrumentos. Aliado a um desenvolvimento paulatino de diferentes sistemas de afinação, durante a história da música ocidental, estabelecidos em regiões geográficas e momentos históricos diferentes, um desses recursos, a *scordatura*, fora explorado com afinco. Acerca dessa pluralidade de afinações, acha-se um comentário no dicionário Grove de Música:

Das muitas afinações, dois tipos são os mais importantes. O conhecido como “afinação renascentista” consistia tipicamente de Sol-dó-fá-lá-ré'-sol', ou Lá-ré-sol-si-mi'-lá' (a altura não era absoluta). Essa seqüência de intervalos continuou a ser aplicada em certos tipos de alaúde durante o séc. XVII e início do XVIII. A outra, que surgiu de experiências com a afinação renascentista feitas pelos alaudistas franceses no início do séc. XVII, consistia tipicamente de Lá-ré-fá-lá-ré'-fá, hoje conhecida como “afinação barroca”; existiram muitas variantes (SADIE, 1994, p. 16).

Já no período romântico, quando os instrumentos musicais tendem a se estabelecer tanto na sua concepção de construção quanto de técnica, o violão apresenta-se com uma configuração padrão de número de cordas e afinação já definidas, caracterizada por intervalos, em geral, de 4ª justas, a saber: Mi-lá-ré-sol-si-mi'. É de praxe, então, que para se ampliar a tessitura, o compositor ou intérprete que assim queira possa vir a afinar uma ou mais cordas em alturas diversas, aumentando, assim, as possibilidades harmônicas e expressivas do instrumento. Um exemplo seria a peça *Capricho Árabe*, do compositor e violonista do



período romântico, Francisco Tárrega. Nela, é escrito o que há de mais usual a se fazer no violão moderno em relação à *scordatura*, ou seja, afinar a 6ª corda um tom abaixo, em ré:

**Capricho Árabe**

Andantino

Figura 6 - Extrato da partitura Capricho Árabe de Tárrega

Mais abrangente no número de cordas alteradas é a peça *Koyunbaba*, de Carlo Domeniconi, publicada em 1995. Aqui, o autor sugere que afinemos pela *scordatura* indicada e tomemos o sistema de baixo como guia para execução. Nessa obra, o som real produzido ao tocarmos é, na verdade, anotado no sistema superior. Crie-se uma analogia do seguinte tipo: pense-se em articular, por exemplo, a palavra carro. O resultado sonoro desse ato seria ouvir-se pronunciar uma palavra um tanto quanto diferente. No caso, o que se ouve de igual na peça, entre o que é tocado (articulado) e escutado é, na verdade, a estrutura rítmica. As alturas sonoras diferem na grafia entre os sistemas, logo, o resultado entre as posições em que os dedos tocam o braço do violão e as notas que se ouvem/lêem são diferentes.

**Koyunbaba**

Suite für Gitarre (op. 19)

I Carlo Domeniconi  
1985

Moderato

Figura 7 - Extrato da partitura Koyunbaba de Domeniconi

Sendo assim, durante o séc. XX, usarmos a *scordatura* como “guia de dedilhado”, afinarmos a sexta corda em ré, ou a quinta em sol, ou ainda, baixarmos até fá sustenido a terceira (aos moldes de um alaúde renascentista), não é mais nenhuma novidade técnica ou

composicional e sua função expressiva (de colorido tonal) não necessita de nenhuma intervenção mecânica que não seja a usual, a qual os violonistas sempre fizeram: dedilhar o violão.

## Aplicações mais recentes

É, também, a partir de experimentos composicionais de John Cage, na década de 30, que se abriu um leque de possibilidades na forma de se pensar a execução em instrumentos quentes:

Em 1938, Cage descobriu que era possível ter uma verdadeira orquestra de percussão sob o controle de duas mãos, adaptando objetos estranhos, geralmente de borracha, metal, madeira ou papel, às cordas de um piano. Este “piano preparado” fornecia uma vasta gama de sonoridades percussivas, em vez de sons habituais. Além disso, permitia ajustar empiricamente os timbres durante uma composição... (GRIFFITHS, 1998, p.107).

Assim sendo, o violão passa a incorporar o termo “preparado” em seu vocabulário idiomático para designar o mesmo procedimento inusitado aplicado ao piano. A *scordatura*, nesse processo composicional, pode ser encarada como técnica estendida composicional uma vez que sua aplicação se difere, atendendo agora à produção de novos timbres e não só à ampliação de tessitura ou possibilidades harmônicas, como outrora. Essa nova gama de timbres e expressão percussiva é conseguida, tanto pelo adendo de objetos ao instrumento, quanto se alterando as tensões das cordas (gerando novas afinações), caso haja necessidade.

Mas não só no violão preparado temos exemplos de técnicas estendidas com o uso de *scordatura*. Na obra de Brouwer, *Paisaje Cubano con Campanas* (1986), a *scordatura* se torna técnica estendida no momento em que o intérprete, por intervenção mecânica, afrouxa a tarracha para executar um *glissando* descendente, durante a execução da peça:



Figura 8 - Extrato da partitura Paisaje cubano con campanas de Brouwer



Mesmo caso, de *glissando* pelas tarrachas, segue-se a obra *Harpa Eólia* (1978), do compositor brasileiro Márcio Côrtes:



Figura 9 - Extrato da partitura Harpa Eólia de Côrtes

Os dois exemplos citados apontam para uma expansão na técnica a fim de atender a uma necessidade composicional e expressiva além do corriqueiro. Composicional, no sentido de sermos propostos por Brouwer a executar um efeito de *glissando* em nota situada na corda solta do violão, para a qual cria-se uma nova maneira mecânica de se executar o trecho. Expressiva, quando usa da *scordatura* em diferencial histórico, com ela em atitude de movimento, não somente previamente afinada e estática, sem intervenção durante a execução da obra, mas agora, como agente ativo que possibilite um efeito sonoro de *glissando*.

### Aplicação Prática

À guisa de conclusão é importante apontar para uma metodologia de trabalho em sala de aula, visto que, para a formação do instrumentista de violão, o conhecimento do recurso denominado *scordatura* se faz mister por ser um recurso muito idiossincrático do instrumento, usado à longa data, e sujeito, ainda, a desenvolvimento. Compreender, identificar, instruir-se e desenvolver técnicas de execução que atendam às novas demandas composicionais é papel de intérpretes, sobretudo, daqueles que também são professores e que se propõem ao ensino de um instrumento.

Apontamos aqui, entre outras coisas, definições de termos, breve levantamento histórico e técnicas de execução de obras como elementos passíveis de serem aplicados didaticamente ao ensino da música. Estes apontamentos, devidamente sistematizados, podem ser apresentados em sala de aula como um item, nos estudos da música contemporânea, por meio de seminários nos quais os alunos pesquisem e exponham seus conhecimentos à turma, ou ainda, por meio de exposição dialogada do tema, pelo professor. Audições críticas de obras

que contenham técnicas estendidas no uso da *scordatura*, acompanhadas da leitura de suas partituras, também são interessantes e se passarmos do áudio ao vídeo, por meio de data show ou recurso similar, a observação do modo como são executadas as peças tem ainda maior valor. Experimentos em sala, afinando e explorando os instrumentos em *scordature* diferentes, propiciam um maior desenvolvimento do sentido da percepção auditiva em iniciantes. Isto lhes permite que passem a lidar com menos embaraço em afinações diversas. Outra aplicabilidade seria a de propor leitura de peças renascentistas com o uso de capotasto, alterando assim a afinação e utilizando a *scordatura* como guia de leitura.

Concluindo, a temática foi aqui discutida na esperança, não de esgotarmos o assunto, em absoluto, mas sim, contribuirmos com apontamentos que possam levar a uma maior reflexão sobre o ensinar musical voltado ao violão.



## Referências

- BROUWER, Leo. *Paisaje cubano com campanas*. Para violão solo. Em [http://www.4shared.com/document/ypKjopoZ/Brouwer\\_Leo\\_-\\_Paisaje\\_cubano\\_c.htm](http://www.4shared.com/document/ypKjopoZ/Brouwer_Leo_-_Paisaje_cubano_c.htm). Último acesso em 05 de maio de 2010.
- CÔRTEZ, Márcio. *Verdades, I – Harpa eólia*. Para violão solo. Rio de Janeiro: Irmãos Vitale, 1980.
- Dicionário Grove de Música*, editado por Stanley Sadie; editor assistente Alison Lathan. Tradução de Eduardo F. Alves, Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1994.
- DOMENICONI, Carlo. *Koyunbaba suite*. Para violão solo. Em <http://www.4shared.com/get/37797495/31b13672/Domeniconi.html>. Último acesso em 01 de maio de 2010.
- DYENS, Roland. *Libra Sonatina, III mov. Fuoco*. Para violão solo. Disponível em <http://www.di-arezzo.co.uk/sheet+music/classical+score/sheet+music-for-guitar/LEMOI00895.html>. Último acesso em 09 de maio de 2010.
- \_\_\_\_\_. *Valse en sky*. Para violão solo. Disponível em <http://www.guitargallerymusic.com/564020270/sheet-music/roland-dyens/valse-en-skai.html>. Último acesso em 09 de maio de 2010.
- GRIFFITHS, Paul. *A música moderna: uma história concisa e ilustrada de Debussy a Boulez*. Tradução de Clóvis Marques; Sívio Augusto Merhy. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.
- PIEDADE, Acácio Tadeu de Camargo. *Jazz, música brasileira e fricção de musicalidades*. Revista OPUS, Campinas, n. 11, p. 197-207, 2005. Disponível em <http://www.anppom.com.br/opus/opus11/sumario.htm>. Acessado em 19 de maio de 2010.
- SILVA, Mário da. *Pesteou o lagarto*. Para violão solo. Curitiba: Encore (ed. Mário da Silva, 2001), 2001.
- TÁRREGA, Francisco. *Capricho árabe*. Para violão solo. Itália: Editora Bèrben, s/d.
- TOKESHI, Eliane; COPPETTI, Rafaela. *Técnica expandida para violino na música brasileira: um levantamento de material didático*. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM MÚSICA DA UFG, 4., 2004, Goiânia. *Anais...* Goiânia: SEMPEM, 1998. p 207. Disponível em <http://www.musica.ufg.br/mestrado/anais/anais%20IV%20Sempem/anais%20capa%204%20s empem.pdf>. Último acesso em 01 de maio de 2010.



## **Apreciação musical na escola: aprendendo música na educação complementar**

*Moniele Rocha de Souza  
Universidade Federal de São Carlos  
moniele\_ufscar@yahoo.com.br*

*Daniela Dotto Machado  
Universidade Federal de São Carlos  
danielamusica2004@yahoo.com.br*

**Resumo:** Este relato de pesquisa concluída busca tratar de uma pesquisa realizada no final do curso de Licenciatura em Música da Universidade Federal de São Carlos, como trabalho de conclusão de curso. A referida pesquisa teve como objetivo geral investigar o processo de ensino e aprendizagem musical, que focalizou o desenvolvimento da percepção musical com uma turma de alunos de uma escola de educação complementar. Para tanto utilizamos o método de pesquisa-ação com os seguintes instrumentos de coleta: a gravação de áudio, a observação participante, registros por meio de relatórios diários e questionários individuais. Participaram da pesquisa uma turma cujos alunos possuíam faixa etária entre 12 e 14 anos, da escola Centro de Educação Complementar (CEC) - Fundecitrus da cidade de Itápolis, do estado de São Paulo. As metodologias da pesquisa e das aulas permitiram o desenvolvimento de uma maior reflexão e crítica do meu papel como educadora musical, bem como dos alunos no processo de ensino e aprendizagem musical. As aulas de música, que priorizaram a atividade de apreciação musical, buscaram desenvolver a percepção musical dos alunos a partir das músicas de suas preferências. Como resultados principais verificamos o desenvolvimento da percepção musical dos alunos na identificação de sons naturais, acústicos e de música eletrônica, na classificação da forma musical e conhecimento sobre a origem dos gêneros musicais das músicas abordadas.

**Palavras-chave:** Apreciação musical na aula de música, Pesquisa-ação em educação musical, Educação musical na escola.

### **Introdução**

Este relato de pesquisa concluída é um recorte da monografia de título “Apreciação Musical na escola: uma pesquisa-ação sobre o processo de ensino e aprendizagem de música com alunos da educação complementar”. A pesquisa foi realizada no ano de 2009 no curso de Licenciatura em Música com ênfase em Educação Musical da Universidade Federal de São Carlos, sob a orientação da professora MS. Daniela Dotto Machado. O texto aborda uma pesquisa que teve o objetivo de investigar o processo de ensino e aprendizagem musical, com a finalidade de desenvolver a percepção musical por meio de atividades de apreciação musical com uma turma de alunos de uma escola de educação complementar.

Percebemos que esse estudo poderá possivelmente auxiliar na reflexão sobre os processos de ensino e aprendizagem de música com alunos do Ensino Fundamental, uma vez



que tal processo de ensino e aprendizagem teve como meta abordar o repertório dos alunos em sala de aula como ponto de partida.

### **Por que desenvolver a apreciação musical na escola?**

A apreciação musical é definida por Apel<sup>1</sup> (1983, apud BASTIÃO, 2003) como:

Um tipo de treinamento musical planejado para desenvolver a habilidade para ouvir música inteligentemente. Esse tipo de educação musical é muito comum nos Estados Unidos e Inglaterra, mas praticamente desconhecido na Alemanha e França. Cursos em apreciação musical têm sido criticados como superficiais, mas como todos os cursos acadêmicos, eles podem ser bem ou mal ministrados. O ouvinte amador tem muitas vezes demonstrado uma faculdade crítica e analítica bastante semelhante a muitos executantes profissionais. A arte de ouvir com “atividade de pensamento”, que é o objetivo dos cursos de apreciação, pode ser tão exigente e satisfatória quanto a performance. O treinamento em apreciação deveria começar na escola elementar, podendo continuar por meio de toda a vida. (APEL, 1983 apud BASTIÃO, 2003, p. 884)

De acordo com essa definição, a atividade de apreciação musical precisa ser feita inteligentemente, ou seja, de maneira pensante, ativa. De modo a analisar e refletir acerca de questões a partir da obra escutada. Percebemos que essa atividade, segundo o autor, deveria começar na escola, uma vez que os professores podem oportunizar aos alunos uma formação musical mais crítica em relação às músicas existentes. No Brasil, percebemos que pela carência de instrumentos musicais para o ensino musical ser grande por parte das escolas, as atividades de apreciação musical parece ser uma das mais favoráveis ao desenvolvimento musical dos alunos, pois nessa perspectiva, o professor de música pode utilizar de equipamentos mais facilmente encontrados na escola, como o rádio, um dos aparelhos de som mais simples e os de reprodução de vídeos.

Encontramos, ainda, em outros autores, outras definições de apreciação musical. (BEN, 1997 apud ANTUNES 2009,) registra:

A apreciação é ato de apreciar, é a percepção dos sons pelo ouvido. Nas práticas musicais, a apreciação apresenta dificuldades de sistematização e avaliação. Esse tipo de experiência é subjetiva e vai ao encontro das vivências pessoais do ser humano, envolvendo comportamentos, valores e identidades sócio-culturais. (BEN 1997 apud ANTUNES, 2009, p. 9)

Essa citação conduz a uma reflexão de que a apreciação musical tem condições de ser desenvolvida na escola, porém traz em si também a realidade de ser uma atividade que exige do professor o seu planejamento adequado para a sua realização com eficiência.

---

<sup>1</sup> Segundo Bastião (2003): “APEL, Willi Havard Dictionary of Music, 2 ed. Revisão London: Heinemann Educational Books, 1983. P. 552”.



Com relação ao planejamento do professor que pode abordar o universo musical apresentado pelo aluno, como é o caso da atividade de apreciação musical, Penna (2003) escreve:

É possível atuar pedagogicamente para a expansão do universo musical e o desenvolvimento do senso crítico, embora certamente não seja fácil. Para tal, não há receitas prontas ou garantidas: a possibilidade de buscar e construir os caminhos necessários inicia-se com a disposição em olhar para o aluno e acolher as suas práticas culturais. (PENNA, 2003, p. 79.)

A atividade de apreciação musical é uma dentre outras atividades realizáveis na educação musical que pode atuar na expansão do universo musical do aluno. Segundo a autora, não há receitas prontas, evidenciando que para isso o professor deve dispor-se a olhar para o aluno e acolher suas práticas culturais. Para a realização da prática da apreciação musical, é interessante ao professor de música um maior conhecimento das músicas que os alunos gostam de ouvir.

## **Metodologia da pesquisa**

A pesquisa foi desenvolvida inserida na perspectiva da abordagem qualitativa, utilizando o método de pesquisa-ação. Com base em Thiollent (2000) a estrutura metodológica desta pesquisa esteve ligada à atuação dessa pesquisadora<sup>2</sup> na escola, seguindo as ações na prática escolar, num processo de reflexão-ação e vice versa. A proposta deste trabalho teve seu alicerce calcado nas relações de ensino-aprendizagem de música, em especial, por meio de uma intervenção nos modos de como os alunos aprendiam e compreendiam música. Quanto à proposta metodológica das aulas, procuramos investigar os meios pelos quais os alunos aprendem música, utilizando da apreciação musical por meio da escuta de um repertório apresentado por eles próprios.

Para a realização da pesquisa, escolhemos estudantes da instituição de nome Centro de Educação Complementar (CEC) Fundecitrus, localizado na cidade de Itápolis, interior do estado de São Paulo. O CEC - Fundecitrus possui caráter social, uma vez que visa acolher os filhos de trabalhadores rurais, para que esses não sejam levados pelos pais ao campo. Na instituição, há disciplinas de Ciências Naturais, Educação Física, Língua Italiana, Língua Inglesa, Música, Arte, História e uma denominada “Tarefa”. Na disciplina de Música que a coleta de dados foi realizada.

---

<sup>2</sup> Moniele Rocha de Souza foi quem desenvolveu a parte prática e essa reflexão específica referente a pesquisa.



Os estudantes constituíam uma turma com doze alunos entre meninos e meninas. A turma era formada por alunos de faixa etária entre 12 e 14 anos de idade. Os alunos que cursavam eram estudantes da 6<sup>a</sup>, 7<sup>a</sup> e 8<sup>a</sup> séries do Ensino Fundamental. Foram utilizados neste trabalho os seguintes instrumentos para a coleta de dados: a gravação de áudio, a observação participante com o registro por meio de relatórios diários e questionários individuais. Os dados oriundos dos relatórios e das gravações de áudio foram classificados em categorias pertinentes ao trabalho, da seguinte forma: a) aspectos da aprendizagem musical dos alunos nas vivências realizadas; b) o desenvolvimento musical dos alunos e c) a participação dos alunos nas aulas e a valorização do professor de música. Já os dados provenientes da análise do questionário assim categorizaram-se: i) características pessoais e sociais dos estudantes; ii) algumas formas pelas quais os alunos ouvem músicas; iii) o que os alunos ouvem? e, iv) os motivos de escolha das músicas pelos alunos.

## **Resultados e análise dos dados da pesquisa**

### **Aspectos da aprendizagem musical dos alunos nas vivências realizadas**

As vivências realizadas nas aulas de música abordaram os gêneros musicais e a percepção musical em relação a esses gêneros. O trabalho foi proposto a fim de desenvolver a apreciação musical dos alunos a partir de algumas músicas levadas por alguns alunos da sala de aula. Para tanto, puderam ser apreciadas nas aulas músicas do gênero *Pop* internacional dos cantores *Michael Jackson*, *Britney Spears* e *Rihanna*. Além do gênero *Pop*, o gênero de música eletrônica e também o gênero Pagode foram abordados. As vivências proporcionaram aos alunos, em sua totalidade, a possibilidade de conhecimento e reflexão sobre as músicas que alguns de seus colegas da turma gostavam de ouvir. Essas vivências contribuíram para a aprendizagem musical dos alunos, nos aspectos históricos dos gêneros musicais, avaliação do caráter expressivo das músicas, identificação de timbres, compreensão das diferentes formas e estruturas musicais. Nesse contexto, puderam ser propostas, nas aulas, atividades que auxiliavam no desenvolvimento da apreciação musical dos alunos por meio da escuta atenta aos sons presentes nas músicas.

A aprendizagem sobre o gênero *Pop* e sua diversidade de ritmos ocorreu a partir da escuta das músicas “*Thriller*” de *Michael Jackson* e “*Overprotected*” de *Britney Spears*, onde o conceito sobre o gênero *Pop* pode ser dialogado efetivamente. Dessa forma, pode ser construído junto dos alunos o significado e função da música *Pop* no mundo juvenil. O principal resultado obtido dessa interação com os alunos foi a apresentação e discussão do



gênero *Pop* como um gênero de música popular. Nesse sentido foi discutida a diferença do gênero *Pop*, do gênero Música Folclórica, no sentido da “popularidade” e divulgação de ambos. Também pode ser refletido junto dos alunos se a música *Pop* era uma música popular tão quanto às músicas folclóricas. Outro dado foi evidenciado com a escuta desse gênero: a variedade de ritmo no gênero *pop*. Isso pelo fato de que o gênero *Pop* não apresenta apenas um ritmo específico, mas sim vários outros ritmos que estão relacionados à diversidade de culturas existentes.

Em outra vivência, pode ser discutido o gênero música eletrônica e sua relação com as escutas apreciadas nas aulas anteriores (“*Thriller*” e “*Overprotected*”). Assim, um (01) aluno, após ter iniciado a discussão, relatou que um ponto comum entre “*Take a bow*” e as músicas escutadas anteriormente, era de que tanto essa quanto as demais eram músicas para dançar. Acrescentou depois que todas as músicas eram músicas que jovens gostavam de ouvir. Nesse ponto, pôde ser observado que o aluno soube indicar uma relação entre os dois gêneros musicais. Nesse contexto, como professora, minha compreensão tornou-se ampliada, uma vez que percebemos que a música eletrônica, mais conhecida e presente nas audições dos alunos, dá-se por meio da dança. Dessa forma, notamos que os alunos a vêem como um clichê de música “jovem”, sendo essa uma característica da música *Pop*.

Após essa vivência, os alunos puderam refletir sobre o gênero pagode, bem como a sua relação histórica musical com o gênero samba. Essa reflexão foi feita por meio da intervenção oral dessa pesquisadora sobre a origem do gênero samba, como sendo esse gênero originado primeiro em relação ao outro “pagode”. Com a escuta da música “Teu segredo” do grupo Exalta Samba foi indagado aos alunos sobre o que eles pensavam ser o gênero samba e o gênero pagode. Com essa reflexão pudemos constatar que os alunos nunca haviam pensado nessa questão antes dela ser feita na aula, apesar de terem mostrado conhecimento sobre a existência das duas denominações do gênero musical: samba e pagode.

Para melhor discutir a relação entre os gêneros samba e pagode propusemos a escuta de uma música samba de modo a sensibilizar os alunos para as diferenças desse gênero em relação à música de gênero pagode, escutada em contrapartida a música de gênero samba. A partir da escuta de “Conversa de botequim” de Noel Rosa, a maioria dos alunos soube melhor apontar aspectos das possíveis relações entre ela. A música do gênero pagode, segundo os alunos era uma música alegre, jovem e divertida. Já a “outra”, perante os mesmos era uma música de “velho”, que jovem não gostava de ouvir. Esse dado revelou que os alunos souberam relatar que ambas as músicas expressavam-se diferentemente nos aspectos da produção de sensações. A escuta dessas duas músicas, levou os alunos a uma compreensão





sobre o conceito do termo pagode. A partir da escuta das duas músicas na aula, verificamos que as formas de ambas eram iguais em sua essência, apresentando poucas variações em repetições de algumas delas. Os alunos puderam perceber que as duas músicas eram sambas, onde diferenciamos, chamando de um de samba raiz e o outro de “samba *pop*”. Isso porque havíamos todos chegados à conclusão de que existia na verdade não o pagode como gênero de música, mas sim o gênero samba numa versão *Pop*. Desse modo, percebemos que ambos eram pertencentes ao Samba, sendo os dois distintos pela sua denominação e popularidade, juntamente de elementos que tornavam um mais *Pop* que o outro.

### **O desenvolvimento musical dos alunos**

Os alunos tiveram seu desenvolvimento musical, em percepção musical, na identificação de timbres e forma reconhecida das músicas escutadas nas aulas e, também, em termos de expressão musical. Sobre isso Zagonel (1997) relata que a apreciação musical pode ter diversos objetivos, dependendo das intenções do professor. Segundo a autora, complementar o aprendizado em torno de elementos musicais para um fim específico é um deles. Com base nessa citação, podemos afirmar que a intenção da metodologia das aulas de apreciação musical foi de desenvolver nos alunos a percepção musical, partindo da análise perceptiva musical e expressiva das músicas escutadas.

Na aula em que ocorreu a escuta da música “*Thriller*” de *Michael Jackson*, os alunos foram sensibilizados aos timbres de sons ambientes que cercavam a introdução da mesma. Nessa etapa da escuta, os alunos mostram saber reconhecer cada som ali presente. Os sons classificados pelos alunos foram: ranger de uma porta, vento, passos humanos e uivos de lobo. Alguns instrumentos musicais puderam ser reconhecidos nessa aula, como a bateria e o teclado. Puderam ser aprendidos pelos alunos, o contra baixo elétrico e sua diferença em relação ao contra baixo acústico. Já na vivência seguinte a essa, com a escuta da música “*Overprotected*”, pode-se iniciar o trabalho de classificação da forma musical com os alunos. Sobre esse tipo de interação, baseada no reconhecimento da forma musical, a mesma foi apresentada aos alunos como uma ação ocorrida quando apreciávamos atentamente uma música. Foi completado também, que podemos identificar as suas partes em “A”, “B”, “C” etc., de acordo com os elementos musicais presentes nos respectivos trechos musicais.

Na vivência que em que foi abordada a música “*Take a bow*”, houve a identificação dos timbres presentes na música, que foram os timbres eletrônicos. Os alunos puderam perceber pelo clipe da música que estava na versão original, sem instrumentos eletrônicos, a diferença entre uma versão remixada e uma na versão original. Nesse contexto, foi



apresentado como pertencentes à música os ritmos eletrônicos como sons que são produzidos por *DJs* em aparelhos computadorizados, com a utilização de *softwares* para esse fim.

A aula, que sucedeu a essa, envolveu a classificação e identificação de forma e timbres presente na música “Teu segredo” e “Conversa de botequim”, da variação do samba pagode e Samba respectivamente. A forma das músicas foi classificada somente em parte “A” e parte “B”. Nessa classificação, os alunos reconheceram que tanto na música de gênero Pagode, quanto na música de gênero Samba, ambas possuíam a mesma forma com variações somente de partes “A” e partes “B”. Freire (2001) acrescenta que a apreciação deve ser da perspectiva da pedagogia crítica, no apoio principal da comparação. Para a autora, com o confronto de materiais musicais de contraste, é possível permitir a elaboração de conceitos.

A dimensão social, neste trabalho, pode ser notada a partir das reflexões que tivemos durante as aulas de música, pelas mesmas terem propiciado aos alunos outras maneiras deles perceberem as músicas que ouviam. A discussão sobre a música que os alunos consomem como é vinculada e como atinge o gosto musical do público jovem ouvinte, ultrapassa a discussão em torno do contexto musical apenas. Nesse sentido, foi possível agregar outros contextos relacionados à vida social dos alunos.

## **Considerações finais**

Por meio do método de pesquisa-ação, o objetivo da pesquisa foi atingido em sua essência, podendo ser comprovado nos principais resultados alcançados. Como resultados principais puderam ser verificados como é possível desenvolver a percepção musical dos alunos a partir de atividades de apreciação musical na identificação de sons naturais, acústicos, de música eletrônica, na classificação da forma musical, expressão musical e conhecimento sobre origem dos gêneros musicais das músicas abordadas. Esses resultados puderam ser afirmados de acordo com a teoria das dimensões da música de Swanwick (2003). Assim, encontramos que os resultados relacionaram-se os Materiais, Expressão, Forma e Valor presentes nas dimensões da música, como cita o autor em sua teoria. 1) Materiais: os alunos puderam identificar as qualidades da matéria sonora presente nas músicas apreciadas, relacionando a forma de como são manipulados e produzidos os sons em vista das vozes e instrumentos constituintes nas músicas escutadas. 2) Expressão: o caráter expressivo das músicas foram detectados pelos alunos de acordo com a impressão que as mesmas lhes revelaram. 3) Forma: durante as atividades de escuta musical, os alunos classificaram a forma das músicas por suas partes. 4) Valor: os alunos puderam refletir sobre o valor das músicas



apreciadas nos meios de comunicação, por meio do conhecimento da origem dos gêneros musicais.

A pesquisa revelou que a atividade de apreciação musical pode desenvolver a percepção musical dos alunos, bem como outras percepções como as relacionadas ao contexto social e cultural dos mesmos. Os alunos atingiram uma escuta diferenciada, proporcionada pelas atividades de apreciação, tendo em vista o modo pelo qual os alunos ouviam e passaram a ouvir as músicas ao longo das aulas.

A metodologia das aulas, baseada na apreciação das músicas de preferência musical dos alunos, mostrou-se como uma das facilidades encontradas para a efetivação deste trabalho. Iniciar um estudo sobre o processo de ensino-aprendizagem de música aproveitando o repertório musical dos alunos contribuiu para o interesse e desenvolvimento musical dos mesmos nas aulas de música. O planejamento reflexivo, proporcionado na metodologia da pesquisa, também colaborou com essa facilidade vivenciada na realização desta pesquisa. Por isso, indicamos a necessidade de que outras pesquisas sejam feitas a partir deste trabalho. Como na utilização do universo musical e opinião dos alunos a respeito do que gostam de ouvir para não só o trabalho da percepção musical, mas também para a tarefa de ampliação do repertório de audições musicais, proporcionando a escuta de outros gêneros muitas vezes desconhecidos por eles.



## Referências

- ANTUNES, L. R.; PASSOS, C. O. Apreciação ativa no processo de ensino e aprendizagem musical. In: XVIII CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 2009, Londrina, *Anais...* Londrina: ABEM, p. 6-13.
- BASTIÃO, Z. A. Apreciação musical: repensando práticas pedagógicas. In: XII ENCONTRO ANUAL DA ABEM I COLÓQUIO DO NEM, 1. 2003, Florianópolis, *Anais...* Florianópolis: ABEM, 2003. p. 883- 895.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Brasil (1998) Nacionais. Arte. 2. Arte: Ensino de 5ª a 8ª série. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. 116 p.
- FREIRE, V. L. B. Currículos, Apreciação Musical e Culturas Brasileiras. In: *Revista da ABEM*, 6, 69-72, set. 2001.
- PENNA, M. Apre(e)ndendo músicas: na vida e nas escolas. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 9, p. 71-79, set. 2003.
- SWANWICK, K. Ensinando música musicalmente. Tradução de Alda Oliveira. Sao Paulo, Moderna, 2003. 128 p.
- THIOLLENT, M. Metodologia da Pesquisa-ação: Introdução. 9. Ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 2000.
- ZAGONEL, B. Um estudo sobre a sequenza III, de Rerio: para uma escuta consciente em sala de aula. *Revista da ABEM*. Escola de Música da Universidade Federal da Bahia, Salvador, nº 4, p. 37-52 set. 1997.



# **“Aprendizagem informal na educação musical formal”: avaliação do projeto na perspectiva dos estudantes de uma escola pública de ensino médio de Brasília**

*Cristina de Souza Grossi  
Universidade de Brasília  
c.grossi@terra.com.br*

**Resumo:** Esta comunicação traz resultados do Projeto “aprendizagem informal da educação musical formal” na perspectiva dos próprios participantes – estudantes de uma escola pública de ensino médio de Brasília. Inicialmente descreve os jovens em termos de experiência musical prévia e suas preferências musicais; depois apresenta os principais pontos levantados quando solicitados a avaliarem o projeto. Desenvolvido semestralmente desde 2009-1, o projeto está na sua terceira edição. A proposta inicial teve como fundamento os princípios de aprendizagem do músico popular pesquisados por Green (2008) e as primeiras etapas da pedagogia proposta por ela. No entanto os resultados já apontam para uma autonomia e inovação no percurso do trabalho.

**Palavras chave:** aprendizagem, música popular, jovem

## **INTRODUÇÃO**

A música popular (MP) é parte integrante na vida das pessoas nas suas mais diversas práticas cotidianas, seja em casa, no trabalho, na escola, seja nos seus respectivos meios sociais, culturais e geográficos. Na educação musical contemporânea, uma das tendências tem sido abordar a MP como instrumento importante para desenvolver saberes, conhecimentos e habilidades não somente da música na cultura, mas também da cultura do aluno ou do grupo onde a música ‘ganha vida’.

São múltiplos os contextos, cenas e localidades de vivência musical que tem se configurado em instâncias significativas de ensino e aprendizagem da música; nesta perspectiva, a escola, a sala de aula é uma destas instâncias. Trabalhar com a MP na escola tem sido um desafio, uma vez que implica trazer para a sala o contexto da cultura na qual a música ganha vida (é produzida, disseminada e experienciada). Como manter o prazer, a motivação, o coletivo e o pessoal na aprendizagem musical escolar? Que metodologias e/ou pedagogias seriam apropriadas?

Desde 2007, um grupo de professores e músicos se reúne em uma Universidade de Brasília, para estudar, refletir e propor ações músico-pedagógicas voltadas ao universo da música popular. A partir de 2008, os membros passam a integrar o Grupo de Pesquisa sobre o ensino e a aprendizagem da música popular (G-PEAMPO), sendo a proposta norteadora trabalhar com princípios da aprendizagem de músicos populares. Nesta perspectiva, encontrou em Green (2008) embasamento teórico e orientações pedagógicas para desenvolver um



projeto de pesquisa e ensino em escola pública de ensino médio. Em síntese, a proposta de Green acontece em sete etapas ao longo de um ano letivo, onde os estudantes formam seus grupos (bandas) para executar a música. É orientada por cinco princípios fundamentais: são os alunos que escolhem a música que querem trabalhar (preferência, identificação); ouvem e tiram de ouvido as músicas que escolhem; aprendem sozinhos e com os amigos do grupo; a condução da aprendizagem é holística e casual; e, integram o tocar, o compor e o ouvir.

Desde 2008, com a realização do projeto-piloto, o G-PEAMPO vem aprofundando o estudo das práticas pedagógicas reconhecidas na aprendizagem do músico popular e sua aplicabilidade no contexto da educação musical escolar (ensino médio) (GROSSI, 2009; GROSSI e LIMA, 2009; LACORTE, 2009). O tema é atual e internacional; o *British Journal of Music Education*, por exemplo, dedica todo seu primeiro volume de 2010 à aprendizagem informal na educação musical, trazendo estudos realizados em diferentes países. No editorial, Wright (2010, p.5) lembra do enorme potencial da aprendizagem informal, na forma como tem transformado as concepções sobre o ensinar e o aprender, e a contribuição das pesquisas para o entendimento sobre “o processo e o conteúdo da pedagogia”.

O projeto está na sua terceira edição. Estão envolvidos, além dos jovens do Centro de Ensino Médio do Setor Oeste (CEMSO - Brasília), estudantes de graduação da Universidade<sup>1</sup> que atuam como monitores. Estes têm em média um mês de preparação teórica e prática antes de realizar a prática pedagógica junto aos jovens da escola regular. A experiência tem oferecido um campo de reflexão importante tanto acerca da formação de professor de música, quanto para a própria aprendizagem musical dos jovens orientada por princípios pedagógicos que são, na sua essência, motivadora, colaborativa e interativa (GROSSI, 2009).

Esta comunicação objetiva, trazer uma descrição dos jovens do CEMSO que participaram do projeto desde seu início (em 2009-1)<sup>2</sup>, e apresentar alguns dos resultados obtidos em relação à avaliação dos próprios estudantes sobre o projeto: que objetivos identificaram nele, o que aprenderam, o que mais gostaram, que idéias fizeram sobre o professor, e que mudanças perceberam desde que iniciaram o trabalho. Para a coleta de dados foram usados questionários para a turma 2009-1 (em dois momentos diferentes), e questionários e entrevistas na turma 2009-2.

---

<sup>1</sup> Da disciplina de Prática de Ensino e Aprendizagem Musical 3 (PEAM 3) do Curso de Música.

<sup>2</sup> Como o projeto envolve a participação dos alunos da Licenciatura (UnB), sendo a disciplina de PEAM 3 oferecida à cada semestre, uma edição do projeto é oferecida à cada semestre também no CEMSO; nesta terceira turma de 2010, há jovens do CEMSO que vem participando desde a primeira edição.



## O PROJETO E OS JOVENS

O Projeto tem como ponto forte o enfoque na aprendizagem e no desenvolvimento de uma pedagogia voltada para a música popular. Tem envolvido jovens entre 14 e 19 anos, distribuídos entre as três séries de uma escola pública de ensino médio (Setor Oeste de Brasília - CEMSO). A participação no projeto é uma escolha individual deles. A maioria não tem vivência com instrução musical formal e a preferência musical, embora variada, gira em torno do rock (mais estilo pop-rock). Cada uma das edições do projeto teve características próprias.

No primeiro semestre de 2009, foram oferecidas duas turmas no projeto, uma para os alunos do matutino e outra para aqueles do vespertino, com uma hora e meia de duração cada, aos sábados<sup>3</sup>. Do matutino foram 124 inscrições (86 o sexo feminino e 38 do masculino) e no turno vespertino 58 inscritos (23 do sexo feminino e 35 do masculino) – totalizando **182 inscritos**. Destes, 15 jovens já tinham tido alguma participação em banda; **99 nunca tinham estudado música em escola especializada**; 43 já tinham tido um professor de música; 43 já tocavam algum instrumento, mas sem professor; e 18 já tinham cantado em alguma atividade musical. Na preferência, o **rock** vinha em primeiro lugar (81 citações), seguido de MPB (35), gospel (32), hip-hop, sertanejo, reggae e pagode. Quando perguntados sobre o que gostariam de fazer no projeto a maioria (99) afirmaram querer aprender a tocar um **instrumento** (principalmente violão e guitarra) e **36** gostariam de **cantar**. Foram desenvolvidas as etapas 1 e 2 da proposta de Green (2008): 1) formar o grupo (banda), escolher uma música, tirá-la de ouvido e executá-la; 2) com um pouco mais de orientação e estruturação por parte do professor, os jovens recebem um CD gravado, com algumas possibilidades de *riffs* das músicas escolhidas, para inseri-los na música (arranjar, simplesmente acrescentar, ou mesmo compor outros *riffs*) (GROSSI e LIMA, 2009).

É importante destacar que neste primeiro semestre de 2009 houve uma evasão considerável logo após o primeiro encontro – de 182 inscritos, cerca de 45 seguiram o projeto. Este fato pode demonstrar que a proposta foi diferente da expectativa inicial dos jovens; esperavam aprender a tocar um instrumento com o professor (o professor ensina e o aluno aprende em etapas seriadas). No entanto, na proposta os 'alunos conduzem o próprio aprendizado' - aprendem o instrumento, mas de forma diferenciada, em grupo, entre pares; o professor auxilia, segue com os objetivos dos alunos. Dessa maneira, constroem o próprio

---

<sup>3</sup> Como no período que antecedeu o início do projeto os professores da rede pública estavam em greve, quando iniciado, os sábados serviram para reposição (provas) das aulas.



conhecimento, ganham autonomia, tem poder de escolha sobre o que aprender – a música, o instrumento, etc. Neste contexto, o processo de aprendizagem é amplo e diversificado.

No segundo semestre de 2009, o projeto foi realizado durante a semana no período noturno das 19h30 às 21h. Neste período, abaixou consideravelmente o número de inscritos, foram **19<sup>4</sup>**: 6 deles já haviam participado do semestre anterior; **9 nunca tinham tocado ou estudado música**; 5 já tinham tido algum professor de música; 7 já tinham tocado algum instrumento sem professor; 2 já tinham cantado em alguma atividade musical. Entre os tipos preferidos de música o **rock** vem novamente na frente (9), seguido de MPB (6), gospel, metal, entre outros. Sobre o que gostariam de fazer no projeto, a maioria esperava tocar um **instrumento** e 4 gostariam de **cantar**. Naquele semestre foram desenvolvidas as etapas 1, 2 e 3 (criação, arranjo, e tirar outra música de ouvido), sendo a terceira realizada com os jovens que tinham participado anteriormente.

No primeiro semestre de 2010, o projeto (em andamento) acontece aos sábados, das 9h às 10h30. Foram **66 inscrições**: 12 já participaram de uma banda, **28 nunca estudaram música**, 24 já tiveram um professor de música, 19 já tocaram algum instrumento sem professor, 10 já cantaram em alguma atividade musical, e **15 já haviam participado do projeto anteriormente**. Algumas das bandas/cantores (as) e músicas escolhidas, na maioria de estilo pop-rock, incluem: Restart – *Recomeçar*; *Brooken Strings* – Nelly Furtado; Rosa de Saron – *Anjos da Rua*; *Hoist the Colors* (do Filme Piratas do Caribe 3); Paul Simon – *The Lion Sleeps Tonight*; *Sweet Dreams* – Marilyn Manson; *More Along* – The All American rejects; Vanessa Mae – *Sabre Dance*; *Me encontra* – Charlie Brown; *Que País é Esse* – Legião Urbana; Banda Quinto Nipe – *O Sol do Meio Dia* (composição própria do grupo). Do total de alunos inscritos, **35** permanecem no projeto até a presente data.

## O QUE IDENTIFICARAM COMO OBJETIVO

Os jovens identificaram como objetivos do projeto: 1) Ajudar na formação de grupos/bandas (falam do espaço que possibilita o tocar em grupo, de melhorar a interação de todo o grupo, da organização, do entrosamento, da união de novos amigos, cada um com seu jeito de pensar e de ser e de unir o grupo); 2) Desenvolver a percepção (tirar música de ouvido); 3) Ensinar a tocar (o estilo de cada um, mostrar como os artistas aprenderam; ensinar o básico da música para influenciá-los a continuar; 4) tirar o medo (incentivá-los a dedicar

---

<sup>4</sup> Perguntados sobre o motivo do baixo número de inscritos, falaram que muitos participariam se fosse aos sábados; mas que a noite era problema (dependiam dos pais e a maioria morava distante da escola). Muitos dos que se inscreveram estudavam no período vespertino ficavam direto para o projeto.





mais tempo à música e descobrir novas vocações); 5) novas habilidades musicais; 6) fazer música (aprender aos poucos).

Emerge das respostas alguns dos objetivos que não foram explicitados para eles no encontro inicial e nem no próprio projeto, como aspectos psicológicos relacionados ao “tirar o medo”; incentivá-los a tocar; mostrar que é possível que todos podem desenvolver novas habilidades musicais: “o projeto serviu para tirar o medo daquelas pessoas que já sabiam tocar mas tinham receio” / “ajudou a fazer com que os alunos descobrissem o verdadeiro sentido da música e como tocá-la”.

### **O QUE MAIS GOSTARAM E O QUE PODERIA MELHORAR**

As respostas dos estudantes apontam para quatro aspectos positivos relacionados a avaliação do projeto: 1) formar bandas (falam sobre o encontrar amigos, tocar junto, ensaiar e apresentar); 2) aprender sozinho e com ajuda um instrumento musical (falam da forma não tradicional de aprender, como tocar música sem a necessidade de cifras, aprender muito em pouco tempo); 3) professores-monitores: (falam da interação com o grupo, entre eles e os professores, sobre o interesse deles em ensinar); 4) tocar o que gostam, que eles escolhem (“Gostei de fazer a música que eu gosto” / “Encontrar pessoas que gostam do mesmo tipo de música que eu!”/ “O fato de formar uma banda ao invés de só aprender a tocar”).

Novamente os aspectos relacionados à motivação aparecem na fala dos estudantes. O fato de não terem desistido, por exemplo, foi uma importante vitória para eles; era evidente as dificuldades iniciais para ‘começar’ a tocar, para colocar as partes juntas, mas que, com a ajuda dos amigos e dos monitores conseguiram superá-las. Um aspecto interessante que emerge nos dados diz respeito à utilização do conceito de ‘professor’ no projeto. As respostas dos alunos apontam para a manutenção de uma concepção tradicional sobre o papel do professor – que ensinam e eles aprendem. Por outro lado, pode ser que os próprios monitores também tenham dificuldade com o próprio papel que desempenham no projeto (bastante diferente da forma como foram seus professores). Em muitas oportunidades, no entanto, pode-se observar que a intervenção do professor-monitor não fazia sentido para os jovens, e logo desconsiderava a orientação dada. Viu-se também que no conjunto do projeto, os estudantes identificam na equipe de professores um grupo coeso, que os ajudam: no entrosamento da banda; no tocar em grupo; nos *riffs*<sup>5</sup>; na técnica, na aprendizagem da teoria

---

<sup>5</sup> Riff é uma progressão de acordes, intervalos ou notas musicais, que são repetidas no contexto de uma música, formando a base ou acompanhamento. Riffs geralmente formam a base harmônica de músicas de jazz, blues e rock. (wikipedia)



musical (notas, acordes, harmonia); na audição atenta; na colocação da voz; na organização dos ensaios; na produção e gravação; e por fim os ajudam a confiarem neles mesmos, a superarem os erros, perderem a vergonha de mostrar o que sabem. Dessa maneira, percebe-se que o papel do músico/professor que auxilia na realização do projeto é muito mais amplo do que simplesmente o ‘ensinar a tocar’. Este profissional mergulha no universo do jovem e a partir deste re-elabora sua própria função, o próprio papel.

O tempo do aprendizado – ‘aprender muito em pouco tempo’ – é apontado como aspecto positivo e representa a síntese das características apresentadas anteriormente. Por fim, o jovem agrega valor ao projeto quando afirma que o mais importante não foi aprender a tocar um instrumento musical, mas sim formar uma banda, tocar em conjunto, fazer uma apresentação. O fato de ‘fazer música’ encontra-se em uma dimensão mais ampla do que simplesmente ‘aprender um instrumento’.

Quanto às sugestões dos estudantes para melhorar o projeto, a grande maioria respondeu que o trabalho está muito bom e que não precisa mudar nada; pedem mais instrumentos e mais tempo de projeto. Um e outro, pede algo de teoria, pede mais atenção com aqueles que não sabem tocar, pedem para ensinar “realmente a tocar”. Quanto à necessidade de uma maior variedade e quantidade de instrumentos podemos apontar para uma carência real do projeto. Os instrumentos utilizados se restringem aos poucos instrumentos da Universidade (um baixo, dois violões, uma guitarra, e instrumentos de percussão, incluindo tambores), de alguns monitores e outros dos próprios alunos. Outro ponto relacionado ao tempo do projeto que pode ser destacado diz respeito ao prazer e a satisfação dos jovens em participar desta atividade.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta comunicação trouxe informações e dados relevantes. A voz de quem aprende ecoou na defesa e no reconhecimento da capacidade de autogerenciamento e condução do próprio processo de aprendizagem. Houve a percepção das dificuldades iniciais de aprendizagem e a valorização do ‘outro’ no processo de socialização e aprendizagem. Aprender sozinho, mas com ajuda, em parceria, significa não estar isolado do mundo e das influências culturais, sociais e tecnológicas. Quando os jovens dizem que aprenderam sozinhos tendem a relacionar a sua forma de aprender de maneira oposta à aprendizagem em ambientes escolares tradicionais. Segundo Gohn (2003), na aprendizagem autodidata as pessoas se colocam na condição de aprendizes, porém, têm certa autonomia na escolha dos



caminhos que irão percorrer durante a aprendizagem. Assim sendo, se organizam e direcionam o seu próprio estudo seguindo as próprias necessidades e objetivos pessoais. É a partir da adolescência, quando a convivência com amigos e grupos específicos que este tipo de aprendizagem torna-se mais evidente e potencial.

A maioria dos jovens afirmou que o projeto viabiliza essa aprendizagem em grupo: encontro entre pares, interação, organização e entrosamento, troca de conhecimento, formação das bandas, ao mesmo tempo em que possibilitou o desenvolvimento individual: percepção, aprimoramento da técnica, superação dos medos pessoais e poder de escolha. As respostas se fundem e se complementam na medida em que os jovens são questionados sobre os objetivos do projeto, o que eles mais gostam, o que eles acham que poderia melhorar, o papel dos professores, etc. Há uma carga emocional presente nos discursos dos participantes, uma empolgação com o processo, a capacidade de fazer música e com a amostra final dos trabalhos (no palco, com som, microfone, mesa de som, etc.). Assim como na aprendizagem de músicos populares, os estudantes aprendem de maneira lúdica, sem cobranças, na convivência social com amigos e pessoas com mais experiência (LACORTE, 2006). Poderíamos relacionar esta sensação de prazer e satisfação ao estado de *Flow* (CSIKSZENTMIHALYI, 1990). Conforme, Arroyo (2005), é redundante afirmar que os jovens têm uma ligação forte com a música, no entanto não podemos considerar que todos têm as mesmas condições de acesso ao fazer musical, ao tocar um instrumento e a participar de uma banda. Esta é a oportunidade a qual o projeto objetiva viabilizar.

## Referências

ARROYO, M. Adolescentes e música popular: qual modelo de escola abrigaria essa relação de conhecimento e auto-conhecimento? In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO



BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 14., 2005, Belo Horizonte. *Anais do XIV Encontro Anual da ABEM*. Belo Horizonte: ABEM, 2005. p. 1-7.

CSIKSZENTMIHALYI, M. *Flow: the psychology of optimal experience*. New York: Haper and Row, 1990.

GOHN, D. M. *Auto-Aprendizagem Musical – alternativas tecnológicas*. São Paulo: ANNABLUME, 2003.

GREEN, Lucy. *Music, informal learning and the school: a new classroom pedagogy*. London: London University, Institute of Education, Ashgate Publishing, 2008.

GROSSI, C.S. Aprendizagem informal da música popular na sala de aula: relato de um projeto-piloto realizado com jovens de uma escola pública de ensino médio. In: Congresso da ANPPOM, 19., 2009, Curitiba. *Anais do XIX Congresso da ANPPOM*. Curitiba: UFPR, 2009. p.22-25.

GROSSI, C.S.; LIMA, M.. Prática musical no ensino médio em um projeto-piloto: reflexões acerca da aprendizagem informal da música popular na educação musical In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 18., 2009, Londrina. *Anais do XVIII Congresso da ABEM*. Londrina: ABEM, 2009. p.1016-1021.

LACORTE, S. Música popular na escola: juventude, gênero e performance. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 18., 2009, Londrina. *Anais do XVIII Congresso da ABEM*. Londrina: ABEM, 2009. p.793-799.

WRIGHT, R. Editorial. *British Journal of Music Education*, v.1, n.27, p.5-6, 2010.



## Aprendizagem por videoconferência nas aulas coletivas de instrumento

*Giann Mendes Ribeiro  
UERN/IFRN/UFRGS/CAPES  
giannribeiro@gmail.com*

*Paulo David Amorim Braga  
Universidade Federal de Pernambuco  
pdabraga@gmail.com*

**Resumo:** Esse artigo tem como finalidade comunicar as possibilidades e os limites do ensino coletivo de instrumento na modalidade a distância a partir de uma experiência realizada nos anos de 2007- 2008 em parceria entre três IES<sup>1</sup>. Para tanto, foi realizada uma pesquisa-ação cuja finalidade prática consistiu em adaptar um curso presencial de violão em grupo para a modalidade a distância. O objetivo principal dessa investigação focou nos padrões de interação mais frequentes e pertinentes observados, tanto entre professores e alunos quanto dos alunos entre si, nas videoconferências do curso de violão a distância. Os resultados da experiência apontam que princípios da aprendizagem colaborativa aplicados no contexto escolar regular contribuíram para uma aprendizagem significativa e prazerosa entre os professores e alunos, ainda que a videoconferência tenha, muitas vezes, comprometido o nível e a qualidade das interações.

**Palavras-chave:** educação musical à distância, aprendizagem colaborativa, ensino coletivo.

### Introdução

O ensino coletivo de instrumentos vem sendo um elemento impulsionador para o processo de educação musical, sobretudo ao nível da iniciação musical, nessas últimas décadas<sup>2</sup> no Brasil. Acredita-se que essa ferramenta pedagógica teve seus primeiros ensaios já no século XIX (CRUVINEL, 2005; PAZ, 2000). Cruvinel (2005) relata as origens no Brasil:

No Brasil, o ensino coletivo de instrumentos musicais teve início a partir das primeiras bandas de escravos, ainda no período colonial. Dessas bandas vieram, posteriormente às bandas oficiais, as fanfarras, os grupos de choro e de samba. A primeira grande iniciativa de sistematização de um método de ensino coletivo em música no Brasil foi o Canto Orfeônico na era Vargas, projeto pedagógico idealizado pelo compositor Heitor Villa-Lobos. Entretanto, não foi nessa era que surgiram iniciativas maiores nesse campo

---

<sup>1</sup> As três instituições foram: Universidade Federal da Bahia; Universidade do Estado do Rio Grande do Norte e Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (Unidade Mossoró-RN).

<sup>2</sup> A partir da década de 1990 é notória a presença cada vez mais forte do ensino coletivo de instrumentos no Brasil, seja pela presença de trabalhos teóricos por parte de educadores musicais brasileiros ligados ao tema ou pelos projetos que vêm sendo desenvolvidos tais como: Projeto Guri da Secretaria de Cultura do Estado de São Paulo, “Oficinas de Violão e de Teclado” da Escola de Música da UFBA, “Oficinas de Cordas” da Escola de Música e Artes Cênicas da UFG, entre outras ações.



do ensino em conjunto instrumental que atingiram seu auge nos dias de hoje (CRUVINEL, 2005, p.68-70).

Além dos trabalhos acima citados destaca-se ainda o trabalho das professoras Maria de Lurdes Gonçalves Junqueira e Cacilda Borges Barbosa, intitulado “Educação musical através do teclado” (PAZ, 2000). Como pesquisadora, Maria de Lurdes iniciou suas pesquisas na UFRJ/UNI-RIO entre anos de 1977- 1982, elaborando o que ela denominou de “Ensino de piano em grupo – nova abordagem de ensino do instrumento”; posteriormente nos anos 1983-1988 ela desenvolveu o projeto “Música através do piano- prática de habilidades funcionais no uso do teclado como alternativa didática”, em parceria com Augusto Merhy, UNIRIO/UFRJ. Em 1985 foi publicado o primeiro livro da série em quatro volumes<sup>3</sup> como resultado das pesquisas citadas (PAZ, 2000).

Destaca-se também o trabalho de Alberto Jaffé, que foi bastante significativo para os métodos coletivos dos quatro instrumentos de cordas, na década de 1970 (SILVA, 2008). Jaffé utilizou essa ferramenta pedagógica inicialmente na cidade de Fortaleza, no Serviço Social da Indústria (SESI) e, em seguida, a partir de Brasília desenvolveu esse projeto por todo o país num programa chamado Projeto Espiral, desenvolvido pela Fundação Nacional de Arte (FUNARTE). Desde 1992, Jaffé se transferiu para os EUA, a convite da Pensacola Christian College, na Flórida, com finalidade de publicar seu método de ensino, que é denominado *The Jaffé String Program*. Nos dias atuais, Alberto Jaffé também desenvolve na Pensacola o ensino coletivo de instrumento musical a distância denominado *Jaffé Strings DVD Program* na *A Beka Academy*<sup>4</sup>.

## **1. Aulas coletivas de instrumento no contexto de aprendizagem mediada por computador**

O curso da “Oficina de Violão”, alvo do presente estudo e de adaptação para a modalidade a distância em parceria entre três IES, baseou-se em uma abordagem de ensino coletivo. Por esse motivo, faz-se necessário esclarecer o que caracteriza esse tipo de abordagem. Uma aula coletiva de instrumento requer um professor competente em organizar situações de aprendizagem de modo a propiciar que todos participem das atividades realmente em conjunto:

---

<sup>3</sup> 1º volume – Musicalização; 2º volume - Leitura - nas teclas brancas; 3º volume - Leitura - nas teclas brancas e pretas; 4º volume - Habilidades Funcionais. “Educação Musical através do teclado de autoria de Maria de Lurdes Junqueira Gonçalves com co-autoria de Cacilda Borges Barbosa.

<sup>4</sup> Programa de extensão da Pensacola Christian College.



Repertórios e metodologias de ensino de violão em grupo ainda esbarram no pressuposto de que o ensino instrumental é altamente individualizado – e na verdade é -, mas pode ser altamente individualizado mesmo quando se tem um grupo. O problema está em coordenar a ação individual de tocar dentro de uma prática coletiva. É preciso formação para ensinar em grupo, para que a aula não se transforme em uma colagem de fragmentos individuais (TOURINHO, 2003a, p. 78).

De fato, uma característica fundamental de aulas coletivas de instrumento é a abordagem colaborativa, onde todos aprendem com todos e o conhecimento é construído de forma mais significativa para os alunos, pois parte de suas referências anteriores e integra seus interesses. Como ressalta Durkin (1995), a importância da influência recíproca na vida social envolve a harmonia entre as pessoas. Ele explica que avanços no desenvolvimento podem ser produzidos através de atividades colaborativas entre crianças, seus pais, e seus colegas. Entretanto, divergência e conflito podem também levar à mudança no desenvolvimento, e essa segunda forma de reciprocidade não deve ser negligenciada (DURKIN apud HARGREAVES; NORTH, 2000, p. 7). Um ambiente de aula coletiva de instrumento deve garantir a vivência desses dois momentos, de harmonia e de conflito, pois é através desse processo dialógico e favorável à reflexão que o aprendizado pode se tornar mais efetivo.

Swanwick (2003) corrobora a relevância do ensino musical em grupos, nos quais se deve abrir espaço para que os alunos explorem e se “apropriem” da música:

Existe alguma razão especial para que bons grupos musicais trabalhem sempre de forma coletiva? Os alunos, em pequenos grupos, trarão suas próprias interpretações e tomarão suas próprias decisões musicais em muitos níveis. Eles começarão a se “apropriar” da música por eles mesmos (2003, p.67).

Para que a aula de música, especialmente de instrumento, constitua-se em um espaço de experimentação, descoberta e “apropriação”, certamente devem ser planejadas situações em que os alunos interajam e procurem uma forma de expressão mais adequada a um determinado estilo e, ao mesmo tempo, às suas habilidades técnicas e conhecimentos musicais.

Assim como a aula presencial coletiva de instrumento é um espaço fecundo em possibilidades de interação, de aprendizagem colaborativa, o espaço virtual de ensino mediado por computador também é extremamente rico no sentido de favorecer a construção de conhecimento em grupo. É provável que o ensino de instrumentos musicais mediado por computador e pela telemática venha ganhando espaço, também, por conta dessa constatação. Nas experiências de ensino de música a distância, a abordagem colaborativa tem se destacado



como a mais utilizada (DILLON; MIEL, 2001). Esses autores relatam que os pesquisadores, de um modo geral, dão conta de que o contexto mais comum em que as tecnologias em música são aplicadas é o de aulas em grupo, com crianças trabalhando em pares ou pequenos grupos e usando vários recursos tecnológicos para aprender. Somente para citar uma possibilidade de adaptação do contexto presencial para o espaço virtual, o formato de *master class*<sup>5</sup> – bastante utilizado em aulas coletivas de instrumento – também pode ser utilizado em ambientes virtuais. Vídeo e áudio conferências com formato semelhante ao de uma *master class* são viáveis, mesmo aqui no Brasil, inclusive através de softwares gratuitos, como o MSN e o SKYPE (RODRIGUES, 2006).

Julgamos que a metodologia do ensino coletivo corrobora com os modelos educacionais da aprendizagem online, principalmente pelas intervenções centradas no aluno e pela abordagem colaborativa. Vale salientar a importância da formação do professor, que se apresenta como peça fundamental em trabalhos dessa natureza, “porque parte dele a atitude dialógica com e entre os estudantes” (TOURINHO, 2006. p.95).

Pesquisas recentes demonstram que as práticas pedagógicas têm utilizado cada vez mais os recursos tecnológicos nos processos de aprendizagem, determinando desta forma um redimensionamento na ação do ensinar (BEAHAR, BERCHT, LONGHI, 2009). Na busca dos aspectos afetivos em Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVAs), as pesquisas têm avançado para além da verificação dos objetivos em relação ao conteúdo, procurando levar em consideração os atributos afetivos que interferem de maneira significativa nos processos mentais, tais como memorização, raciocínio, atenção e motivação. Para tanto as mais recentes abordagens em AVAs tendem a unir infraestrutura tecnológica às relações afetivas, cognitivas, simbólicas, entre outras no processo educativo mediado por esses ambientes. Narita (2009), conclui que a abordagem colaborativa explorada em AVAs entre os alunos numa disciplina do curso de música na modalidade a distância da UAB/UnB indicou existirem “relações com o nível de engajamento e motivação com a atividade” (NARITA, 2009, p.411).

Assim o ensino coletivo vem se constituindo em uma forma de educação democrática, onde todos os indivíduos podem se expressar musicalmente, sendo reconhecido por muitos educadores musicais como um poderoso instrumento de transformação social. A experiência relatada neste artigo investigou os padrões de interação mais frequentes e pertinentes observados em um curso de violão a distância, mais especificamente em

---

<sup>5</sup> Uma aula em formato de *master class* permite que o professor oriente mais diretamente um aluno, mas ao mesmo tempo interaja com outros que estão participando da aula.





videoconferências, que foram o principal recurso tecnológico da Oficina de Violão a Distância.

## 2. Oficina de Violão a Distância

Por compreendermos o grande desafio que seria planejar e realizar um curso de violão na modalidade a distância, tarefa que via de regra exige o trabalho de uma equipe multidisciplinar, procuramos mediar uma parceria de cunho extensionista entre as três IES envolvidas no curso. Para conseguir tal apoio, fizemos dois projetos de extensão, intitulados, respectivamente, “Elaboração de material didático para um curso de violão mediado por computador” e “Oficina de Violão a Distância”. Ambos os projetos foram aprovados e tornaram viável todo o processo, desde o planejamento até a execução do curso. O primeiro projeto, como o próprio nome denota, visou à confecção do material didático, um tutorial que seria utilizado no curso. O que consideramos como tutorial é todo material destinado à auto-aprendizagem. Esse material foi constituído por: 1) Páginas em hipertexto, basicamente com textos e imagens (fotos, partituras, cifras, figuras e outros elementos gráficos); 2) DVD com vídeos explicativos para cada lição do curso e 3) Apostila impressa, uma versão em papel das páginas em hipertexto. Esse material foi elaborado por uma equipe de três professores. Além dos dois professores de música<sup>6</sup> contamos com um professor do Departamento de Informática e coordenador do Núcleo de Educação a Distância de umas das IES, que orientou efetivamente em muitas decisões técnicas sobre a estrutura do tutorial.

Também contamos com dois estagiários: um do Curso de Música e outro do Curso de Informática. O primeiro trabalhou na edição de partituras, das letras de música com cifras e na revisão dos textos do tutorial, enquanto o segundo era responsável por construir as páginas em hipertexto. O segundo projeto de extensão, “Oficina de Violão a Distância”, visou à implementação do curso. Para tal, solicitamos outro estagiário do curso de música, que atuaria como tutor presencial do curso. A função desse tutor envolvia a preparação do ambiente da sala de videoconferência e, também, a interação com os alunos do curso através de um fórum de discussão.

Em função da natureza essencialmente prática da Oficina de Violão a Distância, decidimos que a videoconferência seria o principal instrumento de interação, que serviria para encerrar o ciclo de estudos de cada semana. Basicamente, depois de os alunos estudarem a lição semanal, no tutorial, teriam a oportunidade de discutirem quaisquer tópicos da lição por

---

<sup>6</sup> Os autores do presente artigo.



meio do fórum e, finalmente, participariam de uma videoconferência coletiva<sup>7</sup>, na qual poderiam interagir com o professor para aprofundarem a compreensão e a prática daquela lição. Ao final de cada módulo, teríamos encontros presenciais para revisão de conteúdos e para simulação de apresentações musicais.

### **3. Limites e possibilidades nas interações por videoconferência**

As observações realizadas pelos professores/pesquisadores ao longo da Oficina de Violão a Distância ensejaram muitas conclusões importantes quanto às estratégias didáticas que seriam mais ou menos viáveis em situações de interação via videoconferência. Pela impossibilidade de aprofundarmos todas as conclusões a que chegamos por meio desse curso, apontaremos neste artigo apenas três situações-problema enfrentadas, destacando como tais dificuldades foram superadas ou minoradas.

#### **3.1 Como ensinar/aprender a ler partitura em um curso a distância?**

Um dos objetivos de nosso curso era ensinar a ler, na partitura, melodias no tom de dó maior<sup>8</sup>. Diferentemente do que foi inicialmente pensado, a estratégia da leitura métrica foi fundamental para que se alcançasse esse objetivo. Logo no início do curso, reconhecemos que era necessário anteciparmos o objetivo de praticar leitura métrica com os estudantes. Nosso pensamento inicial era deixar a leitura métrica apenas para a segunda e terceira parte<sup>9</sup> do curso, pois esperávamos que os alunos aprendessem algumas melodias e padrões rítmicos primeiramente por imitação, com base nos modelos gravados no DVD do curso. No entanto, isso não aconteceu, pois os alunos dificilmente estudavam todo o conteúdo das lições, de modo que foi preciso trabalhar leitura rítmica ou métrica desde as primeiras videoconferências.

Outro ponto a ser ressaltado em relação ao objetivo de aprender a ler partitura é que, se as músicas/exercícios tocados pelo professor podiam eventualmente sofrer prejuízo, devido a problemas com a qualidade da conexão, os exercícios de leitura rítmica ou métrica tinham a grande vantagem de poderem ser compreendidos pelos alunos praticamente sem nenhuma

---

<sup>7</sup> Nas videoconferências, os estudantes se reuniam em uma sala do IFRN projetada especificamente para esse fim. Assim, o que denominamos de “videoconferência coletiva” é uma situação em que os estudantes estão todos juntos, apenas o professor está distante, interagindo com a turma por meio dos recursos telemáticos.

<sup>8</sup> Extensão do dó 3 ao dó4, utilizando figuras de nota que durem até metade de um tempo, em compassos simples.

<sup>9</sup> O curso foi dividido em três partes ou módulos, cada um com cinco semanas de duração.



dificuldade. Ou seja, verificamos que, nos momentos em que a conexão estava ruim, a qualidade do som do violão era bastante prejudicada, mas não a da voz. Essa percepção nos fez recorrer mais freqüentemente ainda ao recurso da leitura rítmica ou métrica.

Assim, concluímos que, ainda que fosse preferível trabalhar aspectos técnicos, especialmente a leitura, a partir de músicas e exemplos práticos, as explicações e demonstrações do professor, em pequenos exercícios de leitura, pareceram ser suficientes para gerar interesse e produzir bons resultados, pelo menos quando se trabalha com alunos iniciantes.

### **3.2 Como promover aprendizagem colaborativa numa aula coletiva via videoconferência?**

Apesar de termos a aprendizagem colaborativa como um fundamento central de nosso planejamento, não sabíamos ao certo como promovê-la ao longo do curso, especialmente nas videoconferências. O que fazer se os estudantes da turma apresentassem dificuldades muito diferentes? Apesar da heterogeneidade em uma turma ser algo bastante comum, é sempre um desafio encontrar uma dinâmica que permita o envolvimento efetivo de todos os estudantes.

Desde o início do curso, aprendemos a aprimorar uma competência básica para o professor que trabalha com ensino coletivo de instrumento: estimular a turma à participação constante e, ao mesmo tempo, intervir o mínimo possível nos momentos em que um estudante ou grupo estiver tocando. Por mais simples que possa parecer, esse foi um exercício que exigiu bastante esforço dos professores que ministraram as aulas via videoconferência.

Nas primeiras videoconferências, os alunos já eram estimulados a perceberem o que faziam, inclusive para ajudarem o professor a avaliar cada situação. Isso é muito utilizado no ensino presencial, mas nos pareceu algo mais necessário ainda no ensino por videoconferência, inclusive para que o professor fosse auxiliado, já que, em nosso caso, nem sempre a qualidade de áudio e vídeo permitia perceber muitos detalhes da execução. Em última instância, podemos ver nessa prática um estímulo à co-gestão dos alunos em seu processo de aprendizagem. Assim, todos aprenderam a se ajudar, inclusive no sentido de se avaliarem mutuamente.

Como resultado desse estímulo ao trabalho colaborativo, com os alunos sendo colocados como modelos e auxiliares uns para os outros, a turma desenvolveu melhores condições de executar exercícios e músicas em conjunto, com cada um contribuindo dentro de suas possibilidades técnicas e musicais.



### **3.3 O que fazer para conseguir trabalhar aspectos como expressão e dinâmica das músicas quando a qualidade de áudio da videoconferência é ruim?**

A limitação mais importante que encontramos nas interações via videoconferência certamente foi a que se refere à percepção de características expressivas e dinâmicas das músicas trabalhadas. Nas últimas videoconferências do curso, quando era essencial que a turma desenvolvesse habilidades dessa natureza, percebemos que os estudantes não conseguiram compreender muito bem os detalhes expressivos que estávamos enfatizando, como notas ligadas e efeitos de crescendo. Por esse motivo, os encontros presenciais, especialmente os momentos de ensaio para o recital<sup>10</sup>, foram de fundamental importância para abordarmos detalhes relativos à expressão e dinâmica que não tivessem sido esclarecidos nas videoconferências.

Apesar de reconhecermos que a qualidade do áudio das videoconferências não propiciou interações que atendessem ao mínimo que se requer para uma aprendizagem consistente de aspectos expressivos e dinâmicos, é importante ressaltar que a demonstração de pequenos trechos melódicos por parte do professor, aliada à exploração de várias possibilidades expressivas por parte dos estudantes, pôde proporcionar conflitos cognitivos que enriqueceram a aprendizagem de cada estudante e do grupo como um todo.

## **4 Considerações finais**

Sendo a Oficina de Violão a distância um curso coletivo e colaborativo e, considerando que nosso propósito era criar uma versão que fosse mediada por computador, a alternativa mais eficaz, segundo nossa avaliação, foi estruturar um curso em que os alunos se reunissem uma vez por semana para participar de videoconferências e, assim, tivessem a oportunidade de interagir com o professor de modo semelhante ao que acontece numa aula presencial. Pelas razões expostas, a videoconferência foi definida como principal meio de interação do curso, constituindo-se em ferramenta adequada ao ensino de instrumento a distância, ainda que determinadas limitações mencionadas tenham impedido diálogos mais precisos entre estudantes e professores. Entretanto, é preciso ratificar que a realização desse curso não é algo utópico ou sem sentido para nossa realidade, como alguns podem ainda imaginar, pelo fato de exigir muito em termos de estrutura tecnológica.

---

<sup>10</sup> O curso foi encerrado com um recital, que foi precedido por dois encontros presenciais cujo propósito principal foi preparar as músicas a serem apresentadas.



Uma das grandes vantagens que enxergamos em cursos com esse o formato é que muitas escolas poderiam ser atendidas com um único professor ou por um pequeno número de professores. Afinal, quantas cidades de interior, ou mesmo em bairros de periferia de grandes cidades, deixam de contar com bons professores por causa de dificuldades de transporte ou simplesmente porque o professor não tem tempo ou disposição para se deslocar grandes distâncias regularmente?

Outra vantagem seria promover um intercâmbio entre turmas e professores através de videoconferência, em escolas onde já funcionem cursos presenciais e que disponham de estrutura tecnológica suficiente. Destacamos, por fim, que a nossa expectativa e compromisso é de que a experiência com a Oficina de Violão a Distância seja aperfeiçoada, através de ações e projetos nas instituições que participaram desta pesquisa-ação.



## Referências

CRUVINEL, Flavia Maria. *Educação Musical e Transformação Social: uma experiência com ensino coletivo de cordas*. Goiânia, ICBC, 2005.

CRUZ, Dulce Mácia. Aprendizagem por videoconferência. In: LITTO, Fredric Michael e FORMIGA, Marcos (Orgs.). *Educação a Distância: o Estado da Arte*. São Paulo: Pearson Education, p. 282-288, 2009.

DILLON, Teresa; MIELL, Dorothy. Composing and Creating on Music Technologies – Individual and Collaborative Perspectives. *Taylor & Francis Group*, 2003. Disponível em: <[http://www.tandf.co.uk/journals/titles/cmue\\_rimeconf.asp](http://www.tandf.co.uk/journals/titles/cmue_rimeconf.asp)>. Acesso em 17 jun 2009.

GARRISON, Randy; ANDERSON, Terry; ARCHER, Walter. A Theory of Critical Inquiry in Online Distance Education. In: *Handbook for distance learning*. New York: Lawrence Erlbaum Associates, 2004, cap. 8, p. 113-128.

HARGREAVES, David; NORTH, Adrian. The social psychology of music. In: HARGREAVES, David; NORTH, Adrian (Ed.). *The Social Psychology of Music*. Oxford: Oxford University Press, 2000. cap. 1, p. 1-24.

LONGHI, Magalí Teresinha.; BEHAR, Patricia Alejandra.; Bercht Magda. A busca pela dimensão afetiva em ambientes vituais de aprendizagem. In: BEHAR, Patricia Alejandra e colaboradores (Orgs.). *Modelos pedagógicos em educação a Distância*. Porto Alegre: Artmed, p. 204-231, 2009.

MURPHY, Elizabeth. Report of the fourth formative evaluation: MusicGrid. *Memorial University of Newfoundland St. John's*, dez., 2003. Disponível em: <<http://www.musicgrid.ca/module.php?FN=news>>. Acesso em: 22 de jun. 2006.

NARITA, Flávia Motoyama. Colaboração virtual: uma prática musical real na modalidade a distância. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 18, 2009, Londrina. *Anais...* Londrina: ABEM, 2009. p. 404-413. 1 CD-ROM.

PAZ, Ermelinda A. *Pedagogia musical brasileira no século XX: Metodologias e tendências*. Brasília: Editora Musimed, 2000.

SILVA, Marco Antonio. *Reflexões sobre o método Jaffé para instrumentos de cordas: a experiência realizada em Fortaleza*. 2008. 88f. Dissertação (Mestrado em Música) – Programa de Pós-Graduação em Música da UFPB, João Pessoa, PB.

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

TOURINHO, Ana Cristina. Aprendizado musical do aluno de violão: articulações entre práticas e possibilidades. In: HENTSCHKE, Liane; DEL BEM, Luciana (Org.). *Ensino de música: propostas para pensar e agir em sala de aula*. São Paulo: Moderna, 2003. cap. 4, p. 77-86.



\_\_\_\_\_. Violão nos cursos de Licenciatura EAD: possibilidades de um material interativo. In: XVIII ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 2009, Londrina. Paraná. *Anais...* Londrina: ABEM, 2009.

\_\_\_\_\_. Reflexões sobre o ensino coletivo de instrumento na escola. In: Anais do I Encontro Nacional de Ensino Coletivo de Instrumento Musical. Goiânia. Anais... Goiânia: Enecim, 2004, p. 37-43.

\_\_\_\_\_. Ensino coletivo de violão e princípios da aprendizagem colaborativa. In: Anais do II Encontro Nacional de Ensino Coletivo de Instrumento Musical. Goiânia. Anais... Goiânia: Enecim, 2006, p. 89-96.



## Articulando prática instrumental e prática pedagógica: uma experiência

Carla Silva Reis  
UFSJ/ Departamento de Música  
carlasr73@hotmail.com

**Resumo:** Este relato de experiência descreve o projeto de extensão *Muito prazer, Villa-Lobos! Uma viagem sonora*, desenvolvido pelo Departamento de Música (DMUSI) da Universidade Federal de São João Del Rei. Trata-se de uma apresentação cênico-musical sobre a vida e obra do compositor Heitor Villa-Lobos cujos objetivos principais foram: proporcionar o acesso à música erudita por meio de uma atividade lúdica e promover a articulação das práticas, instrumental e pedagógica, dos discentes envolvidos. O público-alvo foram crianças da escola regular, de seis a dez anos. A proposta se fundamenta teoricamente no conceito de *musicalização*, defendido por Penna (2008), no que se refere ao objetivo de democratização da chamada cultura legítima (neste caso a obra para piano de Villa-Lobos), e no modelo C(L)A(S)P, elaborado por Swanwick (1979), ao considerarmos a sistemática adotada na elaboração do projeto em si. Desenvolvido durante o ano de 2009, o projeto foi apresentado para um número significativo de 240 crianças da cidade de São João Del Rei. A proposta mostrou-se eficaz como meio de difusão e democratização da chamada música erudita e também como uma experiência de prática de ensino capaz de articular dois eixos fundamentais da formação acadêmica do curso de licenciatura em música, o instrumental e o pedagógico.

**Palavras-chave:** formação de professores de música, educação musical, Villa-Lobos.

### Introdução

O campo da educação musical no Brasil vive um momento de grande efervescência. Sancionada em 18 de agosto de 2008, a Lei 11.769, que dispõe sobre a obrigatoriedade do conteúdo musical em toda a rede nacional do ensino básico, provoca discussões acaloradas na comunidade acadêmica. Embora comemoremos a conquista, reconhecemos também os desafios a serem enfrentados.

Dentre eles, talvez um dos mais importantes diga respeito à formação dos profissionais que atuarão nas escolas regulares. Apesar de a licenciatura em música proporcionar o preparo que, segundo Penna (2007, p.51), “nossa área tem defendido e construído em um árduo processo, configurando a formação ideal para o educador musical”, o artigo 2º da referida lei que reivindicava a formação específica na área, como se sabe, foi vetado.

Como professora de piano do curso de Licenciatura em música da UFSJ, tenho buscado construir uma metodologia de ensino que corrobore as diretrizes pedagógicas





propostas pelo projeto do curso, cuja premissa é a formação do músico-educador, conforme demonstrado na descrição do perfil do licenciado com habilitação em instrumento ou canto:

A habilitação em Instrumento ou Canto visa à formação de um educador musical que poderá atuar também como músico instrumentista ou cantor. Não se trata de esperar dele uma proficiência similar a de um músico formado na modalidade bacharelado, mas sim de esperar, e de possibilitar, que ele venha a desenvolver suas habilidades como músico da mesma forma, e **com a mesma relevância** [o grifo é meu], que ele irá desenvolver-se como educador musical.

Essa concepção integradora de formação do licenciado em música, na qual se procura equilibrar os conteúdos pedagógicos e musicais, pode representar uma dificuldade a ser enfrentada por muitos professores de instrumento, uma vez que o ensino instrumental corre o risco de ficar descontextualizado dentro dessa proposta pedagógica por estar ligado a uma forte tradição de ensino musical que privilegia a prática solista e o aprimoramento técnico. Nesse sentido, Penna (2007, p.51) alerta para o fato de que embora o modelo tradicional possa funcionar bem nas escolas especializadas de música, ele não atende às necessidades impostas pela escola regular, e Hentschke (*apud* Penna, 2007, p.55) aponta a necessidade de uma reformulação de princípios e concepções pedagógicas, uma vez que a maioria dos professores que atuam nas licenciaturas não possuem formação pedagógica adequada, tendo sido formados em cursos de bacharelado.

Assim, como parte do processo de construção de uma metodologia de ensino instrumental “afinada” com um curso de licenciatura, encaminhei ao Departamento de Música e à Pro-Reitoria de Extensão da UFSJ o projeto *Muito prazer, Villa-Lobos! Uma viagem sonora*, visando articular a prática instrumental e a prática pedagógica dos alunos de piano em uma atividade voltada especialmente para escola regular.

## **O projeto: descrição e objetivos**

Trata-se de uma proposta de criação coletiva de uma apresentação cênico-musical, cujo cerne é a vida e a obra para piano do compositor Villa-Lobos. Sob minha coordenação e com a colaboração das professoras Ana Dias (professora de Teatro do Departamento de Letras, Cultura e Artes/UFSJ) e Liliana Pereira Botelho (professora de Educação Musical/Departamento de Música/UFSJ), o projeto contou com a participação de oito alunos de piano (dentre eles, um bolsista) e um aluno de canto do curso de música. Iniciado em



março de 2009, o projeto foi desenvolvido ao longo do ano em várias etapas que serão descritas oportunamente.

O público-alvo foram crianças, de 6 a 10 anos, estudantes das redes pública e privada de ensino da cidade de São João Del Rei, além de estudantes de música do Conservatório Estadual Padre José Maria Xavier. A escolha da faixa etária deu-se principalmente pelo fato de utilizarmos, como subsídios para a criação do roteiro e das falas, os seguintes livros da literatura infantil: “*Crianças Famosas: Villa-Lobos*” de Nereide S. Santa Rosa e “*O Chicotinho do Diabo*” de Cláudio Martins.

A opção por Villa-Lobos justifica-se por três motivos principais. O primeiro refere-se à visibilidade proporcionada pelas comemorações, em 2009, dos 50 anos de sua morte, o que facilitou a receptividade da proposta por parte da comunidade em geral. O segundo, de cunho pedagógico, diz respeito à importância da obra pianística de Villa-Lobos: além de conter peças das mais representativas da música brasileira, sua obra possui um pianismo compatível com variados níveis de desenvolvimento técnico-musical, característica fundamental para a coesão do resultado final, considerando-se a heterogeneidade do desenvolvimento instrumental dos discentes envolvidos. O terceiro motivo relaciona-se à inequívoca e pronta associação do nome de Villa-Lobos com a educação musical na escola regular, devido ao conhecido projeto de *Canto Orfeônico* por ele desenvolvido nas décadas de 30 e 40 durante o governo Vargas.

O objetivo geral do projeto, voltado à comunidade externa, foi apresentar a música de Villa-Lobos às crianças de forma lúdica e participativa, promovendo a democratização da música erudita e ampliando, assim, o leque de suas vivências musicais, muitas vezes restritas ao repertório midiático. Como objetivo específico, o projeto pretendeu proporcionar aos discentes envolvidos uma oportunidade de atuação artístico-pedagógica no âmbito da escola regular, através de uma vivência acadêmica diferenciada que se distancia do modelo tradicional do concerto erudito, contribuindo para sua formação como músicos-educadores. A opção por um projeto de extensão se deve principalmente ao fato desse tipo de atividade propiciar um contato direto com a realidade profissional do professor de música, além de ser um contraponto à “solitária” aula de instrumento, arquétipo do ensino pianístico.

## **Fundamentação teórica e metodologia**

A proposta se fundamenta teoricamente no conceito de musicalização defendido por Penna (2008) no que se refere ao objetivo de democratização da cultura legítima (neste caso a



obra para piano de Villa-Lobos). Utilizo o termo *cultura legítima* para referir-me à noção bourdieusiana de arbitrário cultural. Segundo esta concepção nenhuma cultura é objetivamente, por valores intrínsecos, superior a outra, mas se configura como *legítima* por estar associada às classes dominantes (Nogueira e Nogueira, 2004). O modelo C(L)A(S)P, desenvolvido por Keith Swanwick (1979), relaciona-se com a sistemática adotada na elaboração do projeto em si.

Penna, ao discorrer sobre sua proposta de musicalização, afirma que “cabe à ação pedagógica voltada para a aquisição dos esquemas de percepção da linguagem musical desenvolver condições para a compreensão crítica da realidade cultural de cada um e para a ampliação de sua experiência musical” (Penna, 2008, p.42). Desta maneira, o *musicalizar* é entendido como um processo no qual a cultura do aluno é respeitada, mas que deve também criar condições de acesso à arte em suas várias formas, inclusive as consideradas “eruditas”. Nessa mesma direção, Bourdieu defende que cabe à instituição escolar “desenvolver em todos os integrantes da sociedade, sem qualquer distinção, a aptidão para as práticas culturais consideradas mais nobres” (*apud* Penna, 2008, p. 43).

O modelo C(L)A(S)P (Swanwick, 1979) propõe numa abordagem do fazer musical na qual o desenvolvimento musical se dá por meio de atividades de execução/performance (P), composição (C), apreciação musical (A) – as mais relevantes e centrais – e atividades de estudos de literatura (L) e técnica/ *skill* (S) – secundárias embora também importantes. Essa abordagem permeia todo o desenvolvimento do projeto, tal como é descrito a seguir. As letras colocadas após a descrição de cada atividade correspondem ao modelo de Swanwick.

A primeira etapa, concluída em junho de 2009, constituiu-se de encontros semanais nos quais ocorreram leituras de textos referentes à vida e obra de Villa-Lobos, além dos textos literários infantis já citados, utilizados como base para a atuação cênica (L). Esses primeiros encontros encerravam-se com discussões a respeito dos textos propostos e da concepção de um projeto cênico-musical de caráter didático. Nesses momentos de interação o grupo também ouviu e selecionou as obras que integraram a apresentação (A), bem como sugeriu quais seriam as possíveis intervenções cênicas, chegando, assim, a um roteiro final (C). A atividade de composição (C) não se configurou como uma atividade de composição musical no sentido estrito, mas seu componente criativo esteve presente no sequenciamento das peças musicais e na elaboração do roteiro. Paralelamente a esse processo, os alunos receberam orientação pianística para a preparação das obras musicais escolhidas (S + P). A maioria das obras de Villa-Lobos foram escolhidas dentre as que já constavam do repertório dos alunos, porém algumas foram aprendidas especialmente para o projeto. São elas: *Trenzinho Caipira*,



*Na Corda Da Viola, Carneirinho Carneirão, Senhora Dona Sancha, Senhora Pastora, Prelúdio e Ária das Bachianas Brasileiras n.º 4, A Lenda do Caboclo, A Condessa, A maré encheu, A pobre cega, Polichinelo e Passa passa, gavião.* Todas são peças originais para piano solo, com exceção de *Trenzinho Caipira* que, por ser uma obra extremamente conhecida do compositor, foi escolhida e arranjada pelo grupo para ser a melodia condutora da “viagem” proposta pelo título – uma espécie de vinheta.

Na segunda etapa, ocorrida em agosto e setembro de 2009, foram realizadas oficinas de musicalização, ministrada pela Prof<sup>a</sup> Liliana Botelho e de artes cênicas, ministrada pela Prof<sup>a</sup> Ana Dias. As oficinas de musicalização tiveram como objetivo principal levar os discentes a elaborar atividades a partir do material musical pré-selecionado, envolvendo as crianças em momentos oportunos da apresentação de forma ativa e participante. Seguiram-se, então, as oficinas de teatro que, a partir das sugestões levantadas pelo grupo, abordaram aspectos de expressão corporal, uso da voz e desenvoltura cênica. Após a realização das oficinas, o roteiro encontrava-se em seu formato final, bem como o tipo de atuação de cada integrante e as peças executadas ao piano. Decidiu-se também acrescentar imagens relacionadas ao roteiro, exibidas com o auxílio de um *Data show*, com a finalidade de “guiar” a audição de algumas obras mais extensas, servindo como coadjuvantes do discurso musical.

Em outubro iniciou-se a terceira e última etapa que constou dos ensaios gerais e das apresentações públicas propriamente ditas em espaços culturais da UFSJ, em São João Del Rei.

## **Considerações finais**

O projeto estreou em 23 de outubro com uma apresentação para crianças da Escola Estadual Tomé Portes, realizada no prédio do Departamento de Música da UFSJ. Posteriormente foram realizadas outras três apresentações, totalizando cerca de 240 ouvintes. Em cada uma das apresentações foram priorizadas faixas etárias diferentes, variando de seis a dez anos, a fim de observarmos qual seria a mais adequada à proposta. Concluímos que as crianças de seis a sete anos demonstraram maior envolvimento, o que foi percebido principalmente nos momentos de interação. Acreditamos que isso se deveu principalmente ao fato de que os livros infantis utilizados para a elaboração do roteiro são mais adequados para essa faixa etária. Entretanto, foi possível observar grande receptividade por parte das crianças de um modo geral no que diz respeito à recepção das obras musicais, o que confirma nossa



hipótese de que é possível usar o espaço escolar como um espaço de democratização e difusão da cultura “erudita”.

Em relação aos discentes participantes, a participação no projeto se mostrou eficaz como uma experiência de prática de ensino capaz de articular dois eixos fundamentais da formação acadêmica do curso de licenciatura em música, o instrumental e o pedagógico. Além de contribuir para o desenvolvimento de suas competências como instrumentistas, a experiência didática vivenciada aproximou-os de seu campo de atuação profissional, promovendo também a reflexão crítica, o desenvolvimento da criatividade artística e da responsabilidade social.

;



## Referências

MARTINS, Cláudio. *O Chicote do Diabinho*. Belo Horizonte: Editora Dimensão, 1995.

NOGUEIRA, M. Alice; NOGUEIRA, Cláudio. *Bourdieu e a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

PENNA, Maura. Não basta tocar? Discutindo a formação do educador musical. *Revista da Abem*, nº16, p.49-56, mar.2007.

PENNA, Maura. *Musicalização: tema e reavaliações*. In: Música (s) e seu Ensino. Porto Alegre, Sulina, 2008.

SANTA ROSA, Nereide S.; BONITO, Ângelo. *Crianças Famosas: Villa-Lobos*. São Paulo: Callis, 1994

SWANWICK, Keith. *A Basis for Music Education*. London: Routledge, 1979.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO JOÃO DEL REI. Cmusi. Projeto Pedagógico do Curso de Música da UFSJ. São João Del Rei, 2009.



# As concepções de educação musical dos professores das escolas públicas de Fortaleza

*Conceição de Maria Cunha<sup>1</sup>*  
*Universidade Estadual do Ceará*  
*ceicacunha@hotmail.com*

*José Álbio Moreira de Sales<sup>2</sup>*  
*Universidade Estadual do Ceará*  
*albiosaes@bol.com.br*

**Resumo:** Esta pesquisa tem como objetivo analisar as concepções de educação musical de professores de música que atuam em escolas públicas de Fortaleza. Os sujeitos desse estudo serão os professores efetivos da rede municipal de ensino, licenciados em música pela Universidade Estadual do Ceará. A fundamentação teórica está ancorada nos estudos musicais de Tinhorão (1998), Andrade (2003), Brito (2001), Del Bem (2001), Fonterrada (2008), Souza (2009), bem como nos estudos sobre a formação e a prática docente de Gomez (1998), Schön (2000), Pimenta (2005), Sacristán (2007). Do ponto de vista metodológico, optamos por uma pesquisa qualitativa, com aproximação etnográfica amparada nas fundamentações de Bogdan e Biklen (1994); André (1995); Gómez (1996), Beaud e Weber (2007). Deseja-se que os resultados, possam gerar discussões sobre formação e propostas curriculares. E que estas propostas orientem a formação do professor de música no âmbito acadêmico e no ensino de Arte na Educação Básica, aproximando professores e pesquisadores.

**Palavras-chave:** formação de professores, ensino de musical, práticas pedagógicas.

## 1. Introdução

A formação do professor vem sendo objeto de estudo, no paradigma fenomenológico, visando compreender os significados e interações da prática pedagógica. Entende-se que a fenomenologia relaciona a intersubjetividade como fato constitutivo do mundo social, examinando a relação entre os diferentes atores na vida cotidiana procurando compreender o ator em suas ações, seus sentimentos e o estado de espírito que o incitou a adotar atitudes específicas em seu meio social.

Sob essas inspirações é que se visa conhecer as relações entre a formação e a prática dos professores que ensinam arte educação, enfocando as concepções sobre educação musical, nas escolas do município de Fortaleza, dos professores que são licenciados em música pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Para tal, se observa que muitos pesquisadores sobre formação de professores enfatizam a necessidade de que o profissional deve ser

---

<sup>1</sup> Mestranda em educação pela Universidade Estadual do Ceará. Bolsista FUNCAP.

<sup>2</sup> Prof. Dr. do Mestrado Acadêmico em Educação da Universidade Estadual do Ceará.



reflexivo, interpretando a realidade que atua e organizando suas experiências de forma consciente (GOMEZ, 1998; SCHÖN, 2000; PIMENTA, 2005; SACRISTÁN, 2007).

Na minha experiência profissional, de educadora musical, busco meios para adequar a minha práxis as necessidades musicais dos alunos e da escola. No desenvolver desse processo é comum haver discordâncias por parte de alguns alunos que desejam outro tipo de aprendizagem, como o estudo de outros instrumentos, repertório e estilos musicais. São compreensíveis os questionamentos em sala de aula quando se deixa fluir as reflexões e dúvidas sobre um determinado assunto, proporcionando aos alunos momentos de críticas sobre o processo de aprendizagem.

Ao iniciar a prática docente não compreendia alguns questionamentos surgidos em sala de aula, talvez por ter cursado inicialmente um curso de Bacharelado em Música e não ter conhecimentos da pedagogia musical e tão pouco da psicologia infantil e da adolescência. Essas angústias foram pertinentes, influenciado o retorno a academia e realizar o curso de Licenciatura em Música. Os conhecimentos acadêmicos adquiridos com o estudo da pedagogia musical ampliaram as possibilidades de explorar os recursos musicais no desenvolvimento da prática, tanto com a educação musical infantil quanto juvenil.

A formação inicial, juntamente com as práticas de ensino, o refletir a prática pedagógica, construir e reconstruir essa prática vêm sendo fatores positivos na minha formação, juntamente com outras contribuições do cotidiano escolar.

Considerando o ensino da arte importante na formação do indivíduo os governos passaram a incluí-lo no currículo da educação básica. A Lei nº 5.692 de 11 de agosto de 1971, em seu Art. 7º determinava a obrigatoriedade do ensino de Educação Artística na escola, mas as políticas públicas para a formação de professores pouco contribuiu na criação de cursos superiores para a formação desses profissionais. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) atual (LDB Nº 9.394/96) bem como às reformas sugeridas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais-Arte, elaborados pelo Ministério da Educação e do Desporto abordam questões relevantes quanto à formação cultural e social do indivíduo por meio dos conhecimentos artísticos que devem ser desenvolvidos na escola. O Art. 26,§ 2º, dessa lei nos diz que “o ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos”.

Com a alteração desse artigo, por meio da Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008 acrescenta o § 6º ao texto que “a música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular de que trata o § 2º deste artigo”.





Estudos recentes sobre a formação de professores em artes na cidade de Fortaleza enfatizam a relevância dos conhecimentos proporcionados pelas linguagens artísticas na formação social e cultural dos educandos. (MATOS, 2002; COSTA, 2004; FRANÇA, 2007; MACIEL, 2007). Observa-se, porém, que o Departamento de Artes da Universidade Estadual do Ceará oferece somente a linguagem musical como opção artística. A Universidade Federal do Ceará formou no final do ano de 2009 a primeira turma do curso de Educação Musical. O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará formava tecnólogos e as turmas de Licenciatura em Teatro e Artes Plásticas ainda não formaram suas primeiras turmas. A Faculdade Integrada da Grande Fortaleza também oferece cursos de Artes visuais, bacharelado e licenciatura, porém, de acordo com informações dessa instituição, esse curso não vem formando turma.

Como se pode observar, o ensino das artes nas escolas públicas de Fortaleza é lecionado, até o final do ano de 2009, em sua maioria, por licenciados em música, considerando os professores habilitados em uma das linguagens artísticas. Sabe-se que existe atualmente curso de formação de professores na modalidade à distância em artes, mas, para a discussão desse estudo, focalizar-se-á o licenciado em música graduado pela Universidade Estadual do Ceará, compreendendo que este é o único curso, até o início do ano de 2009, que habilita o professor em uma das linguagens artísticas citadas no PNC-Arte.

Nessa perspectiva e compreendendo que o ensino da música passará a ser obrigatório no currículo escolar brasileiro a partir do ano de 2012, se faz necessário conhecer as relações entre a formação e a prática dos professores que ensinam arte educação, enfocando as concepções sobre educação musical, nas escolas do município de Fortaleza, dos professores licenciados em música.

Orientado por este enfoque delineou-se os seguintes objetivos para essa investigação:

## **Objetivo geral**

Analisar as relações entre a formação e a prática dos professores que ensinam arte educação, enfocando as concepções sobre educação musical, nas escolas públicas de Fortaleza.



## **Específicos**

- Discutir a relação entre a formação inicial em música e as concepções de educação musical presentes nas práticas dos professores de música das escolas públicas de Fortaleza;
- Caracterizar as práticas musicais desenvolvidas pelos professores em sala de aula;
- Conhecer as abordagens da pedagogia musical presentes na prática de ensino em escolas públicas de Fortaleza.

Com base nesses objetivos, acredita-se na possibilidade de gerar reflexões quanto à formação do professor de música e suas práticas em sala de aula, contribuindo para novas referências na formação desse profissional. Deseja-se que os resultados obtidos, possibilitem gerar discussões sobre as propostas curriculares na formação desses professores numa perspectiva de melhor desenvolver os conhecimentos acadêmicos para a realização da prática educativa musical, aproximando professores e pesquisadores como facilitadores na transmissão dos conhecimentos para formação dos educandos.

## **2. Os estudos educacionais na formação e na prática docente**

Para fundamentar esse estudo será necessário conhecer como se deu o processo de iniciação musical de crianças no Brasil. Para tanto, os estudos dos historiadores musicais de Tinhorão (1998) e Andrade (2003), bem como os registros educacionais de Azevedo (1971) possibilitam identificar como se deu esse processo no século XVI, com os jesuítas, valendo ressaltar que nesse período histórico não havia a compreensão de educação musical como se entende no século XXI, ou seja, o ensino da música que possibilite desenvolver a sensibilidade estética do educando, pois, naquela época, os ensinamentos musicais objetivavam a formação do músico instrumentista.

Visando conhecer as mudanças de paradigmas em educação musical será relevante abordar no texto os pensamentos de Rousseau (1995) e Dewey (1978), os quais defenderam mudanças na forma de como devem ser valorizados os ensinamentos musicais para a criança, respeitando seus limites e possibilidades. Nesse contexto, os estudos de Piaget (1975) vêm comungar com essas idéias, haja vista que a criança apresenta fases de desenvolvimentos.



Após esses relatos e considerações registram-se as novas abordagens de educação musical defendidas por Emile Jacques Dalcroze, Zoltan Kodaly, Carl Orff, e Heitor Villa-Lobos e finalmente as propostas defendidas por esses educadores musicais que foram positivas no processo de formação de professores em música no Brasil e no Ceará. A fim de compreender as relações pedagógicas musicais atuais serão observadas as propostas educacionais defendidas por Koellreutter, Swanwick, Schafer e Gainza, haja vista que esses pesquisadores enfatizam concepções de educação musical diferenciados dos citados anteriormente.

Paralelo a esses estudos musicais, se buscará expor no texto fundamentações teóricas sobre a formação e a prática do professor de uma forma geral, objetivando conhecer alguns pensamentos e questionamentos de pesquisadores dessa área. Para tanto, se optou pelos estudos de Zeichner (1995); Gómez (1998); Schön (2000), Pimenta (2005) e Sacristán (2007), haja vista que ambos enfatizam a necessidade da prática reflexiva e de uma formação docente que possibilite o desenvolvimento da prática pedagógica mais consciente, de acordo com a realidade que atuam. Quanto à formação e prática musical será fundamentado em Beineke (2000), Brito (2001), Del Bem (2001), Fonterrada (2008) e Souza (2009) considerando que esses autores vem estudando sobre o assunto no Brasil.

Após esses estudos conheceremos como se deu o processo de formação de professores em música no Brasil e no Ceará. Fundamentado em leis e decretos será possível conhecer o percurso histórico na criação dos cursos superiores em música no Brasil, fazendo ponderações na criação dos cursos superiores de música Ceará, em especial, o curso de Licenciatura em Música da UECE, que será apoiado nas falas de Orlando Leite, Dalva Estella e Elba Ramalho, bem como nos estudos de Moraes (1993) e Schrader (2002).

Optou-se por estudar as concepções sobre formação e a prática docente fundamentada nesses autores, entendendo que, esses conceitos contemplam os anseios da presente pesquisa, além de conduzir para os estudos na formação docente em música. Esse estudo contribuirá para que se conheçam as relações entre a formação e a prática dos professores que ensinam arte educação, enfocando as concepções sobre educação musical, nas escolas do município de Fortaleza.

### **3. Percursos metodológicos**

A metodologia na pesquisa demonstra os passos que o investigador deve percorrer para atingir os objetivos da investigação. Nessa proposta a metodologia a ser abordada será a



pesquisa qualitativa com aproximação etnográfica amparada nas fundamentações de Bogdan e Biklen (1994); André (1995); Gómez (1996), Beaud e Weber (2007). As análises dos dados serão ancoradas em Bardin (1994) e Minayo (2008).

Reconhece que a etnografia é uma abordagem metodológica usada amplamente pelos antropólogos e que se faz necessário a permanência do pesquisador no campo durante anos, a fim de conhecer melhor o meio cultural dos atores sociais que desejam investigar. Assim como os antropólogos, os pesquisadores em educação utilizam algumas ferramentas da etnografia para descrever as ações dos sujeitos no cotidiano escolar, caracterizando como aproximação etnográfica (André, 1995; Gómez, 1996). “O que se tem feito é uma adaptação da etnografia à educação, o que me leva a concluir que fazemos estudos do tipo etnográfico e não etnografia no seu sentido estrito” (ANDRÉ, 1995, p. 28).

Na pesquisa etnográfica em educação defende-se como requisito imprescindível a observação direta, a qual permitirá ao pesquisador conhecer o cotidiano escolar, as práticas desenvolvidas pelos sujeitos investigados apoiada nas técnicas utilizadas no campo. Nesse caso não se faz necessário a permanência no campo durante muito tempo, como ocorre na pesquisa etnográfica antropológica. Para (GÓMEZ, 1996, p. 46) “El caso de un aula con três meses se considera suficiente, aunque se aconseja la realización de observaciones más prolongadas y durante vários años sucesivos<sup>3</sup>”.

### **3.1. Seleção dos sujeitos da pesquisa**

Para a realização desse trabalho serão investigados como sujeitos da pesquisa professores efetivos que lecionam, pelo menos, há três anos a disciplina de Arte Educação no Ensino Fundamental II no município de Fortaleza, que sejam licenciados em música pela Universidade Estadual do Ceará e que queiram participar dessa pesquisa. A escolha desses sujeitos se deu por considerar que, dentro das linguagens estudadas em Arte Educação, o ensino da música pode ser estudado por, no mínimo, quatro anos, ou seja, do sexto ao nono ano do Ensino Fundamental. Esse contínuo permite que os professores constituam um pensamento e uma prática específica para a atuação pedagógica no campo da educação musical. Assim sendo, se torna possível analisar as concepções de educação musical dos professores de música que atuam nas escolas do município de Fortaleza. Permite, pois, compreender a relação entre a formação inicial em música e as concepções de educação

---

<sup>3</sup> “O caso de uma aula com três meses se considera suficiente, embora seja desejável a realização de observações mais prolongadas e durante vários anos sucessivos” [tradução da autora].



musical presentes nas práticas dos professores investigados, bem como caracterizar as práticas musicais desenvolvidas por esses professores em sala de aula, conhecendo, também, as abordagens pedagógicas musicais usadas nas aulas.

Nesse estudo, não serão investigados os professores da Educação Infantil e Fundamental I por compreender que nesses níveis de ensino quem ministram as disciplinas exigidas no currículo escolar são os professores pedagogos. Como os sujeitos do estudo são os professores licenciados em música, os referidos professores não fazem parte dos sujeitos da pesquisa.

Sabendo que no Ensino Médio a disciplina de Arte Educação é ensinada por professores com habilitação em algumas das linguagens artística: artes visuais, música, teatro e dança, decidiu-se por não investigar esses profissionais, mesmo considerando a possibilidade de lá haver professores licenciados em música. Essa decisão se deu por entender que no Ensino Médio essa disciplina é ministrada somente no primeiro ano. Compreende-se que os conteúdos curriculares dessa disciplina devem contemplar todas as linguagens artísticas, deixando margens a pensar que o ensino musical, proposto pelo PCN-Arte, não seriam suficientemente satisfatório para atingir os objetivos desse estudo.

### **3.2. Das técnicas à coleta dos dados**

Na pesquisa qualitativa com aproximações etnográficas a coleta dos dados passa a ser determinante para compreender as interações sociais dos sujeitos no desenvolvimento de suas práticas pedagógicas cotidianas. De acordo com André (1995, p. 28) algumas técnicas tradicionais da etnografia antropológica são apropriadas para a pesquisa em educação como “a observação participante, a entrevista intensiva e a análise de documentos”. Nesse estudo utilizaremos a observação, mas simples, entrevistas semi-estruturadas e análise de documentos como procedimentos básicos.

### **3.3. Observação simples**

A observação atenta do pesquisador possibilita reflexões e melhores análises dos materiais coletados durante a pesquisa. Como o estudo visa uma aproximação etnográfica, se faz necessário que o pesquisador fique atento aos detalhes possíveis de serem observados durante o campo, haja vista que o período de tempo considerado suficiente esse estudo será de aproximadamente três meses, como sugere Gómez (1996), o que não impede o pesquisador,



caso ache necessário, permanecer no campo por mais tempo. A percepção, a memorização e as anotações reforçam o saber-fazer, aprimorando a técnica aplicada pelo pesquisador.

Nas visitas ao campo serão observadas as práticas dos professores na sala de aula e suas abordagens pedagógicas musicais. Esses momentos da investigação possibilitarão a caracterização de suas práticas com as falas relatadas por esses professores durante as entrevistas.

### 3.4. Entrevista

Assim como a observação, as entrevistas auxiliarão o pesquisador na coleta dos dados em estudo. Acreditando que nessa etapa do processo as relações entre investigador e investigado estejam próximas, os questionamentos poderão ser revistos, as hipóteses já confirmadas durante as observações, restando algumas dúvidas que só os atores da pesquisa possam esclarecer. Beaud e Weber (2007) defendem que nessa etapa da pesquisa é obter a confiança do pesquisado, compreendendo o que ele diz relacionando com suas ideias. Para esses autores as entrevistas ainda podem ser configuradas como um *verdadeiro trabalho sociológico* [grifos dos autores], onde algumas questões podem ser “hipóteses de pesquisa” e outras “pequenos raciocínios experimentais” (BEAUD e WEBER, 2007, p 134)

Seguindo o pensamento dos autores citados, serão realizadas entrevistas semi-estruturadas, onde se possam perceber melhor as impressões dos professores de música que atuam nas escolas do município de Fortaleza, a fim de conhecer as concepções de educação musical dos mesmos, identificando as relações entre a formação inicial e suas práticas pedagógicas. Assim sendo, foram construídas as seguintes perguntas a serem interrogadas com os professores que participarão desse estudo: O que você entende por educação musical? A escola a qual leciona contribui no desenvolvimento de suas atividades pedagógicas? Como? Em que momento da sua formação você acha que adquiriu consciência dessa concepção de educação musical que você tem hoje? Qual a contribuição do curso de Licenciatura em Música na sua concepção de educação musical? Após essas perguntas pedirá que falem de suas atividades práticas nas aulas de música. As perguntas das entrevistas poderão ser re-adaptadas, ampliadas ou excluídas de acordo com as informações transmitidas pelos investigados.

As entrevistas serão registradas em gravadores digitais, autorizadas pelos sujeitos da pesquisa, os quais terão acesso aos conteúdos das transcrições a fim de evitar constrangimentos durante os estudos.



### **3.5. Diário de campo**

O diário de campo é uma ferramenta da pesquisa etnográfica que melhor identifica essa metodologia de pesquisa. Nele deverão ser anotadas as observações que o pesquisador considera relevante, registrando descrições físicas do local pesquisado, impressões das aulas assistidas, técnicas de ensino empregadas pelos professores, reações dos alunos durante as aulas, em fim, aquilo que o investigador considerar importante para pesquisa.

As informações obtidas no diário de campo irão transformar as relações cotidianas vivenciadas nas práticas dos professores investigados em uma experiência etnográfica, configurando então a etnografia. A releitura dos registros aproxima as impressões não registradas com as registradas, possibilitando análises e reflexões das informações obtidas.

### **3.6. Análise dos dados**

Análise qualitativa dos dados será realizada por processo de categorização (Minayo, 2008), bem como nas abordagens da análise de conteúdo, por ser “(...) uma técnica de investigação que tem por finalidade a descrição objetiva, sistemática e qualitativa do conteúdo manifesto da comunicação” (BIRDIN, 1994, p.18). Com essa proposta pode-se aplicar os estudos das ciências sociais a fim de compreender os fatores físicos, culturais e sociais dos atores citados, vivenciados nas experiências do cotidiano dos processos simbólicos de realidades diferentes.

Essa etapa da pesquisa requer tomada de decisões nas seleções dos dados coletados separando por categorias, afinando e eliminando dados que não sejam objetos desse estudo. Com isso, serão possíveis conhecer as relações entre formação e a prática dos professores que ensinam arte educação, enfocando as concepções sobre educação musical, nas escolas públicas de Fortaleza, numa perspectiva de compreender a relação entre a formação inicial em música e as concepções de educação musical presentes nas práticas dos professores investigados, bem como caracterizar as práticas musicais desenvolvidas por eles em sala de aula, bem como as abordagens pedagógicas musicais usadas nas práticas.

### **3.7. Conclusão**

Até o presente momento as conclusões que temos, são considerações baseadas na análise dos instrumentos pilotos, elencados em nossa metodologia, que apontam para as seguintes conclusões parciais:



- as práticas refletem a falta de clareza de suas compreensões de educação musical.
- existe uma relação direta entre os conteúdos enfocados pelo currículo do curso de graduação em música e suas concepções de educação musical.





## Referências

- ANDRADE, Mário. *Pequena história da música*. Belo Horizonte: Itatiaia, 2003.
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo de A. *Etnografia da prática escolar*. 4. ed. Campinas, São Paulo: Papirus, 2000.
- AZEVEDO, Fernando de. *A cultura brasileira*. -2 ed. São Paulo: Melhoramentos, 1971.
- BARDIN, Laurence. *A análise de conteúdo*. Lisboa: Edições Setenta, 1994.
- BEAUD, Stéphane; WEBER, Florence. *Guia para a pesquisa de campo: produzir e analisar dados etnográficos*. Petrópolis, RJ : Vozes, 2007.
- BEINEKE, Viviane. *O conhecimento prático do professor de música: três estudos de caso*. Dissertação (Mestrado) Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2000.
- BOGDAN, Robert. e BIKLEN, Sari. *Investigação qualitativa em educação*. Porto, Portugal: Porto Editora, 1994.
- BRITO, Teca Alencar de. *Koellreutter educador: o humano como objetivo da educação musical*. São Paulo: Petrópolis, 2001.
- COSTA, M. Z. *Os professores de arte das escolas municipais de Fortaleza e seus saberes de experiência*. Dissertação (Mestrado) Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Universidade Federal do Ceará, 2004.
- DALCROZE, Émile Jaques. *Le rythme, la musique et l'éducation*. Lousanne: Foetisch Frères, 1965.
- DEL BEM, Luciana. *Concepções e ações de educação musical escolar: três estudos de caso*. Porto Alegre. Tese (Doutorado) Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2000.
- DEWEY, John. *Vida e educação*. Tradução e estudo preliminar de Anísio Teixeira. – 10 ed. São Paulo: Melhoramentos; [Rio de Janeiro]: Fundação Nacional de Material Escolar, 1978.
- FONTEERRADA, Marisa Trech de Oliveira. *De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação*. 2 ed. São Paulo: UNESP; Rio de Janeiro: Funarte, 2008.
- FRANÇA, Tânia Maria de Sousa. *A formação dos professores egressos dos cursos de especialização em arte da UECE e do CEFET*. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) – Universidade Estadual do Ceará, Centro de Educação. 2007. 152p.
- GÓMEZ, Pérez A. I. *A função e formação do professor/a no ensino para a compreensão: diferentes perspectivas*. In: SACRISTÁN, José Gimeno; GOMÉZ, Pérez A. I. *Compreender e transformar o ensino*. São Paulo: Artmed, 1998, p. 353-379.



\_\_\_\_\_ *O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo*. In: NÓVOA, António (Org.). Os professores e a sua formação. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995. p. 93-114.

GOMÉZ, Gregorio Rodríguez; FLORES, Javier Gil y JIMÉNEZ, Eduardo Gracia. *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe, 1996.

LEI ORGÂNICA DE CANTO ORFEÔNICO. *Decreto-Lei N° 9.494*. Disponível em <http://www.soleis.adv.br/cantoorfeonicoleiorganica.htm>. Acesso em 07/11/2009.

MACHADO, Gilberto Andrade. *Calidoscópio: experiências de artistas-professores como eixo para uma história do ensino de artes plásticas em Fortaleza*. Tese (Doutorado) Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Universidade Federal do Ceará, 2008. 169p.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org); DESLANDES, Suely Ferreira e GOMES, Romeu. *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 27 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

PIMENTA, Selma Garrido (Org), GHEDIN, Evandro (orgs.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. – 3. ed. - São Paulo: Cortez, 2005.

PIAGET, Jean. *Formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação*. -2ª ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Emílio ou da Educação*. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

SACRISTÁN, José Gimeno. *Tendências investigativas na formação de professores*. In PIMENTA, Selma Garrido (Org). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. – 3. ed. - São Paulo: Cortez, 2005, p. 81-87.

\_\_\_\_\_ *O currículo: os conteúdos do ensino ou uma análise prática?* In: SACRISTÁN, José Gimeno; GOMÉZ, Pérez A. I. *Compreender e transformar o ensino*. São Paulo: Artmed, 1998, p. 119-148.

\_\_\_\_\_ *Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores*. In: NÓVOA, António. *Profissão professor*. Porto: Porto Editora, 1999, p. 63-92.

SCHÖN, Donald A. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. São Paulo: Artes Médicas, 2000.

SCHWARTZMAN, Simon; BOMENY, Helena Maria Bousquet; COSTA, Vanda Maria Ribeiro. *Tempo de Capanema*. São Paulo: Paz e Terra: Fundação Getúlio Vargas, 2000.

SENADO FEDERAL. *Decreto N° 981 de 8 de novembro de 1890*. Disponível em [http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/fontes\\_escritas/4\\_1a\\_Republica/decreto%20981-1890%20reforma%20benjamin%20constant.htm](http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/4_1a_Republica/decreto%20981-1890%20reforma%20benjamin%20constant.htm). Acesso em 06/11/2009.

SCHRADER, Erwin. *O canto coral na cidade de Fortaleza/Ceará: 50 anos (1950-1999) na perspectiva dos regentes*. Fortaleza, 2002. Dissertação (Mestrado Interinstitucional em Música) Universidade Federal da Bahia/Universidade Estadual do Ceará.



TINHORÃO, José Ramos. *História social da música popular brasileira*. São Paulo: 34, 1998.

ZEICHNER, Kennedy. *Novos caminhos para o practicum: uma perspectiva para os anos 90*. In: NÓVOA, António (Org.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995. p. 115-138.



## Aspectos socioculturais de ingressantes da Licenciatura em Música da Unimontes

*Mário André Wanderley Oliveira*  
PPGM/UFPB  
*mawoliveira@yahoo.com.br*

**Resumo:** Este trabalho apresenta resultados parciais de uma pesquisa que vem sendo realizada na Licenciatura em Artes/Música da Universidade Estadual de Montes Claros – Unimontes. O estudo tem como objetivo compreender as propostas formativas do Curso da Universidade e suas inter-relações com o perfil sociocultural, expectativas e pretensões profissionais dos seus graduandos. Por meio de: 1) uma pesquisa bibliográfica ampla, contemplando as áreas educação musical, educação em geral, etnomusicologia, antropologia, sociologia e áreas afins; 2) pesquisa documental, abarcando o Projeto Político-Pedagógico da licenciatura; 3) aplicação de questionários semi-abertos; 4) e realização de entrevistas semi-estruturadas junto aos graduandos do Curso, temos vislumbrado algumas relações/desconexões entre os elementos investigados. Neste texto, especificamente, tratamos de aspectos socioculturais dos estudantes que ingressaram no Curso da Unimontes em 2010.

**Palavras-chave:** Aspectos socioculturais, Licenciatura em Música, Unimontes.

### Introdução

A multiplicidade de manifestações musicais contemporâneas e a complexidade de seus processos de transmissão e apropriação de conhecimentos têm tornado forçosa a dilatação do campo de atuação e investigação da Educação Musical. A variedade de contextos de ensino e aprendizagem da música presentes no mundo globalizado – bem como as particularidades que caracterizam suas sistemáticas – demonstra a amplitude e profundidade da área; o que vem impondo aos educadores musicais a incumbência de estarem constantemente discutindo e redefinindo o campo de abrangência músico-educacional. Esse entendimento tem gerado conseqüências importantes nas propostas de formação dos cursos de licenciatura em música - que, por sua vez, têm sido nas últimas décadas uma temática amplamente abordada. Diversas pesquisas e diversos estudos que versam sobre o assunto têm sido realizados, engendrando questionamentos como: qual seria, num cenário tão multifacetado, a configuração ideal dos cursos destinados à formação de professores de música? Quais seriam seus principais objetivos e funções?

Tendo ciência da lei 11.769, de 18 de agosto de 2008 – que altera a Lei de Diretrizes e Bases 9.394/96, dispendo sobre a obrigatoriedade do ensino de música na educação básica – temos a constituição de um momento ainda mais complexo e delicado. Neste cenário, será



necessária uma ampliação do número de vagas para professores de música nas escolas, demandando a formação de mais profissionais da área (FIGUEIREDO; SOARES, 2009); o que torna ainda maiores a relevância e a responsabilidade das licenciaturas em música do Brasil; tendo em vista que são esses os cursos que oferecem a formação ideal para o educador musical (PENNA, 2007).

Questões referentes à legislação contemporânea à parte, outro aspecto, firmemente discutido no âmbito acadêmico, e que se relaciona – ou deveria se relacionar – diretamente com as propostas de formação das licenciaturas em música (e dos cursos de música em geral), ganha progressivamente a atenção da área: o conhecimento em relação à clientela atendida por esses cursos. Essas reflexões têm feito insurgirem indagações como: Qual o perfil sociocultural das pessoas que têm procurado o curso de Licenciatura em Música? Como os estudantes esperam que seja o diálogo entre sua formação “superior” e suas experiências antecedentes à graduação?

Mesmo tendo ciência de que no afã de se atribuir características a uma determinada clientela se pode incorrer no risco de tornar simplório e homogêneo o que em sua essência é complexo e diversificado, como ressalta Regina Márcia Santos (1990), estudos sobre tais questões se mostram cada vez mais prementes. Luciana Del Ben (2003) evidencia que os formadores de formadores – isto é, professores atuantes na licenciaturas em música - precisam conceber o processo de formação de um modo diferenciado, superando o modelo da racionalidade técnica, que leva o futuro professor a “ensinar como foi ensinado”, como diz Maura Penna (2007). Nesse viés, acreditamos que conexões entre as práticas pedagógico-musicais das licenciaturas com a vivência musical dos licenciandos deva ser a tônica inicial do processo formativo desses cursos – a primeira etapa de um processo de (re)construção permanente de uma identidade pessoal e profissional dos graduandos, (NÓVOA, 1995 *apud* BELLOCHIO, 2003). Essa seria a primeira etapa de um caminho rumo à diversidade musical, à diversidade educativo e pedagógico-musical. E, dessa forma, o “ensinar como foi ensinado” dos futuros professores talvez se torne saudável a uma educação musical musical (SWANWICK, 2003).

Concordando com Cláudia Bellochio (2003), quando diz que se por um lado temos a exigência da formação profissional para atuação na escola básica, por outro temos alunos que trazem para os cursos de licenciatura outras necessidades formativas e essas necessidades podem estar relacionadas com competências ligadas a práticas de “tocar na noite”, reger



coros, atuar em escolas especializadas, trabalhar em grupos da terceira idade, entre outras atividades, evidenciamos ainda mais as conexões supracitadas.

Não ignoramos as dificuldades encontradas pelos cursos de formação de professores de música para tal empreendimento; pelo contrário, as reconhecemos. O encargo de abarcar direcionamentos para um mercado que se ramifica em campos tão distintos como docência na escola básica, ensino em escolas especializadas, atuação em projetos de ação social, desenvolvimento de trabalhos artísticos, etc., tornam as propostas formativas desses cursos um dos maiores desafios da área (QUEIROZ e MARINHO, 2005). E exatamente por isso que novas perspectivas têm de surgir.

Neste trabalho, especificamente, nos ateremos a alguns aspectos dos calouros do curso de Artes/Música da Unimontes. Os pontos aqui abordados estão ligados às questões socioculturais desses estudantes e a algumas das expectativas que apresentam em relação à dimensão cultural e educativa da graduação em música. Consideramos serem esses os pontos de partida para a contextualização do ensino de música e, por conseguinte, da formação do educador musical. Assim, apresentamos aqui um recorte extraído de uma pesquisa mais ampla que tem sido realizada na Universidade Estadual de Montes Claros – Unimontes, que busca compreender a formação na Licenciatura em Artes/Música da Universidade e suas inter-relações com os perfis socioculturais, as expectativas e as pretensões profissionais dos estudantes do curso.

### **Metodologia da investigação:**

No primeiro momento da coleta de dados dessa pesquisa, entramos em contato com a coordenação didática do Curso de Artes/Música da Unimontes e solicitamos à chefe do departamento e ao coordenador da área a autorização para que pudéssemos realizar a investigação. Logo em seguida, após obter a permissão para esse empreendimento, comparecemos à Universidade nas duas primeiras semanas de aula do primeiro semestre letivo de 2010 e realizamos a aplicação de questionários semi-abertos e entrevistas semi-estruturadas junto aos acadêmicos que estiveram presentes durante esse período. No caso específico da turma de calouros, 21 dos 26 alunos matriculados estiveram presentes. Simultaneamente, buscamos também encontrar aqueles que se graduaram no curso no segundo semestre de 2009 para apreciarmos suas perspectivas. Após a aplicação dos questionários – realizada na própria Unimontes –, buscamos contemplar atores sociais com diversas características relacionadas a experiências musicais/educativo-musicais; tipo de atividade(s) artística(s)/cultural(s) com a(s)



qual(is) tiveram contato e/ou fizeram parte; expectativas frente ao curso e ao mercado de trabalho; e campo(s) profissional(is) em que pretendiam/pretendem atuar. Buscamos, assim, abarcar representantes (três de cada turma) de perfis encontrados, convidando-os para realização de entrevistas semi-estruturadas. A proposta desse caminho metodológico deveu-se a necessidade de buscarmos um aprofundamento em relação a algumas questões presentes no questionário e/ou mesmo desconstruir ambigüidades e contradições identificadas nas respostas dos alunos.

Dessa feita, expomos, a seguir, algumas informações obtidas e reflexões específicas sobre os aspectos socioculturais dos ingressantes do Curso em 2010.

### **Resultados Parciais:**

Como dados gerais sobre os respondentes do primeiro período de Artes/Música da Unimontes, vimos que em relação ao sexo, apresentam certo equilíbrio. Dos 21 respondentes, 11 são do sexo masculino e 10 do sexo feminino. Quanto à faixa etária, constatamos que ela se compreende entre 17 e 27 anos, sendo 21 anos a moda de idade. Em relação à escolha de instrumento/canto no curso, constatamos que 10 escolheram canto, 04 optaram pelo piano e 07 pelo violão.

A pergunta a partir da qual buscamos estruturar o trecho do questionário sobre aspectos socioculturais foi “Você já estudava música (formal ou informalmente) antes de iniciar a graduação?”. A maioria dos respondentes afirmou que sim. Dos 21 entrevistados, 15 afirmaram ter estudado música de alguma forma antes de ingressar no curso. A maior parte deles (06 alunos) respondeu que havia estudado música durante um período superior a cinco anos (variação entre seis e doze anos); outra parcela significativa (05 alunos) afirmou que já estudava música havia mais de quatro anos (e menos de cinco); três alunos já estudavam música havia mais de um ano (e menos de dois) e um único respondente afirmou que já havia mais de três anos de estudos musicais (e menos de quatro). Tais respostas subsidiaram o vislumbre de que, mesmo não tendo uma prova específica<sup>1</sup> no vestibular, o curso de Artes/Música da Unimontes dispõe de uma turma de calouros constituída por alunos que apresentam uma experiência musical significativa.

Quanto aos espaços/situações em que aprenderam música, os mais citados pelos ingressantes foram: escolas especializadas – como conservatório – (apontado por 10 alunos);

---

<sup>1</sup> Dentre os 21 alunos do primeiro período que participaram dessa primeira etapa da pesquisa, todos consideram que o estudo prévio na área é importante para quem vai se graduar numa licenciatura em música. No entanto, 12 o consideram prescindível; ou seja, a prova específica também pode ser considerada prescindível por eles. Os outros nove respondentes consideram o estudo prévio de música imprescindível.



estudo através de revistas, internet, vídeo-aulas, dicas de amigos, etc. (04 alunos); e aulas particulares de instrumento e/ou canto (02 alunos). Tal constatação nos faz perceber que uma parcela considerável dos respondentes vem de uma “formação formal”, possibilitada pela escola especializada da cidade: o Conservatório Estadual de Música Lorenzo Fernández – CELF. Assim, é provável que alguns desses estudantes tenham escolhido o Curso de Artes/Música por influência dessa instituição.

A respeito dos alunos que disseram não ter estudado música antes da graduação, pudemos observar que possivelmente houve certa desconsideração, por parte de alguns, em relação a algumas formas de se aprender música. Seis respondentes afirmaram não ter estudado música de nenhuma forma. Mas numa questão posterior, referente à atuação musical, alguns deles deram respostas que nos levam a crer que são músicos com certa experiência e que, logicamente, aprenderam música de alguma forma. Vimos isso em três respondentes que afirmaram não ter estudado música antes da graduação, embora dissessem atuar como músicos há mais de quatro anos. Tal concepção, provavelmente, se deve ao fato de serem músicos que não aprenderam notação musical tradicional e que consideram essa habilidade requisito para dizer “estudei música”. Conforme reflete Maura Penna (2008, p. 50), “Esse tipo de concepção, dominante em muitos espaços sociais, desvaloriza a vivência musical cotidiana de quem não tem estudos formais na área; deslegitima, ainda inúmeras práticas que não se guiam pela pauta [musical] e não dependem de uma notação”. E continua: “A força do modelo de música notada é tal que ele chega a ser internalizado, como desqualificador, pelos próprios participantes de outras práticas [“não-eruditas”] – os quais são músicos, sem dúvida, já que música é essencialmente som.” (PENNA, 2010, p. 50)

Sobre a atuação musical, 13 dos 21 respondentes afirmam atuar ou já ter atuado como músicos. Dez deles dizem atuar há – ou ter atuado por – mais de três anos e apenas três há menos de um ano. Como forma de atuação musical, foi citada mais recorrentemente – por sete respondentes – a atuação em bares e/ou outros estabelecimentos (“músicos da noite”). Outras formas de atuação bastante indicadas foram atividades em bandas baile (por cinco respondentes) e em grupos musicais vinculados a contextos religiosos (também, por cinco respondentes). Formas de atuação como: tocar e/ou cantar em bandas de rock, em bandas de axé, em grupos de samba/pagode e em casamento tiveram uma citação cada.

Ao serem perguntados sobre as expectativas que tinham acerca do aproveitamento que poderiam fazer das habilidades e conhecimentos que adquiriram (ou vinham adquirindo) com as atividades citadas, houve unanimidade. Todos disseram que no curso suas habilidades





e conhecimentos certamente seriam úteis – apenas dois marcaram a opção “Sim, mas creio que serão pouco úteis.” Invertendo a ordem da pergunta, isto é, se o curso seria útil para o desenvolvimento das atividades que realizam (ou se poderia ser útil para a realização das atividades que já realizaram) a resposta foi semelhante: todos acreditam que o curso tem muito a contribuir com as atividades musicais nas quais estão engajados (ou poderia ser muito útil para as atividades musicais das quais já participaram). Portanto, percebemos que os calouros do Curso da Unimontes vislumbram uma relação dialética profícua entre o que desenvolveram/desenvolvem fora da universidade e o que irão desenvolver dentro dela. Isso pode ser verificado nos trechos a seguir, extraídos de uma entrevista realizada com um aluno que é cantor de rock e professor de canto (*vocal coach*) direcionado ao *heavy metal*:

*[...] mesmo sendo licenciatura, [o curso] é muito voltado pro lado técnico, muito pro... pra metodologia do canto. E lidar diretamente com essa metodologia [do ensino do canto direcionado ao heavy metal] já me deu uma carga bem grande pra eu poder chegar aqui e já conhecer o assunto que vai ser tratado.*

Nesse primeiro trecho, o aluno afirma que suas habilidades e conhecimentos prévios serão de grande utilidade dentro do curso. Mesmo dizendo saber, posteriormente, que o curso da Unimontes é voltado para a música erudita, ele acredita que existe uma grande interseção entre as duas áreas e que o seu desenvolvimento no curso será favorecido pelas destrezas que já tem na área.

Para esse mesmo aluno, nem foi necessário fazer a pergunta posterior, que se tratava da relevância do curso para a sua atuação musical:

*Tá sendo uma troca, entendeu? Porque teve... Apesar de... de eu ensinar técnica vocal, a prática minha é muito pouca. A gente vai relaxando... Em duas aulas que eu tive aqui, eu já lembrei de coisas que eu tinha deixado de lado. Esqueci um pouquinho o que eu faço, sabe? Eu escutava um aluno fazendo e puxava a orelha dele. E quando eu cheguei aqui puxaram a minha. Então, é importante demonstrar que há essa troca...*

## **Considerações Finais**

Tendo em vista os dados sobre os ingressantes do Curso de Artes/Música da Unimontes por ora obtidos, vimos que em sua maioria esses estudantes apresentam uma significativa experiência concernente a práticas musicais. Grande parte esteve ou ainda está inserida em atividades artísticas que vão desde atuação em grupos de heavy metal até atuação em grupos de samba e pagode. Desde atuação musical em contextos religiosos até atuação “na



noite”. Assim, resta-nos refletir sobre as conexões que poderiam existir entre o ensino de música em nível de graduação e as diversas práticas nas quais os graduandos estão engajados fora da universidade. No tocante à licenciatura, se essas conexões estiverem presentes na formação dos licenciandos, os futuros professores reproduzirão esse esquema com os seus alunos? Provavelmente, sim.

Fiquemos com a reflexão proposta por Bellochio: “como fica o campo real decorrente da multiplicidade de perfis dos alunos quando ingressam em um curso superior? A academia reconhecerá a vida musical do aluno que possui uma vivência musical não-escolar?” (2003, p. 19-20).



## Referências

BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. A formação profissional do educador musical: algumas apostas. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n. 8, p. 17-24, 2003.

DEL BEN, Luciana. Múltiplos espaços, multidimensionalidade, conjunto de saberes: idéias para pensarmos a formação de professores de música. *Revista da ABEM*, nº 8, p. 29 – 32, 2003

FIGUEIREDO, Sérgio Luís Ferreira.; SOARES, José . A formação do professor de música no Brasil: Ações do Grupo de Pesquisa MUSE - Música e Educação. In: XVIII Congresso da ABEM e 15o Simpósio Paranaense de Educação Musical, 2009, Londrina. *Anais...* Londrina , 2009. v. 1. p. 170-178.

PENNA, Maura. Não basta tocar? discutindo a formação do educador musical. *Revista da ABEM*, n. 16, p. 49-56, 2007.

\_\_\_\_\_. *Música(s) e seu ensino*. Porto Alegre: Sulina, 2008.

QUEIROZ, Luis Ricardo S.; MARINHO, Vanildo M.. Novas perspectivas para a formação de professores de música: reflexões acerca do Projeto Político Pedagógico da Licenciatura em Música da Universidade Federal da Paraíba. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n. 13, 2005.

SANTOS, Regina Márcia Simão. Repensando o ensino da música: pontos fundamentais para o ensino da música nas escolas de 1º grau e nos institutos de música. *Cadernos de Estudos Educação Musical*, nº 1, p. 31 – 52, 1990. (disponível on line: [http://www.atravez.org.br/ceem\\_1/repensando\\_ensino.htm](http://www.atravez.org.br/ceem_1/repensando_ensino.htm))

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



## **Avaliando métodos de ensino de música em um projeto de extensão – do informal ao formal**

*Vanda Lima Bellard Freire  
Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)  
vandafreire@gmail.com*

*Helen Silveira Jardim  
Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Colégio Pedro II (CP II)  
prof\_helen@yahoo.com.br*

*Lya Celma Pierre de Moura  
Conservatório de Música de Niterói (CMN)  
lyacelma@yahoo.com.br*

*João Miguel Bellard Freire  
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNI-RIO), Universidade do Estado do  
Rio de Janeiro (UERJ)  
jmbfreire@yahoo.com*

**Resumo:** O artigo apresenta resultados parciais de pesquisa cujo objetivo é avaliar metodologias de ensino de música que transitem do informal ao formal, em um estudo de caso centrado no Projeto de Extensão “Escola de Música de Manguinhos” (EMM), desenvolvido na Universidade Federal do Rio de Janeiro. A pesquisa objetiva, também, gerar subsídios para situações de ensino de música similares à da EMM. O projeto de extensão e a pesquisa relativa a ele tiveram início em fevereiro de 2008. A EMM tem servido como laboratório e campo de pesquisa sobre métodos de ensino, além de complementar a formação de licenciandos da UFRJ, e conta com os seguintes parceiros: OSCIP REDE CCAP e FIOCRUZ. A fundamentação teórica da pesquisa é inspirada nas concepções crítico social dos conteúdos e pós-moderna de educação, com fundamentos na dialética e na fenomenologia. Os principais procedimentos metodológicos empregados são observações livres e/ou participantes, questionários e entrevistas. São colhidos depoimentos dos diversos atores envolvidos (alunos, professores e coordenadores), visando obter uma visão plural sobre o processo. Os resultados parciais revelam, entre outros aspectos: aceitação positiva do processo e crescimento musical relativamente rápido (confirmando, assim, a adequação dos métodos utilizados), bem como transformações na vida pessoal e social dos alunos.

**Palavras-chave:** educação musical, ensino formal, informal e não-formal, projetos sociais.

### **I. Introdução**

O presente artigo apresenta resultados parciais de pesquisa que se debruça sobre o Projeto de Extensão da Universidade Federal do Rio de Janeiro intitulado Escola de Música de Manguinhos (EMM). A pesquisa utiliza a Escola de Música de Manguinhos como estudo de caso, com os seguintes objetivos principais:



- avaliar e construir reflexão crítica sobre metodologias de ensino de música que transitem entre o informal e o formal;
- gerar subsídios para situações de ensino de música similares, buscando suprir lacuna de pesquisas que analisem a consolidação, na prática, de métodos de ensino de música que tragam as práticas informais de música para o âmbito do ensino formal e não-formal.

A implantação do projeto de extensão Escola de Música de Manguinhos ocorreu em Fevereiro de 2008, contando com os seguintes parceiros: Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), OSCIP REDE CCAP, FIOCRUZ (Fundação Oswaldo Cruz) e CESVI (Cooperazione e Sviluppo / Cooperação e Desenvolvimento).

A EMM tem como objetivos principais, propiciar à população da comunidade de Manguinhos oportunidade de ensino de música articulado a momentos de reflexão crítico-social e estética, buscando contribuir, assim, para sua formação, para sua participação mais efetiva na sociedade e para a possível transformação da realidade local.

O projeto tem suas bases na concepção crítico-social dos conteúdos, de inspiração dialética, e na concepção pós-moderna de educação, cujos fundamentos estão na dialética e na fenomenologia.

Os métodos de ensino de música, com base no referencial teórico adotado no Projeto Político Pedagógico, buscam aproximar procedimentos formais, não-formais e informais (CARVALHO, 2005; GHANEM; TRILLA, 2008; GREEN, 2005, entre outros), entendendo que a permeabilidade entre eles é proveitosa. Os conteúdos são considerados como meio e não como fim, contribuindo para a formação de músicos (não necessariamente profissionais) e de cidadãos críticos e participantes. Para isso, algumas diretrizes são observadas:

- 1) Diálogo constante entre metodologias formais e não-formais de ensino, levando em conta a experiência musical que os alunos já possuem;
- 2) Aproximação com a realidade musical dos alunos, buscando construir a experiência musical a partir do cotidiano deles;
- 3) Vivência da prática musical antes da sistematização teórica dos conteúdos musicais, conduzindo os alunos, gradativamente e de acordo com a necessidade, às informações técnicas e teóricas e às considerações estéticas relativas a seu fazer musical.



- 4) Ampliação da experiência musical através da escuta, apreciação e execução de músicas pertencentes ou não ao universo musical dos alunos, de forma a propiciar comparação crítica entre diferentes realidades musicais e mudanças de atitude em relação a hábitos musicais.
- 5) Construção de reflexão crítica, tanto estética quanto social, contribuindo, assim, para que os alunos desempenhem ativamente e de forma consciente o papel de cidadãos.

O projeto de extensão se integra a projetos de pesquisa sob a mesma coordenação, propiciando que a EMM sirva como laboratório e campo de pesquisa sobre métodos de ensino, bem como contribua para a formação de professores do curso de Licenciatura em Música da UFRJ, já que são os licenciandos que atuam no projeto como docentes, sob supervisão.

Através da integração com a Pós-Graduação, absorvendo estudantes do Mestrado da Escola de Música e Mestres recém-formados, que atuam como docentes ou como membros da equipe de Apoio Pedagógico, o Projeto também oferece oportunidade de integração entre Graduação e Pós-Graduação, entrelaçando ensino, pesquisa e extensão universitária e reafirmando o papel social da universidade.

Diversas pesquisas de Mestrado e de Graduação têm sido geradas em torno da experiência da Escola de Música de Manguinhos, focalizando, principalmente, três aspectos: 1) avaliação de metodologias de ensino de música e a relação entre métodos formais, não-formais e informais; 2) avaliação do processo educacional; 3) relação do processo educacional com teorias da Educação Popular. Há, no momento, uma tese de Doutorado em curso, na Faculdade de Educação da UFRJ, cujo objetivo é analisar o cotidiano das aulas de música da EMM, comparando-o com o de uma escola regular de Ensino Básico em que há aulas de música.

## **II. Metodologia e referencial teórico da pesquisa**

O referencial teórico da pesquisa, em consonância com o projeto pedagógico da EMM, é embasado nas concepções crítico-social dos conteúdos e pós-moderna de educação (GIROUX; SIMON, 1995; DOLL, 1997; FREIRE, 1997, 1998, 2007; SOUZA, 2000; PERRENOUD, 1994, 2004; SILVA, 2004; PENNA, 2005, entre outros). A educação, com base nesses autores, é concebida como fenômeno político e social, podendo contribuir para a transformação da



realidade. A cultura é entendida como processo diversificado e com múltiplas implicações, em permanente transformação. Sua presença na educação é valorizada, sobretudo, pela presença de elementos do cotidiano trazidos pelos alunos.

A pesquisa segue uma abordagem prioritariamente subjetivista ou qualitativa (SANTOS FILHO; GAMBOA, 2002; DIAZ, 2006; FREIRE e CAVAZOTTI, 2007) e tem como procedimentos metodológicos principais: 1) observação livre e/ou participante; 2) coleta de depoimentos de diferentes atores envolvidos (alunos, professores, coordenadores), através de questionários e entrevistas abertas ou semi-estruturadas. A metodologia da pesquisa baseia-se nas concepções da dialética e da fenomenologia, entendendo criticamente a realidade como conflituosa e valorizando as diferentes subjetividades dos envolvidos no fenômeno estudado.

As observações livres e/ou participantes de situações de ensino e de apresentações públicas geram registros escritos, em vídeo e em áudio, que servem também como fonte de dados para a pesquisa. Esses registros possibilitam análises posteriores às observações realizadas, contribuindo para seu aprofundamento.

O cruzamento das diversas informações é feito por triangulação (BRESSLER, 2006), buscando-se, assim, uma aproximação mais consistente com o fenômeno observado.

### **III. Resultados preliminares da pesquisa de avaliação da EMM**

#### **1) Analisando o número de inscritos e sua variação, no período fevereiro de 2008 a maio de 2010.**

O levantamento de dados junto à Secretaria da EMM revelou que, no ano de 2008, 105 alunos participaram dos cursos oferecidos, número esse considerado satisfatório para um projeto em fase inicial. Esse número comporta algumas flutuações ao longo do ano, em virtude da entrada e do afastamento de alguns alunos durante o ano.

No ano de 2009, o desenho curricular foi modificado, passando a adotar um contorno mais flexível e modular, além de assumir um perfil mais interdisciplinar. A única obrigatoriedade consistiu em o aluno escolher uma segunda disciplina além da prática instrumental. As principais novidades, em 2009, foram: 1) a absorção dos conteúdos de Percepção Musical pela Prática Instrumental e pela disciplina Apreciação e Criação Musical; 2) a junção de Canto Coral (Juvenil e Adulto) com atividades da disciplina Som e Movimento; 3) a junção das disciplinas do Curso Infantil (Introdução à Prática Instrumental e Coral Infantil) em atividades interdisciplinares; 4) a



preparação para seleção à Universidade, visando abrir oportunidades; 5) a iniciação à editoração musical; 6) a oferta de aulas de dança.

Em 2009, a EMM teve 150 alunos inscritos (aumento de cerca de 50%, em relação a 2008), apresentando, como no ano anterior, novas inscrições e afastamentos de alunos durante o período, fenômeno esse que parece ser recorrente em projetos sociais. Através de contato com os alunos que se afastaram ou abandonaram a Escola, pôde-se constatar que todos esses desligamentos (100% dos depoimentos) ocorreram em função de problemas pessoais, e não por insatisfação com a Escola. Segundo os depoimentos colhidos, os motivos variaram: problemas de saúde na família, entrada no mercado de trabalho, incompatibilidade de horário, etc.

Em 2010, o desenho curricular introduzido e avaliado em 2009 foi mantido, com acréscimo do piano, nas classes de prática instrumental. Até o momento, a EMM conta, em 2010, com um total de 175 alunos, perfazendo 224 inscrições em diferentes disciplinas, já que os alunos jovens e adultos se inscrevem em mais de uma.

## **2) Avaliando as apresentações públicas**

As apresentações públicas, além das aulas, são alvo de observações livres ou participantes, realizadas pela coordenação e pela equipe do Apoio Pedagógico. Os registros das apresentações públicas vêm servindo como fonte de informação e de avaliação crítica.

Em 2008, foram realizadas quinze apresentações públicas e treze em 2009. Essas apresentações foram gravadas em vídeo e aconteceram em diversos espaços: no Palco da EMM, no Centro Cultural do Banco do Brasil, no COEP (festival de música, envolvendo composições inéditas de alunos que estudam em escolas públicas), na FIOCRUZ, na UFRJ, entre outros. Uma apresentação extremamente valorizada pelos alunos foi a do Bloco da EMM, que desfilou pela comunidade no Dia da Consciência Negra, sendo precedida de debates sobre o tema.

Em 2010, os alunos já realizaram uma apresentação musical, no mês de maio, e estão agendadas três apresentações para o primeiro semestre: no “Encontro de Projetos Sociais”, no Museu da Vida /FIOCRUZ, no evento anual “FIOCRUZ pra você” e no palco da EMM (apresentação bimestral, no mês de julho).

A participação dos alunos nessas apresentações revelou bom nível de progresso musical relativo (registrado em vídeos), permitindo avaliação positiva do processo, além de contar com forte aceitação por parte deles. O nível dos alunos é acompanhado, qualitativamente, ao longo das aulas, sendo registrado em relatórios encaminhados quinzenalmente à Coordenação do projeto, e nas apresentações públicas. Não é dada nota aos alunos, mas a equipe (professores e coordenação)





discute os resultados e as possibilidades de superação das dificuldades, através de ajustes na abordagem metodológica. Também é utilizado o recurso do diálogo com os alunos, visando a conscientizá-los de suas possibilidades de crescimento na performance e a orientá-los a respeito.

Essa forma de avaliação tem-se revelado positiva, pois implica em pelo menos três aspectos importantes, coerentes com os princípios adotados de avaliação qualitativa ou diagnóstica (PERRENOUD, 1999; 2000):

- ênfase no processo percorrido e nas peculiaridades individuais de progresso, sem valorização de modelos ou metas ideais a serem atingidas;
- avaliação, diagnóstico e adoção de estratégias de superação, através do diálogo entre professores e entre professores e alunos como principal elemento para aperfeiçoamento do processo.
- adoção de mecanismos de avaliação não excludentes, ou seja, os alunos são orientados e ajudados em suas eventuais dificuldades (não há reprovação ou qualquer outro mecanismo de exclusão).

### **3) Avaliando os depoimentos dos alunos**

Têm sido realizadas, em diferentes momentos, entrevistas com professores, alunos e coordenadores, buscando levantar as opiniões dos diversos atores envolvidos, segundo diferentes perspectivas. Têm sido realizadas, também, reuniões com os alunos, com participação de todos os professores e equipe coordenadora do projeto, momento no qual são aplicados questionários e ouvidas as opiniões orais deles.

Em linhas gerais, a aceitação ao projeto da EMM pelos alunos foi de 100%. Diversos elogios foram registrados nos depoimentos colhidos junto a eles, sobretudo quanto à didática utilizada pelos professores e à qualidade da relação dos docentes com os alunos.

Os alunos expressaram sua satisfação com os resultados que alcançaram, até o momento da aplicação dos questionários. Solicitados a atribuir uma nota à sua participação na EMM, atribuíram-se notas entre 6,0 e 9,0 (ninguém se atribuiu nota 10). Essa nota não tem, contudo, nenhum efeito sobre a avaliação e o percurso deles na Escola.

Os alunos também ressaltaram a satisfação com o resultado obtido nas apresentações musicais, considerando-as ponto de grande importância, sobretudo pelos seguintes motivos: a) possibilidade de integração, pois as músicas sempre são preparadas interdisciplinarmente, integrando diferentes disciplinas; b) oportunidade de enfrentar a timidez e de se auto-superar,



diante do público; c) interação positiva com o público, através de aplausos e outras manifestações; c) satisfação com o resultado alcançado e com a oportunidade de apresentá-lo publicamente; e) auto-valorização.

Também aparece com destaque positivo, nos questionários dos alunos, o fato de, na EMM, ser privilegiada a prática musical (e não a teoria). Alguns alunos, em 2008, apontaram a leitura de partituras como a principal dificuldade encontrada, constatação essa que levou a reajustes metodológicos e curriculares, aparentemente bem sucedidos (falta avaliação específica sobre este item).

Observamos, através dos depoimentos, que os alunos visualizam o ambiente da escola como um local não só para tocar e criar músicas, mas também como espaço social importante, no qual desenvolvem laços de amizade.

Do ponto de vista de uma possível profissionalização (embora não seja este o objetivo principal da EMM), alguns alunos manifestaram o desejo de cursar uma universidade de música ou de atuarem como músicos, mesmo sem curso superior, como meio de sobrevivência, através de criação de grupos musicais. Alguns alunos estão sendo integrados ao Programa de Extensão da Escola de Música da UFRJ, visando à preparação para o vestibular.

Outros aspectos foram apontados pelos alunos como mudanças positivas em suas vidas e na comunidade. Alguns exemplos: mudança de hábitos (a rotina da freqüência à EMM parece ter tirado alguns alunos da inércia), mudança positiva na percepção da própria imagem (aumento da auto-estima); alteração positiva na visão de mundo e na perspectiva da própria vida.

A interpretação geral dos depoimentos dos alunos revela uma aprovação do enfoque metodológico adotado na EM, destacando-se os princípios do pensamento crítico e pós-moderno, citados na introdução desta comunicação.

#### **4) Avaliando os depoimentos de professores e coordenadores**

Embora ainda careçam de aprofundamento na análise e sistematização dos dados, alguns resultados preliminares podem ser apontados, a partir dos questionários e entrevistas aplicados a professores e coordenadores. Destacamos alguns aspectos que ressaltam nos depoimentos:

- Todos os entrevistados avaliam positivamente o projeto e ressaltam sua importância na vida dos alunos, individualmente, e na vida da comunidade (de curto alcance, ainda, em virtude do pouco tempo de existência do projeto);



- Os professores, em sua quase totalidade, apontam a experiência de trabalhar como docentes da EMM como uma oportunidade significativa de transformação e aperfeiçoamento de sua formação como professores;
- Muitos professores informam, em seus depoimentos, que têm transformado sua prática docente em outros espaços em que dão aulas.

Esses aspectos são ainda restritos, em virtude das informações colhidas ainda necessitarem de uma interpretação mais consistente a ser realizada nas próximas etapas da pesquisa. As informações dos alunos têm sido privilegiadas, na fase atual da pesquisa, tendo em vista a proposta de avaliação qualitativa adotada, que requer diagnóstico e correções de percurso em curto prazo. Além disso, como todo o planejamento é coletivo, as reuniões quinzenais realizadas com todo o corpo docente permitem uma troca imediata de informações, que, somadas aos depoimentos dos alunos, têm dado o subsídio imediato necessário.

#### **IV. Conclusões parciais**

Com base na análise preliminar dos dados obtidos, podemos apresentar algumas conclusões parciais:

- A interação dos professores com os alunos tem se mostrado positiva no contexto da EMM, já que a proposta pedagógica valoriza os processos dialógicos. Além disso, a experiência musical da EMM tem propiciado o diálogo entre diferentes saberes, uma vez que os professores interagem com as propostas trazidas da vivência cotidiana dos alunos com suas próprias propostas.
- Tem-se evidenciado um crescimento musical relativamente rápido dos alunos, mesmo daqueles que nunca haviam tocado, fato este observável, sobretudo, nas apresentações públicas, cuja qualidade vem crescendo a cada novo evento (mesmo absorvendo, sempre, os alunos recentemente ingressos na EMM).
- O envolvimento e a participação dos alunos na EMM têm sido crescentes, revelando-se em diversos momentos: na preparação das apresentações, para as quais eles contribuem, atuando na organização; na criação de músicas e de bandas, de livre iniciativa deles; na organização evento de confraternização, de total iniciativa e responsabilidade deles, sob supervisão e orientação da equipe coordenadora, etc.



- A abrangência das atividades da EMM ultrapassou os muros da Escola, através de apresentações em palcos diversos e nas ruas da comunidade, evidenciando a possibilidade de interação de conteúdos diversos (saúde, arte, cidadania etc.). Além disso, as atividades da Escola se integram, muitas vezes, à comunidade local, que comparece para assistir às apresentações na EMM, bem como assiste aos desfiles e a algumas das apresentações externas realizadas em espaços por vezes distantes, como o auditório de FURNAS.
- O conhecimento musical, incluindo a escuta, a performance e a criação musical puderam ser ampliados de várias formas, incorporando à vivência musical prévia dos alunos elementos e práticas musicais desconhecidos por eles. Merece destaque a descoberta, pelos alunos, da possibilidade de criar música, descoberta esta que tem impacto significativo na formação deles.

## V. Considerações finais

Pretende-se concluir o registro, em andamento, das atividades realizadas e dos métodos utilizados, até o final de 2010, finalizando, assim, o acompanhamento e avaliação da fase de implantação da Escola (2008–2010). Esses registros estão sendo analisados criticamente, buscando aprofundamento na análise, objetivando gerar um retorno consistente para a própria Escola e deixar uma contribuição palpável para a área de Educação Musical. Os resultados parciais têm retornado periodicamente ao grupo, gerando oportunidades de reflexão conjunta, compartilhando coletivamente os conhecimentos construídos e subsidiando decisões pedagógicas e administrativas.

As vozes de todos os envolvidos no processo continuarão a ser consideradas na pesquisa como elemento importante, gerando conclusões que dêem suporte para situações similares. É de particular interesse obter, através da pesquisa, conclusões sobre como construir o diálogo entre culturas, viabilizando relações de poder e de saber no espaço educacional que contribuam efetivamente para a formação dos alunos, inclusive para o exercício consciente e crítico da cidadania.



## Referências

BRESSLER, Liora. Paradigmas Qualitativos na Investigación en Educación Musical. In Diaz, Maravillas (coord). *Introducción a la Investigación em Educación Musical*. Madri: Enclave Creativa Ediciones, 2006.

CARVALHO, Livia Marques. Quem ensina arte nas ONGS? In: *Contexturas – o ensino de artes em diversos espaços*. Marinho, Vanildo Mousinho e Queiroz, Luis Ricardo Silva (Orgs.). João Pessoa: Editora Universitária /UFPB, 2005.

DIAZ, Maravillas. *Introducción a la investigación en Educación Musical*. Madri: Enclave Creativa, 2006.

DOLL Jr., William E. *Currículo: uma perspectiva pós-moderna*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

FREIRE, Vanda L. Bellard. *Ensino de Música e Pós-Modernismo*. Anais do I Encontro Regional Sul da ABEM. Londrina, 1997.

\_\_\_\_\_. *Educação Musical, música e espaços atuais*. Anais do X Encontro Anual da ABEM. Uberlândia, 2001.

\_\_\_\_\_. *Políticas culturais e Políticas Educacionais – Conflitos e Convergências*. *Revista da ABEM*, n. 16, março 2007. p. 17-24.

FREIRE, Vanda Bellard e CAVAZOTTI, André. *Música e Pesquisa, Novas Abordagens*. Belo Horizonte: Editora da Escola de Música da UFMG, 2007.

FREIRE, Vanda L. Bellard, JARDIM, Helen e MOURA, Lya Celma P. de. *Escola de Música de Manguinhos – Um Estudo de Caso. Refletindo Sobre Métodos de Ensino de Música que Transitem do Informal ao Formal*. Anais do VII Encontro Regional Latino-americano. Buenos Aires: ISME, 2009.

GHANEM, Elie e TRILLA, Jaume. *Educação formal e não-formal: pontos e contrapontos*. Arantes, Valéria Amorim (Org.). São Paulo: Summus, 2008.

GIROUX, Henry e SIMON, Roger. *Cultura Popular e Pedagogia Crítica: a vida cotidiana como base para o conhecimento curricular*. In. Moreira, Antônio Flávio e Silva, Tomaz Tadeu (Orgs.). *Currículo, Cultura e sociedade*. São Paulo: Cortez, 1995.

PENNA, M. *Poéticas musicais e práticas sociais: reflexões sobre a educação musical diante da diversidade*. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, vol. 13, set, 2005.

PERRENOUD, Philippe. *Avaliação – da excelência à regulação das aprendizagens. Entre duas Lógicas*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia Diferenciada*. São Paulo: Cortez, 2000.



SANTOS FILHO, José Camilo dos e SANCHEZ, Silvio Gamboa (Org.). Pesquisa Educacional – quantidade- qualidade. São Paulo: Cortez, 2002.

SILVA, Tomaz Tadeu. Os novos mapas culturais e o lugar do currículo numa paisagem pós-moderna. In SILVA, Tomaz Tadeu e Moreira, Antônio Flávio (Org.). *Identidade e Diferença*. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

SOUZA, Jusamara. *Música, Cotidiano e Educação*. Porto Alegre: UFRGS, 2000.



# **Bandas de música: um levantamento sobre as pesquisas realizadas no Brasil em cursos de pós-graduação *strictu sensu* entre 1983 e 2009**

Maira Ana Kandler  
Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC)  
mairaana@yahoo.com

Sérgio Luiz Ferreira de Figueiredo  
Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC)  
sergiofigueiredo.udesc@gmail.com

**Resumo:** Este artigo é referente à produção discente dos cursos de pós-graduação *strictu sensu* brasileiros. Tem como objetivo apresentar uma listagem de teses e dissertações sobre bandas de música – bandas musicais, bandas marciais, bandas de concerto e sinfônicas –, produzidas em cursos de pós-graduação brasileiros de diversas áreas entre os anos de 1983 e 2009, e analisar quantitativamente o material encontrado. A pesquisa foi realizada no banco de teses da CAPES e no portal da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), sendo encontrados 39 textos pertencentes a programas de Pós-Graduação em Música, Artes, Educação, Ciências Sociais, Antropologia Social, Políticas Sociais e História. Os resultados demonstram: 1) um pequeno aumento da produção nessa área nos últimos cinco anos; 2) as pesquisas sobre bandas de música ainda não possuem um número representativo em relação à produção discente dos cursos de pós-graduação brasileiros.

**Palavras-chave:** teses e dissertações, bandas de música, pós-graduação.

## **Introdução**

Este artigo é fruto da revisão de literatura realizada para um projeto de dissertação de mestrado sobre o processo de musicalização de bandas musicais. Este trabalho tem os seguintes objetivos de: 1) apresentar uma listagem de dissertações e teses sobre bandas de música, produzidas em cursos de pós-graduação no Brasil entre 1983 e 2009, e 2) fazer uma análise quantitativa do material, considerando-se as áreas de pesquisa onde os trabalhos foram desenvolvidos e as temáticas abordadas.

Por banda de música entendem-se as bandas denominadas bandas musicais, bandas marciais, bandas de concerto, bandas sinfônicas, as quais segundo sua dependência institucional podem ser civis, militares, escolares, estudantis, municipais, entre outros. Esta nomenclatura baseia-se nas orientações da Confederação Brasileira de Bandas e Fanfarras<sup>1</sup> (CNBF) para a classificação das categorias de bandas nos concursos.

---

<sup>1</sup> Conforme o tipo de instrumento utilizado, as bandas podem ter diferentes denominações. Disponível em <http://www.cnbf.org.br/regulamento.html>. Acesso em 10/11/2009.



A metodologia utilizada para a coleta e seleção dos trabalhos foi a investigação no portal da CAPES (Banco de Teses)<sup>2</sup> e no portal da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)<sup>3</sup>. Estão listadas, nesses portais, teses e dissertações produzidas em 93 cursos de pós-graduação (Mestrado e Doutorado) desde 1987. A busca dos trabalhos foi feita através das seguintes palavras-chave: banda de música, banda filarmônica, banda musical, banda marcial, banda sinfônica, euterpe, banda de concerto, banda estudantil e banda escolar. Dessa forma, só foram listadas as teses e dissertações que apresentam tais palavras em seu título, no resumo ou nas palavras-chave, por se entender que tais denominações abrangem significativamente a produção nesta área. Outros trabalhos poderiam ser encontrados, caso não apresentem em seus títulos, resumos ou palavras-chave, qualquer uma das denominações de busca utilizadas, o que seria bastante improvável.

Também foram utilizados como fonte de consulta, os trabalhos de Ulhôa (1997) e Fernandes (2000, 2006, 2007), os quais efetuaram uma relação de teses e dissertações produzidas nos cursos brasileiros de pós-graduação *strictu sensu*, na área de Educação, Educação Musical e Música. No levantamento realizado por Ulhôa (1997) constam trabalhos produzidos de 1983 a dezembro de 1996 em cursos de pós-graduação em Música e Artes/Música. Os trabalhos de Fernandes (2000, 2006, 2007) deram continuidade ao levantamento realizado por Ulhôa (1997) e listam teses e dissertações produzidas até o ano de 2006 em cursos de pós-graduação em Música, Artes e Educação.

Neste artigo, faz-se uma relação da produção sobre bandas musicais que consta nos trabalhos de Ulhôa (1997) e Fernandes (2000, 2006, 2007), ampliando para outras áreas do conhecimento. Além disso, são listados os trabalhos sobre bandas musicais produzidos até o final do ano de 2009. No final deste artigo estão listadas teses e dissertações incluindo o nome do autor, título do trabalho, data da defesa, universidade e orientador.

Este levantamento se justifica na medida em que poderá contribuir para o trabalho de pesquisadores e estudantes de cursos de graduação e pós-graduação que possuem interesse nessa área, já que o texto evidencia a situação do campo de pesquisa relativo às bandas de música nas instituições brasileiras. Da mesma forma, através desse estudo, pretende-se fazer uma divulgação do material produzido sobre as bandas, uma vez que esses grupos se fazem presentes em praticamente todo o país, atuando como formadores e também perpetuadores de diversas culturas musicais. Essa divulgação pode suscitar o interesse de mais pesquisadores em relação a esse universo musical tão rico e peculiar que são as bandas de música.

<sup>2</sup> <http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/>, acesso em 15 de abril de 2010.

<sup>3</sup> <http://bdttd.ibict.br/>, acesso em 17 de abril de 2010.





## As pesquisas sobre bandas de música em programas de pós-graduação brasileiros

A pesquisa realizada para o levantamento de teses e dissertações produzidas nos cursos de pós-graduação brasileiros sobre bandas musicais entre os anos de 1983 e 2009 revelou um pequeno número de trabalhos produzidos. Nos 26 anos pesquisados, foram encontrados somente 39 trabalhos sobre bandas musicais. Dentro desse período, há anos em que não foi encontrada nenhuma produção a esse respeito, como por exemplo, entre 1988 e 1992. No entanto, nota-se que de 2002 até 2009, todos os anos foram realizadas investigações acerca desse contexto musical, com um número de investigações que se pode considerar representativo, se comparado à quantidade de produções anteriores, como se observa na tabela seguinte:

Tabela 1: Produção de teses e dissertações sobre bandas de música por ano (1983 até 2009).

<b>Dissertações/Teses/Ano</b>	<b>Quantidade</b>
1988	1
1992	1
1994	1
1995	1
1996	2
1997	1
1999	3
2000	1
2002	2
2003	1
2004	1
2005	5
2006	7
2007	4
2008	5
2009	3
<b>Total</b>	<b>39</b>

Dentre os programas que mais apresentaram produção discente sobre bandas de música, estão os programas de pós-graduação em Música, em Educação e em Artes. Também foram encontrados trabalhos desenvolvidos em programas de História, Antropologia Social, Ciências Sociais e Políticas Sociais, porém em menor número. Dentro da área de História, encontram-se os programas de pós-graduação em História Social da Cultura e História Política e Bens Culturais.



Tabela 2: Programas de pós-graduação e produção discente na área de bandas de música entre 1983 e 2009.

<b>Programas de Pós-Graduação</b>	<b>Quantidade de Teses e Dissertações</b>
Música	19
Educação	6
Artes	6
História <sup>4</sup>	3
Antropologia Social	2
Ciências Sociais	2
Políticas Sociais	1
<b>Total</b>	<b>39</b>

Apesar do grande número de cursos e programas de pós-graduação no Brasil (4.356 cursos e 2.894 programas de pós-graduação<sup>5</sup>), a quantidade de pesquisas referentes às bandas de música ainda é pequena. Fernandes (2000, 2006) já apresentava esse fato quando realizou o levantamento da produção discente dos cursos de pós-graduação *strictu sensu* brasileiros, na área de Educação Musical até o ano de 2001. As pesquisas referentes às bandas musicais, catalogadas por Fernandes (2000, 2006, 2007) encontram-se na especialidade Educação Musical Instrumental. No artigo escrito no ano de 2007, Fernandes identifica um pequeno crescimento nessa área.

Em relação às temáticas abordadas pelas teses e dissertações, nota-se um interesse maior pelos processos de ensino e aprendizagem de música presentes nas bandas. Esse tema foi abordado em 17 dos 39 trabalhos encontrados. Tal interesse pode ser justificado devido ao fato de as bandas serem, em muitas cidades, o único local onde é possível ter acesso ao aprendizado musical. Presente em 12 trabalhos, o segundo tema mais pesquisado pelos discentes dos cursos de pós-graduação brasileiros, está relacionado às questões históricas das bandas, seu surgimento e desenvolvimento no Brasil e também o percurso histórico de bandas específicas. Os aspectos sociais e culturais que fazem parte do ambiente dessas corporações musicais também despertam o interesse dos pesquisadores, sendo encontrados oito trabalhos que tratam dessa temática.

<sup>4</sup> Compreende os programas de História, História Social da Cultura e História Política e Bens Culturais.

<sup>5</sup> Informação retirada no portal da Capes. Disponível em

<http://conteudoweb.capes.gov.br/conteudoweb/ProjetoRelacaoCursosServlet?acao=pesquisarRegiao> acesso em 19/05/2010.



Também aparecem como temas investigados, porém em menor número de trabalhos, a atuação dos professores (cinco trabalhos); as relações interpessoais presentes nas bandas (quatro trabalhos), a prática instrumental e táticas de formação e manutenção das bandas (dois trabalhos). Outros temas como o papel formador, as funções, as atividades desenvolvidas, o acervo de partituras e instrumentação, aparecem somente uma vez.

## **Considerações finais**

O levantamento apresentado nesse artigo aponta para a carência de estudos sobre bandas de música. Apesar de estarem presentes em praticamente todo o território brasileiro, as bandas têm despertado pouco interesse por parte da comunidade acadêmica. Acredita-se que esse fato possa estar ligado com a carência de cursos que proporcionem formação musical direcionada para esse setor.

Apesar disso, o fato de nos últimos oito anos as pesquisas sobre as bandas estarem acontecendo regularmente, demonstra um aumento de interesse nesse campo musical. Tal regularidade nos faz pensar positivamente, no sentido de acreditar que os pesquisadores estão reconhecendo a importância desses grupos na formação e educação musical das pessoas, na vida social e cultural das comunidades e na manutenção das tradições.

A produção de trabalhos ligados não só a programas de pós-graduação em Música e em Artes, mas também a programas de pós-graduação em Educação, História, Antropologia, Ciências Sociais e Políticas Sociais, demonstra que as bandas de música apresentam outros aspectos que podem ser estudados, não se limitando ao campo musical. O que se espera é que mais pesquisadores se interessem e desenvolvam pesquisas nesse contexto musical, social e cultural.

Esse artigo buscou apresentar um panorama da situação das pesquisas em cursos de pós-graduação *strictu sensu* brasileiros sobre as bandas musicais. Pretende-se futuramente alargar esse levantamento para trabalhos publicados em periódicos e anais de congressos na área de música.

## **Teses e dissertações sobre bandas de instrumentos de sopro produzidas nos cursos brasileiros de pós-graduação *strictu sensu* (de 1983 até 2009).**

ALBERNAZ, PABLO DE CASTRO. "A MÚSICA, O CONVIVER E O LEMBRAR: UM ESTUDO ETNOGRÁFICO JUNTO A CENTENÁRIA BANDA ROSSINI DA CIDADE DE RIO GRANDE, RS".

Defesa: 01/05/2008



Mestrado. UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL - ANTROPOLOGIA SOCIAL

Orientador (es): MARIA ELIZABETH DA SILVA LUCAS

ALVES, CRISTIANO SIQUEIRA. UMA PROPOSTA DE ANÁLISE DO PAPEL FORMADOR EXPRESSO EM BANDAS DE MÚSICA COM ENFOQUE NO ENSINO DA CLARINETA.

Defesa: 01/07/1999

Mestrado. UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO – MÚSICA

Orientador (es): ANTÔNIO JOSÉ JARDIM E CASTRO

ANDRADE, HERMES. A BANDA DE MÚSICA NA ESCOLA DE PRIMEIRO E SEGUNDO GRAUS

Defesa: 10/06/1988

Mestrado: CONSERVATÓRIO BRASILEIRO DE MÚSICA - MÚSICA

Orientador (es): CECÍLIA FERNANDEZ CONDE

BENEDITO, CELSO JOSE RODRIGUES. BANDA DE MÚSICA TEODORO DE FARIA: PERFIL DE UMA BANDA CIVIL BRASILEIRA ATRAVÉS DE UMA ABORDAGEM HISTÓRICA, SOCIAL E MUSICAL DE SEU PAPEL NA COMUNIDADE.

Defesa: 01/11/2005

Mestrado. UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO – ARTES

Orientador (es): SÉRGIO CASCAPERA

BERTUNES, CARINA DA SILVA. ESTUDO DA INFLUÊNCIA DAS BANDAS NA FORMAÇÃO MUSICAL.

Defesa: 01/03/2005

Mestrado. UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS – MÚSICA

Orientador (es): ELIANE LEÃO

BINDER, FERNANDO PEREIRA. BANDAS MILITARES NO BRASIL: DIFUSÃO E ORGANIZAÇÃO ENTRE 1808-1889.

Defesa: 15/09/2006

Mestrado. UNIVERSIDADE EST.PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO – MÚSICA

Orientador (es): PAULO AUGUSTO CASTAGNA

CAJAZEIRA, REGINA CÉLIA DE SOUZA. EDUCAÇÃO CONTINUADA À DISTÂNCIA PARA MÚSICOS DA FILARMÔNICA MINERVA - GESTÃO E CURSO BATUTA

Defesa: 01/01/2004

Doutorado. UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA - MÚSICA

Orientador (es): ALDA DE JESUS OLIVEIRA

CAMPOS, NILCÉIA DA SILVEIRA PROTÁSIO. O SOM QUE VEM DA ESCOLA: AS BANDAS E AS FANFARRAS ESCOLARES EM CAMPO GRANDE/MS (1997 A 2008).

Defesa: 01/12/2008

Doutorado. FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL – EDUCAÇÃO

Orientador (es): EURIZE CALDAS PESSANHA



CANTÃO, JACOB. “O ‘TOQUE’ DA CLARINETA: UM ESTUDO REALIZADO EM TRÊS BANDAS DE MÚSICA DA REGIÃO DO SALGADO – PA”.

Defesa: 01/11/2009

Doutorado. UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA – MÚSICA

Orientador (es): JOEL LUÍS DA SILVA BARBOSA

CARDOSO, PAULO MARCELO MARCELINO. LOURIVAL CAVALCANTI E O UNIVERSO DAS BANDAS DE MÚSICA.

Defesa: 01/09/2005

Mestrado. UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE - CIÊNCIAS SOCIAIS

Orientador (es): LUIZ CARVALHO DE ASSUNÇÃO

CISLAGHI, MAURO CÉSAR. CONCEPÇÕES E AÇÕES DE EDUCAÇÃO MUSICAL NO PROJETO DE BANDAS E FANFARRAS DE SÃO JOSÉ – SC: TRÊS ESTUDOS DE CASO.

Defesa: 01/03/2009

Mestrado. UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA – MÚSICA

Orientador (es): SÉRGIO LUIZ FERREIRA DE FIGUEIREDO

COSTA, LUIZ FERNANDO NAVARRO. TRANSMISSÃO DE SABERES MUSICAIS NA BANDA 12 DE DEZEMBRO.

Defesa: 01/09/2008

Mestrado. UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA/JOÃO PESSOA – MÚSICA

Orientador (es): LUIS RICARDO SILVA QUEIROZ

FIDALGO, HELOÍZA HELENA CARESTIATO. AS BANDAS DE MÚSICA DE NOVA FRIBURGO: SUA ORGANIZAÇÃO, SUA TRAJETÓRIA E O SEU PAPEL ENQUANTO AGENTES DE EDUCAÇÃO MUSICAL

Defesa: 07/10/1996

Mestrado: CONSERVATÓRIO BRASILEIRO DE MÚSICA - MÚSICA

Orientador (es): EDUARDO HENRIQUE PASSOS

FIGUEIREDO, LEDA MARIA GOMES DE CARVALHO. BANDAS DE MÚSICA: FENÔMENO CULTURAL E EDUCACIONAL NO CONTEXTO DA MICRORREGIÃO DE BARRA PIRAI

Defesa: 01/05/1996

Mestrado: CONSERVATÓRIO BRASILEIRO DE MÚSICA - MÚSICA

Orientador (es): HELENA ROSA TROPE

GIARDINI, MÔNICA. A BANDA SINFÔNICA JUVENIL DO ESTADO DE SÃO PAULO: SUA ORGANIZAÇÃO, TRAJETÓRIA E IMPORTÂNCIA NA FORMAÇÃO DE INSTRUMENTISTAS DE SOPROS E DE PERCUSSÃO.

Defesa: 01/11/2005

Mestrado. UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO – ARTES

Orientador (es): SERGIO CASCAPERA

GOMES, KARINA BARRA. E HOJE, QUEM É QUE VÊ A BANDA PASSAR? UM ESTUDO DE PRÁTICAS E POLÍTICAS CULTURAIS A PARTIR DO CASO DAS BANDAS CIVIS CENTENÁRIAS EM CAMPOS DOS GOYTACAZES.



Defesa: 01/02/2008  
Mestrado. UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE FLUMINENSE DARCY RIBEIRO -  
POLÍTICAS SOCIAIS  
Orientador (es): SIMONNE TEIXEIRA

GOUVÊA, GERALDO MAGELA DE. BANDA DO CORPO DE BOMBEIROS DO  
ESTADO DO RIO DE JANEIRO: UM ARQUIVO HISTÓRICO MUSICAL  
CENTENÁRIO.

Defesa: 01/12/2006  
Mestrado. UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO – MÚSICA  
Orientador (es): HARLEI APARECIDA ELBERT RAYMUNDO

HIGINO, ELIZETE. UM SÉCULO DE TRADIÇÃO: A BANDA DE MÚSICA DO  
COLÉGIO SALESIANO DE SANTA ROSA (1888-1988)

Defesa: 01/08/2006  
Profissionalizante. FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS/RJ – HISTÓRIA, POLÍTICA E  
BENS CULTURAIS  
Orientador (es): LUCIA MARIA LIPPI OLIVEIRA

HIGINO, SARAH. BANDA ESCOLAR UM PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO  
MUSICAL EDUCATIVO E SOCIAL

Defesa: 01/12/1994  
Mestrado. UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO – MÚSICA  
Orientador (es): MARIA DE FATIMA G. TACUCHIAN

HOLANDA, FRANCISCO JOSÉ COSTA. A BANDA JUVENIL DONA LUIZA TÁVORA  
COMO FONTE FORMADORA DE MÚSICOS E DE CIDADÃOS NA CIDADE DE  
FORTALEZA - CEARÁ.

Defesa: 01/02/2002  
Mestrado. UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA – MÚSICA  
Orientador (es): JOEL LUÍS DA SILVA BARBOSA

LAGE, MARCOS BOTELHO. SOCIEDADE MUSICAL BENEFICENTE EUTERPE  
FRIBURGUENSE: UM ESTUDO SÓCIO-HISTÓRICO.

Defesa: 01/04/2006  
Mestrado. UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO – MÚSICA  
Orientador (es): VANDA LIMA BELLARD FREIRE

LIMA, CARLOS ALBERTO RODRIGUES DE. ESTUDO PARA A AMPLIAÇÃO DOS  
RECURSOS TIMBRÍSTICOS NO REPERTÓRIO DE BANDAS DE MÚSICA NO  
BRASIL.

Defesa: 01/08/1999  
Mestrado. UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS – ARTES  
Orientador (es): JOSÉ ANTÔNIO REZENDE DE ALMEIDA PRADO

LIMA, MARCOS AURÉLIO DE. A BANDA E SEUS DESAFIOS: LEVANTAMENTO E  
ANÁLISE DAS TÁTICAS QUE A MANTÉM EM CENA.

Defesa: 01/05/2000  
Mestrado. UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS – ARTES  
Orientador (es): RICARDO GOLDEMBERG



LIMA, MARCOS AURÉLIO DE. A BANDA ESTUDANTIL EM UM TOQUE ALÉM DA MÚSICA.

Defesa: 01/03/2005

Doutorado. UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS – EDUCAÇÃO

Orientador (es): LETICIA BICALHO CANEDO

LIMA, RONALDO FERREIRA DE. BANDAS DE MÚSICA, ESCOLAS DE VIDA.

DEFESA: 01/03/2006

MESTRADO. UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE - CIÊNCIAS SOCIAIS

Orientador (es): MARIA DA CONCEIÇÃO XAVIER DE ALMEIDA

LIMA, SUELY SIMONE COSTA. EDUCAÇÃO E SOCIALIDADE: ASPECTOS DO IMAGINÁRIO NA BANDA DE MÚSICA DO BOM MENINO.

Defesa: 01/03/2006

Mestrado. UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO – EDUCAÇÃO

Orientador (es): JOÃO DE DEUS VIEIRA BARROS

MACEDO, MARLE DE OLIVEIRA. UNIVERSIDADE SOCIAL E EDUCAÇÃO DE JOVENS COMPONENTES DE BANDAS MUSICAIS NA SOCIEDADE DE MASSA: UM ESTUDO COMPARATIVO

Defesa: 1995

Mestrado: UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA - EDUCAÇÃO

Orientador (es): SÉRGIO COELHO BORGES FARIAS.

MAGALHÃES, ADÉLIA MARIA DE AMORIM. MÚSICA TAMBÉM É HISTÓRIA: AS BANDAS DE MÚSICA EM MARECHAL DEODORO E A TENDÊNCIA CÍVICO-MILITAR NO SEU REPERTÓRIO TRADICIONAL.

Defesa: 2006

Mestrado. UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS – HISTÓRIA

Orientador (es): FRANCISCO TADEU DA SILVA

MATTOS, JOÃO RISO SOUZA LIBERATO DE. FILARMÔNICA NOSSA SENHORA DA CONCEIÇÃO: FUNÇÕES DE UMA BANDA DE MÚSICA NO AGRESTE SERGIPANO NO PERÍODO DE 1898 A 1915.

Defesa: 01/08/2007

Mestrado. UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA – MÚSICA

Orientador (es): LUCAS ROBATTO

MOREIRA, MARCOS DOS SANTOS. ASPECTOS HISTÓRICOS, SOCIAIS E PEDAGÓGICOS NAS FILARMÔNICAS DO DIVINO E NOSSA SENHORA DA CONCEIÇÃO, DO ESTADO DE SERGIPE.

Defesa: 01/08/2007

Mestrado. UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA – MÚSICA

Orientador (es): JOEL LUÍS DA SILVA BARBOSA

NASCIMENTO, MARCO ANTONIO TOLEDO. MÉTODO ELEMENTAR PARA O ENSINO COLETIVO DE INSTRUMENTOS DE BANDA DE MÚSICA 'DA CAPO': UM ESTUDO SOBRE SUA APLICAÇÃO.



Defesa: 01/06/2007

Mestrado. UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO – MÚSICA  
Orientador (es): JOSÉ NUNES FERNANDES

PATEO, MARIA LUISA DE FREITAS DUARTE DO. BANDAS DE MÚSICA E  
COTIDIANO URBANO.

Defesa: 01/08/1997

Mestrado. UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS - ANTROPOLOGIA SOCIAL  
Orientador (es): MARIA SUELY KOFES

PEREIRA, JOSÉ ANTONIO. A BANDA DE MÚSICA: RETRATOS SONOROS  
BRASILEIROS.

Defesa: 01/12/1999

Mestrado. UNIVERSIDADE EST. PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO - ARTES  
Orientador (es): MARIA HELENA MAESTRE GIOS

SANTIAGO, JOSE JORGE PESSANHA. LIRAS E BANDAS DE MUSICA ENTRE  
PRATICAS E REPRESENTAÇÕES.

Defesa: 01/09/1992

Mestrado. PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO DE JANEIRO -  
HISTÓRIA SOCIAL DA CULTURA  
Orientador (es): ANTONIO EDMILSON MAR RODRIGUES

SÉRVIO, EVALDO PASSOS. MÚSICA, EDUCAÇÃO E SOCIEDADE: O FENÔMENO  
BANDÍSTICO EM TERESINA/PI

Defesa: 01/08/2002

Mestrado. UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ – EDUCAÇÃO  
Orientador (es): LUÍS CARLOS SALES

SILVA, CLÁUDIA FELIPE DA. BANDAS DE MÚSICA, IMIGRAÇÃO ITALIANA E  
EDUCAÇÃO MUSICAL. O CORPO MUSICALE “UMBERTO I” DE SERRA NEGRA,  
UMA LOCALIDADE INTERIORANA COM FORTE PRESENÇA ITALIANA

Defesa: 01/07/2009

Mestrado. UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS – EDUCAÇÃO  
Orientador (es): OLGA RODRIGUES DE MORAES VON SIMSON

TOFFOLO, RODRIGO ANGELO. A BANDA DO ROSÁRIO, DE OURO PRETO: A  
ETNOGRAFIA DE UM SOM PELA FÉ.

Defesa: 01/06/2007

Mestrado. UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO – MÚSICA  
Orientador (es): REGINA MARIA MEIRELLES SANTOS

UCHOA, MARIA LUCIA DA SILVA. AS BANDAS NO AMAPÁ E O MESTRE OSCAR  
SANTOS.

Defesa: 01/06/2003

Mestrado. UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO – ARTES  
Orientador (es): RÉGIS DUPRAT





VECCHIA, FABRÍCIO DALLA. INICIAÇÃO AO TROMPETE, TROMPA, TROMBONE, BOMBARDINO E TUBA: PROCESSOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM DOS FUNDAMENTOS TÉCNICOS NA APLICACAO DO MÉTODOS *DA CAPO*.

Defesa: 29/02/2008

Mestrado. UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA – MÚSICA

Orientador (es): JOEL LUÍS DA SILVA BARBOSA



## Referências

FERNANDES, José Nunes. Pesquisa em educação musical: situação do campo nas dissertações e teses dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* em educação. *Revista da Abem*, Porto Alegre, n. 5, p. 45-57, setembro 2000.

\_\_\_\_\_, José Nunes. Pesquisa em educação musical: situação do campo nas dissertações e teses dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* brasileiros. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 15, 11-26, set. 2006.

\_\_\_\_\_, José Nunes. Pesquisa em educação musical: situação do campo nas dissertações e teses dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* brasileiros (II). *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 16, 95-111, mar. 2007.

PORTAL da Capes. Disponível em: < <http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/> >

PORTAL da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações. Disponível em : < <http://bdtd.ibict.br/> >

ULHÔA, Marta (Org.) Dissertações de Mestrado defendidas nos cursos de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Musica e Artes/Música ate dezembro de 1996. *Opus*, v. 4, n. 4, p. 80-94, ago. 1997.



## Benefícios da escuta musical orientada na terceira idade

*Eliane Hilario da Silva Martinoff*  
*Universidade Municipal de São Caetano do Sul (USCS)*  
*elmartinoff@uscs.edu.br*

**Resumo:** O presente artigo aborda alguns aspectos do trabalho realizado com idosos no Programa Universidade Sênior, desenvolvido na Universidade Municipal de São Caetano do Sul, com duração de dois anos e voltado a pessoas da comunidade com idade superior a 50 anos, visando contribuir para a melhoria da qualidade de vida dos envolvidos. As aulas acontecem duas vezes por semana e os temas enfocam aspectos biológicos, psicológicos e sociais por meio de atividades sócio-educativas e culturais e abrangendo diversas linguagens artísticas. Foram descritas, de maneira breve, as atividades realizadas na disciplina Música e Saúde, fundamentadas em Gainza (1988) que afirma que toda atividade musical é projetiva, Barcellos (1999), quando concorda com Austin que afirma que sempre é possível fazer paralelos entre música e texto e Willems (1961) que advoga a idéia de que os três elementos fundamentais da música: ritmo, melodia e harmonia, cujo acesso é fácil na vida diária, permitem-nos estabelecer paralelos com a natureza humana, por serem tributários da vida fisiológica, afetiva e mental. O artigo comenta algumas facetas da Educação Musical na terceira idade, como os tipos de escuta musical, por meio de atividades vinculadas à música erudita e popular e sua apreciação. Concluiu-se que a escuta musical e a apreciação orientadas podem ser de suma importância quanto ao processo de autoconhecimento, para que o idoso aprenda a respeitar a si mesmo com suas limitações e as possibilidades que se lhe apresentam de viver em sociedade, ouvindo, conhecendo e fruindo música.

**Palavras-chave:** Educação musical, terceira idade, música e inclusão.

### Introdução

Segundo a Organização Mundial de Saúde, a Terceira Idade se inicia aproximadamente aos 60 anos, quando começam a haver algumas alterações anatômicas. Consumindo-se menor quantidade de oxigênio, o ritmo respiratório tem inevitavelmente uma diminuição e com isso o metabolismo sofre também um decréscimo. Em vista da diminuição do impulso nervoso, a atenção e o curso do pensamento tornam-se mais lentos.

Segundo Jorge Amaro

as modificações biológicas que ocorrem pelo envelhecimento são diversas. Podemos citar entre elas: tendência à obesidade; [...] desgaste ou perda dos dentes, diminuição ou apagamento da força tônica e da sonoridade da voz; diminuição ou perda da audição e da acuidade visual; diminuição da força e do tônus muscular, possibilitando um maior número de quedas; [...] perturbações do sono; maior propensão a doenças orgânicas etc. (AMARO, Jorge. *O Idoso feliz*. Disponível em [http://psiquiatria.incubadora.fapesp.br/portal/extensao/3idade/aulas/oidoso\\_feliz.ppt](http://psiquiatria.incubadora.fapesp.br/portal/extensao/3idade/aulas/oidoso_feliz.ppt). Acesso em 11/09/09)



Além disso, em alguns idosos pode existir um sentimento de inutilidade física, pois o corpo já não responde como antes. Surgem medos diversos e sentimentos de insegurança, relativos, por exemplo, a quedas ou processos gripais. Junto às enfermidades, vêm, mais concretamente, as preocupações com a morte. Morrem amigos, familiares e cônjuges. Assim, alguns idosos começam a se preocupar com o passado e passam a se convencer de que antes tudo era melhor.

Por esses motivos, várias Universidades têm desenvolvido projetos de extensão voltados para a terceira idade, com o objetivo de auxiliar na conquista de melhor qualidade de vida e cultivar uma atitude mais participativa nesse segmento da sociedade. Assim, propondo uma pedagogia para os idosos, abrem-se-lhes novos espaços, tendo como enfoque o desenvolvimento de habilidades por meio de atividades que facilitem a expressão da criatividade, autoconfiança e independência.

A Universidade Sênior é um programa de convivência e aprendizagem oferecido pela Universidade Municipal de São Caetano do Sul, voltado a pessoas da comunidade com idade superior a 50 anos. O Programa tem duração de dois anos, com aulas durante quatro meses por semestre. A programação semestral conta com dois módulos de 48 horas, cada um deles composto por duas disciplinas e/ou oficinas de 24 horas cada. As aulas acontecem duas vezes por semana e os temas enfocam aspectos biológicos, psicológicos e sociais por meio de atividades sócio-educativas e culturais. As classes são formadas por 40 estudantes no máximo. Após a conclusão do módulo básico, a Universidade Sênior oferece outros programas sem duração determinada, com disciplinas complementares àquelas já cursadas. Assim, além da convivência com o grupo de estudo, o participante pode usufruir das oportunidades que a Universidade oferece em atividades culturais.

Esse projeto iniciou suas atividades em 2004 com 07 alunas e até o final de 2008, 80 pessoas haviam concluído os estudos básicos. Em 2009, contou com duas turmas totalizando 60 alunos residentes não apenas em São Caetano do Sul, mas também na capital e em outros municípios do ABC paulista. A maioria dos alunos tem entre 50 e 60 anos, embora tenha também uma porcentagem expressiva de estudantes entre 61 e 70 anos.

O grau de escolaridade dos alunos é bem diversificado, conforme demonstrado no quadro a seguir:



Fundamental	Médio	Superior	Pós/Mestrado	TOTAL
30%	35%	32%	3%	100%

O Programa da Universidade Sênior oferece as seguintes disciplinas:

- Cinema, música e sociedade,
- Educação Corporal,
- História do Brasil através da Música,
- Informática I e II,
- Memória, mito e história,
- Motivação e Comportamento
- Movimento e Saúde
- Música e História de Vida,
- Música e Saúde,
- Oficina de Arte e Cultura,
- Oficina de Expressão Oral,
- Redação Criativa,
- Segurança e qualidade de vida,
- Workshop I: Saúde e Nutrição,
- Workshop II: Qualidade de Vida e Atividade Física.

Os **objetivos** são: contribuir para a melhoria contínua da qualidade de vida das pessoas envolvidas, proporcionar oportunidade de convivência, diversão e aprendizagem e propiciar acesso aos participantes às atividades artísticas e culturais que a Universidade realiza.

### **Metodologia:**

Desde 2006 temos ministrado nesse Programa a disciplina Música e Saúde, a qual apresenta alguns aspectos da História da Música Ocidental, como os estilos característicos de cada período e o uso da música no decorrer dos séculos como ferramenta auxiliar da Medicina na busca do autoconhecimento e equilíbrio emocional.

Pretende-se com este curso conhecer e discutir o seguimento da música na história da humanidade e suas aplicações na saúde física e mental, desde os primórdios até nossos dias. O conteúdo programático aborda aspectos como:



- Presença da música na vida humana,
- Música e saúde da Pré-História ao século XXI,
- A influência da música no organismo e na vida humanas,
- Benefícios da escuta musical na vida diária.

Procura-se conhecer o pensamento corrente em cada período histórico sobre as relações entre música e saúde e ampliar o autoconhecimento por meio de atividades que envolvam a música. Os procedimentos de ensino que têm sido utilizados são: aulas expositivas, leituras programadas, discussões e atividades práticas.

Na segunda parte da aula são realizadas atividades vinculadas à música erudita e popular e seus diversos tipos de escuta, como por exemplo, a verificação das alterações do pulso mediante a audição de diversos ritmos ou a descrição de cenas do cotidiano e sua sonorização, pois é comum as pessoas se recordarem de situações em que não encontraram palavras suficientemente apropriadas para descrever o que sentiram. Da mesma forma, todo ser humano pode observar a presença dos mais variados sons em sua história de vida. Dependendo da vivência musical de cada um, a pessoa poderá ter mais familiaridade com um ou mais aspectos da música.

Azambuja menciona que “a emissão de sons, ritmos próprios e melodias é uma atividade prazerosa e alegre, que permite aos idosos exteriorizar e conscientizar-se de seus próprios sons, até o momento inibidos”. (AZAMBUJA, 1995, p. 105). Assim, procuramos utilizar a música não apenas como uma forma de lazer, mas considerando também todos os outros aspectos relacionados com ela, tais como: o sensorial, o motor, o cognitivo, o afetivo, o social, entre outros.

As mudanças almejadas são essencialmente comportamentais, ou seja, que os idosos não só fruam Música, mas busquem participar de atividades musicais como Corais, atividades de dança de salão, concertos, aprendam a tocar instrumentos. Já tem sido possível visualizar algumas destas alterações de atitudes.

Além da verbalização, são realizadas algumas atividades onde se relacionam as letras das músicas e as experiências vividas, pois segundo Austin, podemos estabelecer uma conexão entre música e texto quando expressamos por meio da música aquilo que já foi expresso oralmente, ou ainda, aquilo que não conseguimos expressar com palavras. Para ela, a música facilita o processo de olhar para dentro de si mesmo, pois “a música dá sons aos



sentimentos internos. *A eterna criança* da psique tem seus próprios objetivos, a sua música própria e as suas próprias canções”. (In BARCELLOS, 1999, p. 77). Assim, a música funciona como um “objeto intermediário”, ou seja, um instrumento capaz de criar canais de comunicação. É o conteúdo no qual se projetam lembranças de experiências vividas.

A atividade musical, por mais simples que seja, torna-se mais complexa quando entram em jogo as características emocionais que se atribuem à música. Por esse motivo ela é, para as pessoas, além de objeto sonoro, também aquilo que simboliza, representa ou evoca. Isso equivale a dizer que quando realizamos uma escuta imaginativa, ou recordamos fatos passados impulsionados pela escuta, ou quando nos entusiasmos pelo ritmo, demonstrando o que sentimos podemos melhorar nosso autoconhecimento, pela observação atenta de nossas reações físicas e emocionais à escuta musical.

O educador musical belga, Edgar Willems, advoga a idéia de que os três elementos fundamentais da música: ritmo, melodia e harmonia, cujo acesso é fácil na vida diária, “permitem-nos estabelecer paralelos com a natureza humana, pois estes três elementos, nos seus momentos característicos, são respectivamente tributários da vida fisiológica, afetiva e mental”. (WILLEMS, 1961, p. 15)

Hoje sabe-se que os benefícios que a música pode trazer às pessoas de qualquer faixa etária são inúmeros. Embora não existam ainda estudos científicos que possam dizer com precisão, quais elementos da música (melodia, harmonia, ritmo, letra) são responsáveis pelas reações que as pessoas apresentam, as pesquisas mostram que a música influi na digestão, nas secreções internas, na circulação, na nutrição e na respiração. Verificou-se que até as redes nervosas do cérebro são sensíveis aos princípios harmônicos. O corpo é afetado de acordo com a natureza da música cujas vibrações incidem sobre ele (há mudanças no pulso e respiração).

#### Segundo Violeta de Gainza

toda atividade Musical é uma atividade projetiva, algo que o indivíduo faz e mediante a qual se mostra; permite, portanto, que o observador treinado observe tanto os aspectos que funcionam bem no indivíduo, como aqueles aspectos mais incompletos ou em conflito, seus bloqueios, suas dificuldades. (GAINZA, 1988, p. 43)

Assim, uma das atividades realizadas é a identificação de palavras que chamam a atenção em músicas conhecidas do cancioneiro popular, como Luar do Sertão, de Catulo da



Paixão Cearense; O que será? De Chico Buarque de Holanda; Como nossos pais, de Belchior, entre outras.

Após o levantamento das palavras, tem sido construídas frases como as que se seguem<sup>1</sup>:

Para quem nunca estudou e até mesmo pouco frequentou uma escola e, um dia qualquer na sua vida ele tem a oportunidade de voltar a estudar, é como estar habituado a enxergar pouco e um dia vai ao oftalmologista que lhe receita uns óculos. Ele passa a ver melhor, sua visão fica mais clara; vê tudo com mais nitidez. Assim é o entendimento. Depois que se envolve aprendendo sentirá vontade de aprender mais, passando a entender com mais clareza assuntos diversos. Mas não é só nas lições escolares que se encontra nosso aprendizado. [...] É também buscar o conhecimento interno e sentir seu próprio valor. [...] Não ter o ranço de quem é perfeito e cheirar a mofo, acreditando que já aprendeu tudo o que precisava. [...] Os anos podem passar, mas permanecerá em nós a beleza de ser um eterno aprendiz. (E. M. P. - 70 anos)

A música agradável aos meus ouvidos, me faz lembrar muitas vezes de momentos felizes ou momentos tristes. Músicas tocadas na sala de aula onde se diz que o amor é uma coisa boa, desesperar jamais. [...] Essas músicas falam e exprimem sentimentos. [...] Gostaria de saber o que vive nas idéias dos poderosos, das pessoas que poderiam amenizar tanto sofrimento e desigualdade. E o que nunca será das pessoas que embora lutem, muitas vezes ficam desiludidas por não conseguirem ser dignas de afeto e amor. Por isso temos que despertar e não desesperar jamais, mas sim procurar lutar por nossos ideais, acreditando que apesar de tudo ainda somos os mesmos como os nossos pais. (N. S. – 63 anos)

Vou deixar a vida me levar por onde ela quiser. Vou descobrir o eu caçador de mim, pois ainda somos os mesmos e vivemos e sentimos saudade do luar do sertão. A canção é lua cheia que nasce no coração. Então, por favor, até que o dia amanheça, se você puder, não me esqueça. (M. A. P. P. – 58 anos)

## Considerações finais

A vida humana saudável tem como característica o crescimento contínuo. De certa forma continuamos dependentes durante toda a vida. Sempre precisamos de amor e de integração. Ninguém é auto-suficiente a ponto de não precisar dos outros. Assim, quando se observa que o crescimento pessoal vai sendo impedido por fatores diversos, segundo Tosi, para transformar a realidade, “é necessário compreender o cotidiano e a trama diária de

---

<sup>1</sup>A citação das frases tem o consentimento de seus autores.





relações, emoções, perguntas, socialização e produção do conhecimento que se cria e se recria continuamente numa perspectiva de educação libertadora como ensinava Paulo Freire”.<sup>2</sup>

Finalizando, gostaria de transcrever as palavras de uma das alunas:

“Eu sempre fui Amélia (como dizem) engoli sapos, sofri traições, humilhações, decepções...

Mas sempre me perguntei: Por que? A culpa é minha? Sou tão feia? Não sou inteligente? Não cativo as pessoas?

Casei-me muito cedo, casei-me por amor e sempre me julguei amada mas, outra decepção...

Sempre procurei ser boa mãe, boa esposa, era ingênua e sonhadora.

Depois de algum tempo tornei-me amarga, vivi somente para meus filhos, fechava os olhos para tudo. Era melhor não saber.

O tempo passou, ele morreu...

Os filhos cresceram, casaram, comecei a cuidar dos netos. Domingos, fins de semana, família reunida: filhos, noras, genros, netos. Todos. Eu na cozinha... lasanha, pizza, assados, doces... louça na pia. Ninguém ajuda. Estão cansados.

Os anos passaram, fui ficando velha e ninguém viu. Hoje cansada, dói o joelho, a pressão sobe.

Continua tudo igual. Fins de semana, fogão, pia e... reclamações. A lasanha não está boa, os doces não são mais os mesmos. O tempo passou e ninguém viu!

Um dia uma música, uma vontade de cantar. Comecei a sair à noite para cantar no coral da Igreja. Depois para crianças e finalmente em asilos, para pessoas infelizes, abandonadas pela família.

Mais adiante voltei à escola. Estou na faculdade! Perguntam-me: para quê? Não respondo.

Conheci pessoas que, como eu, precisam de amigos. Solitários como eu, procurando um pouco de alegria na vida que nos resta.

Um dia uma amiga pediu-me que escrevesse alguma coisa, qualquer coisa que me viesse à cabeça. E qual não foi minha surpresa ao sentir as palavras saindo facilmente, coisas que eu jamais dissera a ninguém.

Abri-me então naquela redação e, a partir daí, foi como se tivesse tirado a tampa de um cofre de segredos. Nunca mais tapei esse cofre. Hoje falo tudo e as coisas vão saindo facilmente e meu interior vai ficando mais leve; não tenho mais medo do que os outros possam pensar, como antigamente.

Ponho-me a refletir... O que aconteceu? Por que mudei tanto?

Fui sempre tão cobrada e vigiada que demorei 15 anos para abrir os olhos e pensar um pouco em mim. Pensar que eu existo, que sou gente, que posso gostar de muitas coisas, tais como não ter que me desculpar por ir à igreja, ou por querer um sapato novo, querer ir a uma festa, conversar com uma amiga, falar ao telefone, ver um filme, ou simplesmente dormir até às 8 horas num sábado frio e chuvoso, ler um livro, ou não fazer nada, nem ter que correr e deixar o almoço de domingo pronto até às 11h30.

Pois é, estou com setenta anos e há 30 meses atrás eu era outra pessoa.

Tudo começou devagarinho. Estou soltando as correntes devagar. Às vezes fico triste porque não fui corajosa o suficiente para quebrar as amarras que persistiram em minha vida até há pouco tempo... Amarras que eu mesma consenti que me pusessem.

Pela primeira vez, faço coisas que me fazem bem!

<sup>2</sup>TOSI, G. *Por que educar para os direitos humanos e a cidadania*. Disponível em <http://www.dhnet.org.br/educar/textos/index.htm>. Acesso em 26/03/09



Dizem:

- Ela não para mais em casa!
- Ligo e ela nunca está!
- Vamos ter que marcar hora!

Mas mesmo assim continuo. Fogão, pia... Só que agora mais feliz.  
Muito, muuuito mais feliz!

Por isso digo aos meus amigos e amigas:

- Não fechem seus corações, soltem suas amarras! Aproveitem a oportunidade que estamos tendo para abrir seus corações e deixar sair toda dor, angústia, mágoas e decepções. Com isso vocês não imaginam como irão se sentir bem e, as lembranças boas que estavam abafadas também sairão e vocês se sentirão muito melhor! Sei que não sou ninguém para aconselhar mas, se quiserem fazer uma experiência, aproveitem as aulas para começar a soltar as amarras e, garanto que não se arrependerão”.

Esta é a reflexão da aluna A. L., 70 anos de idade, matriculada no Programa desde 2008. Por isso, podemos afirmar que a escuta musical e a apreciação orientadas podem ser de suma importância para que o idoso aprenda a respeitar a si mesmo com suas limitações e as possibilidades que se lhe apresentam de viver em sociedade, ouvindo, conhecendo e fruindo música.



## Referências

AMARO, Jorge. *O Idoso feliz*. Disponível em <http://psiquiatria.incubadora.fapesp.br/portal/extensao/3idade/aulas/oidosofeliz.ppt>. Acesso em 11/09/09

AZAMBUJA, Thais de. Expressão e criatividade na terceira idade. In Veras, Renato (org). *Terceira Idade: um envelhecimento digno para o cidadão do futuro*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará: UnATI/UERJ. 1995, p. 105.

BARCELLOS, Lia Rejane Mendes. *Musicoterapia: transferência, contratransferência e resistência*. Rio de Janeiro: Enelivros, 1999, p. 77.

GAINZA, Violeta Hemsy de. *Estudos de Psicopedagogia Musical*. São Paulo: Sumus, 1988, p. 43.

TOSI, G. *Por que educar para os direitos humanos e a cidadania*. Disponível em <http://www.dhnet.org.br/educar/textos/index.htm>. Acesso em 26/03/09

WILLEMS, Edgar. *Las bases psicológicas de la educación musical*. Buenos Aires: Editorial Universitaria de Buenos Aires, 1961, p. 15.



## ‘Bru’ o quê? Vocalize para quê?

*Alexsandra Mendes da Silva*  
UDESC  
*Ams1001@hotmail.com*

*Anélita Dayana Nunez Danna de Souza*  
UDESC  
*anelitadanna@yahoo.com.br*

**Resumo:** Este trabalho é um relato de uma experiência de estágio realizado com o Coral de uma Universidade Federal numa carga horária de cinco horas semanais, cumprindo um total de 30 horas. As atividades ocorreram em dois grupos existentes: o coro de iniciantes e o coro efetivo. No coro de iniciantes, foram realizadas atividades de preparação vocal e ensaio de repertório e no efetivo, atividades de preparação vocal. As aulas foram práticas com algumas explicações baseadas na fundamentação teórica proposta. Ocorreram atividades de preparação vocal direcionadas ao relaxamento, respiração e ressonância. Tendo em vista um melhor desenvolvimento do coro, (buscamos) criar exercícios específicos para seu repertório. Após estas atividades realizava-se o ensaio das peças. Com base em nosso objetivo principal - auxiliar o trabalho realizado no coral oferecendo atividades de preparação vocal e educação musical - observamos que foi possível favorecer os estímulos: da percepção musical através do ouvir ativo e de exercícios práticos; da linguagem musical e o interesse pela música; e do auto conhecimento do corpo para o canto; percebemos também um interesse por parte dos coralistas, na utilização dos exercícios propostos para a melhoria da performance e prevenção de possíveis problemas fisiológicos no que concerne ao uso do aparelho fonador.

**Palavras-chave:** preparação vocal, estágio, coral.

Este trabalho é um relato de uma experiência de estágio realizado com o Coral de uma Universidade Federal numa carga horária de cinco horas semanais, cumprindo um total de 30 horas. As atividades ocorreram em dois grupos: o coro de iniciantes que funciona nas terças-feiras das 19:00 horas às 19:50 e o coro efetivo que funciona nas terças e quintas-feiras, das 20:00 às 22 horas (aqui ã tem problema, pois termina em 00). No coro de iniciantes foram realizadas atividades de preparação vocal e ensaio de repertório e no efetivo atividades de preparação vocal.

O objetivo principal do estágio foi auxiliar o trabalho realizado no coral, oferecendo atividades nos segmentos da preparação vocal. Consideramos que o trabalho de preparação vocal no coro é importante por propiciar aos coralistas contribuição para seu desenvolvimento musical. Desta forma, ao serem trabalhados conhecimentos musicais, os quais podem ser aplicados ao canto, é possível contribuir para a ampliação da musicalização do grupo. Além disso, a natureza das atividades possibilita práticas no âmbito coletivo e individual, ao passo que proporciona a cada pessoa o auto conhecimento de seu corpo através das sensações



percebidas, como também a interação entre todos os envolvidos, visto que o ato de cantar é uma forma de tocar o outro.

Neste texto pretendemos apresentar uma breve discussão sobre a preparação vocal para coros, daí a explicação para o título deste artigo, pois ‘Bru’ é um exercício muito conhecido, comumente utilizado em uma preparação vocal. Tal discussão surgiu da necessidade de maior embasamento para as atividades realizadas, devido a questionamentos sobre a utilidade e importância da preparação vocal antes do canto. Assim procuramos investigar, a partir da literatura da área, a função dos vocalizes, de exercícios respiratórios e do alongamento corporal.

Como lembra Zander, (2003) a preparação vocal do coro é imprescindível, o que o autor chama de educação da voz no coro. Esta propicia “boa sonoridade (...) para transmitir satisfatoriamente uma música” (ZANDER, 2003, p.198). Entendendo que “um coro compõe-se de muitas vozes, dos mais diversos elementos, com características as mais contraditórias” (Idem) o autor afirma ser “(...) importante que haja uma educação da voz para unificar as discrepâncias vocais dos cantores, [visto que] “esta educação faz com que o coro adquira sua sonoridade característica, seu timbre especial e potência sonora” (Idem).

O auto conhecimento do corpo para utilização da voz de forma saudável também é algo a ser considerado. Desta perspectiva, através de exercícios é possível auxiliar na preparação dos cantores, contribuindo para um melhor desempenho e bom uso do aparelho fonador. Conforme Carvalho, (1998) deve haver uma preparação física, psicológica e musical.

Coelho, (1956) Marsola e Baê, (2000) e Pacheco e Baê, (1959) sugerem que em um trabalho de preparação vocal é preciso que se conheça basicamente o funcionamento da voz. Partindo deste princípio é importante que o preparo vocal seja realizado de modo a contemplar o relaxamento corporal, exercícios de respiração e exercícios de ressonância.

Frequentemente denomina-se ‘aquecimento’ o trabalho realizado antes do repertório em si. Apresentamos a perspectiva de aquecimento notada por Scarpel, (1999) para quem o aquecimento “(...) tem a função de ajustar os sistemas funcionais, permitindo que o organismo inicie seu trabalho no limite mais alto de sua capacidade”. (SCARPEL, 1999, p. 10). A autora lembra que o aquecimento vocal é de suma importância, para preparar o indivíduo para a coordenação e resistência que o corpo necessitará para o canto, até porque “(...) se a musculatura estiver preparada o cantor sentirá maior controle sobre sua voz e caso tente forçar a voz antes que ela esteja preparada, esta sofrerá fadiga e sobrecarga” (BAXTER, 1990 apud SCARPEL, 1999, p. 16).

A preparação física envolve “relaxamento, massagem (ombros, pescoço costas),



flexão e giro do pescoço, movimentos de ombros, suspiros profundos, movimentos, faciais, espreguiçamento (...)” (CARVALHO, 1998, p. 245). Sobreira, (2003) aponta ainda que a tensão muscular influência direta ou indiretamente o ato de cantar, além de possibilitar problemas vocais como também de respiração e articulação.

Considera-se, portanto, importante:

[pôr] o cantor (...) em condições de atuar através de exercícios (vocais ou vocalizes) convencionais progressivos em altura, intensidade, timbre, duração, articulação, etc. praticados antes de se começar a cantar ou tocar, predispondo-se adequadamente o aparelho fonador ou instrumento musical para o exercitamento conveniente (CARVALHO, 1998, p.189).

Em relação ao aparelho respiratório, não é a capacidade [pulmonar] a principal razão da eficácia respiratória. Dinville, (1993) ressalta que “o mais importante é o controle do sopro, do modo como ele é economizado, disciplinado e utilizado conscientemente, a fim de fornecer a pressão que corresponde às necessidades da música” (DINVILLE, 1993, p.28). Quando o cantor se prepara para o ato de cantar, precisa ligar diversos sentidos e mecanismos em seu corpo, precisa estar ativo e no domínio destes, como por exemplo ter: o controle da respiração e da quantidade de ar inspirados; a postura correta das cavidades de ressonância e o conhecimento prévio dos necessários pontos da articulação na canção. No canto, a respiração é submetida a diversos fatores como: duração das frases musicais, silêncios breves, intensidade, altura tonal, etc., o que implica em diferentes pressões e modificações da capacidade pulmonar. São necessários exercícios regulares para o desenvolvimento e domínio destes sentidos e mecanismos, como cita abaixo a autora:

Após um longo treinamento, bem conduzido, constata-se um melhor controle dos movimentos respiratórios, que o trabalho da musculatura está bem dividido, equilibrado e que a atividade muscular permite uma sustentação sem esforço. Pois, a qualidade da voz não requer uma pressão excessiva, desmedida, assim como a força muscular não requer a rigidez dos músculos, mas sim sua tonicidade, sua possibilidade de firmar-se ou de relaxar a todo momento conforme a vontade do cantor (DINVILLE, 1993, p.55).

Para enfatizar esta discussão, queremos citar um exemplo prático de um possível problema gerado pela respiração incorreta, o qual a autora chama de respiração invertida. O ar é concentrado na parte superior do tórax e exige esforços dos ombros, pescoço e dos músculos laríngeos. Durante o canto “o ventre se contrai, se imobiliza, é o bloqueio diafragmático, o que torna impossível os movimentos naturais deste músculo” (DINVILLE, 1993, p.109). O resultado é que a voz se torna áspera por falta de agilidade da musculatura respiratória.



Também é necessário ressaltar que se os exercícios respiratórios forem realizados de forma excessiva ou incorreta, podem causar sérios problemas na saúde do aparelho fonador e conseqüentemente, na boa performance do cantor.

Em sua abordagem de educação vocal, Zander, (2003) propõe exercícios de respiração e empostação em conjunto para estimular as ressonâncias, através das quais se dará consistência ao som e desenvolvimento de sua potência. Sobreira, (2003) está em consonância com o autor, acrescentando que exercícios de respiração trazem melhoras na afinação e extensão vocal.

Coelho, (1956) ressalta que a respiração deve ocorrer de forma natural e segura, neste sentido os exercícios são direcionados de forma que se possibilite ao coralista a percepção natural de seu corpo, como também formas de utilizar a respiração para o canto. Alguns dos exercícios para melhoramento da articulação são realizados junto aos vocalizes dada a oportunidade de conferir na articulação das palavras, sons direcionados para ressonância e preparo das pregas vocais para o canto.

No que tange a uma das partes relevantes da preparação vocal, há a vocalização. Esta pode ser compreendida como “(...) impostação da voz (...) feita através de exercícios vocais” (MARSOLA; BAÊ, 2000, p. 27) possibilitando ao coralista ter sensações diversas, as quais lhes auxiliarão em seu auto conhecimento, no que diz respeito à sua voz. Para Coelho, (1956) “vocalizar é exercitar e desenvolver possibilidades técnicas da habilidade vocal” (COELHO, 1956, p. 67). Havendo os vocalizes de aquecimento e de virtuosidade, optamos por comentar a respeito dos primeiros por fazerem parte dos exercícios propostos em nosso estágio. Dessa forma é interessante comentar: “os vocalizes de aquecimento normalmente concentram seus procedimentos em exercícios para a voz média, trabalhando principalmente a articulação e a ressonância” (COELHO, 1956, p. 68).

Em nosso estágio, as intervenções se deram de forma prática com algumas explicações baseadas na fundamentação teórica proposta. Ocorreram atividades de preparação vocal direcionadas ao relaxamento, respiração e ressonância. Tendo em vista um melhor desenvolvimento do coro, procuramos)criar exercícios específicos para seu repertório. Após estas atividades realizava-se o ensaio das peças.

O repertório era composto por cânones e músicas populares brasileiras como, por exemplo, Duas Cirandas, do Folclore Popular do Recife; A Rã, de Caetano Veloso; Lugar Comum, de Gilberto Gil, entre outras. Estas peças eram apropriadas para um coro iniciante pois os arranjos das mesmas eram simples, em tessituras medianas e com pequenos saltos melódicos. Além disso, com exceção da peça Duas Cirandas, que é um cânone, todas eram



em uníssono.

Com base em nosso objetivo principal - auxiliar o trabalho realizado no coral oferecendo atividades de preparação vocal e educação musical - observamos que foi possível favorecer os estímulos: da percepção musical através do ouvir ativo e de exercícios práticos; da linguagem musical e o interesse pela música; e do auto conhecimento do corpo para o canto; Percebemos também um interesse por parte dos coralistas na utilização dos exercícios propostos para a melhoria da performance e prevenção de possíveis problemas fisiológicos no que concerne ao uso do aparelho fonador.

Observamos que à medida em que o cantores melhoravam sua postura e respiravam de uma forma correta, apoiada no diafragma (com a respiração intercostal) – através dos exercícios de preparação vocal - conseguiam uma melhor performance no seu canto. Também percebemos as descobertas dos novos sons, timbres, através dos exercícios de empostação e ressonância em pontos diferentes da boca.

Em decorrência de nossa falta de prática como educadoras, tivemos algumas dificuldades e inseguranças para ensinar alguns exercícios e canções. Os mesmos foram realizados corretamente e de forma satisfatória, mas a sensação é de que não conseguimos tirar todo o proveito que estava disponível no momento das atividades. Poderíamos ter explorado mais exercícios e possibilidades do repertório, por exemplo. Talvez este sentimento seja por nossa vontade e ansiedade em realizar um bom trabalho, mas também o é pela inexperiência, esta que só cessará à medida que praticarmos cada dia mais nosso ofício de educadoras musicais.

Como considerações finais, levantamos a fundamental importância de nossos estágios como preparação para nossa profissão de educadoras musicais. Através dele, pudemos conhecer, aprender e principalmente experimentar muitas atividades, atitudes e necessidades para o desenvolvimento de um bom profissional desta área.

Tivemos a oportunidade de conhecer o trabalho de outros educadores, além das salas de aula de nossa universidade e isto nos coloca em um plano mais real de nossa profissão. Tal vivência nos estimula a procurar cada vez mais experiências e conhecimentos para darmos conta deste papel incansável e ao mesmo tempo prazeroso de educadores musicais. Incansável, por esta busca ser infinita e prazeroso, pois, quando percebemos que nosso trabalho faz diferença, melhora a vida de um outro ser, tudo faz mais sentido.

Temos plena convicção da necessidade e eficiência da preparação vocal na qualidade e saúde da voz cantada e também da voz falada e nossas pesquisas prosseguirão na descoberta e desenvolvimento deste assunto para que possamos continuar nosso aprendizado e auxiliar





nossos futuros alunos com mais qualidade e eficiência sempre.



## Referências

CARVALHO, Reginaldo. *Regência musical*. Piauí: Fundação Cultural Monsenhor Chaves, 1998.

COELHO, Helena. W. *Técnica vocal para coros*. 8ª edição. São Leopoldo: Sinodal, 1956.

DINVILLE, Claire. *A técnica da voz cantada*. Rio de Janeiro: Enelivros, 1993.

MARSOLA, Mônica; BAÊ, Tutti. *Canto: uma expressão: princípios básicos de técnica vocal*. São Paulo: Irmãos Vitalle, 2000.

PACHECO, Cláudia; BAÊ, Tutti. *Canto: equilíbrio entre corpo e som: princípios da fisiologia vocal*. São Paulo: Irmãos Vitalle, 1964.

SCARPEL, Renata D'Arc. *Aquecimento e desaquecimento vocal no canto*. 1999. Disponível em: <http://www.cefac.br/library/teses/f977d60145c2ed519db7d5e1449012c2.pdf>. Acessado em 13 mai. 2010.

SOBREIRA, Sílvia. *Desafinação Vocal*. 2ª edição. Rio de Janeiro: Musimed, 2003.

ZANDER, Oscar. *Regência coral*. Porto Alegre: Movimento, 1979.



## **Cadernos de música: uma proposta para o ensino de música e para o empreendedorismo na área da Educação Musical**

*Luciana Aparecida Schmidt dos Santos*  
SS Assessoria  
*lu.schmidt@pop.com.br*

*Miguel Pereira dos Santos Junior*  
SS Assessoria  
*miguelpsj@pop.som.br*

*Cleusa Erilene dos Santos Cacione*  
UEL  
*cacione@uel.br*

**Resumo:** Expõe resultados alcançados em duas escolas da rede privada durante a trajetória de implantação do material de apoio para aulas de música intitulado “Cadernos de Música”, iniciada no ano de 2007. Observou-se melhor qualidade das aulas de música por meio da aplicação de ferramentas metodológicas diversificadas, como o registro escrito e sonoro das atividades realizadas em sala, sistema de avaliação mais diversificado e claro para os alunos, pais e escola, implantação dos avanços tecnológicos no planejamento, execução e resultados finais, estudos e pesquisas na área de Educação Musical, além de capacitação para professores de música e generalistas. Os cadernos são utilizados pelos alunos de turmas de 1º ano até 8ª série do Ensino Fundamental, podendo ser implantados também na rede pública. Toda a organização, distribuição e capacitação são realizadas por uma empresa criada especialmente para isso. Ao final, conclui-se que o empreendedorismo musical compreende uma nova nuance da Educação Musical.

**Palavras chave:** aula de música, material de apoio, empreendedorismo.

### **A Trajetória**

O trabalho intitulado “Cadernos de Música” teve seu início no ano de 2007 com a aplicação de quatro cadernos para as turmas de 1ª à 4ª séries, contendo atividades escolhidas de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais. Tal trabalho foi baseado na experiência de professora de música (uma das autoras deste artigo) e da própria história da Educação Musical, no que se refere às pesquisas e estudos dos colegas da área.

A necessidade de organizar tais cadernos originou-se da falta de sistematização dos conteúdos da disciplina, das constantes dúvidas dos pais e até mesmo da escola frente às aulas de música.

Os critérios para os planos de curso, planejamento das aulas, execução e avaliação do processo e dos resultados, foram alicerçados na Teoria Espiral de Desenvolvimento Musical de Swanwick (1991).



As atividades para cada caderno de música têm o objetivo de “desenvolver a musicalidade dos alunos através de vivências e atividades teóricas e práticas sobre o tripé: execução, criação e apreciação musical, levando em conta o desenvolvimento da criticidade em cada momento” (LONDRINA, 2009, p. 211), sendo bastante variadas: escuta, *performance*, composição, notação musical, aspectos literários (história, curiosidades), paisagens sonoras, sonorizações, construção de instrumentos, entre outras.

O registro acontece de duas formas: escrito – as atividades são realizadas no caderno que funciona como um *portfólio*, e sonoro – CD de dados com filmagens e/ou gravações em áudio de atividades realizadas durante o ano de cada turma. A avaliação está presente em todo o processo: avaliação diagnóstica, autoavaliação, avaliação do processo, dos resultados e da disciplina.

No ano de 2008 foi organizado o caderno para o 1º ano do ensino fundamental (ensino de nove anos) e algumas atividades adaptadas e modificadas, visto que não alcançaram totalmente seus objetivos propostos. Já no ano de 2009, foram construídos mais quatro cadernos para atender os alunos de 5ª à 8ª série. E, por fim, em janeiro de 2010 foi organizada e legalizada uma empresa que disponibiliza o material de apoio para o ensino de música de alunos do ensino fundamental (os cadernos), financia as ferramentas necessárias (filmadora e CDs), capacita os professores e assessora a escola durante um determinado tempo estipulado em contrato (a duração do contrato pode variar de acordo com o número de alunos, mas a preferência é que seja de cinco anos, para que se complete ao menos um ciclo e, assim alcançar um resultado mais preciso e real).

O trabalho, em seu início, fora aplicado em uma escola da rede privada em Londrina, que sempre ofereceu a música como parte de seu currículo e dispõe de uma ótima estrutura para o ensino de música, pois também possui uma escola de música em sua infra-estrutura.

Nos anos de 2007 e 2008 apenas meninas estudavam no ensino fundamental, sendo que em 2009 os meninos fizeram parte do quadro de alunos até a 4ª série e no início de 2010 os meninos foram aceitos até a 8ª série. Ou seja, a partir deste ano, meninos e meninas estão utilizando o material.

Também em 2010, mais uma escola começou a trabalhar com o material; portanto agora tem-se duas escolas que utilizam o material “Cadernos de Música” em seus respectivos trabalhos dentro do currículo do ensino fundamental.

Após a vigência da Lei 11.769/2008, publicada em 19 de agosto de 2008, a qual torna o ensino de música obrigatório na educação básica, alguns educadores musicais começaram a buscar caminhos para a realização do trabalho de música nas escolas. Um



desses caminhos foi justamente a escrita ou organização de materiais que auxiliam professor e aluno no processo de ensino-aprendizado. Assim, é possível perceber mais um campo em que os educadores musicais necessitam ocupar maior espaço: o empreendedorismo dentro da educação musical.

Alguns projetos e eventos já apontam preocupações sobre trabalhos realizados na área do empreendedorismo: projetos via leis de incentivo à cultura, congressos, simpósios, aulas, palestras, reuniões e artigos, como coloca o artigo sobre a inteligência empreendedora:

Fazer valer a inteligência empreendedora no contexto educacional é congrega todas as outras inteligências, acrescentar o sonho e a intuição para, com competência, inovar, criar, sensibilizar e sensibilizar-se a fim de gerar resultados positivos, ou seja, para transformar informação em conhecimento aplicável (SALVADOR, p. 2).

A empresa organizada tem como objetivo primar pela qualidade do ensino da música, portanto, desde 2007, preocupa-se em divulgar o trabalho e compartilhar com os colegas educadores todo o processo que vem ocorrendo na construção e idealização do material de apoio e capacitação dos professores. Os idealizadores já estiveram presentes em simpósios de Educação Musical, encontros da ABEM Sul, congressos da ABEM, cursos de pós-graduação e grupos de PDE em Artes, oferecido pelo Governo do Paraná aos professores do Estado, onde muitas sugestões foram oferecidas, o que culminou com o crescimento e amadurecimento do projeto de forma natural.

## **A Fundamentação Teórica**

Como fundamentação teórica, tanto do caderno como das capacitações para os professores, foi escolhida a Teoria de Desenvolvimento Musical de Swanwick (1991), fundamentada nos estudos de Piaget. É sabido que este último observou crianças em seu desenvolvimento, constatando as diferentes fases vividas por elas (cada fase ocorre em uma determinada faixa etária). Swanwick, por sua vez, também fez tal trabalho, porém, no aspecto musical: observou e constatou o desenvolvimento musical de crianças, mas percebeu que existe uma maior flexibilidade quanto à faixa etária, ou seja, independentemente da idade do aluno, este inicia seu desenvolvimento pela primeira fase, e assim prossegue para as demais.

Em sua teoria, Swanwick (1991) relaciona as dimensões de crítica musical, apresentadas em quatro estágios sequenciais – material, expressão, forma e valor –, nos quais o conhecimento se dá por etapas sucessivas e é construído pelo indivíduo.

Cada uma das etapas é constituída de duas fases. Swanwick considera que o desenvolvimento musical acontece numa sequência de fases de forma cíclica, alternando-se



entre os aspectos receptivo e criativo. O equilíbrio entre os lados esquerdo e direito da espiral são análogos aos processos de assimilação e de acomodação, conforme a teoria do desenvolvimento de Piaget. O lado esquerdo representa a resposta egocêntrica à música, enquanto o lado direito corresponde às respostas compartilhadas socialmente. O primeiro refere-se ao aspecto pessoal e intuitivo do desenvolvimento musical, e o segundo ao aspecto analítico e formal, sendo ambos necessários e complementares neste processo.

Nesse contexto, insta destacar pormenorizadamente cada um dos estágios da Espiral e suas respectivas fases:

- **Materiais** (Sensorial e Manipulativo): neste estágio a criança focaliza a fonte sonora e o prazer no próprio som. Na primeira fase – Sensorial – ela responde à impressão do som (principalmente timbre e dinâmica), além da exploração intensa de instrumentos musicais e sons vocais. Na segunda fase – Manipulativo – a criança começa a manifestar algum controle dos materiais musicais e busca, de certa maneira, uma interação musical socialmente compartilhada.
- **Expressão** (Pessoal e Vernáculo): este estágio refere-se à expressão da própria música, que pode revelar estados de ânimo, sentimentos e movimentos. Na fase de Expressão Pessoal a criança inicia suas explorações de mudança de andamento e dinâmica, trabalhando gestos musicais na forma de pequenas frases. Na fase seguinte – Vernáculo – a criança se volta às convenções musicais estabelecidas em uma determinada cultura (por exemplo, frases e organização métrica da música).
- **Forma** (Especulativo e Idiomático): aqui aparece a consciência das relações estruturais na música, como repetição, contraste, tensão e repouso. Na primeira fase deste estágio – Especulativo – além da manipulação de materiais musicais e da busca de um caráter expressivo, surge a preocupação com uma coerência estrutural na música (especulação estrutural) e com a busca de contraste de idéias musicais. A fase seguinte – Idiomático – é caracterizada por experimentações estruturais integradas em um estilo específico, ou seja, as dinâmicas estruturais são reconhecidas em um idioma musical.
- **Valor** (Simbólico e Sistemático): O nível mais alto da experiência musical é o estágio de Valor. Aqui a música assume uma forte ligação com valores pessoais, tornando-se uma atividade humana significativa. A fase Simbólica revela uma capacidade de pensamento independente e comunicação através da representação simbólica. O domínio técnico está a serviço da composição musical, cujo resultado é coerente e



original, com forte senso de comprometimento pessoal. Na última fase, denominada de Sistemático, o indivíduo (compositor, intérprete ou ouvinte) demonstra capacidade de refletir sobre sua experiência musical, com consciência dos princípios estilísticos de diferentes idiomas musicais. Ela é mais evidente no trabalho de compositores, aonde um senso forte de valor pessoal conduz ao desenvolvimento de engajamento sistemático, verificados nos novos universos musicais apresentados por eles.

Ao se utilizar a Teoria Espiral como fundamentação, torna-se mais claro como está o desenvolvimento do aluno em sala de aula, bem como o do professor, que também é aluno durante as capacitações e precisa compreender o seu próprio desenvolvimento, suas limitações (principalmente quando este professor não for especialista em música) e seus avanços.

Os recursos metodológicos são bastante diversificados, tendo em vista que a proposta do caderno de música é que o professor tenha possibilidade de escolher algumas das atividades e, assim, oferecer momentos de trabalho em conjunto com temas de projetos realizados na escola ou com outras matérias, ou mesmo de aproveitar a vivência de suas turmas.

Sob esta ótica, pode-se perceber que os cadernos não são um método de música a ser trabalhado nas séries do ensino fundamental, mas sim, um possível direcionamento e uma organização para o registro e a avaliação do processo de ensino-aprendizado que envolve professor versus aluno no dia-a-dia da escola.

No mesmo sentido, a afirmação de Oliveira, em sua pesquisa sobre materiais didáticos e sua utilização em um mapeamento de escolas do ensino fundamental de Porto Alegre-RS:

Para os docentes é importante que os materiais didáticos estejam atualizados para que a aula de música se torne cada vez mais atraente aos alunos, minimizando, assim, a realidade atual de suas aulas de música onde os alunos e também os próprios professores estão insatisfeitos com os materiais didáticos disponíveis (OLIVEIRA, 2006, p. 82).

A atividade é registrada de forma escrita, no caderno, e de forma sonora, no CD, que é entregue no final de cada ano letivo das atividades realizadas, em gravações em áudio ou audiovisual. O registro sonoro é utilizado também no processo de avaliação e autoavaliação dos alunos e professor frente os trabalhos realizados.

Vislumbra-se, portanto, que até o momento buscou-se expor com mais ênfase a situação ocorrida com os alunos. Todavia, a contribuição mais recente deste trabalho para a



história da Educação Musical dentro do Ensino Fundamental está no que se refere à capacitação do profissional que aplica tal proposta.

O professor de música que trabalha na escola, bem como mais nove professores de outras áreas, recebem a capacitação em música com a duração de horas de estudo conforme o contrato entre a escola e a empresa, além de uma atualização em termos de trabalhos musicais realizados nas escolas em geral.

A título de exemplo, cite-se que, se uma das escolas que adquiriu os cadernos de música possui mais de 200 alunos matriculados receberá, então, uma quantidade de cadernos correspondente a tal número, os CDs virgens para gravação das atividades, uma filmadora para a realização das gravações e a capacitação de música com duração de 28 horas anuais para 10 professores até o ano de 2015.

A capacitação para os professores têm dois grandes objetivos. O primeiro deles é voltado diretamente para o professor de música: o professor receberá sugestões de i) atividades a serem realizadas durante o ano para motivação dos alunos; ii) atividades que possam amenizar maus comportamentos durante a aula; iii) trabalhos de avaliação e apresentações; iv) utilização de recursos tecnológicos antes, durante e após a aula; v) cursos, congressos e simpósios.

A música é parte integrante das tecnologias da computação, especialmente aquelas que utilizam a Internet. Os cursos à distância na rede, por exemplo, são cada vez mais utilizados na formação continuada ou capacitação dos professores. É necessário um maior envolvimento dos educadores musicais na elaboração, desenvolvimento e avaliação não somente de softwares educacionais, mas também de métodos e metodologias de ensino e aprendizagem da música através da rede (GROSSI, p. 91, 2003).

O segundo grande objetivo consiste em trabalhar com os outros nove professores que não são da área de música, para que estes possam, primeiramente, desenvolver sua musicalidade e, depois, utilizar algumas ferramentas musicais em suas aulas, entender aspectos musicais no desenvolvimento de projetos e apresentações que podem ocorrer durante o ano, utilizar ferramentas tecnológicas atualizadas em suas aulas, entre outros. Tal situação é corroborada por Grossi:

A educação musical é um meio propiciador de vivência musical significativa e esta vivência é hoje pontuada pela diversidade no uso e funções tanto da música quanto da aprendizagem dela. É importante observar também que o caráter social, socializante, é uma constante no texto da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional; no seu “Título I”, art. 1º, parágrafo 2º, diz: “a educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social” (GROSSI, p.88, 2003).





## Descrição de uma atividade prática

Em uma das capacitações realizadas, na qual os participantes eram professores de Artes que cumpriam o módulo de música no curso de PDE (Plano de Desenvolvimento da Educação) na Universidade Estadual de Londrina (UEL), foi proposto um exercício de criação de *jingles*.

Os participantes receberam três instrumentos de apoio para aulas de música para crianças ou adultos (um ‘pica-pau’ e uma ‘lagarta’ – instrumentos de percussão construídos com madeira) e um quadro de madeira que auxilia na aplicação de exercícios de pré-leitura e pré-escrita musical. Após, foram divididos em três grupos e orientados a criar um *jingle* para cada um dos materiais.

Frise-se que o significado e o objetivo do *jingle* todos sabiam, mas o processo de construção trouxe dúvidas e confusões acerca dos elementos musicais que os participantes não tinham domínio. Partindo daí, os ministrantes orientavam cada grupo oferecendo bases para despertar a criatividade na escolha dos recursos musicais com o fim de alcançar o objetivo proposto e entender, musicalmente, o que estava sendo feito.

O processo não foi simples nem fácil, sendo que dois dos três grupos acabaram por não alcançar o objetivo: um transformou seu *jingle* em *spot* e o outro em propaganda para TV. Contudo, mesmo no grupo que conseguiu criar um *jingle*, foram observadas falhas nos aspectos técnicos em música, tais quais afinação e respeito às células rítmicas e andamento. Por outro lado, tal grupo procedeu a uma melodia curta, simples e objetiva, demonstrou os sons provenientes do produto que estavam vendendo (no caso, o pica-pau), se concentraram e utilizaram vários elementos musicais comentados durante o curso: intensidade, efeitos sonoros, mais de uma voz, ostinato, forma, entre outros.

No dia seguinte, os participantes assistiram às três apresentações (que haviam sido filmadas para tal fim), com as colocações sobre o aspecto musical do trabalho (pontos que deram certo e pontos que ficaram a desejar). Também escutaram e assistiram a um *jingle*, um *spot* e uma propaganda de TV que apresentavam uma ideia similar ao trabalho de cada grupo. Depois, os grupos fizeram uma autoavaliação oral e uma avaliação dos colegas. E, por fim, realizou-se a avaliação detalhada de todo o processo, tendo cada participante recebido a sua, gravada em CD de dados.

A atividade descrita é um exemplo do trabalho que as capacitações visam oferecer: 1) o despertar da sensibilidade musical de cada ser humano e, depois, como profissional da área ou outras; 2) demonstrar caminhos para estudos e pesquisas na área da Música e do



ensino musical; 3) despertar o senso crítico nas constantes avaliações (formais ou informais) que são necessárias no dia-a-dia das aulas de música.

O grupo de professores de arte que participou da capacitação no início do ano teve presença consistente e consciente de suas limitações para o exercício das aulas de música no ensino público do Estado do Paraná.

Transcreve-se, na oportunidade, um dos comentários a respeito da forma de registrar e avaliar o desenvolvimento das atividades: “Fazia um bom tempo que não éramos avaliados de forma objetiva e transparente, mostrando principalmente os pontos de falhas ou erros e caminhos para consertá-los. É bom ter um retorno!!!” Avaliações nesse sentido são uma recompensa após todo o trabalho realizado.

## **Considerações finais**

Após alguns encontros referentes à capacitação dos professores das escolas que utilizam o material de apoio “Cadernos de Música”, percebeu-se que a empresa já necessita de mais profissionais envolvidos, tais como maior número de professores de música, assessores em tecnologia (filmagens, gravações, edição de vídeo, entre outros), profissional de marketing, profissional gráfico e consultoria aos colégios.

Porém, é sabido que o processo deve caminhar de forma a não perder o objetivo de ensinar música, primando pela qualidade ao lidar com o aluno, com o professor que ocupa o lugar de aluno nas capacitações, ou outras pessoas que se envolvem diretamente ou indiretamente no processo.

Num âmbito geral, as vivências pelas quais a empresa vem passando, demonstra mais uma vez a situação complicada em que a Educação Musical se encontra atualmente: escassez profissional, poucas licenciaturas e cursos de especializações em Educação Musical, pouco incentivo para os professores dentro das escolas, desvalorização da profissão no mercado de trabalho, dentre outros.

Espera-se que mais educadores musicais possam dedicar parte de seu tempo ao trabalho de organizar materiais e metodologias de ensino e compartilhem seu sucesso e suas dificuldades.



## Referências

- BEN, Luciana Del. Avaliação da aprendizagem musical dos alunos: reflexões a partir das concepções de três professoras de música do ensino fundamental. In: *Avaliação em Música: reflexões e práticas*. Organizadoras: Liane Hentschke e Jusamara Souza. São Paulo: Moderna, 2003, p. 29-40.
- BRASIL. Secretaria da educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: arte*. Brasília: MEC/SEF, 1997, v.6, p. 102.
- BRITO, Teca Alencar de. *Koellreutter educador: O humano como objetivo da educação musical*. São Paulo: Peirópolis, 2001.
- CACIONE, Cleusa Erilene dos Santos. *Avaliação da aprendizagem: desvelando concepções de licenciandos do curso de Música*. Dissertação Mestrado em Educação. UEL: Londrina, 2004.
- GONÇALES, Lilia Neves; COSTA, Maria Cristina Souza. O portfólio como uma proposta de documentação, registro e avaliação na prática de ensino em música. In: *Práticas de Ensinar Música: legislação, planejamento, observação, registro, orientação, espaços e formação*. Organizadoras: Teresa Mateiro e Jusamara Souza. Porto Alegre: Sulina, 2006, p.143-158.
- GROSSI, Cristina. Reflexões sobre atuações profissional e mercado de trabalho na perspectiva da formação do educador musical. *Revista da ABEM*, nº 8, p. 87-92, mar. de 2003.
- HENTSCHEKE, Liane; BEN, Luciana Del. A aula de música: do planejamento e avaliação à prática educativa. In: *Ensino de Música: propostas para pensar e agir em sala de aula*. Organizadoras: Liane Hentschke e Luciana Del Ben. São Paulo: Moderna, 2003, p.176-189.
- HENTSCHEKE, Liane. A adequação da Teoria Espiral como Teoria de Desenvolvimento Musical. *Fundamentos da educação musical*. Porto Alegre: ABEM, v. 1, p. 47-70, mai. 1993.
- HOFFMANN, Jussara. Avaliar para promover: compromisso deste século. In: DEMO, Pedro (org.) *Grandes Pensadores em Educação: o desafio da aprendizagem, da formação moral e da avaliação*. Porto Alegre: Mediação, 2001, p. 99-119.
- MÁRSICO, Leda Osório. *A criança no mundo da música: uma metodologia para educação musical de crianças*. Porto Alegre: Rígel, 2003.
- MARTINS, Anderson M.; ANDUJAR, Andréa M.; LAPOLLI, Edis M.; GAUTHIER, Fernando A.; JR GARIBA, Maurício; HAEMING, Waléria K. Conhecimento disponibilizado de forma assertiva: a inteligência empreendedora aplicada à Educação. Disponível em: [www.sme.salvador.ba.gov.br/.../](http://www.sme.salvador.ba.gov.br/.../)



MARTINS, Raimundo. Educação musical: conceitos e preconceitos. Rio de Janeiro: FUNARTE, 1985.

PENNA, Maura; MARINHO, Vanildo. Re-arranjo: estratégia criativa. In: KATER, Carlos (org.). *Cadernos de Estudo: Educação Musical*, 6. Belo Horizonte: Atravez/EMUFMG/FEA/FAPEMIG, 1997. p. 171-184.

SANTOS, Luciana A. Schmidt dos; SANTOS JR, Miguel P dos. Material didático para o ensino de música nas primeiras séries do ensino fundamental. In: *Anais do 13º Simpósio Paranaense de Educação Musical: Educação Musical e Políticas Inclusivas*. Universidade Estadual de Londrina, Londrina-PR, 2007, p.117-119.

SANTOS, Luciana A. Schmidt dos; Cacione, Cleusa Erilene dos Santos dos. Cadernos de música: uma proposta de registro e avaliação nas aulas de ensino Fundamental. In: *Anais do XVII Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical e 15º Simpósio Paranaense de Educação Musical. Ensino de música na escola: compromisso e possibilidades*. Londrina-PR, 2009, p.370-378.

SALVADOR. Documentos Espaço Educar/Ensino fundamental. Disponível em: <http://www.smec.salvador.ba.gov.br/site/documentos/espaco-virtual/espaco-educar/ensino-fundamental/ensino-fundamental/fundamental-II/artigos/conhecimentodisponibilizadodeformaassertiva.pdf>

SCHAFFER, Murray. O Ouvido Pensante. Tradução: Marisa Fonterrada, magda R. Gomes da Silva, Maria Lúcia Pascola. – São Paulo: Editora Universidade Estadual Paulista, 1991.

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

SWANWICK, Keith. Ensinando música musicalmente. São Paulo: Moderna, 2003, p. 97.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. *Portfólio, avaliação e trabalho pedagógico*. Campinas, SP: Papyrus, 2005.



## Canções de Amigo: redes de sociabilidade na correspondência de Liddy Chiaffarelli Mignone para Mário de Andrade

Inês de Almeida Rocha  
Colégio Pedro II  
ines.rocha2006@hotmail.com

**Resumo:** A correspondência ativa de Liddy Chiaffarelli Mignone para o escritor Mário de Andrade, escrita entre 1937 e 1945, constituiu o objeto e a fonte de minha tese de doutorado que ora apresento em síntese e que teve como objetivo investigar redes de sociabilidade em que a educadora musical estava inserida e desenvolveu suas práticas educativas, avaliando como ela se apropriou de algumas ideias musicais e pedagógicas cultivadas em seu convívio social. Para compreender o significado que essa prática de escrita representou para a educadora, analisei as cartas à luz de fundamentos que regem os estudos epistolares, segundo autores como Castillo Gómez (2002), Sierra Blas (2003), Petrucci (2003), Chartier (1988;1996), Cunha (2002) e Mignot (2002). A amizade de Liddy e Mário, verificada na investigação, demonstrou interesses comuns, bem como a formação de uma rede de sociabilidade que frequentava a residência do casal Mignone, durante o período da troca epistolar, reunindo-se para troca de ideias, afetos e música. Utilizei o conceito de redes de sociabilidade definido por Sirinelli (1986) como as estruturas que permitem intercâmbio e fortalecimento de laços (1986, p. 248). Ressalto a importância de cartas pessoais como fonte de pesquisa e a perspectiva de análise que considerou aspectos relativos à produção, circulação e conservação dessas fontes. A correspondência em questão mostrou-se uma fonte importante e inédita, possibilitando trazer novos dados sobre a circulação de modelos pedagógico-musicais e responde a novas questões sobre a vida pessoal e profissional dessa musicista, que outras fontes arquivadas não viabilizam.

**Palavras chave:** Liddy Chiaffarelli Mignone, Correspondência, Redes de Sociabilidade

Ti-Mário!!!!!! Só mesmo você estando aqui poderia compreender o que foi o seu presente de Natal! Comecei por manifestar a minha alegria vendo o envelope gordo de Café, depois peguei nas mãos tudo o que saía do seu coração, do seu cérebro, abri emocionada e deparei com o meu nome ... ah, Ti-Mário fiquei quietinha, quietinha pois a felicidade cresceu para dentro e foi-se alojar lá no fundo onde se guardam os melhores tesouros e dos quais não se sabe falar!! Deus lhe pague, Mário! (...)<sup>1</sup>

O libreto da ópera *Café*, escrito por Mário de Andrade e destinada a Francisco Mignone para a composição musical, obra que não foi concluída, foi dedicada a Liddy Chiaffarelli. As palavras escritas por ela ao amigo, nesse trecho de carta, expressam seu sentimento e são uma mostra da cumplicidade que não era apenas unilateral, pois Mário também demonstra provas de sua amizade, colaborando com a amiga, rendendo-lhe homenagens, guardando segredos, participando de sua vida profissional. O leitor, aqui não

<sup>1</sup> Carta escrita por Liddy Chiaffarelli no Rio de Janeiro, em 31 de dezembro de 1942, IEB/USP, FPMA, catalogação: MA-C-CPL, n° 2051.



autorizado pela missivista, pode ir se familiarizando com a amizade que uniu os dois correspondentes.

A correspondência ativa de Liddy Chiaffarelli Mignone para o escritor Mário de Andrade, escrita entre 1937 e 1945, constituiu o objeto e a fonte de minha tese de doutoral que ora apresento em síntese.

Para situar o percurso da tese, devo retomar o ano de 1997, quando defendi minha Dissertação de Mestrado. Nesse trabalho analisei a metodologia do Curso de Iniciação Musical ministrado por Liddy Chiaffarelli Mignone, identificando reflexos do ideário do movimento modernista brasileiro no trabalho desenvolvido por ela no Rio de Janeiro.

Algumas lacunas sobre esse percurso, entretanto, tinham ficado por serem preenchidas, especialmente no que se refere ao período em que viveu em São Paulo, desde o seu nascimento, na última década do século XIX, até o final de seu casamento com o professor e compositor Agostino Cantù, na década de 1930. Nos arquivos pesquisados no Rio de Janeiro, encontrei apenas indícios de uma atuação profissional em São Paulo na década de 1950. Esses documentos registravam pouquíssimas informações sobre sua vida anterior à sua mudança de residência para a capital federal, em 1933. A carência de informações trazia uma série de questionamentos que me motivaram a aprofundar as pesquisas. Ao longo dos anos, devido à transferência da educadora para o Rio de Janeiro e ao acidente de avião que a vitimou, os objetos, papéis e pertences que poderiam documentar sua trajetória pessoal e profissional passaram por um grande processo de descarte.

Cerca de um mês após a defesa da Dissertação de Mestrado, fui procurada pelo neto de Liddy Chiaffarelli Mignone, Roberto Cenni, que tomara conhecimento de meu trabalho e pude comprovar que, não eram apenas os arquivos que conservaram poucos documentos sobre a educadora. Apenas algumas fotos e recortes de jornais e um único caderno havia sido guardado pela família. Em um novo contato, Roberto Cenni informou-me que havia tomado conhecimento sobre a correspondência de sua avó, no Fundo Pessoal Mário de Andrade (FPMA), localizado no Instituto de Estudos Brasileiros (IEB) da Universidade de São Paulo (USP). As cartas haviam sido guardadas por cinquenta anos a pedido do próprio Mário e, passado o tempo de espera, estavam agora disponibilizadas para os familiares e pesquisadores. Diante de meu interesse em trabalhar com essa documentação, ele autorizou a utilização deste material e enviou-me fotocópias do mesmo. De certa forma, posso dizer que, “por estas estradas a fora”, as missivas retornaram à cidade em que foram escritas, ainda que em cópias, estimulando outra escrita.



Foi necessário sair do campo da Educação Musical para, no campo da História da Educação, encontrar pesquisas que utilizaram cartas e documentos pessoais como objeto e fonte. Entrei em contato com questões relacionadas à educação e bibliografia que estudava cartas, chamando-me a atenção trabalhos desenvolvidos por historiadores vinculados à História da Cultura Escrita, pela perspectiva de análise da correspondência que utilizavam. Observando como diferentes autores lidaram com correspondências, constatei que, apesar de muitos ainda optarem pelo uso apenas do conteúdo das cartas, diversas pesquisas não se preocuparam apenas com este elemento ou com a temática da correspondência, mas sim com diferentes aspectos que dão outra dimensão à investigação epistolar, como, por exemplo, a materialidade das cartas, a materialidade do escrito, as normas epistolares e as representações em imagens de escrita epistolar. Assim, pude vislumbrar uma nova perspectiva de análise e tratamento de fontes que valorizam cartas e documentos privados, nos quais se evidencia que o uso de uma documentação manuscrita demonstra práticas de escritas que podem oferecer dados que outras fontes não oferecem.

À medida que lia a correspondência de Liddy Chiaffarelli Mignone, à luz desses conhecimentos sobre escrita e pesquisa epistolar, constatava outras dimensões de sua atuação profissional e musical, que não apenas a da professora de Iniciação Musical, mas também da concertista, da pesquisadora, da tradutora, da professora de canto e piano. Se em minha pesquisa para o Mestrado concentrei-me em sua atuação como educadora musical, agora vislumbrava uma atuação múltipla, com outras facetas das quais a documentação que utilizara não trazia vestígios.

Reconstruir a trajetória da vida pessoal e profissional de Liddy Chiaffarelli Mignone não é tarefa fácil. No Rio de Janeiro, sua atuação como professora encontra-se melhor documentada no Espaço Cultural Amália Conde, situado no Conservatório Brasileiro de Música (CBM), pois trabalhou nesta instituição por mais de duas décadas. Sua atuação como cantora, ou pianista, entretanto, deve ter sido restrita a eventuais apresentações, pois não são encontrados registros nos arquivos dessa instituição. Há que se considerar também um incêndio, ocorrido em 1953, que destruiu boa parte de seus arquivos administrativos e dos programas das apresentações musicais. Nas outras instituições de ensino musical da cidade carioca, não foram conservados documentos que revelassem uma atuação como cantora nesses espaços. Em São Paulo, encontrei alguns registros sobre a educadora musical, buscando programas de concertos no período da década de 1910 até 1933, data de sua transferência. Nas Instituições em que trabalhou na década de 1950, Conservatório Jardim



América e Faculdade Santa Marcelina, há registros de seu trabalho pedagógico na formação de professoras de música<sup>2</sup>.

Perante a dispersão de arquivos e documentação, é possível avaliar que a correspondência que Liddy escreveu para Mário de Andrade torna-se ainda mais importante para a análise de seus trabalhos e de sua trajetória. As lembranças que ela registrou em sua escrita epistolar tornaram as cartas documentos raros, com indícios desse período de sua vida. Para complementar a coleta de dados, realizei entrevistas com familiares e ex-alunos de Liddy Chiaffarelli Mignone.

A primeira etapa do trabalho com a correspondência foi o de realizar a transcrição das cartas, para facilitar a leitura. Em seguida, um fichamento destacando informações importantes, o que viabilizou a elaboração de quadros que deram melhor visualização da periodicidade de escrita, dos itinerários percorridos pela educadora, das temáticas privilegiadas, da escrita de outros correspondentes, das pessoas às quais faz referência, de características da materialidade das missivas e da materialidade do escrito. No entrecruzamento de dados, confrontando a escrita epistolar com outros trabalhos redigidos pela professora e com dados colhidos em revisão bibliográfica, busquei o que havia de comum e o que se destacava na relação com seus contemporâneos.

Outra importante etapa da pesquisa foi o estágio que realizei na Universidad de Alcalá, Espanha, sob a orientação de Antonio Castillo Gómez<sup>3</sup>. Durante esse período, pude aprofundar teoricamente e aplicar em minha pesquisa a metodologia e conceitos utilizados no campo da História da Cultura Escrita para o trabalho com cartas como fonte de pesquisa.

Diante do exposto, devo afirmar que a análise da correspondência de Liddy Chiaffarelli Mignone para Mário de Andrade teve como objetivo investigar redes de sociabilidade, nas quais a educadora musical estava inserida e desenvolveu suas práticas educativas, avaliando como ela se apropriou de algumas ideias divulgadas e cultivadas em seu convívio social.

Para tal, apresentei, de início, remetente e destinatário e situei a correspondência que estudo no conjunto de cartas que compõe o Fundo Mário de Andrade no IEB/USP e no conjunto de cartas do escritor já publicadas. Para apresentar os dois correspondentes, trouxe dados biográficos já disponíveis pela historiografia e que não utilizaram a correspondência em

---

<sup>2</sup> Um arquivo no qual, muito provavelmente, há programas de concertos e fotos em que ela aparece está interdito – trata-se do arquivo do Conservatório Dramático e Musical de São Paulo que, ainda, não pode disponibilizar seus documentos para os pesquisadores, graças a uma ação judicial que proíbe o acesso aos arquivos da instituição temporariamente

<sup>3</sup> Esses estudos foram possíveis graças à bolsa do Programa de Doutorado com Estágio no Exterior (PDEE), concedida pela CAPES, entre 02 de setembro de 2008 e 30 de abril de 2009.





questão como fonte. Assim, aproveitei estudos já realizados para poder avançar com as novas fontes de que dispunha, fazendo uma revisão da bibliografia sobre cartas editadas de Mário de Andrade e aspectos que estas publicações indicavam para práticas de leitura. Para este tópico, minha análise esteve centrada no que Chartier (1988, 1996) denominou como dispositivos de leitura e como eles interferem na apropriação e uso dos textos.

No que se refere à caracterização das fontes de pesquisa, abordei questões sobre a conservação, o arquivamento de documentos e ressignificação de documentos privados, para os quais os estudos de Sierra Blas (2003), Artières (1998), Mandigorra Llavata (2000) e Castillo Gómez (2002) contribuíram nas análises que faço. Delimitei, também, outros aspectos da pesquisa, como temporalidade, espacialidade, campo de conhecimento no qual insiro a pesquisa, limites e aproximações entre a História da Cultura Escrita, História da Educação e História da Educação Musical, metodologia aplicada e critérios de transcrição das cartas.

Para compreender o significado que essa prática de escrita representou para a educadora, tornou-se imprescindível analisar a correspondência à luz de fundamentos que regem os estudos epistolares, o que possibilitou apreender como o desenvolvimento dessa prática de escrita fortaleceu os vínculos com Mário de Andrade, através de dois aspectos: primeiramente, ressaltai a existência de uma dualidade identificada na presença de elementos de caráter técnico-profissional, convivendo com elementos de caráter afetivo-emocional. Outro aspecto que deparei dessa análise foi a imagem que Liddy projetava de si para Mário de Andrade, nessa escrita que, ao longo da troca epistolar, foi-se tornando mais próxima, como aquela pessoa que cuida e preocupa-se com o amigo.

Aprofundando a análise epistolar, debrucei-me sobre os princípios que regem a escrita epistolar, para analisar aspectos como o afastamento físico e temporal e a ausência do destinatário que geram a necessidade dessa escrita. Algumas características desse tipo de escritura foram objeto de minhas reflexões, como a fórmula fixa que o remetente utiliza, as marcas de oralidade na escrita, dentre outras.

Quanto à tipologia que pretendi estabelecer para as cartas escritas pela educadora, caracterizei-as como cartas de família e amizade. Fundamentada em autores que estudaram normas e usos epistolares, como Sierra Blas (2008), Cunha (2002, 2008), Chartier (1988), Petrucci (2003), Mignot (2002) e Bastos (2002), analisei a correspondência da educadora musical, observando como Liddy se afastava ou se aproximava das normas em sua escrita, e qual o significado que as transgressões ou o cumprimento revelavam. Estudei a estrutura



tripartite da carta, item por item, assim como aspectos relativos à materialidade do escrito, tais como o uso das folhas, dos espaços em branco, a caligrafia, o tipo de tinta e do papel de carta.

Em continuação, examinei aspectos sobre a amizade entre Liddy Chiaffarelli Mignone e Mário de Andrade. Além do relacionamento entre eles, ocupei-me das relações entre outras pessoas que as cartas evidenciam, dentre elas a presença de Francisco Mignone na correspondência. Analisando o contexto em que as cartas foram escritas, abordei as ideias de nacionalismo e modernismo com matriz na Semana de Arte Moderna de 1922, que marcou os trabalhos desenvolvidos por Mário e Liddy, assim como os demais participantes do grupo que se reunia em sua casa.

A amizade de Liddy e Mário, verificada na análise das cartas, demonstrou interesses afins, bem como a formação de uma rede de sociabilidade que teve como base diferentes grupos de amigos, tanto de Liddy quanto de Mário, que frequentavam a residência do casal Mignone, durante o período da troca epistolar, reunindo-se para troca de ideias, afetos e música. Aqui também recorri a estudos desenvolvidos por Sirinelli (1986), trazendo o conceito de *redes de sociabilidade* como ele compreende, definido, como as estruturas que permitem intercâmbio e fortalecimento de laços (1986, p. 248).

Essas reflexões levaram-me a pensar sobre as viagens realizadas por Liddy durante o período em que escreveu essa correspondência, assim como sobre a escrita epistolar produzida antes, durante e depois da saída do país, evidenciando uma outra rede de sociabilidade, de que fizeram parte diversos músicos e educadores musicais nacionais e estrangeiros. Tudo isso pôde ser examinado a partir da correspondência de viagem nesse período. Analisei também como essas viagens contribuíram para sua legitimação no campo educacional e para a circulação de modelos pedagógicos. A partir dos comentários que Liddy Chiaffarelli Mignone fez, seja a respeito das escolas que visitou, de sua atuação como cantora, como professora, ou como intérprete-tradutora de Francisco Mignone, investiguei a circulação de modelos pedagógicos musicais no período. A análise da escrita de viagem da educadora demonstra que tais deslocamentos contribuíram para a sua formação intelectual e para a circulação de modelos pedagógicos porque, ao viajar para acompanhar Francisco Mignone em turnê pela Itália e pela Alemanha, conviveu com músicos, artistas e intelectuais, divulgando a música brasileira. Em algumas dessas cartas, ela exerce função de secretária em uma prática denominada escrita delegada – as missivas evidenciam uma atuação profissional que outras fontes não revelam.

Para compreender melhor aspectos relativos a cartas de viagens, recorri a estudos desenvolvidos por Sierra Blas (2007), Martínez Martín (2006), Viñao Frago (2000; 2007),



Mignot (2007) e Gondra (2007) que trouxeram-me subsídios para pensar os diversos tipos, motivações e funções que viagens pedagógicas apresentam.

Finalmente, analisei a correspondência relacionando elementos da escrita com facetas de sua personalidade que possibilitassem observar de que forma ela se inscreveu em uma rede de sociabilidade de mulheres que atuaram no campo da Educação Musical. Por meio das cartas que mais apresentavam o aspecto feminino de Liddy Chiaffarelli, identifiquei sua representação como mãe, filha, esposa e amiga. Analisar a história da vida pessoal desta mulher e a forma como se relacionou com algumas pessoas importantes próximas a ela revelou aspectos que se manifestaram na construção da sua prática educativa, tornando-a singular e diferenciada.

Pela análise realizada, pude apreender uma prática de escrita conjugada no feminino. Recorri a Torras Francès (2001), que analisou a escrita epistolar feminina e a relação entre a escrita e a participação de mulheres nos salões europeus. Para compreender as práticas dos salões cariocas e paulistas, utilizei autores como Needel e Andrade que destacam a atuação de mulheres e homens.

Outros autores também foram importantes para identificar características de escrita de mulheres, como Sierra Blas (2003) que, em seu estudo, apresentou normas que regulavam a escrita feminina e impunham um padrão a ser seguido. Também utilizei neste capítulo conceitos trabalhados por Viñao Frago (2000) e Vilacoba Ramos (2005) sobre escrita autobiográfica e dimensão privada da escrita. Toffano (2007) contribuiu para a compreensão de aspectos da profissionalização da mulher no campo da música.

Sua vivência familiar mostra outra rede de sociabilidade em sua casa na Rua Padre João Manuel, que foi importante para que imprimisse uma abordagem singular em todos os trabalhos que desenvolveu. Observo também como a amizade com Mário de Andrade e o casamento com Francisco Mignone proporcionaram trocas que se refletiram em seus trabalhos e que podem ser depreendidos de sua escrita. A prática educativa de Liddy foi especial por sua história de vida, e também por ser uma mulher que atuava na Educação Musical em um período em que são destacados diversos homens.

Assim, a minha tese de doutoramento situou o leitor nos caminhos, nas implicações e no campo de pesquisa, analisou as cartas como uma prática social de escrita, esclareceu sobre o significado da troca epistolar para o relacionamento de amizade entre os correspondentes, identificou diversas redes de sociabilidade nas quais Liddy estava inserida, investigou ideias divulgadas e cultivadas em seu convívio social e profissional e refletiu sobre seu processo de profissionalização.



Creio ser oportuno ressaltar a importância dessa tipologia documental como fonte de pesquisa. A perspectiva com que procurei trabalhar leva em consideração não apenas o conteúdo do corpo textual das missivas, mas outros aspectos relativos à produção, circulação e conservação dessas fontes, que ampliam as possibilidades metodológicas de pesquisa, as questões a serem feitas às fontes e as reflexões decorrentes dessa abordagem.

A correspondência escrita por Liddy Chiaffarelli Mignone mostrou-se uma fonte importante e inédita, possibilitando trazer novos dados e responder a novas questões sobre a vida pessoal e profissional dessa mulher que outras fontes arquivadas não possibilitavam. Na interlocução com o remetente, Liddy construiu significados para sua escrita que perpassam não apenas o relacionamento de amizade, mas também sua atuação profissional, como naquelas em que solicita declaração do amigo para obter registro como professora de música. Assim, reafirma-se a importância de inserir, nas questões analisadas sobre a Educação Musical, as atividades desenvolvidas por Liddy Chiaffarelli Mignone, devido à sua abrangência, minimizando o esquecimento da historiografia, ao priorizar outros nomes de educadores musicais contemporâneos e outras propostas metodológicas.

O estudo das redes de sociabilidades na correspondência de Liddy Chiaffarelli Mignone para Mário de Andrade evidenciou um grupo de artistas que, pelas contribuições, ideias desenvolvidas, atuações artísticas, pedagógicas e políticas configuraram um período de transformações e efervescência no cenário cultural brasileiro, em que a música e a educação musical tiveram um papel importante. Os diferentes grupos em que Liddy estava inserida e atuou foram importantes para a configuração de sua identidade como educadora musical, seja por sua formação e atuação como cantora, na cidade de São Paulo, como no período em que inicia e desenvolve seus projetos pedagógico musicais, na cidade do Rio de Janeiro. Muito além da amizade com Mário de Andrade, o convívio com os músicos que frequentaram o salão de sua casa solidificou um conhecimento musical e humanístico, possibilitando que, ao se transferir para o Rio de Janeiro, ela pudesse desenvolver um importante método de ensino de piano, canto, musicalização e formação de professores, tendo a metodologia de Iniciação Musical e as ideias preconizadas por Jacques Dalcroze, como fio condutor.

Nas palavras escritas pela musicista para o amigo, também músico, nos chegaram registros de uma amizade, como se fossem canções de amigo, que permitiram conhecer um pouco mais da personalidade dessa cantora que se tornou professora.



## Referências Bibliográficas

ARTIÈRES, Philippe. Arquivar a própria vida. *Estudos Históricos*. CPDOC/FGV. 1998. p. 9-34.

BASTOS, Maria Helena Camara; CUNHA, Maria Teresa Santos; MIGNOT, Ana Chrystina Venancio. *Destino das Letras: história, educação e escrita epistolar*. Passo Fundo: UPF, 2002.

CASTILLO GÓMEZ, Antonio. “Como o polvo e o camaleão se transformam: modelos e práticas epistolares na Espanha Moderna. In: BASTOS, Maria Helena Camara; CUNHA, Maria Teresa Santos; MIGNOT, Ana Chrystina Venancio. *Destino das Letras: história, educação e escrita epistolar*. Passo Fundo: UPF, 2002. p. 14-55.

CHARTIER, Roger. Textos, impressos, leituras. In: \_\_\_\_\_. *A História Cultural: entre as práticas e representações*. Tradução Maria Manuela Galhardo. Rio de Janeiro: Difel, 1988 \_\_\_\_\_. *Práticas de leitura*. Introdução à edição brasileira Alcir Pécora; tradução Cristiane Nascimento; revisão de tradução Angel Bojadsen. São Paulo: Estação Liberdade, 1996.

CUNHA, Maria Teresa Santos. A Escrita Epistolar e a História da Educação. *25ª Reunião Anual da ANPEd*. Caxambu, 2002. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/25/posteres/mariateresasantoscunhap02.rtf>. Acesso em: 21, set., 2009

\_\_\_\_\_. Tenha Modos! A correspondência em manuais de civilidade e etiqueta (anos 1920-1960). In: Alcides Freire Ramos; Rosângela Patriota; Sandra Jathay Pesavento. (Org.). *Imagens na História*. 1ª. ed. São Paulo: HUCITEC /Aderaldo & Rothschild, 2008, v. 01, p. 398-412.

MANDINGORRA LLAVATA, María Luz. *Conservar las escrituras privadas, configurar las identidades*. València: Universitat de València; Seminari Internacional de Estudis sobre Cultura Escrita, 2000 [Arché, 7].

MARTÍNEZ MARTÍN, Laura. *Cartas migrantes: la correspondencia de una familia de asturianos en Chile (1874-1932)*. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá, 2006. (Trabajo de Investigación Tutelado defendido en la Universidad de Alcalá. Obra inédita consultada gracias a la autorización de su autora).

MANDINGORRA LLAVATA, María Luz. *Conservar las escrituras privadas, configurar las identidades*. València: Universitat de València; Seminari Internacional de Estudis sobre Cultura Escrita, 2000 [Arché, 7].

MIGNOT, Ana Chrystina Venancio. *Cultura docente na prática epistolar: estudo sobre as cartas de professores para Anísio Teixeira (1931-1935)*. Rio de Janeiro: UERJ, 2002.

MIGNOT, Ana Chrystina Venancio; GONDRA, José Gonçalves. *Viagens Pedagógicas*. São Paulo: Cortez, 2007.

PETRUCCI, Armando. *La ciencia de la escritura. Primera lección de paleografía*. Buenos Aires: FCE, 2003.



ROCHA, Inês de Almeida. Liddy Chiaffarelli Mignone: reconstruindo sua trajetória. Rio de Janeiro: CBM, 1997. (Dissertação de Mestrado em Música).

SIERRA BLAS, Verónica. *Aprender a escribir cartas: los manuales epistolares en la España contemporánea (1927-1945)*. Gijón: Trea, 2003.

\_\_\_\_\_. Escribir en campaña. Cartas de soldados desde el frente. In: SIERRA BLAS, Verónica (coord.). *Cultura Escrita & Sociedad: Alfabetización y cultura durante la Guerra Civil española (dossier monográfico)*. N. 4. Gijón: Trea, 2007, p. 95-116.

\_\_\_\_\_. *Letras huérfanas: cultura escrita y exilio infantil en la Guerra Civil Española*. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá: 2008. (Tesis doctoralis, sob la dirección de Antonio Castillo Gómez, Departamento de Historia I y Filosofía).

SIRINELLI, Jean-François. Os intelectuais. In: RÉMOND, René. *Por uma história política*. Rio de Janeiro: UFRJ/FGV, 1986. p. 231-269.

VIÑAO FRAGO, Antonio. Las autobiografías, memorias y diarios como fuente histórico-educativa: tipología y usos. *TEIAS: Revista da Faculdade de Educação / UERJ*. Rio de Janeiro, n.1, jun, p. 82-97, 2000.



## **Canto coletivo: brincando e cantando – uma proposta de Educação Musical**

*Micheline Prais de Aguiar Marim Gois*  
*Universidade Estadual de Maringá - UEM*  
*michelinegois@gmail.com*

*Andréia Pires Chinaglia de Oliveira*  
*Universidade Estadual de Maringá – UEM*  
*andpoliveira@hotmail.com*

**Resumo:** O presente trabalho tem por objetivo relatar uma proposta de ensino de música que vem sendo realizada com um grupo de 40 crianças, entre 7 e 12 anos de idade, por meio do canto coletivo. Tal proposta está vinculada ao curso de extensão Canto coletivo: brincando e cantando e tem por objetivo a vivência prática da linguagem musical através de atividades lúdicas para o canto coletivo. Os encontros são semanais e acontecem na Universidade Estadual de Maringá. A aplicação metodológica e didática proposta a partir de abordagens interativas práticas vivenciadas em grupo, proporcionam à criança a vivência musical de forma lúdica e prazerosa. As aulas são ministradas abrangendo atividades práticas fundamentadas na apreciação musical, na execução de diferentes atividades e jogos musicais vivenciando os parâmetros do som, na criação musical a partir de diferentes materiais alternativos como instrumentos de percussão, latas, entre outros, e também na vivência de repertório oportunizando a prática do canto em grupo. Dessa maneira, ao descrevermos tal experiência enquanto regentes e educadoras musicais buscamos focalizar o relato nos aspectos relacionados com a prática coral a partir de reflexões e pesquisas em autores como: Figueiredo, Kerr, Lakschevitz, Penna e outros. Tais atividades têm seu período de realização de abril a dezembro de 2010.

**Palavras-chave:** educação musical, canto coletivo, prática pedagógico-musical.

### **Canto coletivo: um espaço para iniciação musical**

O presente trabalho relata uma proposta de ensino de música que tem se realizado com um grupo de crianças entre 7 e 12 anos de idade, por meio do canto coletivo.

A prática do canto coletivo com estas crianças acontece vinculada ao curso de extensão intitulado “Canto coletivo: brincando e cantando”, oferecido pelo Departamento de Música da Universidade Estadual de Maringá. Seu período de realização é de abril a dezembro de 2010. Contemplam tal prática: encontros semanais – ensaios, e apresentações musicais em diferentes espaços. Opinamos serem importantes as apresentações como parte do processo por diversos motivos: entre eles destacamos a elevação da motivação do grupo e também importante fator para avaliação do trabalho.

As aulas acontecem de forma sistemática por meio de encontros semanais, às quintas-feiras, com duração de 1 hora cada. Tem participação de 40 crianças, meninos e



meninas, e busca oportunizar a execução de repertório trabalhado em uníssono, cânone, duas ou mais vozes, com todos os participantes.

Os ensaios são realizados em uma sala ampla e arejada, lotada no bloco 008, bloco do Departamento de Música da UEM, onde temos à disposição espaço para a realização das atividades práticas e diferentes recursos como instrumentos musicais, objetos sonoros e cadeira para cada criança, o que proporciona um ambiente organizado durante toda a aula. Contamos também com a participação de uma equipe, formada por professoras e alunas do curso de Música, que nos acompanham no desenvolvimento do trabalho prático bem como em estudos dirigidos para planejamento, reflexão e fundamentação da proposta.

Enquanto proponente e orientadora do curso, observo por meio da minha vivência profissional com a prática da educação musical através do canto coletivo, que cantar em coro é uma experiência afetiva forte. Tudo se torna carregado de significados: o diapasão do regente, fascinante para os inexperientes, curioso para as crianças; a afinação, sempre um objetivo mágico; a correta colocação da voz, o som de “cabeça”, objetivo ainda mais vago trabalhado por nós regentes ou professor de técnica vocal, com imagens incríveis e às vezes engraçadas, são imagens que os coralistas carregam pelo resto da vida como uma boa lembrança.

Segundo Figueiredo, “cantar em coro deveria ser sempre uma experiência de desenvolvimento e crescimento, individual e coletivo” (FIGUEIREDO, 2006, p.9). Complementa dizendo que tal experiência proporciona o desenvolvimento da musicalidade e da capacidade de expressão através da voz; possibilita a execução de obras que tocam tanto no cognitivo quanto no coração, ensejando o crescimento intelectual e afetivo do cantor e de outros agentes envolvidos; também desenvolve a sociabilidade e a capacidade de exercer uma atividade em conjunto administrando cada momento seja ele para se projetar e se recolher ou para dar e receber.

Na prática entendemos que o contato com a música tem oportunizado a vivência com outras crianças numa atmosfera de alegria e descontração, como também ampliado o universo cultural e musical dos participantes por meio de um processo de educação musical através do canto em grupo.

É possível perceber nesta prática a importância do canto no ensino de música. Pessoas de todas as idades gostam de cantar e alimentam a expectativa de aprender a fazê-lo bem. É importante estar atento a este objetivo desde o início do trabalho, aproveitando esta motivação para desencadear o processo de educação musical na atividade do canto em grupo





ou canto coral. Kodály ressalta a importância da voz no processo de musicalização: “é uma verdade longamente aceita o fato de o canto ser o melhor início para a educação musical” (APUD GOLDEMBERG, 2002).

A proposta metodológica e didática tem se realizado por meio de aulas em grupo com abordagens interativas práticas vivenciando diferentes possibilidades para a proposta do canto coletivo. Partem de uma estrutura pré-estabelecida, proporcionando uma rotina aos participantes. Os encontros são planejados buscando oportunizar a estimulação corporal através do movimento e exploração sonora a partir de uma ação pedagógica que proporcione momentos de alegria e possibilitem o prazer de ouvir e fazer música, o que contribui para o desenvolvimento integral da criança e favorece a oportunidade de ensino-aprendizagem nesta faixa etária. Nas atividades são trabalhados conteúdos musicais baseados em materiais sonoros (elementos do som e da música, aspectos rítmicos e melódicos), de expressividade (corpo, voz, expressões faciais), dentro da experiência musical (apreciar, explorar e manipular os objetos sonoros e instrumentos musicais).

A metodologia proposta é decorrente da análise de metodologias apresentadas por autores como Figueiredo, Kerr, Lakschevitz, Penna e outros, bem como nossas experiências anteriores como educadoras musicais em aulas de música e regência coral. Abordamos também a experiência de Swanwick que enfatiza a criação e a exploração como ponto de partida para um trabalho de desenvolvimento musical da criança.

### **Canto coletivo: uma experiência pedagógico-musical**

O acesso a pesquisas e relatos de experiências que registram os diferentes espaços onde se efetivam o processo prático de ensinar e aprender música amplia os campos de atuação da Educação Musical. Ensinar e aprender música em vários lugares e de várias formas, indo além das instituições escolares e dos métodos formais de ensino, apresenta a educação musical bem como o educador musical voltados para diversas práticas musicais, lançando um olhar para o ensino da música partindo das relações que os alunos fazem com a própria música.

Kraemer fundamenta esses novos espaços. Segundo ele, a educação musical é uma área do conhecimento que:

Ocupa-se com as relações entre a(s) pessoa(s) e a(s) música(s) sob os aspectos de apropriação e de transmissão. Ao seu campo de trabalho pertence toda a prática músico-educacional que é realizada em aulas



escolares e não escolares, assim como toda cultura musical em processo de formação (KRAEMER, 2000, p. 52).

Esta concepção apresentada por Kraemer amplia as fronteiras das funções e finalidades da Educação Musical, permitindo que práticas musicais coletivas sejam válidas para a formação do aluno expandindo seu universo musical, uma vez que proporciona a vivência de manifestações musicais de diversos grupos sociais e culturais.

Tal concepção tem sido oportunizada e vivenciada na proposta prática de ensino do curso de extensão “Canto Coletivo: brincando e cantando”. O referido curso oferece aulas de educação musical para crianças da comunidade maringaense oportunizando através do canto a vivência da linguagem musical por meio de diferentes canções, estimulação corporal através do movimento e exploração sonora a partir de uma ação pedagógica, proporcionando momentos de alegria que possibilitem o prazer de ouvir e fazer música

Segundo Penna, o canto coral é tido, com frequência, como instrumento privilegiado de musicalização (PENNA, 1990, p. 68). A musicalização é uma etapa fundamental para a educação musical, assim como o aprendizado da fala é importante para uma criança aprender a ler e escrever. Piaget fala sobre a importância da vivência no aprendizado: “[...] não se aprende nada a não ser por uma conquista ativa” (PENNA, 1990, p. 46).

Esta proposta de trabalho está vinculada ao projeto de ensino intitulado “Atividades lúdicas para o canto coletivo: uma proposta de educação musical”. O projeto é pré-requisito da disciplina Estágio Supervisionado I do curso de Graduação em Música – Habilitação Licenciatura em Educação Musical da Universidade Estadual de Maringá, para a aluna ministrante. Tem sua proposta de trabalho anual, totalizando trinta e quatro aulas, distribuídas em encontros semanais. Porém, o planejamento será dividido e realizado em dois semestres distribuídos em dezessete aulas cada um. Os encontros são acompanhados por reuniões semanais com a professora orientadora para preparação de material didático, encaminhamento pedagógico e estudos sobre a música e a criança. Estão previstas duas apresentações, uma em cada semestre, para mostra das atividades desenvolvidas.

As aulas são em grupo e a cada encontro são desenvolvidas atividades de relaxamento corporal, vivência rítmica utilizando o corpo, instrumentos de percussão e materiais alternativos, jogos musicais, exploração e criação musical, sonorização de histórias e prática de repertório que se dão, neste início de trabalho, por meio de diferentes canções em uníssono e cânone. O processo busca chegar à execução de músicas a duas ou mais vozes.



A vivência da música, conforme referencia Swanwick (1979), tem acontecido de três maneiras: compondo, executando e apreciando, possibilitando, dessa forma, a construção do conhecimento musical pela ação das próprias crianças.

Entendemos que a Educação Musical tem a função de musicalizar, tornar o indivíduo sensível ao ouvir e fazer musical, de modo que venha apropriar-se da linguagem musical como instrumento de expressão e de conhecimento. Segundo Cruz, musicalização é o termo utilizado para identificar os processos que preparam a criança para a iniciação musical como a percepção do esquema corporal, atenção, discriminação dos parâmetros do som e das formas musicais (CRUZ, 1997, p.13). Buscamos nessa proposta uma concepção do coro como espaço para a iniciação musical sistematizada.

Segundo Souza (2000), enquanto educadores musicais precisamos conhecer, identificar, compreender a cultura trazida pelo aluno para assim criarmos novas perspectivas de ensino de se fazer música, uma vez que a educação musical na escola, ou fora dela, permite o acesso à compreensão da diversidade de práticas e manifestações musicais.

## **Considerações sobre a prática**

A metodologia utilizada tem sido fundamentada a partir de pesquisas, reflexões e estudos sobre o processo da educação musical que também acontece a partir da prática do canto coral. Diferentes autores propõem modelos desta prática e do ser regente. Do ponto de vista pedagógico, a proposta de ensino em questão busca proporcionar a educação musical como parte da formação integral do ser humano. Lakschevitz define a prática coral como “uma das atividades mais importantes de que uma criança pode tomar parte, não somente na área da música, mas de maneira geral, na sua formação e educação”. (LAKSCHEVITZ, 2006, p. 51).

Importante lembrar que o objetivo deste projeto não é o ensino da notação de partituras, mas, sim, a musicalização, que é um conjunto de processos práticos para a sensibilização da pessoa para a música. Deste modo, prática coral e ensino de música imbricam-se mutuamente de maneira indissociável.

Diante disso, entendemos que o educador musical deve-se voltar para práticas que efetivem este processo de musicalização, onde no canto coletivo esta função acaba sendo do regente. O regente deve ser compreendido como um professor/regente, pois este deverá organizar o coro com propósitos educativos. Este tipo de atuação profissional está



fundamentada em trabalhos como o de Figueiredo. Em seu trabalho, o autor demonstra o quão interessante é para a prática coral, uma preparação adequada do ensaio dentro de uma perspectiva educacional (FIGUEIREDO, 1990).

A prática da proposta descrita acima tem contemplado a mentalidade descrita por Figueiredo sendo planejada e organizada previamente. No contexto em questão buscamos proporcionar a prática musical por meio de um repertório de atividades extras e lúdicas. Percebemos um equilíbrio e flexibilidade no planejamento sem perder o foco da proposta inicial. Vivenciamos a flexibilidade como necessária às mudanças advindas de situações imediatas inerentes ao ato educativo mantendo o foco direcionado ao objetivo do trabalho coral: aprender a cantar e desenvolver-se musicalmente, além da preparação de um repertório.

Aprender música é uma realização muito mais ampla do que preparar uma apresentação pública. Envolve a capacidade de comunicação através da música de acordo com o seu ambiente cultural. Aprender música é, nesta perspectiva, um processo de envolvimento em uma atividade humana coletiva e intencional.

Diante destas considerações, enquanto aluna estagiária e ministrante do curso de extensão “Canto Coletivo: brincando e cantando”, busco refletir sobre minha atuação pedagógico-musical neste curso. Antes de ingressar no curso de licenciatura, minha prática enquanto regente de coro infantil era: aquecer as crianças fazendo-as cantar de modo afinado e cumprir o programa de repertório que me era exigido. Apesar de obter excelentes resultados musicais, sentia que podia trabalhar o ensino da música oportunizando um aprendizado mais lúdico e diferenciado a fim de que elas pudessem fazer uma relação com a música e não só com os resultados finais. Após ingressar no curso de licenciatura, coloquei em questionamento muitas das minhas práticas pedagógicas e aos poucos, venho procurando aperfeiçoá-las. Como aluna da disciplina estágio supervisionado I, tenho nesse contexto a oportunidade de atuar como regente/educadora conhecendo uma nova forma de inserir a criança no mundo da música.

As aulas são práticas envolvendo atividades de percepção, ritmo, movimentos corporais, afinação, respiração, repertório, buscando proporcionar uma atmosfera lúdica e prazerosa para o aprendizado. As crianças mostram-se bem atentas às atividades e se prendem a elas de forma intensa. Não demonstram cansaço e esperam novidades a cada encontro, o que para mim torna-se fator motivacional ao planejar os encontros para que o ensino aconteça de forma efetiva e significativa. Para cada aula um planejamento. O planejamento é importante para que nós educadores pensemos nossa prática antes de realizá-la.



As crianças participantes deste projeto chegaram sem nenhum conhecimento sobre música, apresentando desafinação, dificuldade na emissão vocal e execução rítmica. O curso teve início no mês de maio. Já estamos na quarta aula e percebemos que o nosso modelo vocal, os exercícios para desenvolvermos a produção rítmica, as atividades de sensibilização auditiva bem como o canto em grupo apresentam desenvolvimento e melhoras significativas.

Estas características e finalidades do Canto Coral vêm de encontro com o nosso projeto e nos desafiam a cada aula. Os resultados já obtidos nesse início de trabalho confirmam o caminho a seguir. Para nós educadores musicais, motivo de constante reflexão quanto a nossa prática de ensino musical. É possível observar a válida experiência que tal prática tem ofertado tanto para as crianças como para nós educadores. Tourinho afirma esta questão colocando que nós educadores musicais devemos estar engajados em uma missão fundamentalmente social, política e cultural através de uma educação musical transformadora (TOURINHO, 2006, p. 8). O trabalho será importante, não só pela inclusão social e pela sociabilidade que ele promove, mas também pela oportunidade de ensino-aprendizagem musical de forma mais efetiva que possibilitará vivências musicais através do canto coletivo.



## Referências

- ANDRADE, Marília. *Uma realidade brasileira: o canto coral como meio de musicalização em grupo*. In: Anais do III Encontro de Pesquisa em Música. Maringá: Editora Massoni, 2006.
- CAMPOS, Ana Yara; CAIADO, Katia Regina Moreno. Coro universitário: uma reflexão a partir da história do Coral Universitário da PUC-Campinas, de 1965 a 2004. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n. 17, p. 59-68, set. 2007.
- FIGUEIREDO, Carlos Alberto; LAKSCHEVITZ, Elza; CAVALCANTI, Nestor de Hollanda; KERR, Samuel. *Ensaio: olhares sobre a música coral brasileira*. Organização Eduardo Lakschevitz. Rio de Janeiro: Centro de Estudos de Música Coral, 2006.
- FIGUEIREDO, Sergio Luiz Ferreira de. *O ensaio coral como momento de aprendizagem: a prática coral numa perspectiva de Educação Musical*. Dissertação de Mestrado. Curso de Pós-Graduação – Mestrado em Música. Porto Alegre: UFRGS, 1990.
- KRAEMER, Rudolf-Dieter. *Dimensões e funções do conhecimento pedagógico-musical*. Em Pauta, Porto Alegre, v. 11, n. 16/17, p. 50-73, 2000
- PENNA, Maura. *Reavaliações e buscas em musicalização*. São Paulo: Loyola, 1990.
- SWANWICK, Keith. *Ensinando música musicalmente*. São Paulo: Editora Moderna, 2003.
- TEIXEIRA, Lúcia. Coros de empresa: desafios do contexto para a formação e a atuação de regentes corais. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n. 13, 2005.
- TOURINHO, Cristina. Espaços e ações profissionais para possíveis educadores musicais. *Revista da ABEM*. Porto Alegre, n. 15, 2006.



## **Canto coral: um levantamento sobre os trabalhos apresentados nos Encontros Nacionais e Congressos da ABEM entre 1992 e 2009**

*Lígia Karina Meneghetti Chiarelli*  
*Universidade do Estado de Santa Catarina*  
*ligia2304@yahoo.com.br*

*Sérgio Luiz Ferreira de Figueiredo*  
*Universidade do Estado de Santa Catarina*  
*sergiofigueiredo.udesc@gmail.com*

**Resumo:** Este artigo apresenta um levantamento dos trabalhos sobre canto coral apresentados nos Encontros Nacionais e Congressos da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM) entre 1992 e 2009. Tem como objetivo apresentar uma listagem das produções sobre canto coral publicadas nos anais dos eventos e fazer uma análise quantitativa dos temas abordados. Foram analisados 1557 trabalhos, sendo estes comunicações orais e pôsteres. Os resultados mostram uma variedade de enfoques sobre a atividade coral e indicam uma produção significativa de publicações sobre o assunto no último congresso, sugerindo um aumento no interesse pela pesquisa sobre a educação musical nesse espaço.

**Palavras chave:** canto coral, educação musical, ABEM.

### **Introdução**

Este trabalho tem o objetivo de listar os textos relativos ao canto coral apresentados nos Encontros Nacionais e Congressos da ABEM no período de 1992 a 2009. Foram considerados as comunicações e pôsteres dos anais dos eventos e o material coletado foi organizado em temas e analisado quantitativamente. A escolha por publicações da ABEM ocorreu devido à importância de suas produções na área da educação musical no Brasil.

A literatura apresenta outras pesquisas dessa natureza no campo da educação musical, como as de Fernandes<sup>1</sup> (2000 e 2006) e Ulhôa (1997), que são voltadas para a pesquisa em música e educação musical nos cursos de pós-graduação *stricto sensu*; Souza e Beineke (1998) e Souza e Hentschke (2003) apresentam índices de autores e assuntos das publicações da ABEM.

Outros trabalhos envolvendo a pesquisa nas publicações da ABEM têm sido produzidos, reforçando a importância que a produção desta associação tem na divulgação de resultados de pesquisas e relatos de experiência sobre os mais variados tipos de temas referentes à educação musical. Alguns exemplos de trabalhos desta natureza podem se

---

<sup>1</sup> Fernandes apresenta uma lista com as teses e dissertações sobre educação musical defendidas em cursos brasileiros de pós-graduação *stricto sensu* até 2005. A lista está disponível em: [http://www.abemeducaomusical.org.br/Masters/teses\\_e\\_dissertacoes.pdf](http://www.abemeducaomusical.org.br/Masters/teses_e_dissertacoes.pdf)



encontrados em: 1- Janzen e Arroyo (2006), que apresentam um estudo sobre os trabalhos voltados ao tema adolescentes/jovens e música; 2- Campos (2006), que também utiliza esse material para verificar como o conceito de professor reflexivo influenciou as discussões sobre a formação do professor de música no Brasil, e 3- Morales e Belochio (2009), que apresentam dados relativos a estudos sobre educação musical especial apresentados nos encontros.

Este trabalho apresenta um levantamento de caráter quantitativo e os dados coletados foram agrupados por temas. Entende-se que este estudo pode trazer uma contribuição para a área porque apresenta um panorama das pesquisas sobre a prática de canto coral publicados em importantes eventos de discussão sobre educação musical. Este panorama pode favorecer futuras pesquisas sobre esta temática, auxiliando nas referências já existentes sobre o assunto, estimulando a investigação em pontos que ainda podem ser ampliados sobre a experiência coral e a educação musical.

## **O canto coral**

O canto coral é uma atividade musical comum em diferentes espaços sociais, como escolas, igrejas, associações, empresas, universidades, ONGs, entre outros. Os objetivos pelos quais as pessoas buscam participar de um coro também são bastante diversos, podendo ser desde a busca pelo desenvolvimento de habilidades musicais, a oportunidade de apresentar-se em público, a possibilidade de integração social ou pelo simples fato de gostar de cantar. Robinson e Winold (1976) apontam que o canto coral é uma atividade musical acessível aos não profissionais, sendo popular entre pessoas de todas as idades. Outros autores comentam sobre diferentes aspectos relacionados à prática da atividade de canto coral.

Podemos incluir o canto coral em um cenário de qualidade de vida e equilíbrio social. Assim, após o cumprimento das necessidades básicas e de segurança de dada população, a participação em atividades que promovam o aumento da auto-estima e do senso de auto-realização constitui significativo aspecto da formação do indivíduo. Nessa perspectiva, o canto coral auxilia a pessoa no seu crescimento pessoal e, a partir de então, em sua motivação (FUCCI AMATO, 2007, p. 4).

Esses diversos aspectos que compõem o universo do canto coral têm sido tema de produções discentes nos cursos de pós-graduação *stricto sensu* no Brasil. Bellochio (1994) apresenta a atividade coral como auxiliar no desenvolvimento sócio-cognitivo de crianças em idade escolar; Lichtler (2001) investiga as dimensões musicais e comunitárias de um coro ligado a uma comunidade religiosa; Azevedo (2003) apresenta o coro cênico como atividade lúdica, interdisciplinar, que trabalha aspectos psicológicos e visa, entre outras coisas, a auto-





realização; Morelenbaum (1999) reflete sobre as contribuições da atividade coral na melhoria da qualidade de vida de funcionários de uma empresa e Figueiredo (1990) apresenta a atividade coral como momento de aprendizagem musical.

## **O processo e o resultado do levantamento efetuado sobre a temática canto coral nos anais de encontros nacionais e congressos da ABEM entre 1992 e 2009**

A diversidade de abordagens sobre o tema canto coral é constatada nos trabalhos apresentados nos encontros nacionais e nos congressos da ABEM, mostrando que essa atividade é uma prática bastante freqüente em diversos ambientes e movida por diferentes interesses, merecendo ser mais discutida e analisada, principalmente no que se refere ao canto coral como espaço de educação musical.

A metodologia utilizada para a coleta de dados foi a pesquisa nos anais impressos no período de 1992 a 2000 e CD-ROM dos eventos de 2001 a 2009. Foram selecionados os trabalhos que fizessem menção direta ao tema canto coral ou coro, no título, palavras-chave ou resumo. Depois, os trabalhos selecionados foram organizados em temas.

Até o ano de 2009 foram realizados 18 encontros nacionais e congressos da ABEM, tendo sido publicados 1557 trabalhos nos anais destes eventos. Dentre estas publicações, 66 são sobre canto coral.

Tabela 1: Trabalhos sobre canto coral apresentados nos encontros anuais da ABEM entre 1992 e 2009.

<b>Ano</b>	<b>Trabalhos sobre canto coral</b>
1992	-
1993	1
1994	1
1995	-
1996	-
1997	-
1998	-
1999	1
2000	3
2001	-
2002	3
2003	7
2004	8
2005	7
2006	3
2007	10
2008	7



2009	15
------	----

No período de 1992 a 2000 foram apresentados apenas seis trabalhos sobre canto coral. A partir de 2002 o tema aparece em todos os anos, tendo um aumento significativo no número de estudos no último congresso, realizado em Londrina, em 2009.

Dos 66 trabalhos encontrados 48 são relatos de experiência e descrições de projetos onde se utiliza o canto coral como meio de proporcionar educação musical e/ou inclusão social. Quanto à faixa etária dos corais citados, 22 trabalhos se referem a corais infantis ou infanto-juvenis e 6 trabalhos abordam o canto coral na terceira idade. Também são temas de trabalhos as motivações e interesses que levam as pessoas a freqüentar corais; repertório; formação e atuação do regente; técnica vocal. Verificou-se um número crescente de trabalhos que investigam a relação corpo-voz no desenvolvimento musical e que abordam a prática coral como momento de educação musical.

### **Considerações finais**

Através dos dados apresentados nesta pesquisa verificou-se que o tema canto coral tem se tornado mais freqüente nos trabalhos apresentados nos encontros nacionais e congressos da ABEM. A riqueza de elementos que compõe a prática do canto coral se revela na diversidade de temas abordados nos trabalhos investigados. Os relatos de experiência ainda se fazem bastante presentes nas publicações, mas estudos mais aprofundados e conexões com outras áreas, como psicologia e sociologia, vêm enriquecendo as pesquisas relativas à educação musical nesse espaço. O aumento no número de trabalhos apresentados no último encontro pode ser um indicativo do reconhecimento dessa atividade como momento legítimo de aprendizagem musical.

Espera-se que esta pesquisa possa ter continuidade através de outros trabalhos, onde uma análise qualitativa dos dados apresente informações ainda mais significativas sobre os diversos elementos que compõem o universo do canto coral.



## Referências

AZEVEDO, Joana. *Coro cênico: estudo de um processo criador*. 2003. Dissertação (Mestrado em Música), Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2003.

BELLOCHIO, Cláudia. *O canto coral como mediação ao desenvolvimento sócio-cognitivo da criança em idade escolar*. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 1994.

CAMPOS, Gilka. A formação de professores de música na produção da Associação Brasileira de Educação Musical - ABEM (1991 a 2003). In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 15., João Pessoa. *Anais...ABEM*, 2006. p. 77-82.

FERNANDES, José Nunes. Pesquisa em educação musical: situação do campo nas dissertações e teses dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* em educação. *Revista da Abem*, Porto Alegre, n. 5, p. 45-57, 2000.

\_\_\_\_\_. Pesquisa em educação musical: situação do campo nas dissertações e teses dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* brasileiros. *Revista da Abem*, Porto Alegre, n.15, p. 11-26, 2006.

FIGUEIREDO, Sérgio L. F. *O ensaio coral como momento de aprendizagem: a prática coral numa perspectiva de educação musical*. Dissertação (Mestrado em Música), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1990.

FUCCI AMATO, Rita. O canto coral como prática sócio-cultural e educativo-musica. *Opus*, Goiânia, v. 13, n. 1, p. 75-96, 2007.

JANZEN, Thenille; ARROYO, Margarete. Adolescentes/jovens e música: o que as publicações da ABEM trazem a respeito. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 15., 2006, João Pessoa. *Anais... João Pessoa: ABEM*, 2006. p. 163-173.

LICHTLER, André Daniel. *O canto coral na comunidade cristã: reflexões e conclusões a partir de uma pesquisa social*. Dissertação (Mestrado em Teologia), Escola Superior de Teologia, São Leopoldo, 2001.

MORALES, Daniela; BELOCHIO, Cláudia. A educação musical especial em produções dos Encontros Nacionais da ABEM. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 18., 2009, Londrina. *Anais... Londrina: ABEM*, 2009. p. 115-128.

MALUF, Júlio G.; FONTEERRADA, Marisa. Afinando diferenças: o processo artístico do Coral cênico Cidadãos Cantantes no período de 1992 a 2004. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 13, 2004, Rio de Janeiro. *Anais... Rio de Janeiro: ABEM*, 2004. p. 539-544.



MORELENBAUM, Eduardo. *Coral de empresa: um valioso componente para o projeto de qualidade total*. Dissertação ( Mestrado em Música), Conservatório Brasileiro de Música, Rio de Janeiro, 1999.

ROBINSON, Ray & WINOLD, Allen. *The choral experience*. New York: Harper's College Press, 1976.

SANTOS, Amanda; GUERRA, Lemuel. Coro cênico-performático: implicações para as dimensões educativo musicais e artísticas da prática coral. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 17., 2008, São Paulo. *Anais...* São Paulo: ABEM, 2008. p. 1-7.

SOUZA, Jusamara; BEINEKE, Viviane. *Índice de autores e assuntos (1992-1997)*. Santa Maria: UFSM. 1998.

SOUZA, Jusamara; HENTSCHE, Liane. *Índice de autores e assuntos (1998-2002)*. Porto Alegre: PPG-Música/NEPEM/UFRGS. 2003.

ULHÔA, Martha (org.) Dissertações de mestrado defendidas nos cursos de pós-graduação stricto sensu em música e artes/música até dezembro de 1996. *Opus*, v. 4, n. 4., p.80-94, 1997.



## **Anexo**

### **Relação dos trabalhos apresentados nos encontros anuais da ABEM que abordam o tema canto coral (1992-2009).**

#### **II Encontro - 1993**

STEIN, Marília R. A. *Repertório coral e estratégias de ensino: dos fundamentos em música ao desenvolvimento da percepção da leitura.*

#### **III Encontro - 1994**

FONTEERRADA, Marisa T. O. *Coros infantis da UNESP: uma idéia que cresceu.*

#### **VIII Encontro – 1999**

SCHMELING, Agnes. *As Experiências em Oficinas, Festivais e Painéis de Regência Coral na Formação Continuada de Professores.*

#### **IX Encontro - 2000**

MACIEL, Edineiram. *Canto coral infantil: dinâmica e expressão como elemento técnico e estético.*

SANTOS, Ana M. S. *A expressão corporal no desenvolvimento musical de coralistas: um estudo de caso.*

TAFURI, Johanella. *O desenvolvimento musical através do canto na etapa infantil.*

#### **XI Encontro - 2002**

SCHMELING, Agnes. *Cantar e conviver, uma experiência com um grupo coral de adolescentes.*

SCHRADER, Erwin. *O canto coral na cidade de Fortaleza/Ceará: 50 anos (1950-1999) na perspectiva dos regentes.*

TEIXEIRA, Lucia H. *Coral feminino do Hospital Moinhos de Vento – Porto Alegre: um relato de experiência.*

#### **XII Encontro – 2003**

ANDRADE, Margaret A. *A avaliação da execução musical de grupos corais.*

DALLANHOL, Kátia; GUERINI, Stela. *Coral do Colégio de Aplicação.*

ELLERY, Maria A. *Saindo do ócio com uma oficina de cantar.*

MOREIRA, Ana Lúcia. *Coral Infantil Ama/Pró-Seguir: uma proposta de Educação Musical para crianças carentes da periferia de São Paulo.*

POMIANOSKI, Eliziany; FINCK, Regina. *Projeto Oficina de Canto Coral: relato das vivências músico-vocais desenvolvidas junto ao Departamento de Música/UEDESC.*

SCHMELING, Agnes. *Motivações e aprendizagens no Canto Coral.*



VIANNA, Gisele. *Coro infanto-juvenil: uma experiência pedagógica com as diversidades*

### **XIII Encontro – 2004**

BÜNDCHEN, Denise Sant'Anna; SPECHT, Ana C. *Meninas Arte em Canto: corpo e voz no fazer musical.*

BÜNDCHEN, Denise Sant'Anna. *Cognição, música e corpo no canto coral: um fazer musical criativo.*

COSTA, Marineide M. *“Um canto em cada canto” coro da Orquestra da Juventude de Salvador.*

MALUF, Júlio G.; FONTEERRADA, Marisa. *Afinando diferenças: o processo artístico do Coral cênico Cidadãos Cantantes no período de 1992 a 2004.*

REIS, Angela C.; OLIVEIRA, Viviane. *Canto coral na terceira idade: um caminho para a inclusão social.*

SILVA, Rosângela Rego. *O coral e a interdisciplinaridade no Ensino Médio Centro Educacional 02 de Taguatinga – DF.*

SOARES, Gina D. B. *Coro infantil: Educação musical e ecologia social a partir das idéias de Koellreutter e Guattari.*

TEIXEIRA, Lúcia H. P. *O canto coral na empresa: particularidades desse ambiente sobre a formação e atuação dos regentes.*

### **XIV ENCONTRO – 2005**

AMATO, Rita de Cássia F. *Educação musical: o canto coral como processo de aprendizagem e desenvolvimento de múltiplas competências.*

BOTELHO, Paulo M. A. *Canto gregoriano para crianças e jovens: uma oficina unindo latim e música antiga.*

CASTRO, Dóris Y. V. *Projeto educação pelo resgate da memória.*

GUIMARÃES, Moisés F. *Sons da diversidade: música de coral no aprendizado de educandos com necessidades especiais.*

OLIVEIRA, Jetro Meira. *Projeto Cuco na escola: educação musical pelo canto coral no currículo escolar.*

SILVA, Lindomar J. G. *A prática da música popular brasileira no canto coral e seu impacto social.*

TEIXEIRA, Lúcia H. P. *O canto coral na empresa: um desafio à formação e à atuação de regentes corais.*

### **XV Encontro – 2006**

BRAGA, Adriana; PEDERIVA, Patrícia. *A relação corpo-voz: percepção de coristas.*



KNHIS, Alessandra; MACHADO, Daniela. *Vivências musicais e as opiniões de alunos do ensino fundamental e médio do Colégio de Aplicação da UFSC sobre a atividade de canto coral que participam.*

RODRIGUES, Eunice; PEDERIVA, Patrícia. *Canto Coral na terceira idade: suas práticas, motivações e perspectivas.*

#### **XVI Encontro - 2007**

AMATO, Rita de Cássia F. *Canto coral, educação musical e performance na universidade: o caso do IA-UNESP.*

BUCHMANN, Letícia. *Coral Unijuí: uma proposta de educação musical.*

COSTA, Patrícia. *Coro Juvenil – uma alternativa para a continuidade do ensino de música nas escolas.*

GODOY, Vanilda L. F. M. *Educação Musical Coral.*

IGAYARA, Susana C. *Discutindo o Repertório Coral.*

MACIEL, Edineiram. *Auto do Sertão: ressignificando o canto coral.*

QUADROS JR., João. *Educação Musical Participativa: um relato de experiência sobre o processo de criação de um musical partindo dos integrantes do Coral Juvenil*

RAMOS, Marco Antonio da Silva. *Comunicantus: Laboratório Coral - a estruturação de um pensamento pedagógico em Canto Coral na Universidade de São Paulo e a formação de regentes corais.*

RIBEIRO, Jucélia Cristina. *A Realidade do Canto Coral: Um Relato de Experiência.*

SILVA Jr., Adécio. *Projeto Cantando a Melhor Idade.*

#### **XVII ENCONTRO – 2008**

COSTA, Patrícia. *Coro juvenil – um espaço a ser descoberto pelo jovem.*

DIAS, Caio; LEME, Mirella; BORGES, Jane. *Coral Vivo Canto: um relato sobre as experiências e as contribuições na formação de educadores musicais.*

DIAS, Leila. *Coro de adultos e educação musical: uma pesquisa com observação participante.*

FERREIRA, Silvana; TORRES, Alfredo. *A educação musical através do canto coral: desenvolvimento e aplicação de uma metodologia experimental no coral da SEAD.*

FIGUERÊDO, Michal. *Experiências de gestão de grupo num coral de idosos.*

SANTOS, Amanda; LEMUEL, Guerra. *Coro cênico-performático: implicações para as dimensões educativo musicais e artísticas da prática coral.*



SILVA, Ana B.; SANTOS, Jane. *Aquecendo as vozes: a preparação vocal para a prática coral dos professores no projeto música em movimento.*

### **XVIII Encontro - 2009**

AGUIAR, Frederico N.; FREIRE, Vanda L. *A prática coral sob perspectiva de musicalização.*

AMATO, Rita de Cássia F. *Canto coral e inclusão social: um panorama atual de iniciativas brasileiras.*

AMATO, Rita de Cássia F. *O processo de ensino-aprendizagem no canto coral, do ensaio ao concerto: dimensões educativo musical, histórico musicológica e performática.*

BRAGA, Simone M.; CONTREIRAS, Clarice. *O canto coral e a relação corpo-voz na profissionalização musical.*

BÜNDCHEN, Denise Sant'Anna. *A relação ritmo-movimento no fazer musical criativo: uma abordagem construtivista na prática de canto coral.*

CRISPIM, Juliana. *Coro infanto-juvenil Os Curumins: construindo referências para a prática musical contextualizada*

DIAS, Caio V. C.; SANTOS, Jane B. *Coral Vivo Canto: aplicabilidade de metodologias de educação musical no contexto atual – Dalcroze, Willems, Kodály e Schafer.*

LELIS, Oleide; SCHIMITI, Lucy; GARCIA, Klesia. *Projeto “um canto em cada canto”: o social e o musical mediado pela atividade coral.*

LOPES, Josiane P.M. *Programa Viva Escola – Uma oportunidade de inserir aulas de música no contexto escolar.*

LOPARDO, Carla Eugenia. *Coro “Brienza Canta”: Cómo la afectividad incide en el desempeño vocal.*

MARQUES, Jaqueline S. *Relações com o cantar e com o “Coral do AFRID” estabelecidas por nove participantes: um estudo.*

SILVA, Caiti Hauck. *O ensino-aprendizagem da notação musical em uma experiência com o Coral Escola Comunicantus.*

SILVA, Tais D.; BRAGA, Simone M. *Identidade social e motivação no desenvolvimento musical: relato de experiência em canto.*

SOUZA, Jusamara, et al. *Para além da afinação: compreendendo as experiências do canto a partir de investigações em canto individual e coletivo.*

SPECHT, Ana; BÜNDCHEN, Denise; TEIXEIRA, Lucia. *Movimento Coral Feevale.*





## **Cartas de licenciandos em música: “Problemas que auxiliam” na construção da identidade profissional.**

*Douglas Rodrigo Bonfante Weiss<sup>1</sup>*  
*Universidade Federal de Santa Maria*  
*E-mail: gaitero716@gmail.com*

*Ana Lúcia Louro<sup>2</sup>*  
*Universidade Federal de Santa Maria*  
*E-mail: analoock@hotmail.com*

**Resumo:** Este trabalho é uma reflexão sobre minha prática como professor em formação e como membro de um grupo de pesquisa chamado Auto-narrativas de práticas musicais - Narramus. O grupo de pesquisa tem como tema unificador as metodologias auto-narrativas para estudar fenômenos pedagógico-musicais. Como parte de uma pesquisa sobre as relações entre dilemas de licenciandos em música, suas identidades e interfaces com os padrões sociais dos alunos, desenvolvida pela segunda autora deste artigo, faço um recorte sobre as práticas com aulas de instrumento, nas quais analiso cartas que contém diários de aula focalizando o questionamento de como a metodologia das auto-narrativas pode contribuir para o debate sobre a formação de professores. As cartas foram escritas durante a disciplina de Práticas Educativas do curso de Licenciatura em Música da UFSM. A metodologia das cartas surge como uma alternativa de “narrativa de si” por escrito que enfatiza a subjetividade do professor ao mesmo tempo em que trabalha com a sua capacidade de refletir criticamente.

**Palavras-chave:** Auto-narrativas, formação de professores, aula de instrumento.

### **Introdução e Contexto da pesquisa**

Dentre as atividades em andamento no grupo de pesquisa Narramus encontram-se discussões sobre auto-narrativas de aulas particulares. Estas narrativas derivam das cartas-diário de alunos da disciplina de Práticas Educativas, que é parte integrante do curso de Licenciatura em Música da UFSM. Estas cartas-diário são os relatórios das aulas ministradas pelos alunos da disciplina, que tem por objetivo aulas diferenciadas do estágio supervisionado, possibilitando assim diferentes contextos. Eu, o primeiro autor, fui aluno dessa disciplina, da qual a orientadora do grupo Narramus e segunda autora é professora.

Durante a formação de alunos nos cursos de licenciatura, muitas vezes observa-se que, em algumas disciplinas, a escrita de relatórios de aula é necessária. Esta prática acontece de maneira mecânica e automática quando tomada uma abordagem mais tradicional na

---

<sup>1</sup> Acadêmico do curso de Licenciatura em Música e Bolsista de Iniciação Científica. Autor, apresentador

<sup>2</sup> É nome como autor. Ana Lúcia de Marques e Louro-Hettwer é Professora Adjunta do curso de Licenciatura em Música da Universidade Federal de Santa Maria e orientadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da mesma universidade. Orientadora



formação inicial de professores de música. Para superar este problema, foi desenvolvida uma concepção de relatos de aula com características relacionadas às pesquisas auto-narrativas (FORTUNA e BORDAS, 2008).

Sendo assim, através da abordagem sugerida em duas disciplinas consecutivas, chamadas “Práticas Educativas”, do currículo do curso de Licenciatura em Música da UFSM, surgiram os questionamentos em relação aos dilemas encontrados pelos alunos-professores em formação e aos encaminhamentos que estes deram em cada situação. Para tal, utilizaram-se os diários de aula, numa metodologia baseada nos escritos de Zabalza (2004). Para estas disciplinas, é proposto que os alunos exerçam suas práticas docentes em ambientes educacionais diferenciados dos propostos pelos estágios supervisionados, de forma que o conjunto de tais práticas deu origem a esta pesquisa.

Com o intuito de estimular a reflexão dos alunos em suas práticas, buscou-se novas metodologias, que inicialmente caracterizaram-se pela escrita de diários reflexivos nos quais os alunos deveriam observar sua postura mais flexível ou tradicional, suas identidades profissionais como docente, as identidades dos alunos e os fatores que influenciavam suas decisões em sala de aula. Posteriormente, com o contato com pesquisas realizadas na área, em especial Parker (2008), surgiu a possibilidade da escrita de cartas eletrônicas trocadas entre os alunos e a professora como forma de diário de aula.

Para esta comunicação, foram selecionadas as cartas-diário minhas e de meus colegas que trabalharam com aulas de instrumento, visto que fui um dos alunos-professores<sup>3</sup> que ministrou aulas e sou um dos membros do grupo de pesquisa Narramus. Sendo assim, esta comunicação acerca de nossa pesquisa em andamento é também uma auto-reflexão sobre minhas aulas, sobre a pesquisa do grupo do qual participo e sobre as adversidades mais interessantes enfrentadas pelos meus colegas da disciplina.

### **Imprevistos enfrentados pelos professores em formação.**

Muitos são os obstáculos enfrentados por todos os docentes no momento de motivar os seus alunos para que absorvam o conteúdo. A falta de experiência e o estado “em formação” do professor estagiário<sup>4</sup>, as conversas paralelas, a falta de interesse ou falta de maturidade dos alunos são alguns dos obstáculos esperados. Porém, como trabalhamos com o inesperado?

---

<sup>3</sup> Chamamos de aluno-professor os alunos da disciplina de Práticas Educativas.

<sup>4</sup> Nesse caso me refiro a estagiários que atuam em escolas e também os que atuam em outros contextos.



Muitas situações inusitadas têm dificultado as aulas, principalmente, dos professores de música, como por exemplo, a falta de instrumentos musicais, de lousas e de salas de aula adequadas. Que ações são tomadas pelo professor em formação para vencer estas dificuldades?

Relacionando as cartas-diário dos colegas com os autores e tendo em vista o trecho da carta de uma colega que demonstra preocupação em relação ao espaço físico e recursos disponíveis para as aulas de música, percebe-se:

O que me preocupa um pouco é o espaço físico, porque vou ministrar essas aulas na própria casa dos meninos, então não haverá quadro negro, nem classes. Pretendo compensar essa falta com cartazes ou com tabelas, ainda não tenho isso bem definido. (GRAZI<sup>5</sup>, **Carta de expectativa**, 2009).

Outro problema citado é ter que dar aula de violão “sem o violão”, que André relata em:

...minha expectativa de todos terem um violão na primeira aula não se concretizou, e o número de alunos diminuiu para sete, dos quais apenas dois tinham violão, mas estes sem cordas... (ANDRÉ<sup>3</sup>, **Carta de Expectativa**, 2009).

Podemos assim estabelecer uma relação com o trecho do texto “A saga em busca da sala perdida”:

A sala de artes, o auditório, a sala de vídeo, a sala de aula, uma sala que sobrou, o pátio. Como pensar em uma aula se o professor não tem recursos básicos necessários? (MATEIRO; CARDOZO, 2005, pag. 5).

A semelhança entre as citações deve-se à falta de recursos para aula de música, dificuldade enfrentada não só na maioria das escolas, mas também nos projetos sociais e na própria casa dos alunos. Contudo, nota-se que o professor precisa “estar preparado para enfrentar situações cujos conhecimentos teóricos e práticos extrapolam os relacionados ao de ensino musical”. (MACHADO, 2003, p. 124).

Antes de se “sonhar” que os obstáculos vão deixar de existir, é importante capacitar os professores em formação para lidar com situações inesperadas e difíceis. Neste sentido, a escrita de cartas eletrônicas como “narrativa de si” (Torres, 2008) por escrito parece capacitar os professores em formação para repensar as situações difíceis enfrentadas dentro de uma moldura teórica dos “dilemas”, como apontado por Zabalza (2004).

---

<sup>5</sup> Para preservar os nomes dos meus colegas os nomes utilizados neste trabalho são pseudônimos



Outra dificuldade enfrentada é que muitos alunos, escolas e professores de outras áreas consideram o ensino de música desnecessário e, conseqüentemente, desvalorizam os estagiários.

O fato de a música não fazer parte do currículo escolar, e de haver pouquíssimos professores especializados, somado as condições institucionais das escolas públicas, gera transtornos e dificuldades para os futuros professores de música que encontram na escola um espaço para realizar a prática de ensino. (MATEIRO; CARDOZO, 2005, p. 4).

Cabe citar que a alteração na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) — nº 9.394, a qual inclui a música nas escolas, porém, este fato não garante recursos suficientes para atender a demanda de professores de música e espaços físicos adequados:

Todas as escolas públicas e particulares do Brasil terão de acrescentar, no prazo de três anos, mais uma disciplina na grade curricular obrigatória. A Lei nº 11.769, publicada no Diário Oficial da União no dia 19 de agosto de 2008, altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) — nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 — e torna obrigatório o ensino de música no ensino fundamental e médio. [...] Com a alteração da LDB, a música passa a ser o único conteúdo obrigatório, mas não exclusivo. Ou seja, o planejamento pedagógico deve contemplar as demais áreas artísticas. Até 2011, uma nova política definirá em quais séries da educação básica a música será incluída e em que frequência. (<http://www.capes.gov.br/servicos/sala-de-imprensa/36-noticias/2271-educacao-basica>. Acessado em 26 de maio de 2010).

A reflexão sobre aulas de música tanto escolares como extra-escolares está repleta de questionamentos sobre a existência ou não de condições mínimas para a sua execução. Sendo recente a obrigatoriedade da música nas escolas, ainda se enfrenta problemas em relação às aulas de música por parte de alguns, “os estudantes mostram uma realidade de instituições desorganizadas e expressam o quanto se sentiram desvalorizados e desrespeitados como profissionais” (MATEIRO; CARDOZO, 2005, pag. 7).

Esta situação é semelhante ao relato encontrado em uma das cartas, onde um dos alunos menosprezava o professor estagiário:

...dos dois alunos que estavam dispersos um deles sabia tocar e por isso não estava participando da aula e com isso atrapalhando o colega e o andamento da aula com o violão. Como eu já estava de “saco cheio” com a situação, peguei o violão dele e perguntei-lhe - tu sabes tocar? E ele respondeu sim, eu até dou aula. Então tu conheces essa? E comecei a tocar um choro que é dez vezes mais difícil de coisas que ele ainda não toca (ANDRÉ, **Carta da 1ª aula**, 2009).



O que ocorre neste caso é que o estagiário teve que provar que realmente sabia e tinha experiência sobre o que ele estava ensinando, isso para conquistar a atenção e o respeito de seus alunos. Este trecho citado não mostra somente a ação tomada pelo professor, e sim mostra uma reflexão dele por escrito sobre a sua própria atitude, pondo em questão se a ação tomada foi a mais apropriada. Com situações similares a esta, o professor em formação vai repensando e refazendo a sua identidade profissional.

### **A construção da identidade do professor em formação.**

A maioria das experiências docentes que os estagiários demonstram não são as de quem ensina, mas são as de quem aprende. O que é citado por Furnalleteo (2003):

Observando a trajetória de alguns deles, pudemos perceber que pareciam possuir *um professor interno*, uma base da qual emanavam suas ações pedagógicas que não representava somente a síntese de seus aprendizados teóricos, mas também de suas experiências culturais vividas a partir do lugar de quem aprende. (FURNALLETO, 2003, pag. 25).

Aqui se estabelece uma relação com a carta de um dos estagiários que demonstra a absorção das características de seu professor.

O aluno demonstrou não ter estudado em casa, percebi um pouco de constrangimento da parte dele, respondi que “não havia problemas com relação a isso”. Neste momento lembrei que quando eu era aluno, muitas vezes chegava em aula sem ter estudado em casa o que havia sido proposto, e lembrei que um “não tem problemas”, mesmo eu sabendo que na realidade “tinham problemas”, essa compreensão do professor me confortava. (DOUGLAS, **Carta III**, 2009).

A identidade do docente, em parte, é construída a partir das vivências que ele teve como aluno, como filho, como amigo, etc. Neste caso, o professor-aluno relata uma característica que considera valiosa em seu antigo professor e a toma para si agrega-a para ele. Pode-se ainda estabelecer uma relação com Louro (2004), a saber:

...as posturas assumidas em quanto estudante revelam desde uma posição mais “rebelde”, até o fascínio pelo mestre, passando pela busca de conhecimentos técnicos e do posicionamento de profissional “sempre em formação”. (LOURO, 2004, p. 74).



Louro (2004) aponta para vivências que os professores universitários tiveram no período em que estavam iniciando seus estudos musicais antes do período acadêmico, as quais são agregadas à sua personalidade enquanto professor.

Existem processos de continuidade e descontinuidade entre as atuações profissionais anteriores à universidade e aquelas exercidas como professores universitários. A experiência profissional de “outras searas”, como é denominada por Herculano, faz parte da trajetória dos professores e do moldar de suas identidades. (LOURO, 2004, p. 77).

As vivências de “outras searas” pode ser comparadas com o relato de uma das cartas, na qual o professor lembra ter tido a mesma dificuldade quando foi aluno:

...após algumas observações percebi como o aluno estava pensando, e o porquê do erro. Era um erro que eu e meu pai também cometíamos no início (eu e meu pai iniciamos juntos os estudos do acordeon). Então expliquei a ele: - Não é necessário pensar em tocar cada nota da mão direita em contraponto com as da esquerda... (DOUGLAS, **Carta III**, 2009).

Outro dilema encontrado e que interfere nas construções identitárias foi descobrir “o quê ensinar”. Objetivando uma aula agradável, passa-se a centrar a aula no aluno, ou seja, “colocar seus interesses e perspectivas como ponto principal no eixo professor-programa-aluno, que move o processo ensino aprendizagem” (Glaser e Fonterrada, 2006, p. 94). A isso compara-se o seguinte relato:

...perguntei também sobre os estilos musicais que apreciava, e o que esperava das aulas (...). Na primeira aula, observei o que ele já sabia e introduzi a teoria musical a partir daquilo. Rapidamente falei da importância da leitura musical, e ele topou aprender. Mostrei a partitura da música prevista para a aula - que era do compositor predileto dele - e expliquei alguns elementos... (DOUGLAS, **Carta II**, 2009).

A semelhança acontece no momento em que professor-aluno procura ensinar partitura a seu aluno; para isso mistura os elementos de professor enquanto simples transmissor de conhecimentos ao professor enquanto mediador dos conhecimentos que o aluno tem interesse, esta “mistura de professores”, frente às incontáveis situações que podem ocorrer, é um dos processos constitutivos da identidade do docente em formação.



Percebem-se situações inesperadas, que fazem parte do cotidiano de muitos professores e foram enfrentadas pelos professores em formação, dificuldades que muitos deles, enquanto alunos, não percebiam. Em diálogo com estas circunstâncias nota-se como se dá a formação do docente, que enquanto estagiário demonstra características de seus antigos professores ou de seus pais, por exemplo. Frente a tais dificuldades e situações inesperadas, o professor vai construindo sua identidade através de suas escolhas, e que vão acrescentando “curingas” na sua prática.

### **Considerações finais - Reflexão sobre a aprendizagem neste contexto.**

Após refletir acerca das minhas aulas, dos relatos dos colegas, dos autores estudados e, também, acerca dos debates ocorridos no grupo de pesquisas Narramus, percebo que tudo isso acrescentou “curingas” que proporcionam segurança para a minha futura prática docente. Durante as aulas da disciplina Prática Educativa, pensávamos todos juntos em uma solução para um determinado problema que algum colega enfrentava; e, isso fez parecer que todos participavam das aulas uns dos outros, pois tivemos acesso aos diários produzidos por cada um do grupo.

A partir do relato de problemas enfrentados pelos colegas, bem como das soluções que foram encontradas, posso preparar-me e ter em mente que atitudes tomar em determinadas situações que eles enfrentaram; as quais, futuramente, poderão ser enfrentadas e resolvidas por mim com mais tranquilidade. Por exemplo, um de meus colegas deu aulas instrumento para uma turma de adolescentes em um projeto social, outro para um idoso, outro para uma turma de crianças, outro para um universitário, outro para um aluno de classe média alta e estas diferentes situações ajudam na construção de idéias para se pensar uma aula, como cita Penna (2007):

...a formação do professor não se esgota apenas no domínio da linguagem musical, sendo indispensável uma perspectiva pedagógica que o prepare para compreender a especificidade de cada contexto educativo e lhe dê recursos para a sua atuação docente e para a construção de alternativas metodológicas. (PENNA, 2007, p. 53).

São estes recursos que foram acrescentados à minha prática docente. É como se ocorresse a participação de todos na aula de cada um, segundo Pollak (1992, p. 2), “tanto as experiências vividas pessoalmente quanto as vividas “por tabela” são elementos constitutivos da memória, ou seja, acontecimentos vividos pelo grupo ou pela coletividade à qual a pessoa se sente pertencer”.



É importante reafirmar as possibilidades de encaminhamentos de dilemas típicos da aula de música através da escrita de cartas e análise das mesmas. A “narrativa de si” por escrito mostra-se uma ferramenta tanto de coleta de dados de pesquisa como de estratégia para a formação inicial de professores de música.

Além disso, percebem-se questões típicas da aula instrumental como as diferentes consequências da abordagem individual e a questão da escolha do repertório em diálogo com a identidade social e rotina do aluno. Para outras práticas educativas que estejam fora do contexto do curso formativo, espero, de uma forma ou outra, continuar com os diários de aula para possibilitar meu constante aprimoramento em docência. Como dizem os escritos de Pedro Demo (1997), “o profissional não é aquele que apenas executa sua profissão, mas, sobretudo quem sabe pensar e refazer sua profissão” (p. 68).





## Referências

- BOZZETTO, Adriana. *Ensino Particular de Música: práticas e trajetórias de professores de piano*. Porto Alegre: Ed. URGs, 2004.
- DEMO, Pedro. *Educar pela Pesquisa*. 2ª edição. Campinas, SP: Autores Associados, 1997.
- ENSINO fundamental e médio tem três anos para acrescentar a disciplina música no currículo. *Assessoria de imprensa da Capes*. Disponível em <<http://www.capes.gov.br/servicos/sala-de-imprensa/36-noticias/2271-educacao-basica>>. Acessado em 26 de maio de 2010.
- FURNALLETO, Ecleide Cunico. *Como nasce um Professor: Encontro com as matrizes...* São Paulo: Ed. Paulus, 2003.
- FORTUNA, Tânia Ramos; BORDAS, Merion Campos. A contribuição da pesquisa através das histórias de vida para a formação de professores na universidade. III CIPA. Natal: UFRN, 2008 (editoração eletrônica).
- GLASER, Scheilla; FONTEERRADA, Marisa. *Ensaio a respeito do ensino centrado no aluno: uma possibilidade de aplicação no ensino do piano*. Revista da ABEM n°15, Setembro de 2006. p.91-100.
- LOURO, Ana Lúcia. *Ser docente universitário – professor de música: dialogando sobre identidades profissionais com professores de instrumento*. Porto Alegre: Programa de Pós-graduação em Música UFRGS, 2004. (tese de doutorado).
- \_\_\_\_\_, Ana Lúcia. *Cartas de Licenciandos em música: (Re)contando o vivido para centrar a aula no aluno*. Revista da ABEM n° 20. Setembro de 2008, p.63-68.
- MACHADO, Daniela Dotto. *Competências docentes para a prática pedagógico-musical no ensino fundamental e médio: visão dos professores de música*. Dissertação (mestrado em música) – Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.
- MATEIRO, Teresa; CARDOSO, Ana Paula. *Escola pública, prática de ensino e aula de música: “A saga em busca da sala perdida”*. Pesquisa realizada para o VIII Encontro Regional da ABEM. Pelotas: UFPEL, 2005.
- PENNA, Maura. *Não basta tocar? Discutindo a formação do educador musical*. Revista da ABEM n° 16, Março de 2007. P. 49-56.
- PARKER, Darlene Ciuffetelli. *Teacher Candidacies Literacy Narratives: A Professional Writing Practice Towards* Inducion <http://ocs.sfu.ca/fedcan/index.php/csse/csse2008/scheConf/presentations> acessado em 10 de julho de 2008.
- POLLAK, Michael. *Memória e identidade social. Estudos Históricos* [on line], Rio de Janeiro: FGV, v.5, n 10. 1992. P. 200-212. Disponível em <<http://api.ning.com/files/MemriaeIdentidadeSocial.pdf>> Acessado em 29 de maio de 2010.



TORRES, M. C. A. R. (2008) Músicas do cotidiano e memórias musicais: narrativas de si de professoras do ensino fundamental. In Souza, J. (org) *Aprender e ensinar música no cotidiano* Porto Alegre: Sulina, 237-258.

ZABALZA, Miguel. *Diários de Aula: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento Profissional*. Porto Alegre: ArtMed, 2004.



## ***Centros Musicais: uma proposta de política pública em educação musical***

*Cristina Rolim Wolffenbüttel*  
*UERGS; SMED-POA/RS; FAE-SÉVIGNÉ*  
*cwolffen@terra.com.br*

**Resumo:** este relato trata da presença da música na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre/RS, através da estruturação dos *Centros Musicais*. Esta política pública em educação musical, proposta pela Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre, RS, busca articular diferentes tempos e espaços escolares e não escolares, envolvendo as escolas públicas da prefeitura, comunidades, diferentes projetos, programas e ações em música e educação musical.

**Palavras-chave:** políticas públicas em educação musical, música na educação básica, *Centros Musicais*.

A música está presente em diversos tempos e espaços na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre/RS (RME-POA/RS), incluindo os processos formais, bem como os informais de ensino musical. Existe uma preocupação e um interesse por parte da Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre (SMED-POA/RS) em ampliar os espaços de vivência musical no âmbito escolar. A própria existência da música como disciplina integrante do currículo escolar demonstra a importância que lhe é conferida.

Paralelamente a isso, existem esforços no sentido de ampliar os universos musicais dos alunos, na medida em que se busca oferecer experiências com música junto ao complemento curricular (PORTO ALEGRE, 2003). No entanto, mesmo com esforços e políticas nesse sentido, ainda luta-se com dificuldades para a sua efetiva manutenção. Além disso, percebe-se a necessidade de ampliar os conceitos relativos à presença da música na escola, diferenciando-a de propostas de arte-educação. Cabe, portanto, uma breve explanação sobre a estrutura de ensino da RME-POA/RS, com vistas ao entendimento da existência da música nesse contexto.

A RME-POA/RS está estruturada em três ciclos de formação, sendo que cada ciclo possui a duração de três anos. Os ciclos possuem uma organização interna própria, tendo em vista as áreas do conhecimento. O processo que resultou na implementação desse modo de organização em Porto Alegre/RS é oriundo do Congresso Municipal Constituinte Escolar, desencadeado no ano de 1994 (PORTO ALEGRE, 2003), quando os participantes aprovaram em assembleia o sistema por Ciclos de Formação.



Em cada Ciclo de Formação, existe um conjunto de princípios e conhecimentos que norteiam, complexificam e aprofundam o trabalho pedagógico e o caminho percorrido desde o primeiro ano do primeiro ciclo até o último ano do terceiro ciclo, isto é, do início até o final do Ensino Fundamental. Contudo, cada ciclo, acompanhando as características dos educandos em suas diferentes idades e situação sócio-cultural, não pode se tornar cristalizado pois, à medida em que os educandos chegam aos princípios e objetivos propostos para cada ciclo, suas vivências no ciclo deverão ser enriquecidas com outras informações e conhecimentos, dando a necessária continuidade no processo de aprendizagem. (PORTO ALEGRE, 2003, p.12).

No município de Porto Alegre/RS existem 96 escolas, sendo 49 de ensino fundamental, 41 de educação infantil, 4 de educação especial, uma de educação básica e uma de ensino médio. Deve-se esclarecer que o número reduzido no nível médio explica-se pelo fato deste nível ser uma prioridade do estado e não do município (SAVIANI, 1997).

O ensino da música inserido na base curricular na RME-POA/RS aparece previsto nos três ciclos. Por outro lado, há escolas que, mesmo não possuindo regularmente o ensino de música na base curricular, oportunizam vivências e práticas musicais, através de programas, projetos, oficinas ou diversas ações, o que normalmente ocorre no turno inverso ao qual o aluno está matriculado (WOLFFENBÜTTEL, 2004). A existência destas atividades está vinculada à política cultural da SMED-POA/RS, que busca a transformação da escola em pólo cultural. Nesse sentido, a

implantação da política cultural da Rede Municipal de Ensino coloca a escola como um pólo cultural de sua região e conta com coordenadores culturais. Estes professores são eleitos através de projetos e dispõem de, no mínimo vinte (20) horas de sua carga horária para articular as concepções e ações artístico-culturais na construção do projeto político-pedagógico-administrativo e cultural da escola, atuando enquanto agentes culturais nas comunidades e na cidade. (KROEF *et al.*, 1999, p.159).

Através desta política, há a possibilidade de os professores de diversas áreas do conhecimento elaborarem projetos para serem executados ao longo do ano escolar. Estes projetos são apresentados à escola ao final de cada ano, sendo debatidos e, após a análise em assembleia geral, no sentido de contemplar aqueles mais importantes para os alunos e comunidade, alguns são escolhidos pelo coletivo de professores, viabilizando-os para o ano seguinte. Nesta perspectiva, muitos dos professores de música propõem projetos ligados a sua área, como é o caso de projetos que existem há bastante tempo na RME-POA/RS, envolvendo conjuntos instrumentais diversos, bandas e formações de coros, entre outros agrupamentos musicais. Cabe salientar, todavia que, a partir do ano de 2009, com as mudanças políticas



ocorridas na SMED-POA/RS, originadas dos resultados das últimas eleições de final de 2008, houve uma série de modificações na condução de muitas políticas educacionais para a RME-POA/RS. Uma destas modificações pode ser exemplificada através das possibilidades de os professores de diversas áreas do conhecimento de apresentarem projetos para o oferecimento de oficinas, incluindo as oficinas de música (WOLFFENBÜTTEL, 2009).

Estas oficinas acontecem nas escolas como atividades do complemento curricular, comumente conhecidas como extracurriculares (PORTO ALEGRE, 2003), e que são oferecidas aos alunos. Em muitos casos também é oportunizada a participação da comunidade em geral, numa tentativa de democratização do espaço escolar. Cabe, então a cada

uma das escolas, com a interferência do coordenador cultural, agenciar as várias possibilidades de ações culturais dentro e além da escola, a partir da realidade onde está inserida, promovendo assim, expressões singulares, projetos e oficinas das diversas linguagens artísticas. (KROEF *et al.*, 1999, p.161).

Tendo em vista esta forte presença da música na RME-POA/RS, historicamente reconhecida, foi possível pensar uma política em educação musical, a qual é constituída de programas, projetos e ações já em desenvolvimento nas escolas da RME-POA/RS, ou mesmo em início de implementação. De acordo com dados das escolas, cerca de 93% destas instituições oferecem atividades musicais em seus tempos e espaços (WOLFFENBÜTTEL, 2009).

As atividades musicais encontram-se presentes em diversos programas, projetos e ações desenvolvidos pela RME-POA/RS, dentre os quais podem ser destacadas atividades musicais na base curricular (atividades curriculares) e atividades musicais no complemento curricular (atividades extracurriculares), introduzidas principalmente no Projeto *Cidade Escola* e no Programa *Abrindo Espaços na Cidade que Aprende*.

As atividades musicais inseridas na base curricular caracterizam-se por ser desenvolvidas nos tempos e espaços do turno regular dos estudantes, apresentadas, normalmente, no formato de aulas de música coletivas, normalmente turmas com cerca de 30 estudantes.

O Projeto *Cidade Escola*, uma das modalidades de complemento curricular, desenvolve ações no contraturno escolar do aluno. Constitui-se de ações para além dos conceitos de tempo e espaço geográfico, com o objetivo de ampliar a permanência dos estudantes na escola.



O conceito de *Cidade Escola* enfatiza a interação e a transversalização entre as ações da Cidade e da Escola, possibilitando ao aluno desenvolver identidade comunitária no seu bairro-escola ao mesmo tempo em que se apropria e é acolhido por variados espaços da cidade. O Projeto *Cidade Escola* se apresenta como uma inserção na vida da cidade e vice-versa, em uma troca intensa, plural, espalhada por toda a cidade como território. A escola, assim, se expande, se estende assumindo-se para além de seu conceito de um tempo e espaço geográfico e limitado aos seus muros, promovendo a extensão do tempo físico no qual o aluno permanece no espaço escolar. É um assumir de múltiplas possibilidades de concretização e de significação das riquezas de formação. Um modo de aprender, no sentido do sentir, do perceber, do conhecer, do apropriar-se, do sentir-se implicado, do afetar-se pelo entorno, pelo coletivo e por si mesmo, enfim, o viver, uma sinergia coletiva, uma cooperação social, onde se implicam os afetos, os desejos, a cooperação e a inteligência. (WOLFFENBÜTTEL, 2009, p.102-103).

Os modos de operação, estrutura e organização dos tempos e espaços das atividades, entre outras peculiaridades, são diferentes em cada escola, pois as instituições analisam suas necessidades e priorizam as demandas emergentes. Apesar das singularidades das escolas, de um modo geral, os objetivos do Projeto *Cidade Escola* são

apoiar o aluno em suas necessidades básicas e educacionais; reforçar e maximizar o aproveitamento escolar; expandir ações, atividades e ambientes de aprendizagem; ampliar a potência de cada um e de todos, além do sentimento de pertença à família e ao local, em tempos e espaços diferenciados; oportunizar alternativas de autonomização e singularização; ampliar a noção geográfica de escola; integrar e potencializar as ações-iniciativas educativas da cidade em benefício de seus habitantes; ampliar as ações integradas entre diferentes setores/agentes da sociedade e, finalmente amplificar e potencializar a rede de proteção da criança e do adolescente. (WOLFFENBÜTTEL, 2009, p.103).

O Projeto *Abrindo Espaços na Cidade que Aprende*, outra possibilidade de atividade musical do complemento curricular, faz parte de um programa do governo federal, nesta esfera denominado *Escola Aberta*. É desenvolvido em parceria com os ministérios da Educação, Trabalho e Emprego, Esporte e Cultura e com a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). Tem por objetivo promover a melhoria da qualidade da educação no país, ampliando as oportunidades de acesso às atividades educativas, culturais, esportivas, de lazer e de geração de renda por meio da abertura de escolas públicas de 5ª a 8ª séries e de ensino médio nos finais de semana. As atividades são abertas a toda a comunidade e visam à melhoria do relacionamento entre professores, alunos e familiares, de maneira a reduzir os índices de violência entre os jovens, sobretudo aqueles em situação de vulnerabilidade social. São executadas pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento



da Educação (FNDE/MEC), em parceria com as secretarias de Educação Básica (SEB/MEC) e de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD/MEC) e com os ministérios do Trabalho e Emprego, do Esporte, da Cultura e a UNESCO.

A SEB/MEC, entre outras ações, acompanha e faz a avaliação pedagógica dos impactos do projeto, podendo sugerir critérios para ampliação ou modificação. A SECAD/MEC também faz avaliação dos impactos, mas sob o ponto de vista das questões relativas à diversidade étnico-racial, de gênero e de respeito às opções sexuais. A secretaria também é encarregada de firmar parcerias com universidades para o desenvolvimento de atividades de extensão nas escolas participantes.

A incumbência do Ministério do Trabalho e Emprego é qualificar jovens dos Consórcios Sociais da Juventude, os quais atuam como oficinairos nos finais de semana. Cabe ao Ministério do Esporte distribuir material esportivo para escolas, além de capacitar os agentes que atuam nas oficinas de esporte e lazer. O Ministério da Cultura faz a interligação das escolas com os “pontos de cultura”. Por fim, à UNESCO cabe participar da gestão técnica do programa, fazendo a gestão administrativa e financeira, disponibilizando a capacitação de recursos humanos e avaliando os resultados.

Na RME-POA/RS, as atividades existentes no Projeto *Abrindo Espaços na Cidade que Aprende* são escolhidas a partir de consultas às comunidades locais, bem como da identificação de talentos nas escolas e no entorno escolar. As peculiaridades das comunidades também são consideradas para a oferta das oficinas. Diversas escolas da RME-POA/RS oferecem este projeto às respectivas comunidades.

As atividades musicais presentes na RME-POA/RS também se apresentam através de práticas músico-instrumentais. Desse modo, contemplando o movimento já existente na RME-POA/RS, as manifestações foram organizadas em núcleos, os quais caracterizam particularidades em termos de expressão musical sem, contudo, fechar-se nessa expressão. Assim, uma escola que faça parte de um determinado núcleo poderá, também, fazer parte de outro núcleo, sem prejuízo das atividades musicais.

Vale destacar que a organização dos núcleos deu-se a partir da observação da presença da música nas escolas da RME-POA/RS, o que resultou na criação dos *Centros Musicais*. Foi instituído através da Ordem de Serviço nº 002, de 12 de fevereiro de 2008, e publicada no Diário Oficial de Porto Alegre, edição 3210, de 15 de fevereiro de 2008. Além disso, a política também está fundamentada na Lei Federal nº 11.769/2008, que dispõe sobre a obrigatoriedade do ensino de música na educação básica.



*Centros Musicais*, proposta descentralizada de educação musical, abrange a RME-POA/RS e a cidade de Porto Alegre. Esta iniciativa articula práticas em música vigentes nas escolas da Prefeitura, bem como prevê a implementação de atividades musicais nas instituições escolares que ainda não as ofereçam.

Constituem-se resultado do trabalho musical dos professores de música e profissionais que atuam com música nas escolas, fundamentando-se nos princípios organizacionais:

- Construção democrática: a política foi elaborada coletivamente pelos professores de música e profissionais que desenvolvem atividades musicais nas escolas, visando articular ações em educação musical na RME-POA/RS.
- Descentralização: as atividades musicais existentes ocorrem em diversos tempos e espaços das escolas da RME-POA-RS ou outros espaços constituídos a partir de parcerias na cidade.
- Articulação: entre atividades musicais formais em desenvolvimento nas escolas da RME-POA/RS e outras instituições de ensino musical, bem como espaços informais e não-formais da música.

É, portanto, uma proposta de política pública de educação musical, a qual busca articular diferentes espaços e tempos escolares, comunidades, programas, projetos e ações desenvolvidos em escolas da RME-POA/RS, promovidos pela SMNED-POA/RS, demais secretarias e órgãos da Prefeitura de Porto Alegre, bem como iniciativas das comunidades. Os objetivos dos *Centros Musicais* são os seguintes:

- Dar continuidade e potencializar a articulação de iniciativas em educação musical já existentes nas escolas da RME-POA/RS.
- Planejar e articular iniciativas que ampliem a apropriação e o entendimento da linguagem musical, contribuindo com a ampliação da leitura e escrita, constituindo-se uma proposta inovadora em educação e como perspectiva de vida, lazer e trabalho, ampliando o conhecimento como um todo.
- Integrar iniciativas existentes em educação musical nas escolas da RME-POA/RS às demais práticas musicais (formais, não-formais ou informais) da cidade de Porto Alegre.

A proposta constitui-se na organização das atividades musicais em oito núcleos – os quais são constituídos por escolas das RME-POA/RS e comunidades – considerando-se especificidades musicais e/ou instrumentais. Cada núcleo possui uma escola-eixo, a qual é





responsável pela articulação musical entre as demais escolas integrantes do núcleo. Os núcleos musicais são Orquestral, Banda Escolar, Percussão, Violão, Canto Coral, Hip Hop, Música e Tecnologia, Música na Educação Infantil.

Núcleo Orquestral: escolas que desenvolvem atividades musicais utilizando diversos instrumentos musicais – dentre os quais flauta doce, violão, teclado, violino, entre outros – organizando alunos e comunidade participantes em conjuntos instrumentais. A escola-eixo deste núcleo é EMEF Heitor Villa-Lobos.

Núcleo Banda Escolar: escolas que desenvolvem atividades musicais com bandas escolares. Dentre os instrumentos musicais que integram os grupos musicais encontram-se, entre outros, bumbos, pratos, liras, trompetes, trombones e tubas. A escola-eixo deste núcleo é EMEF Deputado Victor Issler.

Núcleo Percussão: escolas que desenvolvem atividades musicais com percussão, incluindo instrumentos musicais de altura indefinida (como agogô, afoxé, castanholas, triângulo, blocos sonoros e muitos tipos de tambores, entre outros instrumentos) e de altura definida (como os carrilhões, xilofones ou timbales, por exemplo). A escola-eixo deste núcleo é EMEF Neusa Goulart Brizola.

Núcleo Violão: escolas que organizam grupos instrumentais com o violão, formando duos, quartetos, quintetos e outras configurações violonísticas. A escola-eixo deste núcleo é EMEF Emílio Meyer.

Núcleo Canto Coral: escolas que desenvolvem atividades musicais através da prática do canto coletivo. A escola-eixo deste núcleo é EMEF Governador Ildo Meneghetti.

Núcleo Hip Hop: escolas que vivenciam os elementos do *hip hop*. O *hip hop*, como movimento cultural, é composto pelos elementos: o canto, através do *rap (rhythm-and-poetry)*, a instrumentação, com os DJs, a dança, com o *break dance* e a pintura, com o grafite. A escola-eixo deste núcleo é EMEF Nossa Senhora de Fátima.

Núcleo Música e Tecnologia: escolas que desenvolvem atividades musicais relacionadas à tecnologia, incluindo a produção, execução e apreciação musical. As escolas que compõem o núcleo Música e Tecnologia utilizam diversos elementos tecnológicos. Todas as escolas da RME encontram-se potencialmente inseridas no núcleo Música e Tecnologia, pois possuem laboratórios de informática com equipamentos próprios para o trabalho músico-tecnológico. A escola-eixo é a EMEF Larry José Ribeiro Alves.



Núcleo Música na Educação Infantil: objetiva o desenvolvimento de potencialidades musicais junto à educação infantil de Porto Alegre. A escola-eixo do núcleo de Música na Educação Infantil é a EMEI da Vila Max Geiss.

Além da organização das escolas em núcleos, encontra-se em fase de constituição a Biblioteca *Professora Rose Marie Reis Garcia*, cujo material é oriundo da biblioteca particular da referida professora, na qual estão sendo organizados espaços com acervos de obras de música, folclore e artes em geral. A escola-eixo da biblioteca é a EMEM Emílio Meyer. Objetiva-se, futuramente, constituir o núcleo de Bibliotecas Musicais na RME-POA/RS, as quais poderão se estabelecer em escolas da RME-POA/RS ou se apresentarem de forma itinerante.

Dentre as ações inseridas no plano plurianual (2010 a 2012) dos *Centros Musicais*, encontram-se:

- Ingresso, através de concurso público, de professores de música nas escolas da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, com a seguinte organização:
  - Escolas de ensino fundamental - que não possuem professor(a) de música: inserção de 1 profissional com habilitação específica na área.
  - Escolas de Educação Infantil - inserção de professor(a) de música em cada escola.
  - Escolas de ensino fundamental - que já possuem profissional com habilitação específica em música e que demandam a presença de outro profissional: inserção de mais 1 profissional com habilitação específica em música.
- Encontros de formação continuada em educação musical com os professores de música e profissionais que atuam com música na RME-POA/RS:
  - Reuniões mensais para discussão de temáticas da educação musical, objetivando elaborar a proposta de educação musical para a RME-POA/RS.
  - Realização de saraus, envolvendo a comunidade escolar da RME-POA/RS e cidade de Porto Alegre/RS.
  - I Encontro de Educação Musical de Porto Alegre.
- Potencialização financeira das escolas, com vistas à aquisição de instrumentos musicais e equipamentos necessários ao ensino de música.
- Implementação de cursos de formação inicial e continuada em música na RME-POA/RS:



- Curso de Pós-Graduação em Educação Musical, em parceria com instituições de ensino superior.
- Curso Técnico em Música, em nível de ensino médio.

Pretende-se, ao dar continuidade aos *Centros Musicais*, auxiliar no desenvolvimento da música nas escolas da RME-POA/RS e cidade como um todo, demonstrando que a educação musical se dá na relação entre pessoas e músicas (KRAEMER, 2000). Assim, poderemos entender melhor sobre o que “faz a música na escola” (SOUZA *et al.*, 1995), a fim de que seja possível articulá-la nas escolas com as demais dimensões institucionais, além de construir e implementar políticas e práticas de educação musical escolar (SOUZA *et al.*, 1995).



## Referências

KRAEMER, R. Dimensões e funções do conhecimento pedagógico-musical. In: *Em Pauta*, Porto Alegre, V.11, n. 16/17, abr./nov., p.50-73, 2000.

KROEF, A. B. G. et al. Política cultural e a escola como pólo cultural. In: SILVA, L. H. da (org.). *Escola cidadã: teoria e prática*. Petrópolis: Vozes, 1999. p.159-162.

PORTO ALEGRE. *Caderno pedagógico nº 9*. Porto Alegre: Secretaria Municipal de Educação, maio de 2003.

SAVIANI, D. *A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas*. Campinas: Autores Associados, 1997.

SOUZA, J. et al. *O que faz a música na escola? Concepções e vivências de professores do ensino fundamental*. Porto Alegre: Núcleo de Estudos Avançados do Programa de Pós-Graduação em Música – Mestrado e Doutorado, 2002. (Série Estudos 6).

WOLFFENBÜTTEL, C. R. *A inserção da música no projeto político pedagógico: o caso da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre/RS*. 2009. Tese (Doutorado em Música) - Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

\_\_\_\_\_. *Vivências e concepções de folclore e música folclórica: um survey com alunos de 9 a 11 anos do ensino fundamental*. 2004. Dissertação (Mestrado em Música) – Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.



## Chorando com flauta doce

*Renan Moretti Bertho*  
*Universidade Federal de São Carlos, UFSCar*  
*renanbertho@yahoo.com.br*

*Ilza Zenker Leme Joly*  
*Universidade Federal de São Carlos, UFSCar*  
*zenker@power.ufscar.br*

**Resumo:** O trabalho é fruto de uma prática pedagógica musical orientada na disciplina Projeto em Educação Musical, e serviu de base para minha monografia. Este projeto foi realizado uma vez por semana, com crianças de seis a dez anos, em um laboratório de musicalização, com encontros de uma hora. O objetivo geral foi utilizar o choro como repertório para iniciação musical através da flauta doce, explorando sonoridades e vivências em outros ritmos como lundus e polcas. Os objetivos específicos foram desde o envolvimento de parâmetros musicais relacionados direta ou indiretamente ao choro até a exposição do repertório de acordo com contextualizações e momentos históricos. Com intuito de atingir tais objetivos foram elaborados arranjos musicais a partir de pesquisas que objetivaram encontrar músicas pertinentes à compreensão geral da linguagem do choro. A presença dos estagiários tornou a aula mais dinâmica e criativa, eles apresentaram contribuições preciosas além de sugestões, idéias e opiniões sobre o trabalho. Houve ainda o cuidado de pensar em atividades que além de cumprir os objetivos pudessem desenvolver nos estagiários habilidades e experiências musicais. Os resultados apresentam uma metodologia alternativa para o aprendizado inicial da flauta doce, onde é possível observar aprendizagens musicais e sócio-culturais muito próximas das práticas presentes nas rodas de choro.

**Palavras-chave:** Flauta doce, choro, ensino-coletivo.

## Introdução

O presente trabalho trata de uma experiência pedagógica musical realizada semanalmente, com duração de uma hora, no laboratório de Musicalização da UFSCar. Inicialmente pensado como uma maneira de trabalhar a linguagem do choro no ensino coletivo de flautas doce, o projeto apresenta uma alternativa ao aprendizado inicial deste instrumento num contexto de ensino coletivo, sob uma perspectiva histórica e social.

De acordo com Diniz (2003), o choro ou chorinho, música legitimamente brasileira, começou a ser composta em meados do século XIX, por volta de 1870. Os músicos, geralmente amadores, eram em sua maioria servidores públicos, civis, advindos da alfândega, correio ou militares. Reuniam-se para tocar em situações festivas e interpretavam ritmos e danças de origens européias, criando assim uma maneira própria de tocar.

Surge aqui um processo de variação da forma musical, fraseado, formação instrumental e muitos outros elementos que tornam o choro um sincretismo sonoro, reflexo da



mistura de elementos que foram trazidos ao Brasil de diferentes lugares do mundo, e, diluídos nos que já estavam presentes aqui, originaram uma das mais fortes características do povo brasileiro: a diversidade cultural.

De acordo com Beineke “a primeira função que se pode atribuir à educação musical é a de introduzir os estudantes em formas de vida musical, enraizadas num fazer musical autêntico, artístico e criticamente reflexivo” (ELLIOT, apud Beineke, 2003, p. 86).

Nesse sentido a concepção do projeto “Chorando com Flauta Doce” foi pensada a fim de propor aos aprendizes não apenas o conhecimento da técnica instrumental, mas vivências musicais autênticas, baseadas num gênero musical originalmente brasileiro: o choro.

Gainza afirma que “O objetivo específico da educação musical é musicalizar, ou seja, tornar um indivíduo sensível e receptivo ao fenômeno sonoro promovendo nele, ao mesmo tempo, respostas de índole musical.” (GAINZA, 1982, p. 101).

Durante as aulas foram desenvolvidos aspectos musicais de maneira lúdica a fim de possibilitar a experimentação da escuta e de ações corporais, além da apreciação e a vivência de elementos tradicionais, tais como danças de roda e brincadeiras populares, que adquirem aspectos pedagógicos e significados musicais, servindo de interface para democratizar o conteúdo do choro.

Essas atividades permitiram que o choro fosse visto por um prisma que transcendesse a elaborada técnica instrumental, que já é característica do estilo, dando significado à existência do gênero no território nacional e driblando os contrastes e desafios entre técnica instrumental e iniciação no instrumento.

Para atingir tal compreensão de uma linguagem musical que já é consolidada foi necessário traçar um objetivo geral que diz respeito a utilizar o choro como iniciação musical através flauta doce, explorando sonoridades que foram desde os lundus e polcas, que originaram a interpretação chorística, até os maxixes, quadrilhas e schottisch, considerados grosso modo variações do choro.

Foram ainda objetivos específicos:

- Trabalhar parâmetros musicais relacionados direta ou indiretamente ao choro
- Elaborar arranjos musicais que possibilitassem a prática coletiva desses parâmetros
- Explorar atividades que proporcionasse sentido e prazer à escuta musical



-Expor o repertório de acordo com contextualizações e momentos históricos

## **Metodologia**

Com intuito de consolidar tais objetivos foi feita uma pesquisa iniciada através do repertório de polcas tradicionais do folclore europeu. Foram buscadas informações sobre a maneira de dançar e os espaços onde era encontrado tal estilo musical.

A pesquisa realizou-se também na internet procurando sites que disponibilizassem arquivos no formato MIDI para download. Os arquivos encontrados foram avaliados e selecionados de acordo com a musicalidade, qualidade, pertinência do discurso musical para as aulas e dificuldades que iriam apresentar para a turma. Depois de selecionados foi realizado um processo de criação de arranjos a partir das informações contidas nos arquivos MIDI.

Esses arranjos foram pensados e construídos com a intenção de ser um material didático, com nível de dificuldade crescente e que pudesse ser tocado na flauta doce. Para auxiliar na construção deste material foi usado o Finale, software de edição de partituras, o que possibilitou entregar uma cópia para cada criança.

Houve o cuidado e a preferência para que as músicas apresentadas nos arranjos tivessem gravações de boa qualidade, com isso, além de apresentar uma referência de como é a sonoridade original da música, surgiu a oportunidade de explorar atividades de percepção e de expressão corporal. Tais atividades corporais propostas foram desde exploração livre de movimentos pela sala até coreografias previamente elaboradas.

Traçando um paralelo entre o que Beineke considera ser um bom modelo de aula de flauta doce nas escolas, e a experiência pedagógica deste trabalho, podemos concordar com a seguinte afirmação: “a aula de música é o centro da proposta, um conceito mais amplo que o de “aula de flauta”. Isto é, a flauta doce é um dos recursos a serem utilizados no fazer musical, não o único.” (BEINEKE, 2003, p. 86).

E mais adiante: “Relacionada a concepção de que a aula de música tem como foco a prática musical dos alunos está a idéia de que o sujeito precisa se relacionar com a música de diferentes maneiras – tocando e cantando, ouvindo e analisando, e compondo.” (Beineke, 2003, 87).

Nos arranjos também foi explorada a diversidade de timbres, escrevendo para outros instrumentos além da flauta (xilofone, cifras para piano ou violão e ritmos para instrumentos de percussão), o que possibilitou várias possibilidades sonoras e incentivou a participação dos estagiários que acompanharam a aula.



A presença dos estagiários foi fundamental para tornar a aula mais dinâmica e criativa, eles contribuíram significativamente com preciosas sugestões, idéias e opiniões. Esses estagiários eram estudantes do segundo e do terceiro ano do curso de graduação em licenciatura em música. Havia funções para as quais eram designados, ou seja, dois rapazes do segundo ano observam e ajudam na rotina da aula, já os três estagiários do terceiro ano, dois homens e uma mulher, tinham a responsabilidade de preparar e aplicar alguma atividade nas aulas.

Um fator que deixou a contribuição desses estudantes ainda mais especial foi que mesmo com a necessidade de aplicar atividades, eles pediam minha opinião antes de apresentar algum conteúdo na aula. Percebe-se que havia preocupação de que as propostas vindas por parte deles fizessem parte do conteúdo deste projeto. Este comprometimento tornou a nossa relação amigável e bem estruturada.

Pensando que os estagiários cursavam licenciatura em música, tratei de contar com a musicalidade intrínseca de cada um e escrever nos arranjos frases especialmente para que fossem tocadas por eles. Também foram incentivadas práticas de improvisação das melodias, dos ritmos de percussão e a criação de contrapontos, associando o espaço do ensino coletivo de flautas a outras disciplinas que eles estavam cursando. Sendo assim foi possível acrescentar às aulas de musicalização momentos de aprendizagem musical e prática instrumental para esses estudantes da graduação. Em suma, sem a presença participativa destes estagiários a aula teria um rendimento diferente do que foi observado.

O roteiro geral das aulas seguiu um formato pré-estabelecido, a ordem padrão das atividades era: canto de entrada, atividades que explorassem ações corporais livres ou anteriormente pensadas, conteúdos teóricos musicais, apreciação musical, prática do instrumento e canto de saída.

O projeto contou com cerca de doze crianças entre seis e dez anos. Havia ainda os cinco estagiários e duas professoras do programa de musicalização. Com essas professoras surgiu uma parceria voluntária muito interessante, pois estávamos inseridos no programa onde elas eram professoras, além técnicas e responsáveis pelas aulas do laboratório.

Quando dei a primeira aula, no dia primeiro de abril de dois mil e oito, encontrei uma turma com seis crianças, que já haviam adquirido a flauta doce e tinham algum conhecimento musical prévio. Tal conhecimento é fruto da bagagem dessas crianças que já freqüentavam o programa de musicalização há alguns anos. Inicialmente elas conseguiam tocar as notas lá e dó, e estavam trabalhando semínima e pausa de semínima. Esse conteúdo era baseado no método da Elisabeth Seraphin Prosser.





Com a divulgação do projeto no site e na rádio da instituição, em poucos dias obtive uma resposta positiva a essa divulgação através do recebimento de e-mails de mães e pais querendo saber mais informações a cerca do que precisavam fazer para inserir seus filhos nas aulas.

Após essa fase de divulgação apareceram outras crianças com diferentes experiências das crianças que encontrei na primeira aula. Vale ressaltar que algumas ainda não haviam tido contato com música. Portanto foi preciso retomar conceitos básicos desde o início para que todas estivessem dotadas do mesmo conhecimento, permitindo maior ênfase no ensino coletivo e na prática em conjunto.

Com isso veio uma aprendizagem muito importante na minha formação como educador, que foi compreender a importância da repetição. Observei que mesmo as crianças que já participavam do programa de musicalização não se incomodaram em rever o mesmo conteúdo de maneira diferente.

## Resultados

Os resultados alcançados no final do trabalho foram constituídos ao longo de vinte aulas ministradas no ano de dois mil e oito. Tais resultados foram organizados na monografia primeiramente na forma de tabelas, onde se encontraram presentes três variáveis observadas na aula: conteúdos musicais, cultura e aprendizagens sociais, em detrimento das atividades realizadas. Como apresentado na tabela abaixo:

**Tabela1:** Exemplos de como os resultados foram organizados na monografia

<u>Atividades realizadas</u>	<u>Conteúdos musicais</u>	<u>Cultura</u>	<u>Aprendizagens sociais</u>
Explicação sobre Lundu		Conteúdo histórico e social do lundu	Ouvir o outro/ sentar em roda
Marcar a célula rítmica	Percepção do pulso	Escuta do lundu Ensaboa Mulata	
Atividade voltada para aprendizado e mudança das notas sol, lá, si, dó e ré	Mudança de notas na flauta doce Fixação das posições das notas Maneira de assoprar na flauta		Tocar em conjunto Ouvir o outro Sentar em roda

Tocar a primeira parte da Polca de John Ryan	Contato com partituras da escrita musical convencional.	Percepção e contato com uma sonoridade diferente	Tocar em conjunto Sentar em roda
Tocar Meggie in the Woods inteira	Semínima e pausa de semínima. Percepção de outros instrumentos	Execução e familiarização com estilos de músicas do repertório folclórico europeu que influencio as raízes do choro	Tocar em conjunto Sentar em roda

Logo abaixo dos quadros foram discutidas questões de cunho musical, educacional e cognitivo.

Tais resultados apontam para o desenvolvimento do aprendizado musical dos participantes. No final do projeto as crianças estavam tocando as notas sol, lá, si, dó e ré, feitas com a mão esquerda. A seqüência de ensino foi: lá, si, sol, dó e ré. Também foram ensinadas as figuras rítmicas da semínima e mínima, com suas respectivas pausas. Consciente de que a turma detinha esse conhecimento foi possível trabalhar a primeira parte do choro Carinhoso e dois arranjos de polcas tradicionais irlandesas, em ambas as situações contando com a ajuda de um estagiário que toca violão e uma das professoras que toca pandeiro.

Nesse ponto foi possível observar aprendizagens sócio-culturais, como a prática de ouvir o outro, tocar em conjunto e sentar em roda. À medida que realizávamos esses momentos de vivência, foi perceptível a proximidade e a semelhança entre os conteúdos culturais e sociais da aula e os presentes numa roda de choro.

Ao utilizar o choro Carinhoso fundamentei o processo de ensino aprendizagem em princípios da tradição oral, onde a observação, a escuta e a vivência são imprescindíveis para aquisição do conhecimento. Vale lembrar que o próprio choro nasceu de uma cultura oral, onde a prática era fundamental e quando não era possível contar com a presença de alguém capaz de ler e escrever a linguagem musical, as músicas eram transmitidas oralmente ou aprendidas de ouvido.

Como resultados do material pedagógico também foram desenvolvidos dois arranjos de polcas tradicionais irlandesas: Maggie in the Woods e Polca de John Ryan. Tais músicas possibilitaram contato com estilo que influenciou e deu origem ao choro.

Outra natureza de produção e construção de materiais está ligada à ampliação de algumas partituras das crianças em papel cartão. Essa ampliação possibilitou um foco único de atenção, o que facilitou a explicação e a visualização. Para realizar tal ampliação tomei o cuidado de fazer notas e pausas coloridas, associando as cores de um semáforo, verde toca (geralmente as figuras rítmicas) e vermelho não toca (pausas).

## **Considerações**

Ao iniciar esse trabalho pensava que a principal dificuldade estaria relacionada à capacidade das crianças no ato de executar choros, levando em conta as passagens e frases que exigem muito da técnica instrumental. Porém compreendi que as crianças estabeleceram relações com o choro de maneiras diversas que podem transgredir a execução e se tornar vivências significativas.

Mizukami (2002) coloca que:

A prática pedagógica integra diversos tipos de conhecimentos e/ou saberes que são elaborados ao longo do exercício da docência. Assim, os professores incorporam ou mesmo se apropriam de experiências variadas, conhecimentos, teorias crenças etc... (MIZUKAMI,2002, p. 56)

Sem dúvida tornei-me testemunha dessa integração ao propor um olhar sobre a metodologia de aprender flauta doce utilizando a linguagem do choro. Desenvolvendo essa prática pedagógica percebi a possibilidade de usar a flauta doce dentro de uma linguagem contemporânea e brasileira, que representa a nossa identidade.

O conhecimento produzido ao longo das aulas gerou informações necessárias para consolidar a herança sócio-cultural presente na cultura brasileira e contextualizar as crianças no tempo e no espaço em que se deu a formação da nossa música, costumes e tradições.



## Referências

BEINEKE, Viviane. O ensino de flauta doce na educação fundamental. In: HENTSCHKE, Liane; BEN, Luciana Del (Org.). *Ensino de música: propostas para se pensar e agir em sala de aula*. São Paulo: Editora Moderna, 2003. p. 86-100.

DINIZ, André. *Almanaque do Choro*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

GAINZA, Violeta, H. Estudos de psicopedagogia musical. Beatriz A. Cannabrava (Trad.). São Paulo: Summus, 1982.

MIZUKAMI, Maria da Graça, Aline de Medeiros Rodrigues. *Aprendizagem profissional da docência: saberes, conteúdos e práticas*. São Carlos: Edufscar, 2002.



## Compartilhando um ambiente musical com bebês: processos educativos e relações afetivas entre pais e crianças de 8 a 24 meses

*Juliane Raniro*  
*Universidade Federal de São Carlos*  
*juraniro@yahoo.com.br*

*Ilza Zenker Leme Joly*  
*Universidade Federal de São Carlos*  
*ilzazenker@gmail.com.br*



**Resumo:** O trabalho de pesquisa aqui apresentado tem por base teórica autores que acreditam que as práticas sociais e os processos educativos das pessoas são desenvolvidos e favorecidos no contexto das interações delas com os diversos meios em que convivem. Considerando que a música cria oportunidades para o desenvolvimento mental, corporal e social de pessoas, este trabalho tem por objetivo olhar para as relações afetivas estimuladas em aulas de música oferecidas para um grupo de crianças de oito meses a dois anos e adultos acompanhantes. Na metodologia são descritas e analisadas algumas possibilidades de atividades musicais que podem auxiliar na construção das relações afetivas entre a criança, o adulto e o ambiente em que estão inseridos. Um olhar para as formas de compartilhar ações dentro desta prática social traz também informações sobre os processos educativos entre os participantes. Através da pesquisa qualitativa, com observação participante, os dados foram coletados e analisados a partir de registros fotográficos realizados por duas observadoras treinadas. O diário de campo da professora/pesquisadora e as conversas realizadas entre esta e as observadoras é que delinearão os resultados. A partir da análise dos dados foi possível destacar que a solidariedade, o conhecimento e o respeito com o outro, a amizade e as construções de laços afetivos, como o



toque, o carinho e o olhar mútuo, foram desenvolvidos em diversas atividades apresentadas durante as aulas.

**Palavras-chave:** Educação musical, educação musical para bebês, relações afetivas.

Este trabalho de pesquisa tem como fundamentação teórica autores que são precursores da educação, tais como Freire (1992; 1979; 1996; 2001), Fiori (1986), Dussel (s/d) e Brandão (2005), que acreditam que as práticas sociais e os processos educativos das pessoas são desenvolvidos e favorecidos no contexto das interações delas com os diversos meios em que convivem e autores da área de educação musical como Beyer (2003), Ilari (2002), Joly (2000), Wood (1982), Feres (1989) e outros que apresentam contribuições muito significativas no contexto da educação musical, uma vez que este trabalho verifica a influência da música nas relações afetivas e nas práticas sociais entre os participantes que freqüentam aulas de musicalização de um Programa de Educação Musical.

Sendo assim, este trabalho apresenta como objetivos: descrever e analisar de que maneira a aula de música pode auxiliar na construção das relações afetivas entre a criança, o adulto e o ambiente em que está inserida; descrever e analisar como o ato de compartilhar o processo de ensino e aprendizagem de música pode ampliar o leque de processos educativos entre as crianças e seus acompanhantes e observar e descrever como acontecem alguns dos processos educativos no compartilhar das atividades trabalhadas durante a aula de música entre o grupo de crianças e seus respectivos acompanhantes.

A pesquisa aqui apresentada é participante e qualitativa. A professora/pesquisadora realizou o estudo em uma turma de musicalização para bebês, onde são por ela, ministradas aulas semanais, que duram cerca de 50 minutos. O ambiente da sala de música é lúdico e prazeroso. São partes destas aulas: a recepção ou brinquedo livre, entrada, música/movimento, música/instrumento, música/dança, acalanto, relaxamento e despedida. Nessas aulas, que envolvem bebês e adultos acompanhantes, foi possível observar as relações afetivas ocorridas entre todos que compartilharam de atividades musicais desenvolvidas através de canções com jogos e movimentos.



Dessa forma, são definidos como participantes da pesquisa: dez crianças de oito meses a dois anos matriculadas no Programa de Musicalização, treze adultos acompanhantes das crianças matriculadas no programa, sendo dez mães e três pais, duas observadoras treinadas, especialistas em educação musical com larga experiência em música e movimento na educação infantil que realizaram o registro fotográfico, três estagiários do curso de graduação em Música – Licenciatura, que auxiliavam a professora durante a aula e a professora/pesquisadora que ministrou as aulas. O conjunto de aulas de musicalização para bebês é que constituíram o ambiente para observação, registros fotográficos e dados para registro em diário de campo.

Os dados foram coletados e analisados a partir de registros fotográficos, de conversas realizadas após a aula, entre a professora/pesquisadora e as duas observadoras treinadas e do diário de campo. Algumas atividades musicais posteriormente descritas e analisadas, possibilitaram a pesquisadora verificar de que forma elas podem auxiliar na construção das relações afetivas entre a criança, o adulto e o ambiente em que estão inseridos, ou seja, como as interações entre bebês e bebês, entre bebês e seus respectivos acompanhantes e entre os bebês e a professora/pesquisadora se desenvolviam durante os diferentes momentos da aula de música. Um olhar para as formas de compartilhar ações dentro desta prática social trouxeram também informações sobre os processos educativos entre os participantes.

Através deste registro fotográfico, foi possível “recortar” momentos preciosos de demonstração de carinho, afeto e cuidado entre os sujeitos em questão – pais e filhos, os demais participantes e a professora pesquisadora. Alguns exemplos:



Figura 1. Toque pra São Roque





Figura 2. Passe o lençinho



Figura 3. É hora do banho

O olhar para os resultados obtidos nas imagens mostrou uma variedade significativa de aspectos determinantes nas relações afetivas, como a interação, o toque físico, o direcionamento do olhar, entre outras atitudes que demonstravam o prazer dos participantes de estarem compartilhando de momentos de aproximação e aconchego. Cabe resaltar aqui, que nesta aula, o adulto acompanhante tem a oportunidade de renovar-se culturalmente e socialmente, pois compartilha as atividades propostas com a criança. Sua participação é fundamental para incentivar a criança a enfrentar desafios e estabelecer relações sociais.

O conteúdo descrito no diário de campo da pesquisadora era sempre consultado e relacionado com a imagem correspondente a aula descrita, associado aos registros das reuniões com as observadoras. Algumas imagens foram analisadas isoladamente, destacando o aspecto





mais significativo apresentado pelo corpo da mãe, pai e bebê e outras serviram de exemplo para relacionar as ações discutidas na mesma temática. Em alguns registros foi analisado o conjunto de imagens do grupo.

É preciso considerar que as músicas utilizadas nas aulas e demais materiais didáticos disponíveis, não oferecem nenhuma indicação para o uso de natureza semelhante das utilizadas no trabalho. No entanto, o estudo aprofundado do referencial teórico da pesquisa permitiu perceber que é possível ampliar o repertório de gestos afetivos entre pais e filhos. Também foi possível perceber que esses gestos são importantes para constituição de um ambiente saudável para a criança, e que isso ainda pode ser desenvolvido no cotidiano dela, através de simples canções que os aproximem. Talvez, essas mesmas canções utilizadas durante a coleta de dados, tenham outras conotações e direções em outros ambientes musicais, mas o estudo em interface entre educação musical, processos educativos e práticas sociais permitiu a pesquisadora aglutinar os conhecimentos dessas diferentes áreas para produzir outro conhecimento, que permite aproximar pais e filhos na formação do vínculo afetivo.

Durante as aulas, no decorrer de todas as atividades, procurou-se envolver os pais de forma efetiva, para que assim os bebês se sentissem acolhidos e protegidos. Trindade (2007), através de pesquisas, concluiu que os bebês gostam de sentir que alguns momentos da rotina materna são dedicados exclusivamente a ele. Nesse caso, as aulas de musicalização proporcionam esse momento de interação exclusiva, compartilhada entre mães e bebês ou ainda entre pai, mãe e bebê.

Considerando que a música cria oportunidades para o desenvolvimento mental, corporal e social de pessoas, a partir da análise dos dados foi possível destacar que a solidariedade, o conhecimento e respeito com o outro, a amizade e as construções de laços afetivos, como o toque, o carinho e o olhar mútuo, foram desenvolvidos em diversas atividades apresentadas durante as aulas.

Buscando compreender como as aulas de música para bebês, que compartilham do mesmo ambiente de ensino e aprendizagem com seus pais, pode auxiliar no fortalecimento das relações afetivas e dos processos educativos entre eles e a partir da organização dos dados e do estudo do referencial teórico, foi possível perceber como estas aulas podem incentivar atitudes de



compartilhamento e trocas afetivas. Os processos educativos presentes nesta prática social parecem contribuir para a formação social e pessoal de seus participantes, educando e sensibilizando cada um, pais e bebês, através do compartilhar de atitudes afetivas. Sendo assim, podemos concluir, que através do ato de cantar e brincar com o corpo, o fortalecimento do vínculo afetivo, como o abraço, o aconchego, o acolhimento e o colo foram desenvolvidos de forma significativa, e provavelmente, ficaram na memória dos envolvidos na pesquisa.

Diante dos resultados encontrados, foi possível derivar ou ampliar outros direcionamentos para diferentes abordagens de pesquisa, se estas forem norteadas por entrevistas com pais e/ou crianças que freqüentaram as aulas de música para bebês e desfrutaram desta prática social. Assim, as análises desenvolvidas neste estudo estariam sendo contempladas ou aprimoradas.

A expectativa com a apresentação e análise dos dados coletados, é a de lançar possíveis reestruturações nos processos educativos e nas relações afetivas entre as pessoas. Esta pesquisa pode trazer contribuições para todos os seres humanos que estão de alguma maneira envolvidos com a educação. Pais, responsáveis, cuidadores e professores, através do viés desta pesquisa, podem repensar sobre a importância de se criar situações de aprendizagem significativas e acolhedoras, onde o adulto se entrega por inteiro, corporalmente e mentalmente ao ato de educar.

Sendo assim, espera-se que o trabalho traga indicações possíveis de serem aproveitadas, por pessoas que consideram a possibilidade de se educar em outros ambientes que não somente a escola. Esse conhecimento parece ser fundamental para pais e educadores, especialmente aqueles que estão trabalhando em creches e instituições de educação infantil. É possível dizer ainda que as práticas sociais e os processos educativos estão presentes nos mais diversos lugares e em todas as etapas da vida, mesmo naquelas relacionadas ao início da vida de uma pessoa. Também é possível afirmar, através dos resultados, que há uma grande possibilidade da música auxiliar na construção de identidades de crianças, de crianças com relação aos pais, dos pais também em relação aos filhos e de um grupo de pais e bebês como coletivo que se reúne para compartilhar canções, danças, acalantos, e jogos musicais. Dessa forma, o trabalho desenvolvido aponta para a constituição de relações pessoais e sociais na perspectiva de que uns se constroem com os outros e com o mundo em que estão inseridos.





Figura 4. Canto de entrada



## Referências

- BEYER, Esther. *A interação musical em bebês: algumas concepções*. Porto Alegre: Educação, volume 28, no 2, 2003.
- BRANDÃO, Carlos R. *Aprender o amor: sobre um afeto que se aprende a viver*. Campinas: Editora Papirus, 2005.
- DESLANDES, Suely Ferreira. *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*. Suely Ferreira Deslandes, Otavio Cruz Neto, Romeu Gomes; Maria Cecília de Souza Minayo (organizadora). Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.
- DUSSEL, Enrique D. A pedagógica latino-americana (a Antropológica II). In *Para uma ética da Libertação Latino Americana III: Erótica e Pedagógica*. São Paulo: Loyola; Piracicaba: UNIMEP. p.153-281, s/d
- FERES, Josette S. M. *Iniciação Musical: brincando, criando e aprendendo*. São Paulo: Ricorde Editora, 1989
- FIORI, Ernani Maria. Conscientização e educação. *Educação e Realidade*. Porto Alegre: UFRGS. 11(1): 3-10. Jan. jun, 1986.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra S.A., 3ª. Edição, 1992.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários á prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 30ª Edição, 1996.
- FREIRE, Paulo. *A sombra desta Mangueira...* Editora São Paulo: Olho d'água, 2001.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Editora paz e Terra, 1987.
- FREIRE, Paulo. *Educação e Mudança*. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 26ª Edição, 1979.
- GORDON, Edwin E. *Teoria de aprendizagem musical para recém-nascidos e crianças em idade pré-escolar*. Lisboa: Fundação Clouste Gulbenkian, 2000.
- IANNI, Octavio. *O labirinto latino-americano*. Petrópolis: Vozes, 1993.
- ILARI, Beatriz Senoi. *Bebês também entendem de música: a percepção e a cognição musical no primeiro ano de vida*. Porto Alegre, Revista da Abem, vol.7, 2002.



ILARI, Beatriz Senoi (org.). *Em busca da mente musical: ensaios sobre os processos cognitivos em música – da percepção à produção*. Curitiba: Editora da UFPR, 2006.

JOLY, Ilza Zenker Leme. *Um processo de supervisão de comportamentos de professores de musicalização infantil para adaptar procedimentos de ensino*. São Carlos, PPGE, Tese de Doutorado, 2000.

JOLY, Ilza Zenker Leme (org.) *Musicalização Infantil: guia de procedimentos*. Departamento de Artes, Universidade Federal de São Carlos, 2001.

JOLY, Ilza Zenker Leme. Vamos levar a música para a escola? Abordagens da Educação Musical no contexto escolar. In PALHARES, M.S. e MARTINS, S.C.F. (org). *Escola Inclusiva*. São Carlos: EdUFSCar, 2002.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. São Paulo: Hucitec, 2004.

TRINDADE, André. *Gestos de carinho, gestos de amor: orientações sobre o desenvolvimento do bebê*. São Paulo: Summus, 2007.

WINNICOTT, D. W. *O Brincar & a Realidade*. Rio de Janeiro: Imago Editora LTDA, 1975.

WINNICOTT, D. W. *A família e o desenvolvimento individual*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

WOOD, Donna. *Move, Sing, Listen, Play- Preparing the young child for music*. Toronto: Print in Canada, 1982.



# **Construção de materiais didáticos para a disciplina violão em um curso de Licenciatura em Música a Distância: um relato de experiência**

*Edgar Marques  
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)  
edgarjrmarques@gmail.com*

**Resumo:** O presente artigo pretende descrever a dinâmica de trabalho de uma equipe de produção de materiais didáticos para a disciplina violão em um Curso de Licenciatura em Música a Distância. A partir do relato de experiência de tutoria presencial e auxílio na composição dos materiais didáticos apresentados na primeira edição do curso, pretende-se fomentar a discussão sobre a dinâmica da construção de material e a reflexão a respeito das técnicas de produção já desenvolvidas e sua repercussão e contribuição nos processos de aprendizagem do violão no modelo pedagógico que a educação a distância demanda.

**Palavras-chave:** Educação a Distância, materiais didáticos, ensino de violão.

## **Introdução**

O presente artigo é um relato de experiência sobre o planejamento e construção de materiais didáticos em um curso de Licenciatura em Música a Distância para a Disciplina Violão. Neste relato serão abordadas questões referentes à dinâmica da equipe responsável pela elaboração destes materiais, e o resultado destes no que diz respeito à aprendizagem do aluno.

O curso de Licenciatura em Música a Distância da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e Universidades parceiras está inserido no Programa Pró-Licenciaturas fase II da Secretaria de Educação a Distância do Ministério da Educação (SEED/MEC). Este curso teve início em 2008 e conta com onze polos distribuídos em cinco Estados brasileiros (UFRGS, 2007). Primeira iniciativa da UFRGS na promoção de polos presenciais fora da região Sul do país, o curso conta com quatro polos no Estado da Bahia, três polos em Santa Catarina, dois polos em Rondônia, um polo no Espírito Santo e um polo em Cachoeirinha, cidade da região metropolitana de Porto Alegre (Rio Grande do Sul).

O corpo docente deste curso é formado por professores da UFRGS, e de diversas Universidades Parceiras (UFBA, UFES, UDESC, UNIR, UFAL, UFMT), que são responsáveis por traçar estratégias pedagógicas, as quais incluem a elaboração dos materiais didáticos de cada disciplina. Os professores contam com o apoio de uma equipe de profissionais denominados *tutores* que, sob supervisão, os auxiliam na elaboração de conteúdos e atividades e operacionalização dos conteúdos, aproximando as estratégias de ensino-aprendizagem à realidade dos alunos. Também cabe a este profissional movimentar-se



no sentido de interagir com os estudantes e, a partir deste contato próximo, auxiliar nos processos de avaliação discente.

Há três tipos de *tutores*: Tutores na Universidade, Tutores Residentes e Tutores Itinerantes (UFRGS, 2007). O Tutor na Universidade tem a atribuição de auxiliar os professores em todas as atividades descritas acima, e interagir à distância com alunos e Tutores Residentes. Tutores Residentes são profissionais que residem nas cidades onde o polo está situado, e é responsável pelo atendimento presencial aos alunos acompanhando-os em suas atividades acadêmicas, além de interagir à distância com Professores e Tutores da Universidade. No que se refere ao instrumento, este orienta o estudante em suas dificuldades técnicas e musicais de forma mais dinâmica, onde o encontro presencial pode promover *feedbacks* mais imediatos para os estudantes quanto para a verificação da situação de cada aluno para auxiliar os professores na avaliação. O Tutor Itinerante não reside na cidade do polo e sua atribuição principal é realizar visitas periódicas a determinados polos para atender determinadas áreas de conhecimento. Em geral, estes profissionais estão comprometidos com a prática instrumental (*idem*).

Os materiais da disciplina voltada a prática de violão são confeccionados por uma equipe constituída de seis profissionais, onde a maioria atua, também, como Tutor Residente em polos da Bahia e do Rio Grande do Sul, incluindo meu próprio envolvimento com o curso, dividido entre a tutoria presencial do polo de Cristópolis (BA) e auxílio nesta equipe. O grupo é coordenado pelo Professor responsável pela disciplina, que tem a incumbência de estruturar o curso, planejando-o com a colaboração da equipe, que traz informações preciosas sobre a realidade e necessidades dos alunos. Todos os integrantes da equipe são especialistas no instrumento, sendo três Bacharéis em violão, um Licenciando, um Mestrando e uma Doutora em Educação Musical. Esta equipe conta com a colaboração de um designer educacional e um grupo de informatas.

## **Planejamento e elaboração dos materiais didáticos**

Da organização para elaboração do material, configurou-se uma rotina que consiste em reuniões presenciais ao final de cada semestre onde os integrantes da equipe planejam o semestre subsequente, o programa a ser trabalhado, as metodologias de ensino destes conteúdos, e o cronograma de trabalho para o período.

O repertório previsto para o semestre é constituído de três blocos (C, B, A) formados por eixos distintos, sendo cada eixo composto por uma peça solo, uma música para



acompanhamento, um duo de violão, e técnica instrumental. A separação dos blocos está por nível de dificuldade técnica e musical do repertório, permitindo que os alunos, especialmente aqueles com maior dificuldade em executar o repertório proposto, tenham mais liberdade temporal para aprender os conteúdos. Por exemplo: o aluno pode permanecer estudando o primeiro bloco (bloco C) durante todo o semestre, caso seja necessário ou recomendado pelos Tutores e Professor, sem ter a obrigação de aprender os outros blocos. Além disso, é incentivada a aprendizagem colaborativa entre os estudantes, pois tanto no repertório quanto no estudo técnico do instrumento propõe-se uma demanda de práticas que só podem ser realizadas em conjunto onde os estudantes são estimulados a interagir, discutir, auxiliar e observar a prática dos demais colegas. Tourinho (2007) acredita que a auto-observação, comparação e avaliação são quesitos importantes para a aprendizagem em conjunto, destacando a importância do professor como referencial para que os alunos o utilizem como espelho. Esse espelhamento ocorre tanto do prisma da prática instrumental como da prática docente, uma vez que a formação destes estudantes visa sua inserção na sala de aula como educador musical. Durante estas situações, os estudantes podem identificar dificuldades em sua execução sem necessária intervenção verbal ou explicitação de apontamentos por parte do instrutor (TOURINHO, 2007). Em cursos mediados pela rede, prioritariamente à distância, as mídias (meios de apresentação de conteúdo) que compõe o material didático podem ser utilizadas como espelho, todavia, perceber falhas e saber como corrigi-las sem intervenção presencial exige que o aluno seja autônomo o suficiente para tal e que haja um movimento diferenciado por parte da equipe de atendimento.

Os Tutores da equipe da disciplina de violão, coordenados pela professora da disciplina, são responsáveis por escrever os textos explicativos, indicando metodologias de estudo sobre aspectos técnicos e musicais para cada eixo descrito acima. Além disso, cabe a estes profissionais a elaboração das mídias digitais, como partituras, cifras, vídeos, animações e fotos, a fim de dar suporte e incrementar os textos. Os esboços destes textos são disponibilizados em uma plataforma colaborativa (*Google Docs*), onde todos os membros da equipe têm acesso e podem editá-los simultaneamente. Neste espaço, síncrona e assincronamente, todos os membros podem acrescentar suas contribuições sobre um único texto, dinamizando o processo e estimulando a discussão para achar as melhores soluções pedagógicas em termos de explicações, referências, demonstrações, etc. Como meio de complementação, semanalmente é realizada uma reunião síncrona através de aplicativo para chamadas e videoconferências (*Skype*). Atualmente, o incentivo a utilização de softwares de





licença gratuita, em especial os chamados software livre, surge como uma proposta de democratização do cyberspaço, estendida a todos os setores do curso.

A elaboração desta produção pode ser configurada como colaborativa e interdisciplinar, uma vez que a produção individual conta com a colaboração dos demais membros da equipe, havendo diálogo entre as necessidades dos alunos e uma proposta pedagógica adequada aos mesmos. Bassani afirma que

a interdisciplinaridade é uma prática individual, coletiva, crítica e criativa. É considerada prática individual, enquanto exige de cada profissional a competência do conhecimento em sua área de trabalho [...]. É considerada prática coletiva, exigindo linguagem e objetivos comuns, incluindo descentralização nas relações de poder, pois as disciplinas são consideradas de igual valor. (BASSANI apud Nunes; Rosas, 2006)

A equipe trabalha em conjunto com um designer educacional encarregado da revisão final, adequação e disponibilização dos conteúdos na plataforma Moodle, e com um grupo de informatas que é responsável pela disponibilização das mídias digitais no que denomina-se como *Ambiente Virtual de Aprendizagem E-Book violão*. Nascimento (et al, 2007) discorre sobre a importância de uma equipe multidisciplinar para a elaboração de Objetos Virtuais de Aprendizagem. A autora recomenda que uma equipe elaboradora de materiais didáticos para cursos a distância seja formada por especialistas na área do conhecimento, na área pedagógica, além de informatas e *web designer*. Esta dinâmica entre as duas equipes permite a elaboração de mídias com qualidade educacional, proporcionando o aprendizado do aluno sobre o aquilo que é estudado (idem) e onde constato, também, a construção de uma estética, de uma identidade visual que identifica e comunica a proposta do próprio curso.

## Problemas enfrentados

Quando do início da produção de cada conteúdo até a sua disponibilização aos alunos, diversos problemas ocorreram durante o processo. Para garantir a boa qualidade dos materiais e a disponibilização destes, foi elaborado um cronograma de revisão após a finalização do conteúdo, distribuindo entre os membros da equipe diversas funções, entre elas a adequação dos textos em slides de software de confecção de apresentações de slides e revisão final, verificação de partituras, cifras e outras mídias no Espaço Virtual de Aprendizagem. De modo geral, os prazos estabelecidos para a entrega dos arquivos não puderam ser cumpridos, fator que comprometeu o fechamento do conteúdo, fazendo com que a equipe tivesse que se readaptar rapidamente a um novo cronograma para diminuir equívocos textuais ou de ordem técnica, os quais admitimos que nem sempre puderam ser evitados.



Novas reuniões de caráter emergencial e mudanças após publicação inicial se fizeram necessárias, causando uma série de contratemplos que acabam por nos mostrar que o processo de confecção não pode ser tratado como uma linha de produção linear e com rotinas claras e fixas.

Entre os motivos para os problemas citados acima reside no fato de a maioria dos membros da equipe atuar presencialmente nos pólos ao mesmo tempo em que colaboram com o material didático. Parece-me que a atuação dos tutores – que realizam atividades relacionadas à confecção dos materiais, atendimento aos alunos, *feedbacks* ao professor e outras atribuições (inclusive burocráticas) – ainda esteja em processo de construção, delimitação e verificação de como tornar sua situação profissional mais eficaz e tranquila. Outro fator está relacionado às reuniões semanais síncronas mediadas por internet. Estas são bastante prejudicadas devido à má qualidade da conexão de internet nas cidades onde parte dos integrantes reside (problema enfrentado em todo o país), pois esta não suporta a transferência de dados no site onde os textos são trabalhados e a comunicação por voz simultaneamente. É comum que o momento síncrono demande tanto esforço técnico que passa a superar as questões didáticas e pedagógicas. Inclusive, em algumas ocasiões, a comunicação se prejudica de tal forma que notamos detalhes, informações e colaborações passando despercebidas pelos demais integrantes do grupo. Uma vez que ligações telefônicas se tornam inviáveis financeiramente e por não permitirem a interação, através de conferência com arquivos, textos, vídeos, ainda não foi possível superar esta questão. Percebe-se, no entanto, uma sensível melhora, tanto no know-how dos participantes, quando da equipe técnica que passou a conhecer soluções mais eficazes.

A equipe técnica também é responsável por gerenciar e disponibilizar as mídias no Ambiente Virtual de Aprendizagem. A dinâmica de trabalho entre os dois grupos consiste em um dos integrantes da equipe, após aval do professor, elaborar a entrega dos arquivos nos formatos solicitados para sua adequação na plataforma, e acompanhar a disponibilização com sucesso. Como em uma linha de produção, os demais membros da equipe também transitam entre as responsabilidades, reportando falhas para este integrante responsável, que por sua vez entra em contato com a equipe técnica. Mesmo com toda a dedicação dos profissionais, quando é percebido algum problema nas mídias acaba havendo certa demora no relato e resolução destes, devido ao fluxo de informação que deve percorrer um caminho mais ou menos fixo, fator que compromete o aproveitamento do aluno. Faz-se necessário repensar a elaboração do cronograma de atividades desta equipe, permitindo melhor diálogo entre os profissionais envolvidos no processo.



## **Materiais Didáticos e o Aluno**

É constatado por esta equipe que o aproveitamento dos alunos desta edição experimental do curso está aquém das expectativas da equipe. Entre os motivos causadores deste baixo rendimento identificamos a dificuldade de comprometê-los com o estudo do instrumento; dificuldades na execução do repertório previsto causadas pelo baixo nível de conhecimento musical básico. Esta constatação é embasada nas correções das avaliações, nas planilhas de notas dos alunos, das quais também participo como colaborador. Outro motivo relevante para o resultado descrito acima está relacionado à autonomia do aluno. O estudante de um curso de música a distância, assim como em qualquer outro curso nessa modalidade, enfrenta situações diferenciadas se o compararmos com alunos de um curso presencial. Especialmente sobre a aprendizagem do instrumento, todo o conteúdo é transmitido por mídias digitais, e auxílios pontuais dos Professores, Tutores Residentes, Itinerantes, e na Universidade, diferente do modelo de aula individual e periódica de instrumento bastante difundido no Ensino Superior de Música. Isso exige que o aluno se organize a cerca do que estuda, pois não há temporalidade ou espaço físico definidos. A autonomia de um aluno está relacionada ao poder de decisão que este tem sobre sua aprendizagem. Estas decisões também estão relacionadas à organização (temporal, programática), a relação do que aprende com seu ambiente, e auto-avaliação sobre o objeto estudado (MOORE; KEARSLEY, 2007). Freire (1996) defende uma filosofia educacional que respeite a identidade e autonomia do aluno. Para o autor, considerar as idiossincrasias de cada aluno é fundamental para uma educação ética e respeitosa.

Em um dos pólos onde este curso é oferecido, nota-se que apesar das informações dadas nos conteúdos da disciplina, há certa dificuldade por parte dos alunos em colocá-los em prática. Neste caso, o Tutor Residente agendou encontros semanais, organizando grupos com quantidade máxima de 4 alunos, com o intuito praticar os conteúdos disponibilizados naquela semana. Esta medida foi tomada por recomendação do Professor responsável pela disciplina, da Coordenação, e de outros Professores que visitaram este pólo ao longo do curso, tendo em vista que os estudantes precisavam de orientação mais focada na prática do instrumento, dando a eles estratégias de estudo. O resultado dos alunos deste pólo vem melhorando desde que esta dinâmica de trabalho foi adotada.

É necessário pensar sobre o papel do Tutor Presencial neste processo, assim como na elaboração de materiais didáticos com instruções mais claras para os alunos, principalmente aqueles que são iniciantes, tanto no instrumento quanto no mundo digital.



## Conclusão

As descrições feitas neste trabalho se referem à dinâmica atual da equipe que está desenvolvendo os materiais didáticos para o ensino de violão na educação a distância, buscando fomentar a discussão sobre esse processo de elaboração para o ensino de instrumento nesta modalidade, e como estes materiais estão sendo aproveitados pelos estudantes.

É importante que os profissionais e alunos inseridos na educação a distância sejam preparados para as peculiaridades desta modalidade. Os primeiros em suas metodologias e estratégias de ensino, os segundos em sua organização temporal e espacial, descobrindo suas próprias estratégias de aprendizado (BRAGA; TOURINHO, 2006), permitindo ao aluno construir sua autonomia, que é uma característica de grande importância em cursos a distância.



## Referências

BRAGA, Paulo; TOURINHO, Cristina. “Era uma casa muito engraçada...”: reflexões sobre o planejamento do ensino instrumental a distância e a criação de cursos mediados por computador. XVI Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música – ANPPOM. *Anais...* Brasília, 2006.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

MOORE, Michael G.; KEARSLEY, Greg. *Educação a Distância: uma visão integrada*. Trad. Roberto Galman. São Paulo: Thomson, 2007.

NASCIMENTO, Anna Christina de Azevedo. Objetos de Aprendizagem: a distância entre a promessa e a realidade. In: PRATA, Carmem Lúcia; NASCIMENTO, Anna Christina de Azevedo (Org). *Objetos de Aprendizagem: uma proposta de recurso pedagógico*. Brasília: MEC, SEED, 2007. p. 135 – 144.

NUNES, Helena de Souza.; ROSAS, Fátima Weber. Processo de construção musical do objeto virtual de aprendizagem Saladaça de Frutas. *Revista novas Tecnologias na Educação: CINTED –UFRGS*, 2008. Disponível em: <[http://www.cinted.ufrgs.br/renote/jul2008/artigos/5b\\_fatima.pdf](http://www.cinted.ufrgs.br/renote/jul2008/artigos/5b_fatima.pdf)> Acesso em: 31 mai 2010

TOURINHO, Cristina. Ensino Coletivo de Instrumentos Musicais: crenças, mitos, princípios e um pouco de história. XVI Encontro Nacional da ABEM. *Anais...* Campo Grande, 2007. UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. Curso de Licenciatura em Música a Distância: Manual do Aluno. Porto Alegre, 2007

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. *Curso de Licenciatura em Música a Distância: Manual do Aluno*. Porto Alegre, 2007.



# Contribuição da iniciação musical por meio do ensino coletivo de instrumentos musicais no desenvolvimento profissional do músico: o caso dos egressos da Banda 24 de Setembro

Marco Antonio Toledo Nascimento  
Universidade Federal da Bahia e Universidade de Toulouse II Le Mirail (França)  
marcotoledosax@hotmail.com

**Resumo:** Esta pesquisa tem o propósito de identificar os benefícios da iniciação musical realizada pelo método elementar de ensino coletivo para bandas de música “Da Capo” ao longo do percurso de aprendizagem da música e do instrumento. Para obter tais informações, recorreu-se a um protocolo de avaliação baseado na análise do desenvolvimento educacional e técnico-instrumental de alunos da Banda 24 de Setembro que, tiveram a sua iniciação musical realizada através de método “Da Capo”. Esses alunos tiveram os quatro anos de formação musical, que sucederam a iniciação musical, analisados por esta pesquisa. Esses dados sugeriram hipóteses que foram comprovadas por depoimentos e entrevistas desses alunos, onde foram constatados valorosos benefícios educacionais.

**Palavras-chave:** Banda de música, ensino coletivo de instrumento, método “Da Capo”.

## Introdução

Apesar da cultura ser algo inseparável e indispensável à sociedade, vários autores como Koellreuter (1990, p. 2) e Hentschke (1993, p. 52) afirmam que o ensino musical no Brasil, ainda se encontra deficiente quanto a sua disponibilidade ao público. Uma nova expectativa aparece com a aprovação da lei 11769 de agosto de 2008 tornando a música disciplina obrigatória no currículo escolar. Porém, até que ponto essa lei solucionará o elitismo da aprendizagem musical em nosso país?

Paradoxalmente, as bandas de música<sup>1</sup> no Brasil atuam como um “conservatório do povo”, pois desde século XVIII propiciam uma aprendizagem musical não-elitizada. Segundo Curt Lange (1979), na região das Gerais, os mestres das chamadas corporações musicais lecionavam o canto e vários instrumentos de sopro e percussão, não somente para filhos e parentes, mas também para escravos, enjeitados e expostos<sup>2</sup>. “A corporação possuía sede, ou, não a tendo, os seus integrantes se reuniam para os ensaios na casa do regente, que era uma espécie de conservatório, onde se ensinava a arte dos sons” (Lange, 1979, p. 41).

<sup>1</sup> Usaremos a definição de grupo amador de músicos formados por instrumentos de sopro e percussão, denominadas às vezes por filarmônicas, principalmente no Estado da Bahia.

<sup>2</sup> Denominação para crianças sem família por tutela do Governo.



No decorrer da história brasileira, as bandas de música participaram e ainda participam ativamente dos movimentos culturais e artísticos, mesmo apesar das dificuldades surgidas no século XX. Dificuldades essas, que foram causadas principalmente pelo surgimento e difusão das mídias eletrônicas e pela ausência de políticas públicas culturais. Observamos ainda, o esquecimento quase que total de órgãos educacionais no auxílio às bandas. Porém, o ensino-aprendizagem musical continua a ser a *celula mater* deste contexto cultural não institucionalizado, popularizando o ensino e a prática do instrumento musical, principalmente nas cidades do Brasil aonde as escolas de música e os conservatórios não chegam (TACUCHIAN, 1982).

### **Problemas no ensino da banda que sugeriram novas pesquisas**

Apesar da grande contribuição para a educação musical, a maioria das bandas de música amadoras em nosso país utiliza em sua prática pedagógica antigos conceitos de aprendizagem calcados em um currículo onde a iniciação musical acontece de forma sintética<sup>3</sup> e, por conseguinte, demorada para se chegar à prática do instrumento. Dessa forma se começa pela aprendizagem da clave, das notas, dos valores rítmicos, leitura métrica<sup>4</sup>, etc, ou seja, se passa muito tempo na aprendizagem da teoria até se chegar a praticar um instrumento e participar do grupo musical (NASCIMENTO, 2004). Esta desconformidade com a contemporaneidade, onde a sociedade e os músicos recebem uma grande influência dos recursos midiáticos de difusão da informação (HENNION, 1993), causa de certa forma, um considerável desconforto principalmente por partes dos jovens, afetando os aspectos motivacionais e provocando uma elevada taxa de evasão dos alunos das bandas de música na atualidade.

### **A banda 24 de setembro, seu contexto e as origens das mudanças**

A Escola de Aprendizagem Musical Banda e Coral 24 de Setembro<sup>5</sup> foi inaugurada no ano de 1989 e desde então prepara músicos para atuarem em sua banda. Um problema latente desde sua inauguração foi a falta de efetivo. A primeira turma de músicos formados pela instituição, só conseguiu fazer a primeira apresentação um ano depois do início das aulas

---

<sup>3</sup> Utilizaremos a definição de Gaston Mialaret de método sintético ou tradicional de aprendizagem, onde o educador utiliza de estratégias educacionais que ensinam a partir de relações teóricas baseadas na indução da inteligência por conteúdos de conhecimento. O professor, depois de uma análise de conteúdo, irá estruturar a aprendizagem a partir de uma demonstração partindo do mais simples ao mais complexo e do abstrato ao concreto (MIALARET, 2002).

<sup>4</sup> Consideramos como leitura métrica a execução oral somente do nome das notas sem entoá-las. Observa-se que a prática do solfejo nas bandas não é muito utilizada.

<sup>5</sup> Associação filantrópica e única instituição de ensino musical da cidade mineira de Mar de Espanha no Estado de Minas Gerais.



e, ainda assim, com colaboração de músicos profissionais oriundos da Banda do 2º Batalhão de Polícia Militar cediado na cidade de Juiz de Fora.

Essa constante falta de efetivo devia-se ao grande índice de evasão dos alunos, problema este que culminou com a desativação da maioria das bandas da Região da Zona da Mata Mineira. Para não ter o mesmo destino, a diretoria da instituição juntamente com o maestro, diretor pedagógico e colaboradores organizaram políticas de mudança no projeto pedagógico, visando reduzir o tempo de aprendizado musical para, por consequência, diminuir a taxa de evasão da Banda de Música 24 de Setembro.

Para isso utilizou-se a aplicação de um método de ensino coletivo para bandas de música.

### **O ensino coletivo de instrumentos musicais**

O ensino coletivo de instrumentos musicais não é algo recente. Desde o século XIX que tal prática pedagógica é difundida. Segundo Cruvinel (2005), o ensino coletivo de instrumentos musicais começa na Europa. Felix Mendelson já propagara, em 1843, tal técnica de ensino no Conservatório de Leipzig. Desde então se espalhou por vários países chegando rapidamente aos EUA, onde se desenvolveu de forma eficaz (CRUVINEL 2005, p. 42).

Pode-se citar, entre outros músicos do século XX, Suzuki como um dos mais famosos ao desenvolver a técnica de ensino para o aprendizado do violino e do piano. No Brasil, Heitor Villa-Lobos organizou e comandou uma prática de ensino coletivo de canto na década de 30, denominada Canto Orfeônico (FUKE, 2007, p. 19). Porém, muitos outros professores de música brasileiros utilizaram e ainda utilizam tal prática pedagógica na aprendizagem da música. Entre alguns dos precursores citamos: Professor Coelho no ensino coletivo de instrumentos de sopro no Conservatório de Tatuí em São Paulo na década de 50; Alberto Jaffé e Daisy de Lucca em Fortaleza em 1975 com o ensino de instrumentos de corda (CRUVINEL 2005); Maria de Lourdes Junqueira Gonçalves no ensino de piano em grupo no Rio de Janeiro na década de 70; Alda de Oliveira com a criação do projeto de Iniciação Musical com Introdução ao Teclado (IMIT), na Escola da Música da Universidade Federal da Bahia (UFBA) na década de 80 e, Cristina Tourinho com o ensino coletivo de violão no curso de extensão, também na Escola de Música da UFBA em 1989 (TOURINHO, 2007).

A professora Cristina Tourinho afirma que a partir da década de 80 os cursos de pós-graduação em música influenciam a divulgação dessa metodologia de aprendizagem musical com as publicações de trabalhos científicos e pelo enfoque dado aos seus “aspectos sociais,





históricos, cognitivos e psicológicos das aulas coletivas de instrumento, além de muitas sugestões de procedimentos” (TOURINHO, 2007, p. 256).

Hoje o panorama do ensino coletivo de instrumentos musicais no Brasil se desenvolve de forma significativa. Diversos trabalhos acadêmicos de pesquisadores brasileiros, bem como a variedade de projetos de aprendizagem musical utilizando tal metodologia são realizados. Como prova cabal deste desenvolvimento citamos a 4ª edição do Encontro Nacional de Ensino Coletivo de Instrumentos Musicais (ENECIM) que se realiza neste momento por ocasião do XIX Congresso Nacional da ABEM.

### **O método “Da Capo” na Banda 24 de Setembro**

O método de ensino coletivo de instrumentos para banda de música “Da Capo” (BARBOSA, 2004), desenvolvido pelo professor Joel Barbosa e editado pela Keyboard, é resultado de vários anos de dedicação à pesquisa e à experiência adquirida em trabalhos com bandas de música. Após pesquisa concernente ao método a ser utilizado na Banda 24 de Setembro, o método “Da Capo” foi escolhido por dois motivos: 1) ele seria o único método elementar de aprendizagem musical produzido essencialmente para ser aplicado em bandas de música brasileiras e 2) a produção deste método se baseou nos métodos de ensino coletivo americanos para banda de música aplicados e analisados pelo autor, onde o mesmo relata que o sucesso desses métodos ocorrem devido a diversos fatores, entre eles: **a redução da desistência por parte dos alunos e a diminuição do tempo de preparo para que o alunos começassem a tocar na banda** (BARBOSA, 1994).

A aplicação do método “Da Capo” em uma turma de dezessete alunos iniciantes da Banda 24 de Setembro, com faixa etária entre 13 e 21 anos, ocorreu no período de 5 agosto a 18 de dezembro de 2005. Foram 252 horas de trabalho, distribuídas em 215 horas de ensino-aprendizagem, audições e apresentações, e 37 horas destinadas às reuniões pedagógicas e reuniões com pais e responsáveis.

Um estudo sobre esta aplicação do método “Da Capo” foi realizado por uma pesquisa em nível de mestrado intitulada: *Método Elementar para o ensino Coletivo de Instrumentos de Banda de Música “Da Capo”*: um estudo sobre sua aplicação (NASCIMENTO, 2007). Para isso, recorreu-se à análise bibliográfica, à estudos exploratórios e à pesquisa pseudo-experimental<sup>6</sup>.

---

<sup>6</sup> Chama-se de *pseudo-experimentação* quando o pesquisador trata um fator experimental sob um grupo e estuda as conseqüências (MIALARET, 2001, p. 35).



Após a descrição e análise dos dados, esta pesquisa de mestrado concluiu que a aplicação do método de ensino coletivo de instrumentos de banda de música “Da Capo”, proporcionou a esta turma de alunos uma melhora significativa em diversos aspectos da aprendizagem musical na banda de música, entre outros ressaltamos: 1) a rapidez na formação musical inicial, permitindo uma rápida chegada destes alunos iniciantes à participação como instrumentistas nas apresentações da banda e 2) a baixa taxa de evasão. Neste último quesito, identificaram-se apenas duas desistências durante toda a aplicação do método. Devemos ressaltar que essas duas evasões ocorreram logo nas semanas iniciais e aconteceram por compromissos pessoais assumidos pelos dois alunos, impedindo-os assim de frequentar as aulas do método “Da Capo”.

## **A avaliação e acompanhamento dos alunos**

Os bons resultados alcançados pela aplicação do método “Da Capo” e o mesmo ter sido adotado em todas as classes posteriores de aprendizagem musical elementar da Banda 24 de Setembro, deram lugar a novos questionamentos: **essa iniciação à aprendizagem musical, através do método de ensino coletivo, portará benefícios à continuidade do processo de aprendizagem musical destes alunos? No caso afirmativo, quais seriam esses benefícios?**

Para tentar responder a estas perguntas de pesquisa, um acompanhamento dos alunos desta primeira turma em que o método foi aplicado, foi colocado em prática. Para tal, estabeleceu-se um protocolo de avaliação baseado na análise do desenvolvimento educacional e técnico-instrumental ocorrido na sequência do aprendizado musical desses alunos por um período de quatro anos.

## **A sequência da aprendizagem musical na Banda 24 de Setembro e a avaliação**

Primeiro deve-se observar que a atividade educacional na maioria das bandas de música amadoras é realizada de forma “autêntica”. Segundo a definição de Mialaret, uma atividade autêntica de aprendizagem ocorre quando existe uma adesão implícita do sujeito e a mobilização do conjunto de suas forças psicológicas (MIALARET, 2002, p. 74). Nenhum membro da Banda é obrigado a seguir um cursus escolar, desde que já possa efetuar as atividades inerentes à mesma, ou seja, tocar o repertório e participar das apresentações.



Na Banda 24 de Setembro, a aprendizagem elementar realizada pelo método “Da Capo” proporcionou aos alunos certo grau de autonomia<sup>7</sup> para as leituras de novas peças musicais. Por isso, a preparação das peças por parte dos alunos é feita de forma basicamente autônoma, sendo somente revisada e complementada nos ensaios pelo maestro, por músicos mais experientes e pela modelagem<sup>8</sup>, não havendo a obrigatoriedade de seguir algum currículo da instituição. Porém, a coordenação pedagógica da escola elaborou um programa onde são ministradas palestras sobre disciplinas como: história da música, teoria musical e percepção. No que tange a técnica do instrumento, realizam-se aulas ministradas por músicos mais experientes da própria banda em formato de ensino coletivo divididos por naipes. De forma mais pontual, existe também, algumas palestras ligadas à técnica instrumental como: respiração, articulação e execução. Em nenhum dos casos citados é exigida a presença dos alunos. Ressalta-se ainda, que não há reprovação. Todos os participantes das aulas não têm a obrigatoriedade de ter um bom desempenho nos exames, quando há algum tipo de exame.

As aulas teóricas são realizadas no intuito de motivar o interesse do aluno pelas disciplinas, onde é explicado que se os mesmos desejassem proseguir os estudos musicais em instituições de ensino tradicionais, teriam que se adequar e adquirir os conhecimentos por elas exigidos. Bibliografias eram indicadas e fornecidas pelos palestrantes.

Na Banda 24 de Setembro, como na grande maioria das bandas de música amadoras brasileiras, a aprendizagem não está polarizada em provas e exames e sim na atividade principal das mesmas, ou seja, as apresentações públicas, funcionando de forma paradoxal à prática educativa escolar em nosso país como demonstra Luckesi (2006).

A característica que de imediato se evidencia na nossa prática educativa é de que a avaliação da aprendizagem ganhou um espaço tão amplo nos processos de ensino que nossa prática educativa escolar passou a ser direcionada por uma “pedagogia do exame” (LUCKESI, 2006, p. 17).

---

<sup>7</sup> Utilizamos como autonomia, neste caso, a capacidade do aluno de ler e compreender os signos musicais de sua parte musical, conseguindo assim, transpô-los e executá-los no instrumento.

<sup>8</sup> Observação de um indivíduo modelo. Existem autores que utilizam o termo comparação social.



## A Avaliação como instrumento de Pesquisa

Concordamos com o professor Cipriano Luckesi em dizer que “avaliar é um ato de pesquisa, uma pesquisa científica” (LUCKESI, 2010)<sup>9</sup>. Por isso, neste caso, a avaliação não foi utilizada somente como processo de reflexão sobre como estão se desenvolvendo as interações professor-banda-estudante, mas sim, a análise de toda a conduta musical do aluno englobando as relações sociais, o desenvolvimento técnico e o envolvimento para a realização de seus objetivos.

Para a realização desta pesquisa, utilizou-se como instrumento de análise de dados uma ficha de avaliação onde foram avaliados os seguintes critérios: 1) objetivos do aluno em relação seus estudos musicais; 2) evolução técnica do instrumento; 3) grau de conhecimento musical e atitude para atingir os objetivos; 4) avanços sucessivos na aquisição da aprendizagem musical; 5) desenvolvimento da prática de conjunto e, 6) estabelecimento de relações entre teoria e prática.

Como instrumento de coleta de dados utilizou-se: 1) a observação participante, pois o pesquisador atuou como professor e coordenador pedagógico da instituição e a coleta de dados, na maioria das vezes, acontecia no momento as aulas; 2) depoimentos informais e, 3) entrevistas.

Nos primeiros 18 meses após a aplicação do método o pesquisador estabeleceu relações bem estreitas com os alunos participantes da pesquisa, sendo o maestro e professor de clarineta e saxofone, propiciando uma coleta de dados semanal. A partir de setembro de 2007 o vínculo do pesquisador com a banda se reduziu para a atuação de coordenador pedagógico, sendo o contato presencial com os alunos reduzido a encontros anuais. Durante todo o meses de março de 2008, março de 2009 e fevereiro deste ano o pesquisador realizou encontros coletivos e aulas individuais efetuados duas ou três vezes por semana. Esses encontros não eram utilizados somente para analisar o desenvolvimento musical dos alunos através da execução de peças musicais, mas também, efetuava-se uma orientação pedagógica. Os alunos eram estimulados pelo professor a fazerem uma reflexão sobre seu desenvolvimento e seu planejamento para o futuro nos estudos musicais. A partir do conhecimento dos interesses do aluno, um tipo de repertório e até mesmo a procura de professor ou escola especializados eram sugeridos. Ressalta-se ainda, que relatórios mensais

---

<sup>9</sup> Palestra no quadro do painel de discussão “Avaliação em música: concepções, desafios e práticas”, organizado pelos alunos da disciplina *Avaliação em música* ministrada pela professora Alda Oliveira no Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal da Bahia em 26/05/2010.



eram obtidos através de outros professores, da diretoria e dos próprios alunos por meio de correio eletrônico.

Nesse contexto, vários alunos fizeram aulas de instrumentos com renomados professores nas cidades de São João Del Rey, Juiz de Fora e Rio de Janeiro, visando um melhor desenvolvimento técnico do instrumento. Um desses alunos que manifestou o desejo de realizar os estudos superiores de música, além de realizar aulas particulares de flauta, matriculou-se no Conservatório Estadual de Juiz de Fora buscando um melhor preparo para o vestibular. Observou-se ainda, que nenhum aluno desta pesquisa abandonou as atividades da Banda 24 de Setembro, e sim participaram de forma mais ativa disseminando o aprendizado adquirido fora da banda, na própria banda.



## Resultados obtidos

A partir de meados do ano de 2008, seis alunos dessa turma começaram a se preparar para concursos públicos para instrumentistas de bandas militares e um para o vestibular em música. Em nosso último levantamento, três desses alunos são hoje músicos do Exército Brasileiro e duas alunas são musicistas da Força Aérea Brasileira. O aluno que prestou vestibular no fim de 2008 foi aprovado e atualmente cursa o quarto período de bacharelado em flauta na Universidade Federal de Juiz de Fora. Ressaltamos que esses alunos, apesar de atualmente residirem em outras cidades, sempre que estão em Mar de Espanha participam das atividades da Banda 24 de Setembro atuando não somente como instrumentistas, mas também como professores.

Os outros alunos que não tiveram o objetivo de se tornarem músicos profissionais ou prosseguirem nos estudos musicais, continuam atuando na banda. Observa-se ainda, que vários atuam em grupos musicais nas igrejas da cidade e dois fazem parte de um grupo popular com outros integrantes da banda, onde realizam constantes apresentações na Região.

## Conclusão

O presente trabalho buscou aprofundar as pesquisas sobre o funcionamento educacional das bandas de música verificando os resultados posteriores à aplicação do método brasileiro de ensino coletivo para bandas “Da Capo”.

Através de acompanhamento avaliativo, verificou-se que a **iniciação musical por meio do ensino coletivo de instrumentos musicais contribuiu de maneira significativa no desenvolvimento musical dos alunos**, que conseguiram, em um espaço de tempo reduzido em relação a iniciação tradicional, -um percurso de aproximadamente três anos de estudos musicais- alcançar um nível que os permitiu chegar à atuação profissional e ao ensino especializado de música de nível superior. Os fatores identificados que proporcionaram essa contribuição foram: 1) abrangência em competências musicais adquiridas na aplicação do método, com exceção do solfejo; 2) a capacidade de avaliação, reflexão e autonomia dos alunos; 3) as deficiências da formação continuada da banda não impediram os alunos de adquirirem as competências desejadas por outros meios. Eles souberam identificar os pontos deficientes e souberam procurar auxílio, ora em outras instituições de ensino, ora com professores particulares, ou ainda, de forma autodidata, através de pesquisas independentes; 4) aprenderam, desde o início, a valorizar a importância da banda no que se refere a prática de



conjunto continuando sempre a participar das atividades da mesma e 5) o **ensino coletivo de instrumentos musicais valorizou o papel social da banda proporcionando aos alunos a conhecerem esse papel desde o início de sua formação.**



## Referências

BARBOSA, Joel Luís da Silva. *An adaptation of american band instruction methods to brazilian music education, using brazilian melodies*. 1994. Tese (Doctor of Musical Arts) – University of Wahington-Seattle.

\_\_\_\_\_. *Da Capo: Método Elementar para o Ensino Coletivo e/ou Individual de Instrumentos de Banda*. Jundiaí: Keyboard, 2004.

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

FUKS, Rosa. A Educação Musical na Era Vargas : Seus Precursores. In: OLIVEIRA, Alda; CAJAZEIRA, Regina (Orgs). *Educação Musical no Brasil*. Salvador: P & A/Sonare, 2007, p. 19-23.

HENNION, Antoine. *La passion musicale: une sociologie de la médiation*. Paris: Métailié, 1993.

HENTSCHKE, Liane. Relações da prática com a teoria na educação musical. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 2. , *Anais do Encontro*. Porto Alegre: ABEM, 1993. p. 52-60.

KOELLREUTTER, Hans-Joachin. Educação musical no terceiro mundo: função, problemas e possibilidades. In: *Cadernos de Estudos: educação musical*, No. 1. Belo Horizonte: Através, 1990, p. 1-8.

LANGE, Francisco Curt. *História da Música nas Irmandades de Vila Rica. Freguesia de Nossa Senhora do Pilar do Ouro Preto*. Belo Horizonte: Arquivo Público Mineiro, 1979.

LUCKESI, Cipriano Carlos. *Avaliação da aprendizagem escolar*. 18ª. Edição. São Paulo: Cortez, 2006.

\_\_\_\_\_. *Conferência*. Painel de Discussão “Avaliação em música: concepções, desafios e práticas”, organizado pelos alunos da disciplina *Avaliação em música* ministrada pela professora Alda Oliveira no Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal da Bahia em 26/05/2010.

MIALARET, Gaston. *L’attitude scientifique dans la recherche en éducation, en éducation musicale*. In: Document de recherche de l’Observatoire Musical Français (OMF), Série Didactique de la musique, Université Sorbonne Paris IV. N° 19, juin 2001.

\_\_\_\_\_. *Psychopedagogie*. Paris: Presse Universitaire de France, 2002.

NASCIMENTO, M. A. T. *A Importância da Banda de Musica como formadora do Musico Profissional, Enfocando os Clarinetistas Profissionais do Rio de Janeiro*. In: ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO COLETIVO DE INSTRUMENTO MUSICAL, 1., 2004, Goiânia. *Anais do Encontro*. Goiania : Universidade Federal de Goiás, 2004. p. 51-57.





\_\_\_\_\_. *Método Elementar para o Ensino Coletivo de Instrumentos de Banda de Música “Da Capo”*: um estudo sobre sua aplicação. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (Unirio), 2007.

TACUCHIAN, Ricardo. Bandas: anacrônicas ou atuais? *Revista da Escola de Música e Artes Cênicas da Universidade Federal da Bahia*, Salvador, v. 4, p. 59-77, 1982.

TOURINHO, Cristina. Ensino Coletivo de Instrumentos Musicais na Escola de Música da UFBA: Inovando a Tradição, Acompanhando o Movimento Musical do Brasil. In: OLIVEIRA, Alda; CAJAZEIRA, Regina (Orgs). *Educação Musical no Brasil*. Salvador: P & A/Sonare, 2007, p. 256-264.



## Cooperação e integração no canto coral

Rita de Cássia Fucci Amato  
Universidade de São Paulo (USP)  
fucciamato@terra.com.br

**Resumo:** O presente trabalho integra a pesquisa de pós-doutorado *O trabalho do regente como administrador e a perspectiva organizacional do canto coral: contribuições interdisciplinares para administradores e regentes*, desenvolvida no Grupo de Estudos Organizacionais da Pequena Empresa (GEOPE), do Departamento de Engenharia de Produção da Escola de Engenharia de São Carlos da Universidade de São Paulo (EESC-USP), com o apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP). Neste artigo, especificamente, discutem-se questões como a configuração do coro amador como atividade de lazer e/ ou de trabalho e as densas redes de relações intersubjetivas que são formadas no espírito de cooperação que propulsiona a atividade de coros amadores, grupos multifacetados em que se pode promover a educação musical e vocal, a integração interpessoal, a inclusão social, a motivação e a criação de laços de amizade e solidariedade.

**Palavras-chave:** canto coral, relações interpessoais, cooperação.

### Introdução

A visão tradicional do coro amador como um espaço de lazer, motivação, integração interpessoal, inclusão social e como um grupo de ensino-aprendizagem musical e vocal não exclui sua análise sob uma perspectiva interdisciplinar, envolvendo a interface música-administração. Nesse sentido, o presente trabalho visa a desenvolver a análise de aspectos organizacionais e administrativos relacionados à estruturação e ao trabalho de coros, bem como às atribuições e atividades desempenhadas pelos regentes desses grupos.

Portanto, neste artigo enfoca-se uma revisão bibliográfica interdisciplinar, nas áreas de música (regência e canto coral), administração de empresas, engenharia de produção, educação e sociologia, visitando-se autores como Nelson Mathias, Heitor Villa-Lobos, Abraham Maslow, Chester Barnard, Alain Wisner, Christophe Dejours, Norbert Elias e Domenico De Masi.

### Coro amador: lazer e trabalho, integração e cooperação

As relações entre coral e trabalho podem ser vislumbradas de duas perspectivas. Por um lado, o canto coral (amador) pode ser encarado como uma atividade de lazer, como uma ferramenta motivacional, inserida, no caso de coros de empresa, em programas de qualidade de vida no trabalho, definida como “o conjunto de ações, incluindo diagnóstico, implantação



de melhorias e inovações gerenciais, tecnológicas e estruturais no ambiente de trabalho, alinhada e construída na cultura organizacional, com prioridade absoluta para o bem-estar das pessoas da organização” (LIMONGI FRANÇA, 2007, p. 167). Nesse sentido, o canto coral, como atividade lúdica, insere-se no período pós-1968, em que se iniciam as preocupações com a saúde mental do trabalhador, após os períodos de sua luta pela sobrevivência (século XIX) e da luta pela proteção à sua saúde (1ª Guerra Mundial até 1968)<sup>1</sup>, conforme definidos por Dejours (1987, pp. 14-25). Por outro lado, a própria atividade coral pode ser analisada como trabalho, embora a definição do termo não seja simples e, geralmente, seja considerada trabalho apenas a atividade obrigatória (trabalho assalariado, trabalho produtivo individual, trabalho familiar e escolar), ou, ainda, apenas “o que acrescenta um valor e entre no circuito monetário” (WISNER, 1987, p. 11), o que no máximo caracterizaria o canto coral profissional, mas nunca o coro amador. Para Dejours (2008, p. 38), trabalhar seria “um ato orientado para um objetivo de produção incluindo os pensamentos que são indissociáveis dele”, noção esta que permitiria classificar quaisquer manifestações de canto coral como trabalho, já que coros fornecem serviços ou produtos culturais, tais como apresentações, concertos e gravações. Acrescenta-se ainda a questão da coletividade que envolve a noção de trabalho:

[...] trabalhar não é unicamente uma relação individual [...] entre um sujeito e sua tarefa. Trabalha-se sempre para alguém: para seus superiores, para seus colegas ou para seus subordinados. O trabalho é, pois, também, uma relação com o outro. Levanta-se aqui a questão fundamental da cooperação. Primeiro a cooperação horizontal com os colegas, com o coletivo de trabalho, com a equipe; e a cooperação vertical com os subordinados e com os chefes. (DEJOURS, 2007, p. 19)

O aspecto cooperativo é intrinsecamente vinculado à natureza do canto coral e constitui sua essência enquanto organização e a dimensão organizacional do canto coral ganha especial destaque ao se coadunar com a perspectiva de Barnard (1966), autor pioneiro da abordagem dos papéis no trabalho do administrador. O autor identifica os papéis do executivo como sendo os de “criar e comunicar” um “propósito comum” (ESCRIVÃO FILHO; MENDES, 2008, p. 5); nesse sentido, o regente se aproximaria relevantemente do administrador, já que é o líder capaz de criar e manter uma harmonia polifônica grupal no qual se fundamenta o trabalho artístico e educativo-musical desenvolvido no canto coral.

---

<sup>1</sup> Pode-se inferir, ainda, que após as etapas descritas por Dejours (1987), chegar-se-ia a uma “sociedade fundada não mais no trabalho, mas no tempo vago”, segundo Domenico de Masi (2000, p. 13).



Quanto ao canto coral, este é configurado como uma prática musical exercida e difundida nas mais diferentes etnias e culturas. Por apresentar-se como um grupo de aprendizagem musical, desenvolvimento vocal, integração interpessoal e inclusão social, o coro é um espaço constituído por diferentes relações interpessoais e de ensino-aprendizagem, exigindo do regente uma série de habilidades e competências referentes não somente ao preparo técnico musical, mas também à gestão e condução de um conjunto de pessoas que buscam motivação, aprendizagem e convivência em um grupo social (FUCCI AMATO, 2007). Conforme expressou Mathias (1986), um coro tem diversos níveis de ação, desde um nível micro até o macro, proporcionando que o indivíduo se integre às dimensões pessoal (motivação), grupal (relações interpessoais), comunitária (melhora da qualidade de vida), social (inclusão) e política (participação democrática nas ações públicas, livre expressão de manifestações estéticas, artísticas, poéticas, de ideias e ideais).

Desde a Antiguidade clássica, as funções sociais do canto em conjunto são louvadas e, àquela época, a música era concebida como um fator integrado à política e à justiça. Na Grécia Antiga, tinham papel de destaque na educação dos cidadãos a música (*mousiké*) e a ginástica (*gymnastiké*), exercícios para a alma e o corpo (MANACORDA, 2000; PLATÃO, 1973, ARISTÓTELES, 1988).

Ainda que sob um viés nacionalista, varguista, unitarista e até por alguns considerados fascista, o maestro brasileiro Heitor Villa-Lobos, grande idealizador e coordenador de um enorme projeto de canto coletivo no Brasil durante a Era Vargas (FUCCI AMATO, 2008), também notou exemplarmente a função social do canto coral, destacando:

O canto coletivo, com seu poder de socialização, predispõe e indivíduo a perder no momento necessário a noção egoísta da individualidade excessiva, integrando-o na comunidade, valorizando no seu espírito a idéia da necessidade de renúncia e da disciplina ante os imperativos da coletividade social, favorecendo, em suma, essa noção de solidariedade humana, que requer da criatura uma participação anônima na construção das grandes nacionalidades. (VILLA-LOBOS, 1987, p. 87)

Destarte, o canto coletivo constitui uma notável ferramenta de integração interpessoal e socialização cultural. O canto coral atua, na perspectiva da integração, como um meio de eliminação de quaisquer barreiras entre os indivíduos, colocando todos em uma posição de aprendizes.

Os trabalhos com grupos vocais nas mais diversas comunidades, escolas, empresas, instituições e centros comunitários pode, por meio de uma prática vocal bem conduzida e orientada, realizar a integração, dissipando fronteiras sociais. O regente-educador, na



igualdade da transmissão de conhecimentos novos para todos os coralistas, independentemente de origem social, faixa etária ou grau de instrução, tem o poder de envolvê-los no fazer do “novo”, ou seja, de colocá-los como agentes do instigante processo da criação artística.

Ao cumprir com as normas do coro, dedicar-se ao aprendizado da música nos ensaios e em horas extras, o indivíduo se integra ao grupo na busca de metas comuns, configurando um *carisma grupal*, por meio do qual todos os sentimentos e obstáculos são transpostos (ELIAS; SCOTSON, 2000), para que todos os indivíduos contribuam para o cumprimento dos objetivos comuns a todos os coralistas. Essa prática musical desenvolve um senso de união grupal em torno de metas e objetivos comuns, canalizando as ações e sentimentos individuais para uma produção artística coletiva, na qual se conjugam a disciplina rigorosa, o estudo com afinco e dedicação de cada um dos agentes, culminando na constituição do *carisma grupal*.

Para abordar mais densamente tal conceito, relevante é retomar brevemente o contexto teórico em que se insere no trabalho de Norbert Elias e John Scotson, que estudaram a fonte de diferenciais de poder entre grupos inter-relacionados, os estabelecidos e os *outsiders*.

Os termos *establishment* e *established* são utilizados pelos autores para se referirem, respectivamente, a um grupo e a indivíduos que, dentro de uma escala hierárquica, ocupam posições superiores de prestígio e poder. Tal grupo identifica-se e é reconhecido como uma “boa sociedade”, influente e melhor, construída sobre os pilares da tradição, da autoridade e da influência, presentes decisivamente nessa identidade social, sendo que seus membros também são considerados modelos morais para o restante da sociedade. Em oposição aos estabelecidos, encontra-se o grupo dos *outsiders*, concebidos como os *não* membros da “boa sociedade”, aglutinados em agrupamentos heterogêneos e difusos, com relações interpessoais de menor intensidade que os *establishment* e com um menor grau de reconhecimento e identidade cultural entre seus membros (NEIBURG, 2000).

A categorização dos grupos estabelecidos passa por um *carisma grupal*, e todos os que estão inseridos no *establishment* participam desse carisma e submetem-se às regras mais ou menos rígidas desse grupo, com o sacrifício da satisfação pessoal em prol do fortalecimento e coesão da coletividade:

A participação na superioridade de um grupo e em seu carisma grupal singular é, por assim dizer, a recompensa pela submissão às normas específicas do grupo. Esse preço tem que ser pago por cada um de seus membros, através da sujeição de sua conduta a padrões específicos de controle de afetos. [...] A satisfação que cada um extrai da participação no



carisma do grupo compensa o sacrifício da satisfação pessoal decorrente da submissão às normas grupais. (ELIAS; SCOTSON, 2000: 26)

O coro atua, assim, como um neutralizador das diferenças sociais (em sentido amplo: econômicas, culturais, políticas, etc.; mas apenas em seu ambiente interno), permitindo a todos a integração em uma coletividade, da qual participam como *establishment*. Daí o carisma grupal, que principalmente em coros amadores é a base da motivação de cantores e regentes.

[...] a arte está ligada a receptores que, independentemente da ocasião em que as obras de arte são apresentadas, formam um grupo fortemente integrado. O lugar e a função que a obra de arte tem para o grupo derivam de ocasiões determinadas em que este se reúne. [...] Portanto, uma das funções importantes da obra de arte é ser uma maneira de a sociedade se exibir, como grupo e como uma série de indivíduos dentro de um grupo. O instrumento decisivo com o qual a obra ressoa não são tanto os indivíduos em si mesmos – cada qual sozinho com seus sentimentos –, mas muitos indivíduos integrados num grupo, pessoas cujos sentimentos são, em grande parte, mobilizados e orientados para o fato de estarem juntas. (ELIAS, 1999b, p. 49)

Concorrentemente ao carisma grupal, como seu ingrediente e produto, a estrutura organizacional menos hierarquizada e rígida do coro facilita a construção de relacionamentos intersubjetivos, ora harmoniosos, ora dissonantes, expressos na complexa polifonia construída a partir das vozes de cada cantor, unidas por naípe (grupo de vozes por tessitura: geralmente, sopranos, contraltos, tenores e baixos). É extremamente fidedigna, notadamente com relação aos coros amadores, a descrição:

As relações interpessoais são predominantemente horizontais, calorosas, informais, solidárias e centradas na emotividade. Para o indivíduo ou para o grupo no conjunto contam, principalmente o reconhecimento e a gratificação moral. Prevalece uma liderança carismática. Cada um está atento àquilo que deve dar aos outros; atribui muita importância ao empenho; tende a aprender o mais possível, para melhorar a qualidade de suas próprias contribuições; sente-se responsável; sabe para que ele serve; sabe para que serve a sua contribuição pessoal; não tende a descarregar sobre os outros as suas próprias responsabilidades. A disciplina provém do empenho pessoal, da atração exercida pelo líder, da adesão à missão, da dedicação ao trabalho, da fé, da generosidade, da participação na “brincadeira” [...]. (DE MASI, 2003, p. 675-6)

Nota-se ainda que o coro também oportuniza a aquisição de saberes artísticos e estéticos que podem provocar uma transformação na mentalidade dos coralistas e os auxiliar em seu desenvolvimento intelectual e crítico. Conforme expressou Mathias (2001), um coro tem diversos níveis de ação, desde um nível micro até o macro, proporcionando que o



indivíduo se integre às dimensões pessoal (motivação), grupal (relações interpessoais), comunitária (melhora da qualidade de vida), social (inclusão) e política (participação democrática nas ações públicas). Provém dessa conjunção de planos o poder comunicacional e expressivo do canto coral, sua “força *única*, própria; uma força vinda de uma ação *comum*, capaz de *comunicar* o concreto mundo dos sons, o abstrato da beleza da harmonia, e a plenitude do transcendental – eis o poder da Comunica Som” (MATHIAS, 1986, p. 15).

## Conclusão

A partir da participação em um coro pode-se desenvolver o que Abraham Maslow (1908-1970) chamou de *auto-atualização*, isto é, “o uso e a exploração plenos de talentos, capacidades, potencialidades etc.”, sendo que o homem “se auto-atualiza não como um homem comum a quem alguma coisa foi acrescentada, mas sim como o homem comum de quem nada foi tirado. O homem comum é um ser humano completo, com poderes e capacidades amortecidos e inibidos” (MASLOW *apud* FADIMAN; FRAGER, 1986, p. 262). Além da motivação, da convivência e da aprendizagem proporcionadas pelo canto coral, essa prática também nos leva a um significativo *prazer estético*, ou seja, a um conjunto de manifestações significativas em termos de emoções e sentimentos.

Dessarte, no plano das relações intragrupais ou intraorganizacionais, o canto em conjunto desvela-se como extraordinária ferramenta para estabelecer uma densa rede de configurações socioculturais, com os elos da valorização da própria individualidade, da individualidade do outro e do respeito das relações interpessoais, em um comprometimento de solidariedade e cooperação.



## Referências

ARISTÓTELES. *Política*. Tradução de Mário da Gama Kury. 2 ed. Brasília: Editora UnB, 1988.

BARNARD, Chester Irving. *The functions of the executive*. 17 ed. Boston: Harvard University Press, 1966.

DEJOURS, Christophe. *A loucura do trabalho: estudo de psicopatologia do trabalho*. Tradução de Ana Isabel Paraguay e Lúcia Leal Ferreira. São Paulo: Oboré, 1987.

\_\_\_\_\_. Psicodinâmica do trabalho na pós-modernidade. In: MENDES, Ana Magnólia; LIMA, Suzana Canez da Cruz; FACAS, Emílio Peres (Orgs.). *Diálogos em psicodinâmica do trabalho*. Brasília: Paralelo 15, 2007. pp. 13-26.

\_\_\_\_\_. *Avaliação do trabalho submetida à prova do real: crítica aos fundamentos da avaliação*. Tradução de Laerte Idal Sznelwar e Fausto Leoposdo Mascia. São Paulo: Blucher, 2008.

DE MASI, Domenico. *Criatividade e grupos criativos*. Tradução de Léa Manzi e Yadyr Figueiredo. Rio de Janeiro: Sextante, 2003.

\_\_\_\_\_. *O ócio criativo*. Entrevista a Maria Serena Palieri. Tradução de Léa Manzi. Rio de Janeiro: Sextante, 2000.

ELIAS, Norbert. *Introdução à sociologia*. Lisboa: Edições 70, 1999a.

\_\_\_\_\_. *Mozart: sociologia de um gênio*. Tradução de Sergio Goes de Paula. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999b.

\_\_\_\_\_. *A sociedade dos indivíduos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997a.

ELIAS, Norbert; SCOTSON, John L. *Os estabelecidos e os outsiders: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade*. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

ESCRIVÃO FILHO, Edmundo; MENDES, Juliana Veiga. O trabalho do administrador: uma visão geral e crítica. In: ESCRIVÃO FILHO, Edmundo; PERUSSI FILHO, Sergio (Orgs.). *Administrar é... A evolução do trabalho do administrador*. São Carlos: RiMa, 2008. pp. 1-19.

FADIMAN, James; FRAGER, Robert. *Teorias da personalidade*. Tradução de Camila Pedral Sampaio e Sybil Safdié. São Paulo: Harbra, 1986.

FUCCI AMATO, Rita de Cássia. Momento brasileiro: reflexões sobre o nacionalismo, a educação musical e o canto orfeônico em Villa-Lobos. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical – RECIEM*: publicación del Departamento de Expresión Musical y Corporal de la Universidad Complutense de Madrid, Madrid, v.5, n. 2, pp. 1-18, 2008.

\_\_\_\_\_. O canto coral como prática sócio-cultural e educativo-musical. *Opus*: periódico da





Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música (ANPPOM), Goiânia, v. 13, n. 1, pp. 75-96, 2007.

\_\_\_\_\_.; ESCRIVÃO FILHO, E.; AMATO NETO, J. 'Maestro as manager: the work of conductors beyond the stage'. IN: ANNUAL PRODUCTION AND OPERATIONS MANAGEMENT SOCIETY (POMS) CONFERENCE, 21, 2010, Vancouver. *Proceedings*. Vancouver: POMS, 2010.

LIMONGI FRANÇA, Ana Cristina. *Práticas de recursos humanos – PRH: conceitos, ferramentas e procedimentos*. São Paulo: Atlas, 2007.

MANACORDA, Mario A. *História da educação: da Antiguidade aos nossos dias* 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2000.

MATHIAS, Nelson. *Coral: um canto apaixonante*. Brasília: Musimed, 1986.

NEIBURG, Federico. Apresentação à edição brasileira: a sociologia das relações de poder de Norbert Elias. In: ELIAS, Norbert; SCOTSON, John L. *Os estabelecidos e os outsiders: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000. pp. 7-11

PLATÃO. *A República*. Tradução de J. Guinsburg. São Paulo: Difel, 1973. v. 1.

VILLA-LOBOS, Heitor. Villa-Lobos por ele mesmo. In: RIBEIRO, J. C. (Org.). *O pensamento vivo de Villa-Lobos*. São Paulo: Martin Claret, 1987.

WISNER, Alain. *Por dentro do trabalho: ergonomia: método & técnica*. Tradução de Flora Maria Gomide Vezzà. São Paulo: FTD, 1987.



## **Curso Internacional de Férias Pro Arte de Teresópolis (1950 a 1989): seu processo educativo-musical**

*José Nunes Fernandes*  
*Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO)*  
*jonufer@globocom.com*

*Denise Carvalho de Figueiredo*  
*Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (Bolsista IC/UNIRIO)*  
*denisekrammer@gmail.com*

**Resumo:** São poucas as pesquisas que tratam da história da educação musical. Esta pesquisa registra um momento exemplar da história da educação musical brasileira. O Curso Internacional de Férias Pro Arte de Teresópolis (CIFT) foi realizado anualmente em Teresópolis (RJ) de 1950 a 1989, sendo um marco educativo-musical no Brasil. Acontecia nas férias de janeiro/fevereiro anualmente, com professores de música de alto nível, compositores, intérpretes e maestros. Muitos alunos do Curso se tornaram grandes intérpretes, regentes e compositores. O Curso era realizado pela Pro Arte, fundada na década de 30 na cidade do Rio de Janeiro. Tal curso foi pioneiro na América Latina. A pesquisa pretende (1) apresentar o processo educativo-musical do CIFT; (2) elaborar o histórico do Curso - quadro geral por ano das atividades (cursos, concertos, estréias, lançamentos, discursos de abertura), diretores e professores; (3) refletir sobre sua origem, seu pioneirismo e seu nível. Neste artigo não apresentaremos o segundo e o terceiro objetivos, somente o primeiro, pois eles serão apresentados em outros artigos. Os resultados são parciais, uma vez que a pesquisa está em andamento. A pesquisa é descritiva e está sendo desenvolvida através de consulta aos documentos do acervo da PRO ARTE (Feso/Teresópolis) e entrevistas, envolvendo: seleção do material, digitação e revisão da digitação, classificação e catalogação, elaboração e aplicação de roteiro de entrevista para diretores artísticos, professores e alunos e sua respectiva análise quantitativa (catalográfica e estatística – tabelas/gráficos/quadros informativos e analíticos) e qualitativa (entrevistas).

**Palavras-chave:** história da educação musical, Curso Internacional de Férias de Teresópolis, Pro Arte, Cursos de Férias, Ensino da Música, Teresópolis.

### **Introdução**

São poucas as pesquisas que tratam da história da educação musical. Esta pesquisa registra um momento exemplar da história da educação musical brasileira. O Curso Internacional de Férias Pro Arte de Teresópolis (CIFT) (sendo realizado de 1950-1989) acontecia anualmente em Teresópolis/RJ, sendo um marco educativo-musical no Brasil. Realizado nas férias de janeiro/fevereiro anualmente, com professores de música de alto nível, compositores, intérpretes e maestros. Muitos alunos do Curso se tornaram grandes intérpretes, regentes e compositores. O Curso era realizado pela PRO ARTE SOCIEDADE DE ARTES, LETRAS E CIÊNCIAS, fundada na década de 30 na cidade do Rio de Janeiro por Theodor



Heuberger (Munique, 1898-São Paulo,1987). Heuberger foi o fundador do Curso, apoiado por Maria Amélia Martins, mas a criação, concepção e execução do Curso foi de H.J.Koellreutter.



Figura 1. Os países representados no CIFT de 1965.

## Objetivos/Methodologia

A pesquisa pretende apresentar o processo educativo-musical do CIFT. Os resultados são parciais, pois a pesquisa está em andamento. A pesquisa é descritiva, sendo desenvolvida através de consulta aos documentos do acervo da PRO ARTE(Feso/Teresópolis) e entrevistas, envolvendo<sup>1</sup>: seleção do material, digitação e revisão da digitação, classificação/catalogação,

<sup>1</sup> Os procedimentos de coleta de dados são descritos a seguir. Em agosto de 2007 foi encaminhado o pedido de realização da pesquisa na FESO-PRO ARTE de Teresópolis. Somente em fevereiro de 2008 o acesso ao acervo do prédio foi permitido. Em março de 2008 conhecemos o acervo e para melhor organização,



elaboração e aplicação de roteiro de entrevista para diretores artísticos, professores e alunos e sua respectiva análise quantitativa (catalográfica e estatística – tabelas/gráficos/quadros informativos e analíticos) e qualitativa (entrevistas). O referencial teórico usado para análise dos dados se refere ao pensamento de H.J.Koellreutter, no que diz respeito aos discursos, entrevistas e artigos publicados na década de 50 e 60, mais especificamente. Do pensamento koellreutteriano serão retiradas afirmações, conceitos e questões, que serão confrontados com os dados, ou seja, serão os dispositivos conceituais e argumentativos que servirão de instrumento interpretativo dos dados.

### **Caracterização da nova pedagogia musical utilizada<sup>2</sup>**

Koellreutter (1952) afirma que os princípios pedagógicos do CIFT se afinam com o seu conceito de música: “Música é comunicação, intercâmbio, expressão do pensar e sentir do homem. Como tudo, também ela é submetida à lei da evolução. Sua essência, porém, é sempre a mesma”(p.7).

Koellreutter (1954), quando inaugurou a Escola Livre de Música Pro Arte em Campinas, disse que o programa pedagógico da Escola era organizado

no sentido de desenvolver a personalidade, as qualidades humanas do aluno, de estimular a força criadora do jovem artista, o qual deve

---

designamos/dividimos o material em Acervo 1 as Revistas Intercambio de 1950 a 1986, de Acervo 2 os 32 livros de memória (que contém fotos, programas, reportagens e outros) e Acervo 3 com o material que se encontrava na sala ao lado da biblioteca, no primeiro instante “jogado”, que em setembro a instituição encaixotou tudo. Com isso não tivemos acesso integralmente ao Acervo 3. Não sabemos que fim tomará este Acervo 3 (fotos, documentos, material de secretaria e de tesouraria, programas de concertos e recitais, programas dos CIFT, fichas de alunos, partituras e outros). Em setembro de 2008 terminamos a coleta das fontes primárias (cópia e escaneamento dos Acervos 1 e 2) e iniciamos a organização e digitação das referências das fontes. Em setembro também iniciamos as entrevistas, sendo entrevistada a profa. Saloméa Gandelman, que participou do 1º Curso(1950) e o prof. Alberto Jaffé (professor e diretor artístico do curso durante 12 anos). Nossa primeira fonte impressa analisada foi a Revista Intercâmbio. Até maio de 2009 coletamos materiais das 39 edições do Curso. Foram feitas 1133 cópias e 230 escaneamentos (fotos, documentos, programas, artigos, reportagens, entre outros). Em 2009 outras entrevistas foram feitas: Carlos Alberto Figueiredo (aluno e último diretor artístico do Curso-1989), Gilberto Tinetti (professor e diretor artístico de várias edições do Curso), Walter Weiszflog (professor), Eliane Sampaio (aluna, professora e ganhadora de bolsa de estudo para a Alemanha), Walter Weiszflog (professor do primeiro curso de Técnica Alexander no Brasil, em Teresópolis) Helder Parente (aluno, professor e ganhador de bolsa de estudo para a Salzburgo), Marlos Nobre (aluno e conferencista) e Odete Ernst Dias (professora). Em 2010 foram feitas as seguintes entrevistas: Edino Krieger (aluno do 1º e 3º curso), Martha Herr (professora), Aloysio Fagerlande (professor), Samuel Kerr (coordenador e professor), Ricardo Tacuchian (professor), Celso Woltzenlogel (aluno e professor, ganhador de bolsa de estudo para Paris). Outras entrevistas agendadas, de alunos, de professores e de dos dois diretores artísticos vivos que faltam ser entrevistados.

<sup>2</sup> As citações literais das décadas de 50, 60, 70 apresentam outra ortografia, sendo que não colocamos (sic) nas “incoreções” aparentes nas citações literais. Isso indica que a escrita é a da época, não sendo, portanto, erros de digitação.



integrar-se em sua época, em seu meio, afim de cumprir sua missão: a de representar o pensamento do mundo em que vive(...)Procuraremos estabelecer um ambiente(...)propício ao desenvolvimento de jovens artistas. Ambiente de camaradagem e cooperação”(p. 42).

Esses são os mesmos princípios eleitos por ele para o CIFT (Koellreutter,1950)<sup>3</sup>.

Koellreutter (1950) caracteriza a pedagogia musical do Curso, fundamentada em uma filosofia sólida, amplamente divulgada pelo autor. As características pedagógicas do Curso são: (1)lema:“trabalho e recreação, disciplina e lealdade”; (2)“criar um real ambiente artístico que permita ao estudante conseguir um máximo num mínimo espaço de tempo”; (3)“Estabelece-se um ambiente de estudo em que sempre existe um alento de criação”(p. 26-27).

Koellreutter (1957), no encerramento do VII CIFT, afirma que o Curso objetiva “pôr os estudantes de música de nosso imenso Brasil em contato entre si, ampliar o estudo curricular da matéria, proporcionando um intenso intercâmbio de idéias e reintegrar a música no conjunto das outras atividades intelectuais, considerando que o nosso tempo, cada vez mais, acentua o todo das artes e ciências” (p. 40). Koellreutter (1957), no discurso de encerrando do 7º CIFT, declara que os Seminários<sup>4</sup> visam:

colocar ao alcance dos alunos um nível musical de cultura musical e uma apreciável soma de conhecimentos correlatos;proporcionar um autêntico ensino artístico, baseado em programa moderno e eficiente;realizar cursos de aperfeiçoamento, sob a direção de mestres de renome internacional; completar a educação artística dos alunos pelo estudo de matérias, surgidas em conseqüência da evolução da arte e da ciência.Nos últimos decênios; oferecer aos alunos órgãos de consulta e centros de pesquisas, tais como: biblioteca,musicotéca,discoteca,laboratório musical,etc.;preparar a juventude para todas as formas da profissão e coordenar os estudos com as atividades artísticas do meio profissional;promover o intercambio de estudantes com outros estados e países.(p.41)

Schnorrenberg (1961), falando dos objetivos do Curso, mostra que

diante da proliferação desses cursos é freqüente e compreensível a pergunta: qual a utilidade e necessidade dessas realizações, pois é óbvio que dificilmente poderá aprender-se piano, canto, violino, regência e composição em quatro semanas”, e parafraseando Koellreuter ele diz que “o objetivo desses cursos é demonstrar que o ensino da música deveria ser mais que um complemento cultural da educação do jovem, ou seja um meio de desenvolver nele – independente do fato dele dedicar ou não sua vida

<sup>3</sup> Fato dito também nas obras de 1950, 1952,1954,1956, 1957, 1970<sup>a</sup>, 1970<sup>b</sup>.

<sup>4</sup> Tanto Koellreutter como Schnorrenberg chamava, as vezes, o CIFT de seminários. “assim chamados pelo caráter das aulas que são dadas em forma de discussões” (SCHNORREBERG,1961)



profissional à arte ou não – suas faculdades de comunicação e percepção, faculdades de grande importância para o exercício de qualquer profissão, um meio de levá-lo ao trabalho de equipe, principalmente a um contato, direto e intensivo, com a vida contemporânea e seus problemas (p.1-2)

Interessante notar que os princípios pedagógicos foram mantidos. No discurso de Koellreutter em 1977, encerramento do XXVII Curso, ele afirma que a idéia, os fundamentos pedagógicos estabelecidos em 1950 ainda estão vigentes (KOELLREUTTER, 1977).

### **Metodologia: a exclusão do ranço do passado no ensino da música nas escolas de música**

Alimonda (1961) declara que os cursos de férias suprem o trabalho das escolas de música, que não é suficiente, pois

um dos aspectos mais defeituosos no ensino da música nas escolas especializadas no Brasil, reside na falta de aplicação total de conhecimentos, como um todo, na educação dos alunos. Cada matéria existe por si só. Os professores de harmonia, de piano, ou de história, não coordenam as matérias, o que resulta na desvalorização de cada uma e na falta de aproveitamento do que elas proporcionam para a compreensão de outras (p.15).

As idéias de Alimonda(1961) são as mesmas que Koellreutter sempre apontava, o ensino da música nas escolas de música é fragmentado. Assim, Alimonda (1961) corrobora as idéias de Koellreutter que devemos abandonar as idéias pedagógicas do passado, com seu isolamento e fragmentação<sup>5</sup>.

O professor ideal para Koellreutter (1954) é “o guia, o amigo e conselheiro, que o conduzirá entre o abismo de adoração incondicional de tudo que pertence ao passado e adoção sem crítica de tudo que é atual e novo”(p.44). A metodologia nova, para Koellreutter(1956), é contrária ao não novo, ao tradicional. Koellreutter (1956) traz idéias bastante inovadoras em relação à educação musical, para a época e para a atualidade.

Como ainda em nossos conservatórios e escolas de música, dominam princípios que caracterizavam uma época passada e que não valem para a geração futura: a separação das matérias em principais e secundárias, em práticas e teóricas, a condição do valor absoluto do método e também do sistema, de uma determinada linguagem musical ou de uma determinada orientação estética(...)ainda dominam em nossos conservatórios o espírito de desprezo de tudo que é novo é o problema de como transmitir os conhecimentos herdados, consolidados e mil vezes repetidos numa estéril, doutrinal e fastidiosa atuação que visa a conservação do ontem”(p.3).

---

<sup>5</sup> V. queixa de Schnorremberg(1959) sobre o nível dos alunos do CIFT.



Koellreutter (1956) é muito radical ao definir a metodologia do CIFT, afirmando que a formação puramente técnica, “visando exclusivamente o malabarismo instrumental, a separação completa e virtual das matérias entre si, a indiferença dos professores de uma matéria para com a outra, a indiferença dos professores para com o problema educacional em geral, são sintomas deprimentes”(p.3-4). Para um ensino musical eficiente, que não objetive apenas o talento e a formação de gênios, o núcleo deve ser a formação humana do jovem. Ele crê que, com isso, chegamos ao fim da “especialização<sup>6</sup> unilateral, da formação de virtuosos malabaristas, artistas de horizontes limitados, alheios ao destino da humanidade e da civilização, inconscientes de sua responsabilidade e de sua missão como intelectuais” (1956, p.5).

Aos “responsáveis” pela educação musical, Koellreutter clama que eles compreendam que “a música não é uma atividade isolada, mas sim uma parte do todo do pensamento humano, que a música erudita e popular constituem uma coisa só, e considerem, não apenas a unidade das matérias musicais, mas das artes em geral, e das atividades intelectuais, e até a unidade de passado, presente e futuro”(1956, p.5).

Ele sugere que abandonar o sistema e o método antigos não significa para recair no irracional, no não-metódico, significa a compreensão do todo, da origem, da criação. Assim, Koellreutter (1956) se refere a alguns erros do ensino musical ultrapassado: (i) o sistema de exames, (ii) o solfejo (restrito, isolado), (iii) a pedagogia sem bases psicológicas modernas, (iv) o ambiente “focalizado, medíocre e lúgubre”(sem diletantismo e prazer, “aniquilante da criação e da arte”, (v) um pedaço de papel chamado diploma,(vi)a indiferença e a falta de visão das autoridades (p.6). Com a observação desses problemas, Koellreutter(1956) aponta, então, para uma pedagogia musical nova.

As atividades diárias do CIFT: aulas, aulas ao ar livre (as vezes aconteciam recitais ou mini-aulas na rua), incluindo, concertos, palestras e conferências<sup>7</sup>, obrigatoriedade de participação em conjuntos, era diferente do que era na escola de música. Muitas vezes as explicações encontradas nas falas dos entrevistados eram por causa do local ser propício, mas acreditamos que eram os princípios pedagógicos que norteavam essa metodologia. Um tipo de instrução pedagógica diferente, além do ambiente de imersão e a cidade na serra. Vejamos

---

<sup>6</sup> Hoje em dia muito criticada por Schafer (1990,O Ouvido Pensante, editado pela UNESP).

<sup>7</sup> Foram conferencistas do CIFT: Villa-Lobos, Oscar Niemayer, Renato Almeida, Fernando Tude de Souza, Manuel Bandeira, Clarice Lispector, Guerra peixe, Marlos Nobre, Ronaldo Miranda, Mario Barato, Georg Hoeltje, Eduardo Loeffler, Renzo Massarani, Mario Baldo, Geni Marcondes, Homero Magalhães, Yulo Brandão, E. U. von Kameke, Dr. F. Biege, Dr. H. Duschenes, Prof. Ernest Huber-Contwig, entre outros.



as falas dos entrevistados, que corroboram a metodologia de ensino diferenciada do CIFT, o uso da música nova e do desenvolvimento da criatividade.

Quase todos os entrevistados afirmaram que já se fazia muita música moderna e contemporânea no CIFT. Fagerlande (2010) conta que “nos 2 anos que lá estive, o Koellreutter era professor de análise e composição(...)em 1979 me lembro de uma criação da turma de composição baseada no funcionamento de um liquidificador no palco!”. Krieger, que participou dos primeiros cursos como aluno, comenta que “nos anos em que participei na ênfase era a música antiga (cantávamos Lassus, Machault, o Magnificat de Buxtehude e música medieval) e também música contemporânea, tanto que contou com a presença de Krenek como professor de composição. Minha música 1952 foi composta lá”.

Sobre o uso da música moderna e contemporânea, Herr (2010) fala que no CIFT “eu sei que eu fiz [moderna e contemporânea]. Pelo programa do festival, cantei com o grupo de percussão, além de fazer um meio recital de lieder e o coro cantou uma peça de Ronaldo Miranda, o grupo de percussão também fez um outro concerto em que não participei. Turíbio Santos tocou um repertório brasileiro de século XX”. Sampaio (2009) mostra que a metodologia diferenciada do CIFT era baseada na música moderna. “Eu me lembro do primeiro ano que eu fui lá, eu nunca tinha ouvido falar em serialismo, dodecafonismo(...)eu cheguei lá e fiquei com cara de idiota, porque eu estudava no conservatório em Campinas, um conservatório tradicional, que fazia aquela harmoniazinha tradicional, aquelas cadências e tal”.

Kerr (2010) mostra que no CIFT a música nova era a tônica, dizendo que “Sim! Era feita a música do tempo presente, a chamada contemporânea ou moderna como diziam os que se opunham às idéias avançadas do Koellreutter”.

Em relação ao desenvolvimento da criatividade, princípio pregado por Koellreutter, Jaffé (2008) cita um exemplo que também mostra a diferença das atividades do curso para o padrão tradicional das escolas de música:

incentivamos a criatividade dos alunos através de programas como "o aluno comanda o espetáculo", gincanas, sempre em temas orientados musicalmente e sempre com a maior alegria. As gincanas, por exemplo, tiveram como tema um romance em capítulos como se fosse uma novela cujos personagens eram João, Clara e Roberto (Brahms, Wieck, Schumann) eles faziam até os comerciais. Outra gincana tratava de uma ópera sobre temas brasileiros no estilo de Mozart. Os alunos faziam tudo desde o texto, a música, cenários e indumentária. Outra gincana constituía em formar uma escola de samba com o tema barroco. Eles fizeram Bach, e só para você ter uma idéia a porta bandeira era Anna Magdalena Bach, grávida(...)além das aulas os alunos tinham a oportunidade de se apresentar em público através de audições freqüentes. Houve também oportunidade de gravações para a rádio local.





Herr (2010) afirma que “o processo de aprendizagem num curso de férias é sempre diferente, e a aprendizagem acontece justamente por ser mais intensivo, em grupo e diferente que o normal de escola de música”, isso é dito por quase todos os entrevistados, Fagerlande (2010), por exemplo, mostra que “a grande diferença de um curso de férias para uma escola de música tradicional é a duração dos cursos. No primeiro, acontece um contato intensivo com duração de 7 a 30 dias, dependendo do curso. Acredito que o mais interessante é este aspecto integral, de se ‘respirar’ música 24h do dia, todos convivendo no mesmo local; isto gera uma energia muito grande, e a troca de informações se dá de modo muito intenso”.

Woltzenlogel (2010) apresenta uma síntese das atividades “diferentes” do CIFT:

as aulas em cursos de férias são bem diferentes das aulas nas escolas de música, pois nos cursos os alunos praticam mais do que propriamente estudam. A oportunidade de trocar idéias e conhecimentos com novos professores e colegas é muito importante e continua sendo até hoje.

Para Krieger (2010), “um curso de férias é, necessariamente, diferente de um curso acadêmico tradicional. É um espaço para treinamento intensivo, sem obediência a currículos formais”. Herr (2010) diz que O CIFT era “mais divertido[comparado com Campos do Jordão], certamente, com as gincanas e jogos musicais”(p.2).

Dias (2009) mostra que o CIFT sempre usou o Parque Nacional da Serra dos Órgãos: “sempre teve o parque, sempre aproveitando o ambiente. Olha, o festival tem essa característica, não é? Talvez o festival que menos tenha essa característica de apresentação na rua, deixa ver, esse é de Campos do Jordão”. O fato da cidade ser “contagiada” pela música faz parte da imersão proposta pelo CIFT. Gandelman (2008) disse que “nós cantávamos em qualquer esquina de Teresópolis. Chegamos a cantar Arte da Fuga. Qualquer esquina nós cantávamos”.

Sampaio (2009) também afirma esse caráter nas atividades diárias do CIFT:

Acontecia música nas praças, na igreja, naquela igreja do alto, na missa de domingo. Eu me lembro de uma ocasião em que morreu lá uma pessoa ilustre e que eles me pediram pra ir cantar uns “Bach” na missa de lá, de sétimo dia. Haviam várias casas de pessoas de Teresópolis, geralmente pessoas da colônia alemã, que colocavam a casa à disposição pra se fazer recitais. Casas que tinham bons pianos, etc. Então, era um movimento muito grande. O coro e a orquestra funcionavam a todo vapor. No fim do curso sempre tinha um concerto com coro e orquestra e solistas.

Kerr (2010), por sua vez, afirma que tudo isso se deu pela proposta construída por Koellreutter:

o Curso de Teresópolis era diferente dos cursos regulares por ser um curso intenso, diário, afastado dos grandes centros e oferecendo



oportunidades especiais para os estudantes de música que estudavam e conviviam com seus professores um mês inteiro, num mesmo local(...)mas há que considerar que tudo girava em torno do Koellreutter que tinha uma visão inteligente do ensino e da prática de música e que durante sua vida sempre questionou os métodos vigentes, instigando a busca de um som novo e estimulando o bom ensino e a boa execução musical(...)fosse em Teresópolis, em São Paulo ou na Bahia, onde o Koellreutter estivesse, a música precisava ser pensada, estudada e praticada a todo o momento, quanto mais não seria em um lugar tão especial como Teresópolis para um curso de verão.

Tacuchian (2010) concorda com tudo isso, mas afirma que o “outro lado” deve complementar o sistema pedagógico-musical utilizado: “a filosofia dos CIFT era contra o academicismo excessivo das escolas convencionais. Isto não quer dizer que a escola formal, quando bem equacionada, não tenham a sua devida importância. Uma metodologia completa a outra” (p.2).

Finalizando, a fala de Gandelman (2008) sintetiza o aspecto da pedagogia nova do CIFT:

Basta dizer que eu acabei uma escola de música e eu fui uma aluna muito boa, muito estudiosa, e a primeira que eu tomei contato com o que quer dizer estética, não é? Imagina, falar de realismo socialista, que negócio é esse? Dodecafonismo, que negócio é esse? Quer dizer, nós estávamos parados na escola de música, quando muito, no impressionismo, Debussy quando muito. A música existia sabe como? De Bach a Debussy. Antes de Bach e depois de Debussy não tinha nada. Então, por exemplo, eu tomei conhecimento de música da Idade Média... Do estilo gótico, meu Deus do céu! Olha, eu fui de susto em cima de susto, de assombro em cima de assombro. Um mês de taquicardia! Não é brincadeira (p.4).





Figura 2. Koellreutter na classe de composição. 29º CIFT(1978)



Figura 3. 14º CIFT – Ester Scliar ensinando teoria, solfejo e harmonia(1964)

Geni Marcondes (1950), professora do 1º CIFT, fala do ambiente, um tipo de imersão tamanha que abarcava inclusive a cidade, como disse Sampaio (2009) citada anteriormente.

Ranchos de adolescentes, animados por um entusiasmo contagiante, desafiavam as cigarras e os pássaros, entoando com suas vozes frescas cânones antigos e madrigais polifônicos, enquanto que outros ensaiavam



passos de bailado pelas calçadas, e os mais velhos discutiam estética nas mesinhas dos cafés e outros ainda cruzavam as ruas apressadamente, sobraçando seus instrumentos musicais(MARCONDES, 1950,p.5)

Segundo Koellreutter (1957), nos CIFT

os sistemas de regras estáveis e contrárias à criação são substituídos pela pesquisa artística e pelo desenvolvimento do que de criador estiver em cada um(...)um ambiente em que o aluno jamais deixe de sentir o alento da criação e adquirir disciplina espontânea, que o capacite a enfrentar a problemática do tempo, em que tiver de viver (sic)(p. 40).

Desse processo, Mattos (1991) mostra que

é grande o número de profissionais que passaram pelo Curso Internacional de Férias na Pro Arte(...)A lista é interminável. Multiplicando-se a média de 100 participantes por cada curso em seus 39 anos de existência, teremos, no mínimo, 39.000 alunos passando por Teresópolis, em inesquecível permuta de conhecimentos e confraternização ([s.p.]).



Figura 4. Schnorremberg ensaia grupo de câmara ao ar livre.(1960)



Figura 5. 31º CIFT(1981). Lydia Podorolski Cooper rege coral ao ar livre.

Koellreutter justifica a inclusão no CIFT de várias formas de arte, juntando-se a isso o fato de Heuberger ser pintor e grande amante de todas as artes. A justificativa é clara na afirmação a seguir.

Um método de educação artística universal, como eu o idealiso, contribuirá, então, decisivamente para ela[transformação histórica do homem], formando e desenvolvendo, de maneira criadora, uma nova consciência não sómente do indivíduo, mas também da humanidade: uma consciência do destino comum(...)Trata-se, por isso, de estudar línguas, de fazer teatro, de desenhar, de fazer música e de desenvolver as nossas faculdades manuais e criadoras sem pretendermos tornar-nos um professor, um ator, um pintor, um musicista ou um artífice. Trata-se de formar um homem. (KOELLREUTTER,1970a,p.4).

Alberto Jaffé (1970) divulga uma carta aos professores e alunos do XX CIFT, em 1970, normatizando novas orientações do Curso para 1971, que incluíam:

novas técnicas de ensino e aprendizado sobre música tradicional; uma nova síntese sobre os sistemas de educação musical; as perspectivas da composição atual (vanguarda); a experimentação da psicologia nos campos da musicoterapia; expressão corporal, dança, efeitos sonoros; novas técnicas de trabalho em equipe; sistema integrado para instrumentos de corda com arco; Laboratório de Desenvolvimento Auditivo(LDA); os novos aportes da Fisiologia e Acústica à Técnica Vocal(SOCIEDADE PRO ARTE, 1970, p.30).

O texto diz ainda que o Curso propõe “uma visão atualizada dos problemas de ensino musical, material de informação objetivo, recursos didáticos novos, e perspectivas sobre a criatividade musical atual”(p.30). Em 1971 “serão aplicados dois dias por semana: intercâmbio de informações técnicas; exposição de sistemas didático-pedagógicos; estudos sobre a realidade cultural brasileira”(p.30).



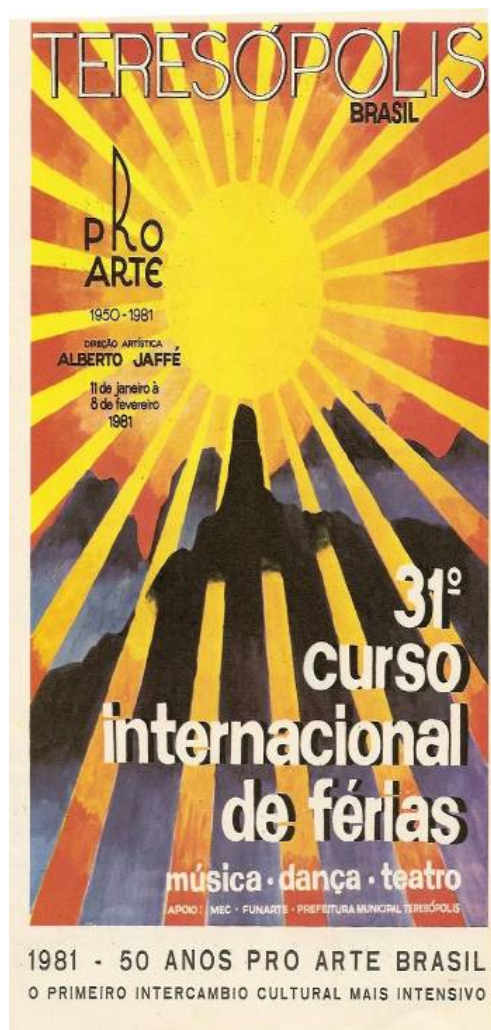


Figura 6. Capa do Programa de 1981.

## Considerações Finais

Os resultados, ainda parciais, nos levam a concluir que o processo-educativo proposto por Koellreutter em 1950, com a inauguração do Curso, sobreviveu até quase os últimos instantes de realização do mesmo. Podemos dizer que os dados indicam a presença de uma série de “matérias” relacionadas a assuntos novos, bem como novos enfoques para matérias tradicionais. As atividades, sem dúvida, isso foi apontado pela literatura e pelas entrevistas, eram extremamente novas. Mas sem esquecer a tradição do passado, as grandes obras e estilos, embora com uma pedagogia extremamente renovada. O ambiente musical ultrapassava o muro da Pro Arte, da Pensão Alpina, do Hotel Higino, do Ginásio Poliesportivo, do Grupo Escolar Euclides da Cunha, da Igreja de Santo Antonio e da Capela das Carmelitas. Entrava nas casas, nos salões. Estava nas praças e ruas. Aulas e ensaios no jardim e apresentações em festas e eventos locais. Por isso dizem que Teresópolis é (ou era?) uma cidade musical, “a cidade dos festivais”.



Koellreutter, sem dúvida, foi o grande artífice desse feito, ajudando a construir um momento exemplar da história da educação musical brasileira. *Música et Arte ad Humanitatem*.



Figura 7. Cartaz do CIFT de 1970 (20ª edição do Curso)



## Referências

ALIMONDA, Heitor. Existe no Brasil verdadeira educação musical? *Intercambio - Economia e Cultura*, N.º1/3. Rio de Janeiro/São Paulo: SOCIEDADE PRO ARTE, 1961, p.14-17.

- JAFFÉ, Alberto. *Aos Professores do XX Curso Internacional de Férias Pro Arte de Teresópolis*. 4 de janeiro a 11 de fevereiro de 1970. Exemplar datilografado, 1p.

KOELLREUTTER, Hans-Joachim. 1º Curso Internacional de Férias. Palavras pronunciadas por ocasião do I Curso Internacional de Férias – Pro Arte, em Teresópolis/RJ (03/01 – 15/02/1950). Exemplar datilografado (02p.). In: KATER, Carlos (Org.). *Cadernos de Estudo: educação musical*. Belo Horizonte: Atravez/EMUFMG/FAPEMIG, 1997, p. 26-27.

\_\_\_\_\_. Música é Comunicação... *Intercambio - Economia e Cultura*, N.º3/4. Rio de Janeiro/São Paulo: SOCIEDADE PRO ARTE, p.7, 1952.

\_\_\_\_\_. Pro Arte – Escola Livre de Música. Palavras pronunciadas por H.J. Koellreutter, por ocasião da inauguração da “Escola Livre de Música Pro Arte”, em Campinas. *Intercambio - Economia e Cultura*, N.º4/6. Rio de Janeiro/São Paulo: SOCIEDADE PRO ARTE, p.41-45, 1954.

\_\_\_\_\_. Considerações em torno do problema educacional da música. In: SEMINÁRIOS DE MÚSICA PRO-ARTE – SÃO PAULO. *Intercambio. Suplemento Musical*. N.1, jan./mar., 1956, p. 3-8.

\_\_\_\_\_. Discurso de Encerramento do X Curso Internacional de Férias Pro Arte de Teresópolis. *Intercambio - Economia e Cultura*, N.º1/3. Rio de Janeiro/São Paulo: SOCIEDADE PRO ARTE, p.54-57, 1960.

- \_\_\_\_\_. *Teresópolis: 1970. A educação artística, o meio para a formação do homem novo*. Discurso do Prof. H.J. Koellreutter na aula inaugural do XX Curso Internacional de Férias Pro Arte de Teresópolis. 4 de janeiro de 1970a. Exemplar datilografado, 4p.

\_\_\_\_\_. *Discurso de Encerramento do XX Curso Internacional de Férias Pro Arte de Teresópolis*. 1 de fevereiro de 1970b. Exemplar datilografado, 3p.

\_\_\_\_\_. Discurso de Encerramento do XXVII Curso Internacional de Férias da Pro Arte (Teresópolis). *Intercambio - Economia e Cultura*, N.º10/12. Rio de Janeiro/São Paulo: PRO ARTE, p.21-24, 1977.

MARCONDES, Geni. Teresópolis 1950. Primeiro Curso Internacional de Férias “Pro Arte”. *Intercambio - Economia e Cultura*, N.º1/3. Rio de Janeiro/São Paulo: SOCIEDADE PRO ARTE, p.5-10, 1950.

MATTOS, Américo. Abertura do Curso Internacional de Férias destaca Cultura. *Teresópolis Jornal*. Revista Municipal/Cidade. 12/01/1985, [s.p.].

\_\_\_\_\_. Pro Arte tem status para o Brasil e não o tem para Teresópolis. *Teresópolis Jornal*, 6 de julho de 1991, [s.p.].

SCHNORRENBURG, R. Teresópolis. *Intercambio - Economia e Cultura*, N.º4/6. Rio de Janeiro/São Paulo: SOCIEDADE PRO ARTE, 1959, p.41-42.





\_\_\_\_\_. *Palavras pronunciadas na inauguração das aulas do XI Curso Internacional de Férias Pro Arte de Teresópolis*. 8 de janeiro de 1961. Exemplar manuscrito, 3p.

SEMINÁRIOS DE MÚSICA PRO ARTE – TERESÓPOLIS. Teresópolis 1971. Nova Orientação. *Intercambio - Economia e Cultura*, N.º7/9. Rio de Janeiro/São Paulo: SOCIEDADE PRO ARTE, 1970, p.30.

### **Entrevistas**

DIAS, Odete Ernst. Entrevista realizada nos Seminários de Música Pro Arte do Rio de Janeiro por José Nunes, 2009.

FAGERLANDE, Aloysio. Entrevista realizada por meio eletrônico por Denise Figueiredo, 2010.

FIGUEIREDO, Carlos Alberto. Entrevista realizada na UNIRIO por José Nunes, 2009.

GANDELMAN, Gandelman. Entrevista realizada em sua residência no Rio de Janeiro por José Nunes, 2008.

HERR, Martha. Entrevista realizada por meio eletrônico por Denise Figueiredo, 2010.

JAFFÉ, Alberto. Reside nos Estados Unidos. 3 Entrevistas realizadas por meio eletrônico por José Nunes, 2008.

KERR, Samuel. Entrevista realizada por meio eletrônico por Denise Figueiredo, 2010.

KRIEGER, Edino. Entrevista realizada por meio eletrônico por José Nunes, 2010.

NOBRE, Marlos. Entrevista realizada na UNIRIO por José Nunes, 2009.

PARENTE, Helder. Entrevista realizada na UNIRIO por José Nunes, 2009.

SAMPAIO, Eliane. Entrevista realizada em sua residência no Rio de Janeiro por José Nunes, 2009.

TACUCHIAN, Ricardo. Entrevista realizada por meio eletrônico por José Nunes, 2010.

TINETTI, Gilberto. Entrevista realizada por meio eletrônico por José Nunes, 2009

WEISZFLOG, Walter. Entrevista realizada por meio eletrônico por José Nunes, 2009

WOLTZENLOGEL, Celso. Entrevista realizada por meio eletrônico por Denise Figueiredo, 2010.



## *Der Cello-Bär: Meine erste Celloschule* **O método para iniciação de Heike Wundling, leituras e usos**

*Maria Cristiane Deltregia Reys*  
UFSM  
*cris\_reys@hotmail.com*

*Luciane Wilke Freitas Garbosa*  
UFSM  
*l.wilke@hotmail.com*

**Resumo:** O presente artigo constitui-se em um recorte da pesquisa de mestrado que busca analisar as leituras de professores de violoncelo atuantes na região sul do Brasil, acerca dos métodos mais recorrentes na iniciação de crianças. O presente artigo focaliza as leituras de duas professoras colaboradoras acerca do método desenvolvido por Heike Wundling (1997). A coleta dos dados foi realizada por meio de entrevistas semi-estruturadas e as informações foram analisadas a partir do referencial de Roger Chartier (1997, 2002a, 2002b), no que diz respeito às leituras, as quais decorrem das relações estabelecidas entre o texto elaborado pelo autor, a materialidade do impresso, e o leitor. A análise demonstra que o método é um guia no trabalho das docentes, necessitando ser adaptado a partir das diferenças culturais e dos diferentes interesses dos alunos.

**Palavras-chave:** Educação Musical, iniciação ao violoncelo, método.

### **Introdução**

O artigo visa analisar as leituras de duas professoras, Maria e Luisa<sup>1</sup>, que atuam na região Sul do Brasil, acerca do primeiro volume do método de Heike Wundling (1997), utilizado na iniciação de crianças ao violoncelo. Como instrumento de coleta de dados, utilizou-se a entrevista semi-estruturada, focalizando-se as leituras acerca dos aspectos textuais, ou seja, textos verbais, imagens e partituras presentes no livro, e dos aspectos materiais, como organização visual e recursos gráficos.

Busca-se, inicialmente, fundamentar a análise a partir dos estudos de Chartier (1997, 2002a, 2002b) ao entender o texto musical como objeto de leitura passível de apropriação e interpretação, no intuito de compreender de que modo as concepções da autora atendem as necessidades das docentes; de que modo o método se adapta à realidade dos alunos brasileiros; e se há necessidade de complementação com outros materiais.

Apresenta-se, em seguida, a análise das leituras, buscando-se tecer um diálogo entre as professoras e autores das áreas de educação e de música. As considerações finais procuram traduzir de que modo as relações com as leituras interferem na prática docente.

---

<sup>1</sup> Nomes fictícios. As entrevistas foram realizadas, respectivamente, em outubro de 2009 e fevereiro de 2010.



## O texto musical como objeto de leitura

O texto impresso, categoria à qual pertencem os materiais didáticos, representa, muitas vezes, um conjunto de percepções e idéias que caracterizam, ao longo de sua história, um grupo ou uma sociedade. Essas produções podem ser verbais, como livros e jornais, ou não verbais como imagens e partituras musicais, sendo que essas também podem ser chamadas de textos à medida que

[...] são construídas a partir de signos, cuja significação é fixada por convenção, e de que elas constituem sistemas simbólicos propostos à interpretação. A linguagem verbal, escrita ou oral, não é a única a estabelecer a um funcionamento semântico. Por isso, a extensão da categoria de texto. (CHARTIER, 2002, p.244)

Segundo o autor, o significado do texto vai além da materialidade do objeto, pois o processo de produção do impresso e a intervenção do leitor “sustentam a construção da significação” (CHARTIER, 2002a, p.244). Da mesma forma, esse processo ocorre com os textos musicais que são lidos e interpretados a partir do conhecimento musical e de experiências pessoais. Nesse sentido, a leitura ultrapassa o processo de decodificação de uma mensagem e o leitor não é um ser passivo, mas tem a possibilidade de reinventar a obra, fazer uma leitura pessoal produzindo significados próprios.

Ler, olhar ou escutar são, de fato, atitudes intelectuais que, longe de submeter o consumidor à onipotência da mensagem ideológica e/ou estética que supostamente o modela, autorizam na verdade reapropriação, desvio, desconfiança ou resistência. (CHARTIER, 2002a, p.53)

Se por um lado as leituras se encontram em meio a comunidades de leitores, cujas disposições específicas as distinguem e as constroem, por outro, a leitura não se encontra inscrita no texto, mas é o leitor que a ele dá significado. Assim, as obras não tem um significado fixo, ou seja, constituem-se em propostas que ganham sentido a partir da recepção de diferentes leitores, considerando que a “recepção inventa, desloca, distorce” (CHARTIER, 1997, p. 8) por estar diretamente ligada a história de cada sujeito, aos valores culturais e aos “hábitos ou as inquietações dos seus diferentes públicos” (ibid., p. 9).

Nesse processo, a editoração, que compreende “o formato do livro, as disposições da paginação, os modos de recorte do texto, as convenções tipográficas” (CHARTIER, 2002a, p.244), constitui-se em um conjunto de “fragmentos” que o editor determina e o leitor combina para criar “significações inéditas” no espaço “aberto às leituras múltiplas” (ibid.,



p.54). Sendo assim, a maneira pela qual os elementos visuais e textuais são organizados interfere nos processos de leitura, apropriação, significação e uso, conferindo maior ou menor liberdade ao leitor.

Deste modo, as leituras da comunidade de leitores, professores de violoncelo, atribuem significações aos métodos para violoncelo e delas decorrem práticas.

### ***Der Cello-Bär: Meine erste Celloschule, vol. I***

O método elaborado por Heike Wundling, publicado na Alemanha, em 1997, constitui-se em um dos livros didáticos<sup>2</sup> mais recentes para o ensino de violoncelo, entre aqueles utilizados por professores na região sul do Brasil<sup>3</sup>. No texto introdutório, a autora indica que o livro é destinado a crianças pequenas em primeiro contato com o instrumento e esclarece aos pais que o aprendizado acontecerá de maneira lenta, lúdica e prazerosa. Orienta que as crianças devem ser incentivadas a “tocar” violoncelo todos os dias e não a “praticar”<sup>4</sup>.

Segundo Carvalho (2009), as atividades presentes no livro contemplam, em certa medida, aos parâmetros do fazer musical, apontados por Swanwick<sup>5</sup> como possibilidade para um desenvolvimento musical no amplo sentido.

*A Composição* baseia-se, primeiramente, na exploração lúdica dos recursos sonoros [...] passa a incluir conhecimentos de notação musical convencional, requerendo do mesmo aluno um certo grau de planejamento. [...] *A Literatura* se refere basicamente a elementos do código musical e sinais gráficos indicadores das formas de execução características do violoncelo. *A Apreciação* se restringe ao ouvir-se e ouvir o professor. O método não propõe a apreciação de pequenas peças. O parâmetro *Habilidades Técnicas* combina de forma lúdica os exercícios para aquisição da técnica de execução do instrumento com aquisição de conhecimentos de notação musical. Está ligado aos parâmetros Composição e Performance, no sentido de viabilizar a prática dos mesmos. *A performance* envolve repertório de parlendas, pequenas melodias em cordas soltas e com notas da primeira posição, além das composições feitas pelo aluno. (CARVALHO, 2009, p. 42)

Segundo França e Swanwick (2002), metodologias que priorizam a vivência da música em todos os seus aspectos, dão significado mais amplo à educação musical e constituem uma das principais diferenças entre o trabalho feito para musicalizar e o trabalho

---

<sup>2</sup> O método para o ensino instrumental é um livro didático que geralmente apresenta noções de teoria musical, orientações técnicas sobre o manuseio do instrumento, exercícios organizados em ordem progressiva de dificuldades e repertório.

<sup>3</sup> Durante a coleta de dados da pesquisa de mestrado foi feito um levantamento junto a professores atuantes nos estados do Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul.

<sup>4</sup> *Sprechen Sie deshalb nicht vom “Celloüben”, sondern vom “Cellospielen”*. (Wundling, 1997, p. 3)

<sup>5</sup> Swanwick, Keith. *A Basis for Music Education*. London, Routledge, 1979.



voltado à *performance*. Nota-se que, atualmente, a iniciação ao instrumento tem sido influenciada por essa perspectiva e tende a tornar-se um espaço de educação musical.

## Leituras

“Aqui ela tem um reencontro com o livro”. Luísa evidencia o apego que a criança demonstra ao livro de música e o atribui ao fato de que o livro didático tem ganhado diferentes suportes na atualidade, apresentando-se, muitas vezes, em forma de apostila ou cópias em folhas avulsas. Segundo Batista (2009), o livro didático é um objeto “multifacetado”, cujas diversas formas de apresentação, produção e reprodução são igualmente importantes na “transmissão e preservação do conhecimento da informação” por conterem o “texto didático” (ibid., p. 46).

As falas das professoras demonstram, entretanto, que o formato de livro como suporte, tem algo de mágico. Anne-Marie Chartier (2007) aponta duas justificativas para este apego: a segurança que o livro didático dá às crianças e suas famílias por trazer conteúdos apresentados de forma progressiva, e a organização desse tipo de material que se dá “em torno de um ou dois heróis, colocados em imagem, com talento, pelos ilustradores” (ibid., p. 153).

No *Der Cello-Bär*, o ursinho é um personagem ilustrado que dialoga e estabelece laços com as crianças, interferindo no processo educativo, pois mostra como cuidar do instrumento, como sentar, como segurar o arco. Na verdade, o ursinho está aprendendo a tocar violoncelo e acompanha a criança nas etapas de desenvolvimento. “[...] ele mostra que tem um pai, tem uma mãe e vai estudar violoncelo. Tira [o violoncelo] da capa, aprende a segurar, explora o instrumento, faz sonoplastia para as historinhas” (MARIA).

O personagem inserido pela autora cria um elo de afetividade entre livro, professor e aluno, estabelecendo uma cumplicidade que dá prazer e “tira um pouco o peso do trabalho” (MARIA). Luísa entende que a escolha do personagem está relacionada ao contexto cultural e por ser este livro de origem alemã, o ursinho não é uma “coisa muito nossa”. Apesar disso, pelo menos para as meninas, ele representa algo “do quarto [de dormir], uma coisa íntima” (LUÍSA).

Segundo Garbosa (2009), os livros didáticos são objetos culturais resultantes “das circunstâncias do meio, objetivando atender as expectativas e necessidades de um determinado contexto” (ibid., p. 22) e cuja dimensão material interfere na forma pela qual são recebidos, lidos e apropriados. Assim, Luísa acredita que é necessário adaptar os métodos à realidade das nossas crianças, para atingir os resultados segundo as propostas dos autores. Lembra que em algumas comunidades de descendência alemã, seu uso faz sentido, embora



afirme que é necessário “explorar o que você tem no momento, o que você está vivendo [...] não adianta trazer uma coisa de outro país. Eu acho que você tem que tentar resgatar o que é seu” (LUÍSA).

Entre as dificuldades relacionadas ao aspecto material, as professoras mencionam o acesso aos livros estrangeiros e as fotocópias.

[...] é um livro que é editado lá na Alemanha e fica muito caro pra chegar aqui, é inviável. [...] é a limitação de ser estrangeiro, porque se ele [o autor] está contando com essas cores para ganhar a criança, e a hora que a gente faz a Xerox? A gente perde a cor! (MARIA)

O uso de cópias em preto e branco praticamente neutraliza esse aspecto da dimensão material. Assim, Luísa pede aos pais que façam cópias coloridas das histórias a serem sonorizadas, a fim de que a criança “tenha uma fantasia a mais. A criança vai mais longe na hora de criar as histórias, de recriar”.

Quanto à organização visual, Maria sintetiza a influência, em sua prática, dos aspectos apontados por Chartier (1997, 2002),

O aspecto visual é muito importante também, desde as ilustrações, as cores, o tamanho dos pentagramas, todos eles começam com pentagramas grandes, de notas grandes [...]. Antes de ver esses livros eu não tinha atentado para o fato de que isso alivia um pouco o trabalho de leitura, é mais limpo, não oprime, [em relação a] aqueles pentagramas empilhados um em cima do outro, dentro de uma página, lotando uma página. Eu acho isso importante. (MARIA)

Além disso, o pentagrama com “bastante espaço entre uma linha e outra” deixa a leitura mais fácil e mais clara, pois “[...] olhar bolinhas entre espaços e linhas pode ser uma coisa muito confusa. Eu nunca fiz isso com quatro anos. Estou estudando muito para saber, para entender como é que a criança recebe aquilo visualmente e como ela decodifica” (MARIA).

Os elementos textuais, entre outras funções, deixam transparecer as concepções de ensino dos autores e guiam o leitor no sentido de uma leitura correta, desejada, aquela que “capta o texto na sua totalidade” (CHARTIER, 2002b, p. 123). Assim, se “por um lado a leitura é prática criadora, actividade produtora de sentidos singulares”, por outro lado “o leitor é sempre pensado pelo autor, pelo comentador, pelo editor como devendo ficar sujeito a um sentido único, a uma compreensão correcta, a uma leitura autorizada” (ibid.).

Nos livros para o ensino de música, há a preocupação em direcionar o leitor à interpretação de diferentes estilos musicais e à compreensão de aspectos técnicos, específicos



a cada instrumento musical, a fim de evitar a assimilação de conceitos, posturas e procedimentos equivocados. Neste sentido, grande parte dos textos presentes nos livros didáticos manifesta a “preocupação dos autores em querer que a gente entenda bem a proposta deles” (MARIA). Apesar de serem consideradas importantes, as informações presentes nos textos verbais não são consideradas indispensáveis, pois a “música fala por si”, ou seja, as partituras e a sequência de organização dos conteúdos são suficientes para compreender os desejos do autor.

[...] [o professor] vai acabar entendendo a proposta porque os conteúdos são colocados de uma maneira tão orgânica, que não tem como você não entender a proposta do autor. Então eu acho que é preciso sim conhecer a proposta do autor. Mas não conhecendo, a própria escrita da notação musical mostra a você o que o autor quer. (MARIA)

Mesmo compreendendo as intenções do autor, o professor-leitor cria significações inéditas (CHARTIER, 2002a) e tende a criar, a adaptar a proposta inicial de acordo com suas necessidades. Assim, o professor “vai acabar se apropriando da proposta dele, [...] e vai acabar colocando numa situação que não é exatamente aquela que ele [o autor] coloca” (MARIA). Exemplificando, Luísa cita uma situação em que as atividades de composição, entre elas a sonorização de histórias <sup>6</sup>, propostas por Wundling, foram utilizadas para desenvolver a escrita musical, devido à necessidade de adaptação ao interesse de sua aluna que, mesmo iniciante, desejava ler partituras ‘à priori’.

[...] quando ela descobriu o livro do *Bär*, ela ficou encantada também, porque ela sabia que tinha outro lado que ela podia explorar [...] aquilo ia ajudá-la a criar, a compor [...] “Ah, agora eu descobri esse som, como é que eu coloco isso no papel?” (LUÍSA)

Para esta professora, as imagens que acompanham essas atividades dão asas à imaginação, interferindo também na aquisição da musicalidade, pois, a partir das histórias ilustradas, a criança explora a sonoridade do instrumento e faz descobertas que interferem no fazer musical.

[...] em cima dessa história, cada criança vai fazer a sua, como ela imagina. Eu posso mostrar um caminho, mas ela vai curtir contar a história da forma dela. Um som que eu vejo, ou de floresta, ou de água... eu posso imaginar numa corda do violoncelo com o arco e ela pode sentir isso diferente. Essa pesquisa, não ir direto à leitura, de deixar a criança experimentar, pegar no violoncelo, sentir, ver que tipos de sons ela pode tirar, que pode usar o violoncelo com o arco, sem o arco, tem o *pizzicato*... (LUÍSA)

---

<sup>6</sup> *Die Bärengeschichte* é proposta a partir imagens.



Além disso, a composição favorece o desenvolvimento da personalidade própria do instrumentista.

[...] faz com que você seja criativo quando você vai estudar mais tarde, quando você tem mais consciência de toda a técnica. Porque você vai ter uma noção do que o instrumento te oferece: se apertar mais ele vai ter um som, se apertar menos ele vai ter outro som. [...] se você dá oportunidade para a criança sentir isso desde o início, ela tem mais chance de desenvolver essa questão da musicalidade, de ter uma personalidade própria quando vai tocar. (LUÍSA)

Essa experimentação, além de “preparar musicalmente o aluno” o desperta para as habilidades relacionadas à técnica.

Você não precisa dizer que é staccato. “Ah professora, esse tam, tam, dá para fazer na ponta do arco? Como é que vamos fazer?” Daí ela vai experimentar querendo pular o arco. Não funciona porque o arco fica pesado. “Então, vamos fazer mais no meio, vamos [ver] onde ele pula aonde ele não pula...” (LUÍSA)

Segundo França e Swanwick (2002),

A técnica deve ser encarada como um instrumento para traduzir intenções e concepções musicais em padrões sonoros. Desde os estágios iniciais, essas habilidades devem ser abordadas gradativamente e à medida que se fizerem necessárias. (ibid., p. 14)

Imagens, partituras e traduções auxiliam a compreensão acerca dos conteúdos e objetivos propostos pelo autor, mas o texto em alemão representa dificuldades principalmente ao aluno que depende do professor para ‘decifrar’ o livro. Entretanto, entre as dificuldades em relação ao livro estrangeiro, o maior empecilho apontado pelas professoras está relacionado às questões culturais, pois os textos verbais, assim como as imagens e as canções, estão relacionados à outra cultura, que não a nossa. “Eu tento adaptar as coisas à nossa realidade [...] porque às vezes não é a nossa realidade como essa coisa de neve, [aqui] não tem. Então você substitui por outra coisa” (LUÍSA).

No intuito de facilitar o acesso às canções tornando-as conhecidas, as professoras buscam traduzir suas letras. Ressalta-se, porém, que “às vezes é difícil de traduzir, porque cada melodiazinha tem a ver com a história. Então na hora em que você vai fazer a tradução, não confere com a parte rítmica”. Assim, Luísa usa a imaginação e inventa, muda o tema. Apropria-se da idéia do autor e mantém a proposta do livro quanto à apresentação de determinado conteúdo, mas muda a letra da canção em nome da métrica.





Dentro daquele ritmo às vezes surge uma idéia: "Ah, o que lembra a você isso aqui? O pulo do sapo? Do canguru?" Então você acaba adaptando com uma letra muito simples [...] do ônibus, da bicicleta, do trem. Você põe uma letra que tenha a ver, dependendo do que acontece, notas repetitivas, alguma coisa assim. Então adapta com aquilo que está ao teu redor para que [o aluno] tenha uma maior assimilação do conteúdo, do que aquele capítulo está querendo fornecer. (LUÍSA)

Assim, diante dessa dificuldade, os professores buscam traduzir, interpretar, decifrar, tornando a aula de violoncelo um espaço no qual a oralidade configura um "modo de leitura" (CHARTIER, 1997) e permite a apreensão do texto por parte do leitor-aluno.

## **Considerações Finais**

A partir dos relatos das professoras percebe-se que o método é um guia no trabalho pedagógico, necessitando ser adaptado de acordo com as especificidades encontradas na prática junto a crianças.

Os aspectos materiais do livro interferem no processo de ensino, podendo torná-lo mais lúdico, mais fácil e prazeroso. As imagens, enquanto aspectos textuais interferem na aquisição da musicalidade e são fatores importantes nos processos composicionais.

As concepções da autora, embora traduzidos por meio dos textos verbais e não verbais, não engessam a prática das professoras e são, por vezes, subutilizados devido à liberdade das leitoras-professoras na apropriação do livro e à problemática da linguagem estrangeira. Apesar disso, a seqüência de exercícios e o repertório auxiliam no entendimento da proposta da autora e representam uma seqüência progressiva organizada que facilita o trabalho docente, no que tange à iniciação ao instrumento.

Os textos verbais e não verbais representam ainda, um vínculo com o contexto de origem, que as docentes brasileiras procuram adaptar à sua realidade, podendo-se afirmar que a proposta de Wundling é lida conforme as concepções de ensino das professoras e as necessidades surgidas na prática. Tais características definem uma comunidade de leitores, a dos professores de instrumento que, apesar das dificuldades e necessidade de adaptações, encontram nos métodos estrangeiros a viabilização para o ensino do violoncelo.



## Referências

BATISTA, A. A. G. *O conceito de livros didáticos*. In: Livros escolares de leitura no Brasil. Campinas: Mercado de letras, 2009. Pp. 41-73.

CARVALHO, Maria S. Análise do método Der Cello-Bär de Heike Wundling à luz do modelo C(L)A(S)P e da Teoria de desenvolvimento musical de Keith Swanwick. In: *Cadernos do Colóquio*, n.2, versão *on-line*. Rio de Janeiro: Unirio, 2009. Pp. 25-42. Disponível em: <http://www.seer.unirio.br/index.php/colouio/index>. Acesso em: 15/05/2010.

CHARTIER, Anne-Marie. *Práticas de leitura e escrita: história e atualidade*. Belo Horizonte: Ceale/Autêntica, 2007.

CHARTIER, Roger. *À beira da Falésia: a história entre incertezas e inquietude*. Patrícia C. Ramos (Trad.). Porto Alegre: UFRGS, 2002a.

\_\_\_\_\_. *Textos, impressos e leituras*. In: A história cultural: entre práticas e representações. Maria M. Galhardo (Trad.). Rio de Janeiro: Difel, 2002b. Pp.121-139.

\_\_\_\_\_. *A ordem dos livros*. Leonor Graça (Trad.). Lisboa: Codex, 1997.

GARBOSA, Luciane W. F. Contribuições teórico-metodológicas da história da leitura para o campo da educação musical: a perspectiva de Roger Chartier. *Revista da ABEM*, v. 21, p. 19-28. Porto Alegre: ABEM, 2009.

FRANÇA, Cecília; SWANWICK, Keith. Composição, apreciação e performance na educação musical: teoria, pesquisa e prática. *Revista Em Pauta*, v. 13, n. 21, p. 5-41. Porto Alegre: UFRGS, 2002.

WUNDLING, Heike. *Der Cello-Bär: Meine erste Celloschule*. Mainz: Schott Musik, 1997.



## **Desenvolvimento de elementos musicais básicos através da percepção rítmica, vocal e instrumental com crianças de 2 e 3 anos**

*Katiane Ajulceia Dallago*  
UNIVALI  
*katianedallago@hotmail.com*

*Maria Aparecida Pio Santos*  
UNIVALI  
*m.pio@hotmail.com*

*Mônica Zewe Uriarte*  
UNIVALI  
*uriarte@univali.br*

**Resumo:** Já existe um reconhecimento de que a educação musical ensina às crianças, requisitos importantes para a vida adulta, revelando uma relação estreita entre o desenvolvimento musical e intelectual dos indivíduos, relacionando esse desenvolvimento musical com outros processos de cognição, como memória, imaginação, comunicação verbal e corporal. Com base nessas reflexões foi realizado um estudo qualitativo, a partir da proposta da disciplina de Estágio Supervisionado: Pesquisa da Prática Pedagógica de um curso de Licenciatura em Música, onde foram realizadas sete intervenções com crianças entre dois e três anos em escola de Educação Infantil, no município de Itajaí, Santa Catarina. Inicialmente, os instrumentos musicais foram mostrados, assim como discutida sua utilização, com finalidade de identificar o timbre de cada um deles. Na seqüência, trabalhou-se com a flauta doce, e considerando a idade das crianças, foram feitas algumas adaptações deste recurso. Durante uma visita dos alunos a um sítio, foi possível evidenciar, através da paisagem sonora daquele ambiente, sons graves e agudos, assim como outros elementos musicais como pulso, ritmo e intensidade. De acordo com o estudo, observou-se que, muito mais do que a técnica musical, a importância das aulas de música na escola ocorreu pela sensibilização musical das crianças, através de brincadeiras, exercícios rítmicos, canto, instrumentos, mostrando a elas o que já existe de musical na sua rotina, e assim despertando o interesse de um maior envolvimento musical.

**Palavras-chave:** educação musical, educação infantil, sensibilização.

### **A primeira infância**

O ser humano está em constante desenvolvimento e apresenta a extraordinária capacidade de adaptação ao meio em que vive. A função da inteligência humana desde o nascimento é adaptar-se ao mundo exterior de forma evolucionária, em uma trajetória cada vez mais complexa na conquista do equilíbrio. “A hereditariedade, sem dúvida, determina a capacidade potencial do indivíduo, entretanto é o ambiente que deflagra o desenvolvimento desse potencial”. (RODRIGUES, 1996 p.83).

Segundo Rodrigues (1996), a criança de zero a três anos de idade está em uma fase, definida por estudiosos, como primeira infância, sendo esta caracterizada pelo movimento, o



espírito de aventura, a descoberta, a necessidade de expansão, o egocentrismo e a fantasia. Trata-se de um momento de grande explosão de alegria e vivacidade, sendo que neste período ela se encontra mais predisposta à investigação e a descoberta das coisas. É o momento da curiosidade, bem como da capacidade de maravilhar-se com o universo, um ser em permanente ebulição de idéias, de movimentos, de expectativas e constante aprendizagem.

Sabe-se que o uso da música com crianças pequenas tem referências em toda a história da humanidade, o que também justifica sua importância e uso constante nas mais diferentes culturas, mas somente nas últimas décadas é que alguns pesquisadores vêm se dedicando ao estudo desses processos e no desenvolvimento cognitivo-musical humano.

São crescentes as pesquisas sobre o desenvolvimento humano com enfoque para os processos cognitivos, em que a idéia de um ser humano fácil de moldar e dirigir a partir de influências externas foi sendo substituída pela idéia de um ser humano capaz de selecionar, assimilar, processar, interpretar e conferir significações aos estímulos e configurações de estímulo. No campo educativo, esta mudança de perspectiva vem contribuir para colocar em relevo o inadequado de alguns métodos de ensino essencialmente expositivos que concebem o professor e o aluno como simples transmissor e receptor de conhecimento, e de outro lado, para revitalizar as propostas pedagógicas “que situam na atividade auto-estruturante do aluno, na atividade auto-iniciada e, sobretudo auto-dirigida, o ponto de partida necessário para uma verdadeira aprendizagem”. (SALVADOR, 1994, p.100).

O princípio vigotskiano demonstra que todas as funções psicológicas superiores têm sua origem nas relações entre as pessoas e exige logicamente uma maneira original de entender o desenvolvimento e a sua vinculação com a aprendizagem. Para ele, os processos de apreensão de algo novo se ressignificam em cada ser humano, de forma que a pessoa, ao incorporar o inédito ao seu pensamento, reinventa-o, transformando-se. (VIGOTSKI, 2003).

O processo de desenvolvimento humano abrange todos os aspectos do indivíduo de uma forma intimamente inter-relacionada. Tudo nele, o crescimento físico a evolução afetiva e da sensibilidade, os interesses, as motivações e o desenvolvimento intelectual estão indissolúvelmente ligados. (RODRIGUES, 1996, p.17).

Partindo desse pressuposto, mais uma vez fica evidenciada a importância de iniciar o processo de educação musical ainda na primeira infância, em virtude de ser uma fase em que todo o crescimento está acontecendo, abrindo possibilidades muito interessantes para o aprendizado musical.



## Educação e Educação Musical

As atividades musicais realizadas na escola têm por objetivo, despertar nos alunos o interesse pela música, proporcionando através das brincadeiras, das cantigas, dos instrumentos e jogos, trabalharem a expressão, a sensibilidade, atenção, contribuindo também para a socialização e alegria, através da convivência dessa prática musical.

De acordo com Joly, “a inserção das artes, incluindo a música, no processo de formação do indivíduo, tem sido muito valorizada. Assim, a música é ferramenta para o desenvolvimento de inúmeras capacidades como, o autoconhecimento e a auto expressão”. (JOLY, 2003, p. 45).

Entendemos que essas habilidades não são desenvolvidas apenas pela música, outras áreas do conhecimento podem também estimular a socialização e o conhecimento individual, mas observa-se que a música na escola apresenta sempre essa configuração através da eleição das atividades propostas aos alunos.

Acredita-se que com a implantação da Lei Nº 11.769/2008, os conteúdos musicais passem a ser mais bem definidos e trabalhados com critérios de constância e progressão de conhecimentos, o que certamente concorrerá para que as escolas se organizem para a aquisição de melhores e maiores acervos de áudios, instrumentos e equipamentos, qualificando o desenvolvimento musical dos alunos, e também invista na contratação de professores com condições de bem conduzir esse processo de ensino e aprendizagem de música.

Afonso Galvão diz que “a música é importante por si mesma. Trata-se de uma das mais importantes expressões humanas e parte fundamental da cultura humana.” E quanto à relação entre música e desenvolvimento cognitivo: “não objetiva convencer que devemos estudar música para ficarmos mais inteligentes e sim, (...) de que a atividade musical tem importantes conseqüências para o desenvolvimento emocional e cognitivo da pessoa” (GALVÃO, 2005, p. 54).

Na vida dos seres humanos, várias atividades como cantar e ouvir estão presentes. E todos nós, independente de idade, cor ou grau de instrução interagimos com esse ambiente. No entanto, é percebido que para crianças, a educação musical tem grande importância no que tange ao desenvolvimento para a fase adulta.

Este relato de experiência apresenta as sete intervenções musicais, propostas a partir da disciplina de Estágio Supervisionado: Pesquisa da Prática Pedagógica, no quarto período do curso de Licenciatura em Música, realizadas em escola de maternal e jardim de infância com oito crianças de dois e três anos de idade. A proposta do estágio foi trabalhar os



elementos básicos da música, através da percepção rítmica, vocal e instrumental, visando desenvolver aspectos cognitivos e também promovendo a socialização, sensibilização e criatividade das crianças. A abordagem qualitativa de pesquisa é um enfoque bastante utilizado nas investigações acadêmicas voltadas à educação. No entendimento de Ludke e Andre, a abordagem qualitativa se justifica,

Na medida em que os acontecimentos e ações históricas foram analisados mediante o contexto, alicerçados sobre relatos pessoais e documentos históricos, cuja narrativa final se configurou na descrição, análise e interpretação dos fatos, sendo conferido ao pesquisador papel central em todo o processo investigativo (LUDKE et al., 1996, p. 89).

O primeiro encontro objetivou o conhecimento e a interação dos alunos, socializá-los com tema proposto, trabalhar canções e incluir alguns exercícios de rítmica simples, como bater palmas e pés. Durante a prática, instrumentos musicais foram mostrados, assim como discutidas suas utilizações, com finalidade de identificar e ouvir o som de cada instrumento, através de um teclado sintetizador.

Acredita-se na importância das atividades musicais nas escolas, seja em disciplina específica ou mesmo na utilização da música como ferramenta utilizada por outras áreas do conhecimento, pois a música, especialmente na educação infantil já faz parte da rotina da sala de aula, e segundo relato de professores, contribuindo de forma significativa na linguagem, na expressão, nas manifestações culturais e na interação com o meio. Por esse motivo, é possível encontrar sempre as portas abertas para estágios e intervenções específicas de música, pois diretores e professores são unânimes em apontar para a importância da música no ambiente escolar, da mesma forma que apontam para a dificuldade de trabalhar com esta área em virtude da falta de formação especializada.

Aprende-se música fazendo música. Aprende-se música também falando sobre música, analisando, refletindo sobre ela, mas a vivência musical sempre precisa estar presente. Para que isso aconteça, é necessário que a produção musical dos alunos seja valorizada em sala de aula. (BEINEKE, 2003, p. 86).

Em outra intervenção, o objetivo foi de trabalhar com a flauta doce, e considerando a idade das crianças, foram feitas algumas adaptações no manuseio do instrumento. Optando-se por utilizar somente a nota Si, uma fita adesiva foi usada obstruindo o orifício onde os alunos deveriam manter o dedo polegar, facilitando desta forma, a manipulação do instrumento. A música escolhida também foi adaptada. Para esta prática, os alunos foram mantidos sentados e posicionados em círculo, no qual cantaram a música do folclore nacional “A Corujinha” a fim



de que os mesmos conhecessem a música e pudessem repeti-la. Nesse momento, a canção foi executada com a marcação do pulso.

Quando as crianças aprenderam a cantar a música, foram trazidas as flautas solicitando que elas cantassem a música e fizessem na flauta o som característico da coruja no momento que a letra assim definia. O trabalho com a flauta doce, não teve a pretensão de fazer com que os alunos aprendessem a tocar de forma técnica, mas sim, que eles observassem o som da flauta e a facilidade do manuseio de instrumento. Considera-se também o fato de que, com um instrumento, os mesmos possam ter um contato mais efetivo com a música, sendo os responsáveis pela produção do som, tornando interessante o trabalhado da percepção de ritmo, altura, timbre e duração.

Segundo Beineke (2003) em relação ao ensino instrumental na aula de música e, mais especificamente, da flauta doce, uma idéia que deveria nortear o trabalho dos professores é a de que se pode fazer música com expressividade em todos os níveis, desde a primeira aula. Assim devem ser evitados os exercícios puramente técnicos que não sirvam ao objetivo central que é a própria expressão musical de uma obra, seja uma composição própria ou de outra pessoa.

... a prática de música pode ajudar a criança na coordenação motora dos ritmos do corpo. [...] A música pode também correr, saltar, claudicar, balançar. Pode ser sincronizada com bolas que pulam, com ondas do mar, com galopes de cavalos e com centenas de outros ritmos cíclicos ou regenerativos, tanto da natureza quanto do corpo. Cantar é respirar. [...] Justificar a música fundamentalmente em bases que não sejam de sua importância para a estimulação e coordenação intelectual, muscular e nervosa leva a problemas que só podem ser resolvidos em longo prazo, por meios não musicais. (SCHAFER, 1991, p. 295)

Durante a visita dos alunos a um sítio, trabalhou-se com os sons grave e agudo a partir da imitação pelos alunos, dos sons produzidos pelos animais encontrados naquele ambiente. “Uma das qualidades do som é a altura, podendo ser grave ou agudo, dependendo de sua frequência (número de vibrações por segundo). Quanto menor for a frequência, mais grave será o som, e quanto maior, mais agudo será”. (BRITO, 2003, p.35).

Após a compreensão das diferentes alturas apresentadas na imitação dos animais, foram utilizados os outros sons do ambiente, oportunizando aos alunos a observação de diferentes sonoridades, procurando enfatizar a “paisagem sonora” (SCHAFER, 1991).

Em outra etapa da prática, foi apresentado o CD Zeropéia (SOUZA, 2004), que proporcionou muitas atividades interessantes com suas músicas, e além do aspecto musical, as histórias apresentadas no CD têm como objetivo tratar questões como a individualidade,



diferenças e singularidades, encorajando as crianças a serem elas mesmas. Foram realizados trabalhos com os elementos básicos de música, como pulso, duração, intensidade e altura. Durante a marcação com passos, palmas, movimento do corpo e canto, pode-se perceber que os alunos se sentiam mais confiantes quando se expressavam com liberdade de movimentos, justamente a idéia trabalhada nas canções.

No decorrer do trabalho, o uso da flauta doce foi continuado, intercalando com apreciação musical, canto, marcação de pulso, utilizando também os instrumentos de percussão. Percebeu-se que aos poucos os alunos se familiarizavam com os instrumentos, com o andamento da música, e já executavam sozinhos a marcação do pulso e cantavam, tornando-se mais independentes da orientação dos docentes em relação a esses aspectos.

“Os alunos têm preferências, interesses, vivências, conhecimentos e habilidades musicais diferentes, e precisamos pensar em como valorizar essa diversidade na sala de aula.” (BEINEKE, 2003, p.92). Essa experiência vivida durante o estágio mostrou a necessidade de refletir sobre a diversidade encontrada em sala de aula. Um dos acontecimentos mais marcantes ocorridos foi o de um aluno que na execução da flauta observando a partitura, disse que aquela partitura “tinha uma música”. Essas experiências reportam à reflexão sobre a importância e responsabilidade de ser um educador musical, influenciando diretamente no desempenho e motivação do aluno.

Baseados na aprendizagem adquirida e considerando os relatos aqui expostos, acredita-se que, muito mais do que a técnica musical, o objetivo maior da educação musical é levar a criança a despertar para o mundo dos sons, através de brincadeiras, exercícios rítmicos, canto, instrumentos, mostrando a elas a música que já existe no seu dia a dia, na sua rotina, de forma consciente, despertando o interesse e a percepção musical.

### **Apresentação final**

Fez parte do planejamento de estágio uma apresentação final dos alunos em momentos que todos os alunos estivessem reunidos para a socialização dos trabalhos realizados em determinado período, em sala espaçosa destinada a essas atividades. Um grupo de crianças se apresentou com a música da corujinha enquanto as outras tocaram percussão. A música foi tocada no teclado por uma das estagiárias e todos os alunos cantaram, alguns também acompanharam com instrumentos de percussão e outros imitavam o som da coruja na execução da flauta. O resultado da apresentação foi uma surpresa, tendo em vista que o compromisso inicial era cumprir com os objetivos propostos, procurando dar atenção especial às crianças respeitando o interesse delas. A idade das crianças variava entre dois e três anos e





como o tempo era reduzido, sempre havia uma interrogação: será que estamos fazendo de modo correto? Eles estão interessados? Apesar da maioria sempre responder de forma positiva e mostrar interesse, houve aqueles que não demonstravam a mesma motivação, mas sempre havia respeito e procurou-se, na medida do possível, aproximá-los das atividades sem constrangimentos.

Quando foi levantada a problemática do estágio, foram questionadas as melhores estratégias para trabalhar a música na educação infantil com crianças de dois a três anos de idade, a partir de cantigas infantis. Também havia a preocupação com o pouco tempo destinado para o trabalho, principalmente quanto ao aspecto de manter a concentração dos alunos, considerando que eles já tinham muitas atividades na escola. Mas nossas dúvidas e questionamentos foram dissipados na apresentação de final de estágio.

Nessa apresentação as crianças estavam felizes, cantaram e tocaram, mostrando que sabiam a letra da música, já seguravam e tocavam na flauta com mais segurança assim como os instrumentos de percussão. Foi um show, deixando todos bastante surpresos, especialmente porque estavam fora do ambiente da sala de aula, e fazendo uma demonstração para os demais colegas da escola. Essa foi sem dúvida, a melhor resposta aos receios iniciais. Nesse momento foi possível perceber a importância tanto do aprendizado para os alunos como para as estagiárias enquanto alunas do processo de ensinar e aprender assim como da troca de experiências, considerada bastante significativa.



## Referências

BEINEKE, Viviane. O ensino de flauta doce na educação fundamental. In: HENTSCHKE, Liane; DEL BEN, Luciana. *Ensino de Música: Propostas para pensar e agir em sala de aula*. São Paulo: Moderna, 2003.

BRITO, Teca Alencar. *Música na Educação Infantil*. São Paulo: Peirópolis, 2003.

GALVÃO, A. Expertise musical, cognição e emoção In: SIMPÓSIO DE COGNIÇÃO E ARTES MUSICAIS, 1., 2005, Curitiba. *Anais...* Curitiba: Deartes, UFPR, 2005. p. 54.

ILARI, Beatriz Senoi. *Em busca da mente musical: Ensaio sobre os processos cognitivos em música – da percepção à produção*. Curitiba: Ed. da UFPR, 2006.

JOLY, Ilza Zenker Leme. A construção do conhecimento pedagógico-musical. In: HENTSCHKE, Liane; DEL BEN, Luciana. *Ensino de Música: Propostas para pensar e agir em sala de aula*. São Paulo: Moderna, 2003.

LÜDKE, M.; ANDRE, M. E. D. A. *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária Ltda, 1996.

RODRIGUES, Marlene. *Psicologia Educacional: Uma crônica do desenvolvimento humano*. São Paulo: Makron Books do Brasil, 1996.

SALVADOR, Cesar Coll. *Aprendizagem Escolar e Construção do Conhecimento*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

SCHAFER, Murray. *O Ouvido Pensante*. São Paulo: UNESP, 1991.

SOUZA, Regina. *Zeropéia*. Rio de Janeiro: Biscoito Fino, 2004.

VIGOTSKI, L. S. *Psicologia Pedagógica*. Porto Alegre: Artmed, 2003.



## Discursos acadêmicos em música: cultura e pedagogia em práticas de formação superior

*Eduardo Frederico Luedy Marques*  
*Universidade Estadual de Feira de Santana*  
*eluedy@gmail.com*

**Resumo:** O presente trabalho busca investigar o discurso acadêmico em música como uma instância cultural-pedagógica que tanto reflete um determinado regime de verdades, sobre educação, música e cultura, quanto contribui para reificá-lo. Este discurso encontra-se dividido, aqui, a partir do que professores de uma determinada instituição de ensino superior falam acerca de cultura, educação e currículo. As seguintes questões nortearam o trabalho de investigação: Que concepções de cultura e conhecimento se depreendem dos discursos acadêmicos em música? Como professores/as de música lidam com a emergência da noção de diversidade cultural em suas práticas pedagógico-curriculares? Assim, três professores e duas professoras de uma instituição de ensino superior de música foram entrevistados acerca de suas práticas pedagógico-curriculares, a partir de um roteiro semi-estruturado, no qual se buscou discutir suas assertivas acerca de educação, currículo e cultura, tendo-se como eixo de preocupações acadêmicas a temática mais ampla da diversidade cultural. As análises evidenciam que uma parte significativa dos enunciados evocados pelos sujeitos decorre de uma concepção cultural tradicional-conservadora de cariz modernista que, legitimada pela via dos dispositivos institucionais-acadêmicos, ainda assume proeminência por entre o discurso acadêmico em música.

**Palavras-chave:** discurso acadêmico em música, formação superior em música, currículo e cultura.

### Introdução

A presente comunicação apresenta o resumo das principais considerações teóricas desenvolvidas no trabalho de investigação que culminou em minha tese de doutoramento. Toma o discurso acadêmico em música como o objeto de estudo – compreendido, aqui, como uma instância cultural e pedagógica, tanto por refletir um determinado regime de verdades sobre educação, música e cultura, quanto por contribuir para reificá-lo; um discurso qualificado, que versa, em última análise, acerca do que deve valer como cultura e, conseqüentemente, do que se tem como legítimo de ser ensinado e, portanto, de constar como conhecimento curricular na área de música.

Para a realização da investigação, dois pressupostos básicos e inter-relacionados foram considerados: o de que o discurso acadêmico em música tanto reflete quanto age sobre sistemas culturais e seus significados, mas, também, que estes significados se vêem confrontados com as recentes questões sociais, políticas e educacionais postas pelo advento do reconhecimento da noção de diversidade cultural, um fenômeno claramente identificável



nas sociedades ocidentais contemporâneas (CANEN; MOREIRA, 2001), ao qual o discurso acadêmico em música, assim acreditava, deveria buscar responder.

## **O discurso acadêmico como objeto de estudo**

Referenciais teóricos importantes para a problematização do discurso acadêmico em música advêm, em parte, dos Estudos Culturais (HALL, 1997, 2003; GIROUX, 1995, 1999, 2003) e do multiculturalismo crítico (CANEN, 2005; MOREIRA, 2001; COSTA, 2003; MCLAREN, 1997), os quais animados, sobretudo, pela chamada “virada lingüística”, enfatizam, de um lado, o papel da linguagem e do discurso na constituição do social e, de outro, a noção de cultura como prática de significação e local privilegiado das políticas de representação.

A partir de tais considerações, as seguintes questões nortearam o trabalho de investigação: *que concepções de cultura e conhecimento se depreendem dos discursos acadêmicos em música?*; e *como professores/as de música lidam com a emergência da noção de diversidade cultural em suas práticas pedagógico-curriculares?*

## **Procedimentos metodológicos**

Apesar de se encontrar manifestado em diversas instâncias textuais, tais como artigos científicos, textos curriculares, documentos institucionais, debates educacionais em música de toda ordem etc, tomei o discurso acadêmico em música a partir dos atos ilocutórios de professores de uma determinada instituição de ensino superior acerca do que efetivamente falavam acerca de cultura, educação e currículo.

É importante frisar que, a partir da perspectiva epistemológica adotada para tratar das questões de linguagem e discurso, se por um lado, os sujeitos do estudo são autores de seus próprios atos ilocutórios, por outro, seus discursos não pertenciam somente a eles, ou não se originavam unicamente deles. Até pela posição que ocupavam – a de representantes de uma instituição de ensino superior –, eles não só falavam, mas também *faziam falar* determinados discursos, acionando enunciados acerca do que significa conhecer algo e, em se tratando de docentes, de como este conhecimento deve ser organizado, hierarquizado e avaliado.

Deste modo, três professores e duas professoras de uma instituição de ensino superior de música, todos pós-graduados e já com um longo histórico no magistério superior, foram tomados como sujeitos da presente investigação, compondo um determinado grupo



representativo das seguintes subáreas a que cada um pertencia: educação musical; práticas interpretativas; musicologia; etnomusicologia; composição e análise.

Estes sujeitos foram entrevistados acerca de suas práticas pedagógico-curriculares, a partir de um roteiro semi-estruturado, no qual se buscou discutir suas assertivas acerca de educação, currículo e cultura, tendo-se como eixo de preocupações acadêmicas a temática mais ampla da diversidade cultural.<sup>1</sup>

## **Justificando a amostra**

A amostra referia-se a um grupo heterogêneo de professores que, além do fato de ensinarem música na mesma IES e de representarem certas subáreas de conhecimento em música, terminaram sendo reunidos, em última análise, por terem manifestado interesse em participar do presente trabalho de investigação.

A representatividade da amostra e a possibilidade (ensejada) de que os dados produzidos pudessem vir a ser, de algum modo, aplicáveis a outros contextos, em situações similares de ensino superior de música – ou inspiradoras de reflexões acerca da discussão curricular, na área de música, a partir dos tópicos emergentes do multiculturalismo e dos Estudos Culturais – seriam, inevitavelmente, limitadas.

O que não significava dizer que os dados produzidos fossem irrelevantes para a discussão curricular e pedagógica mais ampla no âmbito do ensino superior de música brasileiro. Os professores, afinal de contas, pertenciam a uma instituição representativa por sua própria relevância histórica,<sup>2</sup> sendo, portanto, representantes de uma parcela importante do pensamento acadêmico em música.

Cinco professores, portanto, foram os sujeitos deste estudo. Todos pós-graduados e com um longo histórico no magistério superior (o mais “novo” deles, já é professor da instituição há mais de dez anos; o mais “antigo”, há mais de quarenta). Nomeados por pseudônimos, os professores encontravam-se, assim, situados relativamente às subáreas de conhecimento a que pertenciam:

- Educação Musical – Fanny
- Práticas interpretativas – Callado

---

<sup>1</sup> As entrevistas ocorreram durante os meses de abril e junho de 2008, as quais foram gravadas e transcritas pelo próprio pesquisador.

<sup>2</sup> Uma instituição que existe há mais de cinco décadas, na qual gravitaram nomes importantes no cenário musical brasileiro, que oferece cursos de composição, regência, licenciatura, instrumento e canto, e que conta com um programa bem estabelecido de pós-graduação (mestrado e doutorado).



- Musicologia – Cecília
- Etnomusicologia – Benedito
- Composição e análise – Heitor

## Entrevistando os professores

Um roteiro de entrevista foi estruturado em torno de certas questões atinentes à educação e à formação superior em música. Dentre estas, destaco as seguintes

- Que implicações a lei 11.645 tem tido para a estruturação curricular de um curso de graduação em música?<sup>3</sup>
- Que implicações haveria para a formação superior em música, por conta das ações afirmativas, ter de lidar com as experiências de alunos quilombolas ou indígenas?
- Como você avaliaria a afirmação do professor Antonio Flávio B. Moreira, acerca da necessidade de uma “reelaboração de conteúdos que concorram para desafiar a lógica eurocêntrica, cristã, masculina, branca e heterossexual” que tem informado os processos de formação escolar e acadêmica?

## Aspectos

### A Lei 11.645: currículo e lutas por representação

Ao perguntar sobre a Lei 11.645, buscava discutir o significado das demandas por uma educação superior atenta à diversidade cultural. Afinal, o pressuposto fundamental para a elaboração da referida lei é a importância simbólica da história e cultura de grupos historicamente marginalizados, tais como os povos indígenas brasileiros e as comunidades afro-descendentes, nos currículos da Educação Básica.

**P.:** [...] Como é que você vê as implicações desta Lei [a 11.645, que obriga os estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, a incluir em seus currículos o estudo da cultura e da história afro-brasileira e indígena] para a formação acadêmica superior?

<sup>3</sup> Lei de 10 de março de 2008, que faz uma emenda à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (a Lei 9.394, a conhecida LDB de 1996), para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”.



**Heitor:** preferia não ter esse nome, assim, “história da cultura africana e indígena”. Porque a história da humanidade é a história da humanidade, essas culturas fazem parte da história geral.

Noutro trecho, o professor complementa:

**Heitor:** [...] Eu acho que se sabe muito menos sobre Shakespeare do que sobre... Se você pegar um aluno que entra na universidade hoje, ele certamente, em 99% dos casos, não tem a menor idéia do que é a Divina Comédia, por exemplo. Certamente ele não leu, talvez ele tenha ouvido falar, mas que ele leu, não leu. Então, assim, essa cultura européia, ou a “Grande Cultura” do Velho Mundo, eu não vejo ela aqui. [Vejo] em muito pequena escala. Que cultura eu vejo aqui? Vejo a cultura africana e, em menor parte, indígena.

Segundo Heitor, mais do que reforçar aquilo que todos nós já sabemos e conhecemos tão bem (através de uma obrigatoriedade de estudos sobre a cultura e história daqueles povos), seria mais importante, para uma formação acadêmica, realizar estudos centrados na cultura erudita européia.

Evoca-se, no discurso acima, uma concepção de cultura, tradicional e perfectiva, devedora de uma concepção moderna de conhecimento que reafirma seu caráter universal e totalizante. Assim, os estudos acadêmicos devem levar os alunos a conhecer o *patrimônio cultural da humanidade* – não por acaso, representado, no exemplo dado, pelo cânon literário de Shakespeare e Dante Alighieri.

Posição semelhante é manifestada pela professora Cecília:

**Cecília:** [...] *não penso, assim, na maneira de mudar o currículo, em vista de cada um vir de uma região diferente.* Por exemplo, em termos de história, eu vou dar aula de história da música, eu vou falar sobre Idade Média, sobre Barroco, sobre Renascimento, quer dizer, *eu tenho um conteúdo a cumprir.*

E, em outro trecho:

**Cecília:** [...] *se ele [o aluno] quiser falar sobre música africana, por exemplo, aí então ele tem de ser meu aluno, no caso, de folclore, para fazer essa distinção. [...] Porque o conteúdo que até então a gente tem nos livros falando sobre história da música ocidental não contempla música africana.* Então eu separo a questão assim, com relação ao conteúdo e o que é que eu posso usar de multicultural nesse sentido [grifos meus]

Percebe-se como certas fronteiras que hierarquizam e determinam os saberes que podem e que não podem figurar num programa de ensino de História são estabelecidas. Por isso, a música africana não poderia ser abordada na disciplina de *História da Música* – normalmente



tida como repositória do cânon artístico e cultural da humanidade – mas sim no espaço delimitado pela disciplina *Folclore*.

### **Desafiando a lógica dominante: ações afirmativas e a noção de conhecimento em música**

Com a citação a Moreira (2002) acerca da necessidade da reelaboração de conteúdos que concorreriam para desafiar a lógica curricular e educacional dominante – eurocêntrica, cristã, masculina, branca e heterossexual – buscava provocar os professores a discorrerem a respeito da vinculação entre uma necessária noção de cultura com as questões identitárias e as lutas por representação.

**P.:** o aluno ser homossexual, mulher, negro, indígena, cigano... você acha que o ponto de vista dele, a perspectiva dele não é afetada pela experiência dele, por ser mulher, ou por ser gay, ou por ser cigano?

**Cecília:** eu lhe digo, sinceramente, da minha posição: eu não tenho esse tipo de preconceito, eu não fico, por exemplo, questionando... eu tenho aluno que é pagodeiro – entenda, tocador de pagode... tem outro que gosta de pop, tem outro que tem banda de não sei o quê, tem outro que veio de uma cidade lá do interior, sabe? Na realidade, quando eu vou pra dar minha aula, *eu estou preocupada com o conhecimento que eu vou passar pra ele, né?*

Por não reconhecer a existência de relações de poder assimétricas que definem não só quem será autorizado a falar, mas também as maneiras como o conhecimento é construído a partir de tais relações, alguns professores assumem que sua prática não deve ser afetada por considerações de raça, etnia, gênero, sexualidade etc. A professora Cecília não vislumbra, por exemplo, qualquer conflito nesta relação entre saberes e identidades, ou seja, não toma como problemáticas as maneiras como os sujeitos apropriam-se dos conhecimentos a partir de suas localizações culturais específicas. Tal posicionamento é reafirmado a seguir:

**P.:** que implicações haveria para a formação superior em música a consideração das ações afirmativas – cotas para negros, para índios, cotas para quilombolas?

**Cecília:** ... [silêncio]

**P.:** de que maneira isso poderia afetar a sua prática?

**Cecília:** não, a minha prática não afeta; não é porque é quilombola, é negro, ou é amarelo... isso não... O que eu acho, que afeta é não ter condições de freqüentar, isso aí sim, isso afeta. [...]





Ao estabelecer que os saberes e a razão, legitimados num dado currículo, seriam correlatos de uma posição pretensamente neutra e “universal”, muitos professores deixam de considerar o fato de que os alunos falam e compreendem a partir de outros lugares, cujas experiências são marcadas por outras posições de sujeito, quase sempre diversas das de seus professores – sejam as de classe, raça, gênero, sexualidade, geração etc.

**Callado:** [...] essas terminologias, de afro-descendente, índio-descendente, quilombolas, eu considero *uma subtração do pensamento humano*. [...] fui até criticado uma vez num seminário de música afro, quando as pessoas falavam muito de consciência negra e eu disse, em alto e bom som, que, *pra mim, consciência não tem cor. Não tem consciência negra, branca, azul, amarela ou vermelha, existe uma consciência geral, que é a consciência humana*. [grifos meus]

As afirmações acima manifestam a crença liberal-humanista da igualdade entre os seres humanos, tomada como um princípio fundamental que deveria estruturar sociedades democráticas. Não faria sentido, pois, assumir que as experiências de silenciamento, marginalização e exclusão das vozes de certos grupos sociais e culturais decorreriam de uma maneira racializada de produzir e legitimar desigualdades e privilégios; e nem que a noção de conhecimento poderia vincular-se às experiências identitárias, tais como as de classe, raça, etnia, gênero, sexualidade.

Uma posição divergente, no entanto, é afirmada pela professora Fanny:

**Fanny:** [...] de uma certa maneira, os currículos estão sofrendo pressões de classes que não tinham voz há um tempo atrás. Por exemplo, como eu vejo na Escola de Música agora a introdução do curso de Música Popular, que é uma coisa que se fala muito, mas que, realmente, não tinha tido nenhum tipo de possibilidade de penetração. Era uma coisa que se fazia, um tanto quanto que à margem da Escola, né?

[...] Eu vejo que esses paradigmas, eles, de uma certa forma, vêm sendo quebrados, tanto pelas cotas, de entrada de negros... e nessas alturas, eu já me pergunto se a gente não deveria ter cota para todo tipo de coisa, não somente para a cor da pele... e pra tantas outras coisas. Eu vejo que essas coisas estão sendo quebradas. [...]

Se em parte significativa dos discursos analisados podiam-se perceber atitudes e concepções culturais abertamente etnocêntricas e conservadoras, em Fanny encontramos um posicionamento francamente favorável ao reconhecimento da importância e legitimidade da diversidade cultural. No entanto, com o professor Benedito, ainda que em seu discurso encontremos a defesa do respeito à diferença e a crítica a atitudes conservadoras, questões



acerca de outras identidades envolvidas neste debate, apontavam para as seguintes considerações:

**Benedito:** [...] eu tenho muitos amigos homossexuais, gosto deles, *mas eu não posso pregar o homossexualismo*, quer dizer, *não me parece a coisa certa a fazer*. Eu não posso ser intolerante, *eu não posso prejudicar a pessoa porque ela fez essa opção*, entende? Mas, por outro lado, se fizerem proselitismo, eu não vou gostar. Então, *eu não favoreceria conteúdos que favorecessem, digamos, a prática do homossexualismo* [...]

E, em outro trecho:

**P.:** mas você não acha que as posições, os lugares e os papéis que nós desempenhamos, como homem, como mulher, homossexual, heterossexual, branco, negro...

**Benedito:** isso é problema deles, *a escolha é deles*, não precisa fazer clube.

**P.:** a perspectiva de uma mulher, de uma compositora mulher, é a mesma de um compositor masculino?

**Benedito:** não sei, talvez não seja, se não for melhor ainda. Quer dizer, eu não tô aqui para castrar ninguém, entende? Simplesmente, acho que certas coisas devem tomar seu curso.

Nossas crenças acerca da sexualidade, que fazemos circular através da ordem discursiva que acionamos e à qual pertencemos, manifestam as maneiras como concebemos a constituição de nossos próprios “eus”, além de indicar a parcialidade de nossas reivindicações acerca do conhecimento verdadeiro (GIROUX, 1999).

As respostas às questões sobre sexualidade evidenciavam pressupostos teóricos tão conservadores acerca desta temática quanto aqueles referentes à estética, ao currículo e ao conhecimento em música. Os vínculos entre aquilo que concebemos como conhecimento e a nossa localização como sujeitos sociais pareciam, pois, mais evidentes quando discorriamos sobre a sexualidade. Os trechos destacados acima terminavam por revelar como a “natureza situada do conhecimento” se manifestava, ainda que nossos discursos procurassem negá-la, através de reivindicações de neutralidade e objetividade.

Os trechos acima manifestam de maneira inequívoca os limites do conservadorismo às questões que envolvem a sexualidade. Da equiparação da afirmação da diferença com um “proselitismo” (“eu não posso pregar o homossexualismo”), até a menção à “escolha” que estes indivíduos fariam (e que, portanto, uma vez que eles “escolheram” viver assim, este



seria “um problema deles”), tudo isto manifesta os limites epistemológicos evocados por um discurso conservador acerca da diversidade de papéis sexuais e acerca da política das identidades.

## **Conclusão**

Uma parte significativa dos enunciados analisados aqui revela uma mentalidade cultural conservadora, cujo cariz modernista, legitimado por via dos dispositivos institucionais-acadêmicos, parece ainda assumir proeminência naquilo que tomo aqui como “discurso acadêmico em música”.

Apesar da heterogeneidade existente, ainda que não possamos falar no discurso acadêmico em música como um bloco monolítico, culturalmente reacionário, ainda assim não podemos deixar de apontar para o fato de que uma parte significativa dos enunciados aqui analisados pode implicar numa política cultural de efeitos conservadores, evidentes na maneira de hierarquizar e selecionar saberes, habilidades e valores que servirão para o estabelecimento de critérios de admissão a vagas num curso superior de música; na defesa de padrões de excelência, definidos em termos estritos e relativos à chamada “alta cultura” ocidental; e na maneira de afirmar o que conta como conhecimento legítimo em música.

Parte do esforço empreendido no presente estudo referia-se à importância de se buscar uma desnaturalização dos pressupostos epistemológicos dominantes que fixam o significado do conhecimento em música. Para tanto, fazia-se necessário afrontar criticamente as premissas teóricas que sustentam o cânone acadêmico-curricular em música.

O que implicaria, em termos curriculares e pedagógicos, buscar explicitar que tudo aquilo que um cânone pressupõe e divisa, em termos de valores, habilidades e saberes, se dá muitas vezes através da própria cumplicidade que o cânone persuasivamente evoca, nos fazendo aceitar e naturalizar as condições sociais, históricas e culturais através dos quais ele se estabelece?

Que implicações práticas – em termos curriculares, metodológicos e didáticos – teríamos ao proceder à crítica de nossa práxis disciplinar, tradicionalmente meritocrática e eurocêntrica para buscar incluir outros atores e atrizes sociais e, portanto outras experiências e vozes? Que conseqüências teríamos ao conceber uma formação acadêmica em música que buscasse levar em conta que “todos os atores e atrizes educativos podem desenvolver a condição de sujeitos da aprendizagem e do currículo”? (MACEDO, 2007, p.67)?



Para tanto, precisamos discutir com profundidade a importância de uma formação musical atenta à diversidade cultural e à necessidade de se problematizar a diferença. Afinal, como nos diz Macedo (2007), o conforto curricular, que se busca naquilo que estaria já acabado, definitivo e estável, não mais atende aos desafios culturais contemporâneos, marcadamente híbridos e plurais.

Questionar o discurso acadêmico em música, em função de tudo aquilo que, através dele, se limita e, efetivamente, exclui, pode nos ajudar a propor alternativas às práticas pedagógicas e curriculares divisadas por este discurso. Admitir seu caráter contingente tem implicações importantes para a discussão de seus efeitos culturais e pedagógicos: a possibilidade de que esta ordem possa ser criticada e contestada, de modo que outras narrativas, experiências e pontos de vista possam vir não só a reivindicar a legitimidade de suas perspectivas e interesses, mas também a resistir à imposição de verdades totalizantes em música e educação musical.



## Referências

CANEN, Ana. “Universos culturais e representações docentes: subsídios para a formação de professores para a diversidade cultural”. *Educação & Sociedade*, n. 77 (2001):207-27.

———. Reflexões sobre o multiculturalismo na escola e na formação docente. In Canen, Ana e Moreira, Antonio Flávio Barbosa (orgs). *Ênfases e omissões no currículo*. Campinas, SP: Papirus, 2001, p.15-44.

CANEN, Ana; MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa (orgs). *Ênfases e omissões no currículo*. Campinas, SP: Papirus, 2001.

CANEN, Ana; XAVIER, Giseli Pereli de Moura. “Multiculturalismo, pesquisa e formação de professores: o caso das diretrizes curriculares para a formação docente”. *Ensaio – avaliação e políticas públicas em educação* 13, no. 48 (2005): 333-44.

COSTA, Marisa Vorraber (org). *O currículo nos limiares do contemporâneo*. 3 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

DIAZ, Mario. Foucault, docentes e discursos pedagógicos. In Silva, Tomaz Tadeu (org). *Liberdades reguladas: a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998, p.14-29.

GIROUX, Henry. *Atos Impuros: a prática política dos estudos culturais*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

———. *Cruzando as fronteiras do discurso educacional: novas políticas em educação*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

———. O pós-modernismo e o discurso da crítica educacional. In Silva, Tomaz Tadeu (org).. *Teoria educacional crítica em tempos pós-modernos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993, p.41-69.

HALL, Stuart. *Da diáspora: identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: UFMG, 2003.  
———. “A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções de nosso tempo”. *Educação e Realidade*, v.22, n.2 (1997):15-46.

MACEDO, Roberto Sidnei. *Currículo, diversidade e equidade: luzes para uma educação intercristica*. Salvador: EDUFBA, 2007.

———. *Etnopesquisa crítica, etnopesquisa-formação*. Brasília: Liber Livro, 2006.

MCLAREN, Peter. *Multiculturalismo revolucionário: pedagogia do dissenso para o novo milênio*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

———. *Multiculturalismo crítico*. São Paulo: Cortez, 1997.

———. Pós-modernismo, pós-colonialismo e pedagogia. In Tomaz Tadeu da Silva (org). *Teoria educacional crítica em tempos pós-modernos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993, p. 9-39.



MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. “Currículo, diferença cultural e diálogo”. *Educação & Sociedade*, n. 79 (2002): 15-38.



## Discussões teóricas sobre a atuação pedagógica de professores de piano

Denise Cristina Fernandes Scarambone  
Universidade de Brasília - UnB  
dscarambone@unb.br

**Resumo:** Esta comunicação apresenta as discussões teóricas sobre a atuação dos professores de piano frente à diversidade de perfil e interesses dos alunos. Trata-se de texto elaborado a partir do capítulo *Construindo o referencial teórico* da dissertação de mestrado *O pensamento reflexivo de professores de piano sobre sua atuação docente: dois estudos de caso*. As considerações finais apontam a prática do professor como um local de reflexão e, a partir desta, de aprendizagem de novos conhecimentos didático-pedagógicos, necessários para lidar com as situações imprevistas da profissão docente.

**Palavras-chave:** professor de piano, atuação pedagógica, pensamento reflexivo.

### Introdução

Esta comunicação apresenta uma parte de meu trabalho de mestrado intitulado *O pensamento reflexivo de professores de piano sobre sua atuação docente: dois estudos de caso*<sup>1</sup>, que teve como objetivo compreender como professores de piano refletem sobre sua atuação docente<sup>2</sup> a partir do que consideram como situações-problemas.

O interesse pela pesquisa parte da minha experiência como professora de piano. Assim ao iniciar minha carreira docente me deparei com inúmeras situações as quais não sabia como resolver, como por exemplo, como atender aos interesses diversificados dos meus alunos, como aproveitar as experiências musicais que os alunos traziam para a sala de aula que eram diferentes das minhas.

Comecei a perceber que o contexto da minha prática docente se diferenciava da minha época como aluna de Conservatório, principalmente quanto à diversidade de perfis dos alunos e seus interesses, objetivos e habilidades. Essas situações, ora tidas como problemas, ora como preocupações, me faziam refletir sobre minha atuação, sobre o que eu fazia, como fazia e por que fazia desta ou daquela forma. Foi essa experiência pessoal como professora que me levou a investigar as atuações de outros colegas professores de piano.

---

<sup>1</sup> SCARAMBONE, Denise C. F. *O pensamento reflexivo de professores de piano sobre sua atuação docente: dois estudos de caso*. Dissertação (Mestrado em Música). Brasília, UnB, 2009.

<sup>2</sup> O termo “atuação” está sendo usado com sentido mais amplo que “prática”, não se limitando, portanto, à sala de aula, mas a todo o contexto no qual o professor atua.



## 1. A atuação dos professores de piano

A ampliação da função do ensino de piano é realidade atual e têm apresentado desafios constantes para os professores, como por exemplo, situações não previstas da prática (Tourinho, 2006; Dias, 2007; Glaser; Fonterrada, 2007).

Tradicionalmente, o professor de piano podia ser identificado com o professor particular, que dava aulas individuais, ou professores de conservatório, ou mais raramente professores do ensino superior. O foco do ensino era transmitir conhecimentos e técnicas necessárias para formar o aluno virtuoso, concertista, desenvolvendo um ensino considerado excludente para aqueles que não se adequassem às exigências desse modelo.

Atualmente, o professor de piano atende a um amplo perfil de alunos (crianças e adultos) com interesses diversificados na aprendizagem do instrumento: lazer, acompanhamentos em igrejas, formação de concertistas, gosto pela música popular e/ou erudita. Tanto o formato de aula quanto as metodologias e conteúdos usados na aula de instrumento se ampliaram e oferecem uma gama de opções. Por exemplo, possibilidades de aulas em grupo, com seus vários formatos, como alternativa as aulas individuais. No caso do ensino de piano, Uszler (1995) observa que, com o avanço tecnológico, a terminologia ampliou-se para teclados eletrônicos, pianos eletrônicos, sintetizadores e outros. Assim, falar em piano seria restringir-se apenas a uma das várias possibilidades de instrumento de teclado.

Dessa forma, com a ampliação da função do ensino de piano, o professor possui um campo variado de atuação. Como mostra Tourinho (2006, p. 8), “o campo de atuação (...) vem transcendendo o espectro dos cursos de formação que haviam sido estabelecidos até a metade do século passado”. Hoje, muitos professores de música e instrumento ensinam em espaços que não eram “tradicionalmente pensados” (Tourinho, 2006). Nota-se a presença desses profissionais em campos considerados tradicionais como escolas de música, conservatórios e em novos campos como estúdios particulares, centros e projetos sociais, clubes entre outros lugares. Acrescenta-se ainda a estas possibilidades de atuação do profissional da música a inclusão da educação a distância (EaD).

Dias (2007) investigou o perfil de formação e atuação dos professores de piano de Porto Alegre /RS, e constatou que os mesmos atuam em diferentes campos como em escolas, em projetos sociais, em igrejas, como professor particular, dentre outros. Ela concluiu que há uma propensão das aulas de piano serem ministradas em espaços considerados não formais (entendido por locais que não são instituições de ensino de música).





Por um lado, a expansão dos campos de atuação tem extrapolado os espaços de ensino considerados tradicionais, ou seja, conservatórios e aulas particulares (Dias, 2007). Por outro, muitos autores têm discutido a falta de formação específica do professor de instrumento como um dos problemas da profissão (Araujo, 2005; Bozzeto, 2004; Louro, 2004; Dourado, 1996). Assim, na ausência de uma formação, uma das tendências do professor é “ensinar como aprendeu” tomando como modelo seus professores (Dourado, 1996; Louro, 2004; Tourinho, 2006; Viegas, 2006; Glaser; Fonterrada, 2007).

Louro (2004) observou que vários professores de instrumento não tiveram formação pedagógica nos cursos de graduação em música e que suas metodologias de ensino do instrumento estão associadas à “tradição recebida de seus antigos professores, às experiências pedagógicas adquiridas ao longo de suas carreiras, a cursos de formação pedagógica e à sua atuação profissional como instrumentistas” (Louro, 2004, p. 118).

Alguns autores sugerem que a reprodução de modelos experienciados possa estar vinculada à falta de formação pedagógica específica dos professores de instrumento. Para Glaser e Fonterrada (2007) a formação do músico-instrumentista é direcionada à execução, sendo que uma grande parte dos músicos leciona seu instrumento. As autoras dizem que a ausência dos conhecimentos específicos da pedagogia do instrumento é uma das causas da tendência de “repetir os modelos de ensino com os quais teve contato durante o período de formação” (Glaser e Fonterrada 2007, p. 31).

Para Dourado (1996), perpetuar técnicas e métodos pode ser consequência da falta de formação pedagógica. Na visão do autor, a perpetuação de modelos reprodutivos pode estar ainda ligada à ênfase dada ao virtuosismo e à execução técnica aprimorada (principalmente no que se refere ao ensino de pianistas), presente durante muito tempo no ensino de música. Nesse aspecto, Viegas (2006, p. 86) observa o quanto ainda estão “cravadas as marcas do tecnicismo e da formação de virtuosos” na metodologia de ensino do instrumentista nos dias de hoje.

Essas discussões são acompanhadas por propostas que desejam o afastamento de padrões aprendidos e repetidos sem nenhum tipo de reflexão, em virtude da preocupação em atender as necessidades específicas dos alunos. Estudos esclarecem que o ensino de instrumento, assim como o ensino em geral, voltado apenas a uma perspectiva reprodutiva, não fornece respostas para todas as situações que o cotidiano apresenta, pois a realidade apresentará dificuldades não-previstas, chamadas de “zonas indeterminadas da prática” por Schön (2000).



Considerando a diversidade dos campos de atuações, os professores de música e instrumento enfrentarão desafios de diferentes tipos e natureza. Atualmente, o professor se depara com situações “imprevistas”, consideradas como problemas ou preocupações, que ultrapassam os seus conhecimentos e os recursos metodológicos que aprendeu com seus professores.

### **1.1 Os problemas e as preocupações enfrentadas na atuação docente**

No âmbito nacional, algumas pesquisas (Galizia, 2007; Machado, 2003;) abordam problemas e preocupações que os professores de música enfrentam no decorrer de suas práticas pedagógicas. Galizia (2007) em sua dissertação de mestrado buscou investigar sob a ótica dos professores universitários, os saberes necessários para o trabalho acadêmico no ensino superior em música. Entre os resultados, os professores pesquisados relataram a falta de motivação dos alunos fora e dentro da sala de aula, como uma grande dificuldade na docência.

O autor explica que a falta de motivação dentro da sala de aula se refere a fatos como indisciplina, exercícios e trabalhos que não são feitos, descaso com o conteúdo da disciplina entre outros. Já quando se refere a fora da sala de aula, Galizia (2007) aponta para a evasão dos alunos do curso.

Ainda sobre esse tema - motivação para aprender, o autor cita algumas pesquisas realizadas por Ruiz (2003 apud Galizia, 2007), onde conclui que, quando o professor utiliza de estratégias para obter a atenção do aluno, baseadas em elementos surpresas ou novidades, reduzindo a previsibilidade da matéria, os alunos sentem-se mais motivados e interessados para aprender. Dessa forma, ela destaca como elemento importante para estratégia, a criatividade do professor, ou seja, sua capacidade de gerar surpresa, novidade, curiosidade e suspense.

Machado (2003), ao investigar as competências docentes necessárias para o exercício da prática-pedagógica musical no contexto escolar, demonstra que durante as atuações profissionais do ensino de música, 58,33% dos professores entrevistados revelaram que um dos problemas que dificultam a aprendizagem musical dos alunos é a falta de concentração, interesse e motivação dos mesmos com relação às situações de aprendizagem que lhes são proporcionadas no contexto escolar. Os docentes pesquisados demonstraram acreditar que os professores necessitam “organizar situações de aprendizagens interessantes aos alunos”



(Machado, 2003, p. 100) podendo estas situações facilitar e aumentar o interesse deles pelas aulas de música.

A autora revela que essa preocupação dos professores pesquisados em atender ao interesse dos alunos acontece como tentativa de motivá-los a participar da aula de música. Para ela, o fato desses professores possibilitarem espaços aos interesses dos seus alunos sugere que esses docentes realizam uma reflexão crítica sobre suas concepções de ensino musical às demandas da sua atuação nas escolas, podendo essa atitude ser percebida numa dimensão política. Por outro lado, Tourinho (1995) constatou que essa atitude não parece ser tão comum a outros professores de música do sistema educativo brasileiro.

Já na área do ensino de instrumento, problemas técnicos e sonoros (Amaral, 2000), questões de postura e tensão dos alunos (Pederiva, 2005) têm sido um dos problemas que professores de instrumento se deparam em sua prática. Observamos que a realidade muitas vezes é encarada como uma situação sem problemas, não fazendo parte desta, questionamentos sobre a própria prática (Dewey, 1959). Nessa situação, os professores mobilizam conhecimentos no seu dia-a-dia que já estão configurados como um hábito (Schön, 2000).

Em outros momentos essas situações são percebidas como novas, que extrapolam a essa rotina, consideradas como problema, e levam os professores a questionarem e refletirem sua prática a fim de encontrar formas para lidar com essas novas situações. Assim, a prática docente se revela como um lugar de aprendizagem de novas formas de ensino.

## **1.2 A prática como local de aprendizagem**

O aprender a dar aulas na e com a prática, é reforçado por Bozzeto (2004), que afirma que professores aprendem a atender as necessidades dos alunos ao longo de sua experiência. Em sua pesquisa, a autora investigou as histórias de professores de piano e seus percursos na construção de identidades profissionais. Ela constatou que os professores são “capazes de perceber as necessidades dos alunos em aprender música, e avaliar constantemente sua maneira de dar aula” e destaca, sobretudo, que eles “se desdobram e se inventam para que os alunos, talentosos ou não permaneçam estudando música, com prazer” (Bozzeto, 2004, p. 103).

Essas afirmações indicam que o professor, constrói conhecimentos a partir da sua prática, desde que haja uma reflexão sobre esta, o que caracteriza o que tem sido chamado de



*epistemologia da prática*<sup>3</sup>. Segundo Tardif (2002), a prática dos professores, ou seja, seu trabalho cotidiano, não é somente um lugar de aplicação de saberes produzidos por outros, mas também “um espaço de produção, de transformação e de mobilização de saberes que lhes são próprios” (Tardif, 2002, p. 237).

Araújo (2005) pesquisou os saberes pedagógicos dos professores de piano do curso de Bacharelado e concluiu que as professoras participantes “possuem um conjunto de saberes que orientavam suas práticas docentes e que por meio da experiência, passavam a ser articular com maior intensidade em suas atividades de ensino” (Araújo, 2005, p. 264).

Esses saberes foram “adquiridos e formatados no contexto de suas histórias de vida, no desenvolvimento de suas carreiras, por meio de diferentes fontes sociais” (Araújo, 2005, p. 264). Mesmo o curso de Bacharelado não tendo uma formação voltada para a docência, os professores adquiriram ao longo de sua carreira, “os saberes da função educativa” (Araújo, 2005, p.264).

## **Considerações Finais**

Podemos concluir que, embora exista uma tendência de professores de piano em aplicar modelos e materiais de ensino aprendidos na condição de alunos, os problemas e dificuldades encontrados na prática docente podem se tornar também uma fonte de aprendizagem docente. Ou seja, a prática, por si, pode ser um local de reflexão e de produção de conhecimentos didático-pedagógicos, necessários para lidar com as situações imprevistas, complexas e únicas que a profissão atualmente exige (Schön, 1995, Pimenta, 2001; Fiorentini, Geraldí; Pederiva, 1998).

---

<sup>3</sup> Terminologia proposta por Schön (2000).



## Referências

AMARAL, Maria Luiza Feres do. A memória e o processo seletivo nas práticas cotidianas do estudo do piano: uma crítica às práticas pedagógicas. *Revista Arte On Line*. V. 3, p. 1-2. UDESC, 2000.

ARAÚJO, Rosane C. *Um estudo sobre os saberes que norteiam a prática pedagógica de professores de piano*. Tese (Doutorado em Música). Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2005.

BOZZETTO, Adriana. *Ensino Particular de Música. Práticas e Trajetórias de Professores de piano*. Porto Alegre: Editora da UFRGS/ Editora da FUNDARTE, 2004.

CARVALHO, Isamara. Saberes docentes dos instrumentistas professores: diálogo entre ensinar e avaliar um curso de instrumento musical. Dissertação (Mestrado em Educação), UFSCAR, 2004.

DEWEY, John. *Como pensamos*. 3ª ed. São Paulo: Editora Nacional, 1959.

DIAS, Karla. Professores de piano: um estudo sobre o perfil de formação e atuação em Porto Alegre. Porto Alegre, (Dissertação de Mestrado), UFRGS, 2007.

DOURADO, Oscar. A formação do instrumentista. In: *Fundamentos da Educação Musical*. V. 3, ABEM, Porto Alegre, 1996, p. 50-60.

FIORENTINI;GERALDI; PEREIRA (org). *Cartografias do trabalho doente*. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

GALIZIA, Fernando S. *Os saberes que permeiam o trabalho acadêmico de professores universitário de música*. Dissertação (Mestrado em Música). Porto Alegre, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2007.

GLASER, Scheila; FONTEERRADA, Marisa. Músico-professor: uma questão complexa. *Revista Música Hodie*, V. 7, n. 1, 2007.

LOURO, Ana Lúcia M. Ser docente universitário-professor de música: dialogando sobre identidades profissionais com professores de instrumento. Tese de Doutorado. UFRGS, 2004.

MACHADO, Daniela D. Competências docentes para a prática pedagógica - musical no ensino médio e fundamental: Visão dos professores de música. Dissertação (Mestrado em Música). Porto Alegre, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2003.

PEDERIVA, Patrícia L. M. *O corpo no processo ensino-aprendizagem de instrumentos musicais: percepção de professores*. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Católica de Brasília, 2005.

PIMENTA, S.G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: Pimenta e Ghedin (Orgs). *Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*, 2002.



SCHÖN, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. In: Nóvoa, A. *Os professores e a sua formação*. 2ª ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995, p. 77-92.

\_\_\_\_\_. Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

TARDIF, Maurice. Saberes Docentes e Formação Profissional. Petrópolis: Vozes, 2002.

TOURINHO, Cristina. Cultura, repertório e aula de música. In: *ENCONTRO ANUAL DA ABEM*, 4, Goiânia, 1995. *Anais...* Goiânia: ABEM, 1995, p. 45-54.

\_\_\_\_\_. Espaços e ações profissionais para possíveis educações musicais. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 15, 7-10, set. 2006.

USZLER, Marianne; GORDON, Stewart e MACH, Elise. *The well-tempered keyboard teacher*. New York: Schimer Books, 1995.

VIEGAS, Maria Amélia de Resende. Repensando o ensino-aprendizagem de piano do Curso Técnico em Instrumento do Conservatório Estadual de Música Padre José Maria Xavier de São João Del-Rei (MG): uma reflexão baseada em Foucault. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 15, 82-90, set. 2006.



## Educação musical com idosos: concepções e práticas de regentes no canto-coral

*Michal Siviero Figuerêdo*  
*Universidade Federal da Bahia (UFPB)*  
*michal.siviero@gmail.com*

**Resumo:** A educação musical com idosos tem sido uma realidade em diversos programas fomentados na atualidade e o canto-coral é uma das atividades mais utilizadas nos variados programas governamentais e não-governamentais. Este artigo apresenta os resultados da pesquisa de campo realizada com regentes participantes no IX Encontro de corais de Terceira Idade do Estado da Bahia – o ENCOTI, em 2009, na cidade de Salvador. Como instrumentos de coleta de dados foram utilizados: questionários junto aos regentes e observação direta das apresentações dos corais. Buscou-se conhecer algumas concepções e práticas desses regentes e educadores atuantes no processo de ensino e aprendizagem de idosos no canto-coral. Os dados coletados e analisados revelam que algumas concepções e práticas eram recorrentes (como por exemplo, a seleção não-excludente e a presença da música popular brasileira no repertório), muito embora a diversidade também tenha sido uma característica marcante nas análises. O conhecimento destas concepções e práticas pode auxiliar outros regentes e educadores na busca reflexiva sobre melhores adequações, além de sugerir que novas pesquisas sejam encaminhadas a fim de propor estratégias e atividades mais apropriadas na educação musical com idosos através do canto-coral.

**Palavras-chave:** Educação Musical, Idosos, Canto-Coral.

### A Educação Musical com Idosos no Canto-Coral

A educação musical, ao redor do mundo, tanto inclui educação em música como a educação através da música, dentro de um processo ao longo de toda vida, devendo englobar todas as faixas etárias (ISME, 1998)<sup>1</sup>. E os idosos têm sido incluídos nesta realidade principalmente através de programas e projetos em organizações governamentais e não-governamentais. No Brasil, nos últimos congressos da área, encontramos relatos sobre experiências de ensino e aprendizagem com idosos ainda que em número bem reduzido em relação às outras faixas etárias (BONILLA, 2002; CORONAGO, 2007; FIGUERÊDO, 2008). Além disso, através de outros trabalhos como livros<sup>2</sup>, artigos, relatórios de estágios e dissertações, percebemos que a experiência educativa musical contribui para a qualidade de vida das pessoas idosas, não obstante os efeitos biopsicossociais do envelhecimento possam interferir nesse processo (PINTO, 2005; SOUZA, 2005; ARAÚJO, 2006; LUZ, 2007; FIGUERÊDO, 2009).

<sup>1</sup> “The Isme Declarations of Beliefs”- *Internacional Society Music Education* (ISME).

<sup>2</sup> Até o momento, temos conhecimento de dois livros publicados no Brasil (ARAÚJO, 2006; LUZ, 2007).



Schafer diz que “se apenas pudéssemos descobrir a pedagogia correta” atenderíamos as demandas atuais que têm surgido nas comunidades (SCHAFER, 1991, p. 355). Embora a educação musical também aconteça em relações intergeracionais (RIBAS, 2008) e os idosos participem de atividades musicais variadas, a atividade de canto-coral tem se destacado como uma das mais fomentadas para esta faixa etária. E neste contexto, o processo de ensino-aprendizagem com idosos também apresenta muitas peculiaridades requerendo concepções e práticas adequadas a fim de “adaptar os materiais e o currículo” (BRASIL, 2003). Nos trabalhos anteriormente citados, algumas reflexões já foram tecidas como, por exemplo, a necessidade de uma formação multidisciplinar que abranja o conhecimento dos aspectos ligados ao envelhecimento. Luz (2008) aconselha que o educador não “infantilize” seus alunos idosos e que:

No caso de um trabalho de canto-coral, este pode ser proposto de forma lúdica e prazerosa, com atividades pedagogicamente organizadas, considerando o potencial e os limites dos participantes que não devem ser tratados apenas como meros repetidores de melodias. (LUZ, 2008, p.52-53.)

Nesta busca do equilíbrio entre “o potencial e os limites”, sabemos que a performance é um dos objetivos principais do canto-coral e que pode ser impactada pelo aspectos biopsicossociais envolvidos no processo. Araújo (2006) salienta que “o regente de terceira idade deve conscientizar-se de que nem sempre o som conseguido é o ideal musical, mas precisa ser o melhor que eles possam alcançar.” (ARAÚJO, 2006, p.68). Diante destas considerações, será que as concepções e práticas de regentes (e educadores) atuantes no segmento da educação musical com idosos estariam em conformidade com estas sugestões citadas? Será que existiriam práticas recorrentes embora a diversidade seja uma característica marcante desta faixa-etária?

## **A pesquisa de campo: contexto e metodologia**

A fim de investigarmos as questões levantadas, realizamos uma pesquisa de campo em Salvador, durante o IX Encontro de Corais de Terceira Idade da Bahia - ENCOTI - no ano de 2009<sup>3</sup>, através da utilização de questionário e observação direta das apresentações. O questionário elaborado com perguntas abertas e fechadas foi respondido por 13 regentes dos

---

<sup>3</sup> Esse evento é organizado há 9 anos pela Associação dos Servidores e Pensionistas do INSS/ Casa do Aposentado da Bahia – ASAP/ CAP. Esse 9º encontro foi realizado em 28/09 /09 no Teatro Caetano Veloso da Universidade Estadual da Bahia – UNEB.





14 participantes do evento<sup>4</sup>. Entregamos o questionário (disposto em folhas de papel A4) e, ao recebê-los respondidos, conferíamos as respostas a fim de perceber se alguma questão não havia sido respondida ou não entendida (quando marcavam várias respostas tendo sido solicitada apenas uma, por exemplo). Auxiliamos um dos regentes devido à sua deficiência visual – líamos as perguntas e anotávamos as respostas. Além da formação e da experiência dos regentes, as questões procuravam o conhecimento sobre a atuação dos mesmos nos corais, suas concepções e práticas. Nas próximas linhas, estão os dados resultantes que foram organizados e analisados à luz da literatura da área de Educação Musical e de outras áreas que estudam a aprendizagem e o comportamento dos idosos.

### **Concepções e práticas dos regentes: resultados, análises e conclusões**

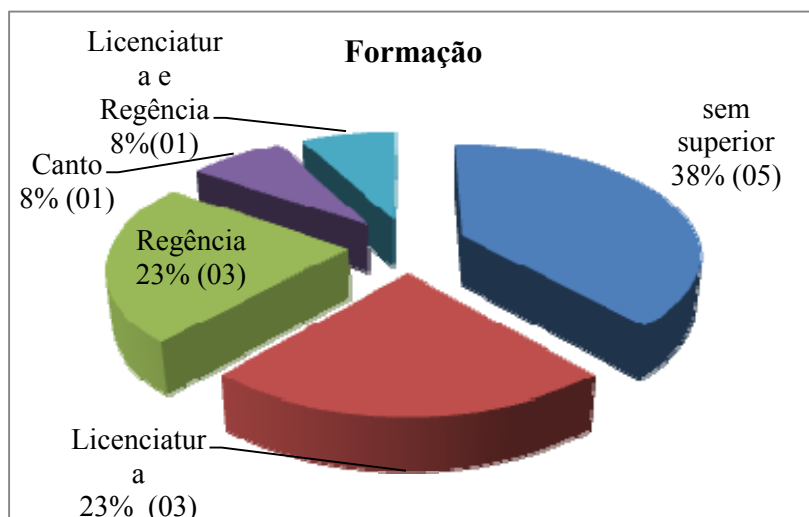
Neste trabalho, o termo “regente” diz respeito aos diversos profissionais de música que atuam neste contexto, principalmente nas formações mais recorrentes - Regência e Licenciatura em Música. Sabemos que o regente tem que atender a demandas pedagógicas musicais, bem como o educador atua como regente no canto-coral. Desta forma, Treze regentes colaboraram com a pesquisa através do preenchimento do questionário – nove homens e quatro mulheres. Com exceção de dois regentes que afirmaram tocar instrumentos melódicos (sopros e violino) todos os demais tocavam instrumento harmônico – violão e/ou piano.

#### **Gráfico 1: Formação dos Regentes**

---

<sup>4</sup> O regente que não respondeu estava envolvido na organização do evento e, embora tenha aceitado participar da pesquisa, não conseguiu devolver o questionário a tempo – até o fim do evento.

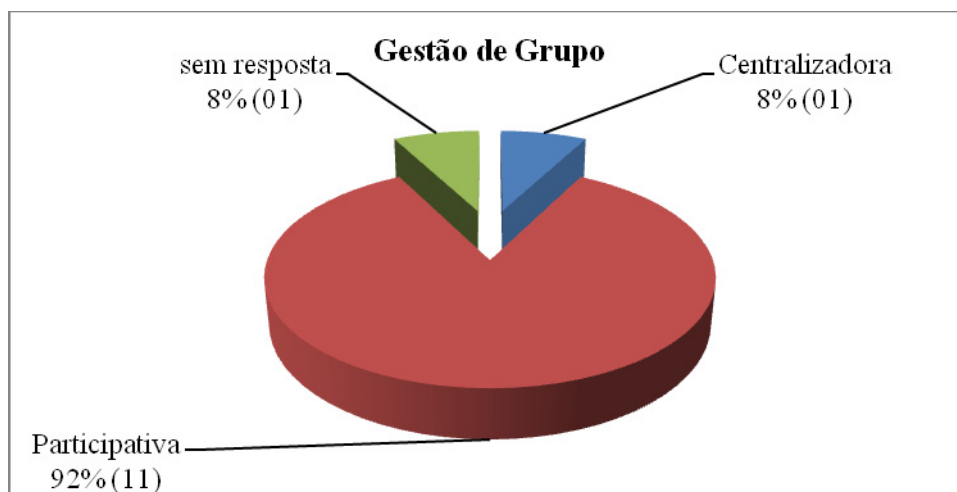




Com exceção de dois profissionais que se autodenominaram “regentes” e realmente eram formados em curso de Regência, os demais não se autodenominaram em função da formação. Alguns que não tinham formação superior também se consideravam “educadores musicais”; outros formados em licenciatura chamavam-se “professores” e um respondente, cursando licenciatura em música considerava-se “regente”. Tal ocorrência reitera a percepção das funções interdisciplinares – regência e educação musical - que a atividade requer. Todos são atuantes em segmentos variados do ensino de música como, por exemplo, no ensino tutorial ou coletivo de instrumentos, corais infantis ou jovens, além do ensino regular público ou privado. Oito regentes possuíam experiência de mais três anos com a faixa etária idosa e cinco possuíam experiência de um ano a menos.

Sobre os aspectos de gestão de grupo, apenas um dos regentes afirmou centralizar as decisões sobre repertório e metodologia sem ouvir a opinião dos coralistas. Um participante não respondeu esta questão, e os demais (11) disseram que na maioria das vezes, procuravam tomar decisões após ouvir as opiniões dos coralistas, mesmo que nem sempre as atendessem. Apesar destes regentes desenvolverem uma liderança participativa, nenhum afirmou tomar decisões apenas em função dos desejos do grupo.

**Gráfico 2:** Gestão de Grupo



O estilo de gestão adotado pela maioria dos regentes pesquisados poderia ser enquadrado na “liderança situacional” onde os líderes procuram atuar de acordo com a situação, ora dando ênfase nas tarefas, ora nos relacionamentos (APFELSTADT, 2001). Em geral, os regentes disseram que deveriam marcar todas as opções oferecidas<sup>5</sup>, afirmação contundente, uma vez que no ambiente de aula-ensaio musical, os objetivos citados são ou estão constantemente interligados. Entretanto, como objetivo principal (e não único), o “desenvolvimento da capacidade musical dos coralistas através da aprendizagem” foi citado por quatro entre 12 regentes<sup>6</sup>. O treino de repertório para apresentações públicas (03) e a promoção de um momento prazeroso (03) apareceram empatados enquanto que a integração ou socialização dos coralistas foi a opção marcada apenas por dois regentes.

Nenhum regente afirmou acreditar que os coralistas idosos participassem do coral com a intenção direta de aprender algo. Muito embora a maioria dos regentes acreditasse que os coralistas participassem da atividade visando lazer (07) ou socialização (05), apenas alguns destes procuravam corresponder a estas expectativas, pelo menos como primeiro objetivo. Vejamos a tabela a seguir<sup>7</sup>:

**Tabela 1:** Comparação entre os objetivos

REGENTE	FOCO/REGENTE	FOCO /ALUNOS (visão do Regente)
Marlon	Promoção do prazer	Lazer, prazer
Gilgal	Promoção do prazer	Lazer, prazer
Naomi	Promoção do prazer	Socialização

<sup>5</sup> Questão 9 do Questionário (Apêndice A). Resumidamente, voltadas para (a) repertório, apresentações (b) aprendizagem, (c) socialização, (d) prazer.

<sup>6</sup> Um participante rasurou algumas respostas assinalando todas as opções em algumas questões – por isso aparece 12 regentes em vez de treze em alguns quesitos.

<sup>7</sup> Os nomes reais foram substituídos por nomes fictícios.

Pedro	Treinamento do repertório	Lazer, prazer
Dailo	Aprendizagem	Lazer, prazer
Celso	Treinamento do repertório	Lazer, prazer
Cecília	Aprendizagem	Socialização
Ivone	-	-
Tamo	Socialização	Socialização
Morgano	Aprendizagem	Socialização
Jerson	Socialização	Socialização
João	Aprendizagem	Lazer, prazer
Paloma	Treinamento do repertório	Lazer, prazer

Embora a maioria dos regentes pensasse que a busca do lazer e da socialização fossem os principais objetivos dos idosos, apenas Gilgal, Tamo e Jerson estavam em conformidade com o objetivo que pensavam ser o de seu grupo. Vale destacar que os regentes flexíveis que procuram utilizar os conteúdos extra- musicais como um veículo para o desenvolvimento dos conteúdos musicais (APFELSTADT, 2001), provavelmente serão aqueles que alcançarão os melhores resultados motivacionais e, conseqüentemente, os performáticos. Além disso, estudos demonstram que os trabalhos educativos com a faixa etária idosa devem ser essencialmente participativos (NERI, 1999).

Apenas três regentes realizavam alguma seleção ou teste (excludente) para a admissão dos coralistas no Coral. Dez salientaram que classificavam as vozes em naipes<sup>8</sup>, não excluindo ninguém que desejasse participar. Onze não usavam nenhum método específico e dois comentaram utilizar atividades de Dalcroze e Kodály. Todos os regentes realizavam exercícios de aquecimento vocal (vocalizes); apenas um regente não realizava exercícios respiratórios e nove, além de vocalizes, também desenvolviam exercícios de articulação vocal. Todos ensaiavam músicas para apresentações e, neste repertório, a música popular era utilizada em todos os corais e em seis corais também eram ensaiadas músicas eruditas e/ou religiosas.

Vale lembrar que cinco regentes afirmaram anteriormente que o foco principal em suas atividades era promover o lazer ou a socialização, mas sete afirmaram utilizar dinâmicas e brincadeiras durante os ensaios – o que denota que a promoção de uma vivência prazerosa e socializadora pode fazer parte da realidade, ainda que não apareça como objetivo principal. As atividades de expressão corporal, coreografias e encenações eram as menos desenvolvidas, bem como também o ensino de teoria musical e a prática de conjunto instrumental.

Nas respostas abertas à pergunta “Como você seleciona o repertório? Quais são os principais ajustes e arranjos musicais?”, cinco regentes declararam que escolhiam as músicas

<sup>8</sup> Extensão vocal – Soprano-Contralto, etc.



baseando-se na extensão vocal, no nível ou na capacidade dos alunos e quatro salientaram que utilizavam músicas fáceis, conhecidas, “alegres e bonitas”. Dois regentes responderam que o repertório girava em torno das apresentações ou de datas comemorativas. Sobre os arranjos criados, um regente afirmou que “às vezes, mudanças no tom eram necessárias” e outros dois utilizavam arranjos prontos ou criados por eles mesmos. Percebemos que cada respondente deu um foco específico à sua resposta - sobre o nível dos alunos, ou caráter das músicas ou arranjos. A resposta que consideramos mais abrangente foi a do regente Maurício:

Procuro músicas alegres, com muitas variações, algumas elevações de semitons, solo; fáceis e conhecidas; arranjos baseados no naipe; assovios, palmas, solos de um baixo; vozes de ouvido. Voz principal: tenor (mais contralto, sopranos); 3ª e 5ª combinadas, paralelas, tipo “Ray Coniff”. (Maurício, 41 anos)<sup>9</sup>

As atividades corporais eram desenvolvidas apenas em sete corais (expressão corporal ou coreografias). Nas apresentações observadas, percebemos que muitos dos coralistas idosos se mostravam tensos, com posturas rígidas e pouca expressão corporal. Pereira e Safons (2009) argumentam “esse corpo, aos 60 anos, está com um repertório pequeno de movimentos”, provavelmente porque:

“foi excluído, ‘coisificado’ pelas ciências da saúde, adestrado pela educação, alienado pela política, ‘demonizado’ pela religião, objeto de trabalho, instrumento de transporte e palco de conflitos (...) **não teve acesso** à educação física escolar (...) **não teve tempo** para se exercitar, nem para o jogo, o esporte ou o lazer. [grifo do autor] (PEREIRA e SAFONS, 2009).

Entretanto, percebemos que os coralistas regidos por Maurício<sup>10</sup> que tem deficiência visual, possuíam uma expressão corporal notável: a comunicação com os coralistas era estabelecida através de movimentos de todo o corpo combinados aos sons e expressão das músicas - os coralistas refletiam o regente. Tal fato levou-nos a pensar em como nossos alunos nos *imitam* e não apenas executam o que ensinamos. Daí a importância de que os regentes sejam modelos para uma expressão total do corpo, não apenas da voz, até porque a voz flui melhor em um corpo relaxado e menos rígido.

Sobre a aprendizagem dos idosos, nove concordaram com a afirmação de que o idoso “aprende mais devagar que outras faixas etárias” e com exceção de um, todos também concordaram que o idoso “canta melhor quando a música é de “seu tempo”, mesmo com

---

<sup>9</sup> Nome real.

<sup>10</sup> Nome real.



arranjos novos”. Apenas um regente afirmou ser verdadeiro que o idoso tenha resistência a conteúdos novos. Alguns concordaram (05) que os alguns idosos demonstram dificuldades em aprender conteúdos ou músicas novas, mas apenas três concordaram em que eles esqueçam esses conteúdos com facilidade. Desta forma, segundo a maioria, o idoso aprende em um ritmo mais lento – o que aliás, é condizente com a “economia de recursos” promovida pelo organismo na velhice (BEE, 1997) e, como os alunos em qualquer faixa etária, também absorve melhor os conhecimentos relacionados aos seus conhecimento adquiridos anteriormente.

Dez regentes afirmaram que os coralistas esqueciam as letras das músicas e cantavam de maneira insegura. Alguns regentes ressaltaram que os alunos esqueciam as coreografias (04), as harmonias (02) e até de seguir a regência (04). Dez regentes afirmaram que as execuções apresentavam portamento. Sobre a respiração no canto, quatro confirmaram que é comum o corte de sílabas em momentos inapropriados e seis disseram que os coralistas tinham dificuldades de “manter o fôlego” até o fim de um trecho ou estrofe. Durante as apresentações do IX Encoti, comprovamos vários destes aspectos em quase todos os corais.

Embora tenhamos percebido as expressões faciais de descontentamento em alguns regentes diante das falhas na execução, *nenhum* deles afirmou que ficava “decepcionado” com a performance do grupo. Cinco regentes demonstraram uma atitude mais acomodada ao pensar que essas nuances poderiam acontecer com qualquer coral, ao contrário dos demais (08) que e procuravam criar maneiras para melhorar a aprendizagem e a execução musicais quando não gostavam dos resultados – estratégias estas que merecem investigação e análise em estudos futuros. Sobre os impactos fisiológicos do envelhecimento sobre a atividade de canto-coral, os regentes afirmaram que a voz, a audição, a memória são as áreas mais afetadas. Ao lado de outros fatores, a presbiacusia<sup>11</sup>, a presbifonia<sup>12</sup> e deficiências na memória poderiam ser a causa para os esquecimentos das letras, harmonias e dificuldades de execução musical dos coralistas idosos. Dez regentes afirmaram que a maioria dos coralistas frequentam os ensaios com assiduidade. No gráfico abaixo, as principais causas das faltas dos coralistas e a quantidade de vezes que foram citadas pelos regentes:

**Gráfico 4: Causas das faltas dos coralistas**

<b>Causa das Faltas</b>	<b>Quantidade</b>
Exames e Consultas	10
Doenças dos coralistas	07

<sup>11</sup> Envelhecimento natural auditivo.

<sup>12</sup> Envelhecimento natural da voz.



Dificuldades financeiras	05
Auxílio a parentes	03
Cansaço	02
Problemas psicossociais	02
Morte de entes queridos	01

---

Celso<sup>13</sup> (66 anos) reclamou que os coralistas de seu grupo “chegavam atrasados, conversavam durante os ensaios e não treinavam as letras das músicas” o que parece ter se refletido na apresentação musical deste grupo: os coralistas pararam de cantar no meio da música!. Em paralelo aos impactos do envelhecimento sobre os órgãos mais utilizados no canto, a falta de comprometimento com a própria aprendizagem (apontadas pelo regente) provavelmente afetaram os resultados musicais. Por outro lado, alguns regentes podem não ter conseguido a cooperação do grupo devido a ausência da satisfação de algumas necessidades como as de lazer e socialização através de atividades que também abarcassem estes conteúdos. Tamo<sup>14</sup> salientou que o objetivo de seu coral era “oportunizar a todos (as), mesmo com as limitações, inclusão social” denotando a sua percepção sobre a importância da atividade de canto-coral para a socialização e aceitação dos indivíduos idosos.

## Considerações finais

Alguns regentes salientaram que a baixa escolaridade dos coralistas parecia afetar as aprendizagens musicais. Embora a aprendizagem e a execução musicais sejam impactadas tanto pelos fatores fisiológicos como pelos psicossociais, os regentes não deveriam se conformar com resultados parcos. Através da pesquisa das limitações do grupo e descoberta de suas possibilidades, adequações podem ser criadas a fim de minimizar as dificuldades e explorar as potencialidades. Cada grupo tem seu próprio ritmo de aprendizagem e seus interesses, assim, o regente deve tomar ciência destes aspectos a fim de conquistar os objetivos educacionais utilizando a motivação dos indivíduos através da satisfação das necessidades destes de realização, socialização, lazer e mesmo terapia. Ainda que o regente não focalize um trabalho terapêutico musical, não pode ignorar os efeitos da música e do canto em grupo na vida e na emoção das pessoas.

A pesquisa demonstrou que nem todos os regentes têm consciência da contribuição que a atividade de canto-coral pode oferecer aos idosos no que tange ao lazer e à socialização,

---

<sup>13</sup> Nome fictício.

<sup>14</sup> Nome fictício. Não revelou a idade.



ao lado da aprendizagem e execução musicais. Diante das perdas da velhice – como as perdas de papéis sociais, de funções do organismo, de entes queridos e outras – os regentes deveriam conceber que o lazer para os idosos, além de ser uma atividade de descanso mental (e até terapia), também é uma forma de desenvolvimento pessoal onde os conhecimentos são aperfeiçoados e saberes novos adquiridos. A maioria dos regentes afirmou ter a consciência dos diversos objetivos envolvidos em um trabalho com idosos, mas nem todos já conseguiram incorporar atividades mais dinâmicas e socializadoras em seus ensaios. A expressão corporal precisa ser mais trabalhada nos corais de idosos e para tanto, muitos regentes precisam, eles mesmos, trabalharem seus próprios corpos e conhecerem maneiras de desenvolvimento da expressão corporal.

Ao observar as performances no ENCOTI, percebemos que os corais que cantavam com acompanhamento percussivo, quer através de instrumentos acústicos, quer por meio de arranjos eletrônicos no teclado, apresentavam uma melhor execução, com menor índice de insegurança nas entradas das frases e melhor expressividade – ou “animação”. Vale ressaltar que a utilização de solos, principalmente nas partes onde as estrofes das músicas são mais longas, foi um dos artificios utilizados com bom resultado auditivo, uma vez que contrastava a voz do solista com o contracanto dos demais coralistas. Um dos corais apresentou a composição de uma de suas coralistas o que valorizou a experiência da pessoa idosa fazendo o grupo sentir-se motivado diante desse reconhecimento. Estas e outras estratégias merecem aprofundamento e novas pesquisas poderiam ser realizadas a fim de conhecê-las e analisá-las. Também poderiam ser realizados congressos específicos na área para que para as experiências e os resultados vivenciados nos corais de idosos possam ser compartilhados entre os regentes.

Apesar de a diversidade ser uma das características marcantes nesta faixa-etária, segundo a pesquisa, muitas das dificuldades encontradas realmente foram comuns e podem estar se repetindo em diferentes realidades. Dessa forma, a pesquisa sobre práticas mais adequadas é uma possibilidade relevante e útil para o crescimento e avanço dos estudos sobre a eficiência e eficácia na práxis educativa com idosos. Acredito que a experiência prática e ou teórica de regentes e educadores, contribuirá para preencher alguns campos vazios na produção acadêmica sobre a Educação Musical com Idosos. Além disso, cursos e encontros específicos poderiam ser organizados a fim de contemplar esta lacuna relacionada à formação musical continuada e permanente não apenas dos idosos, mas dos regentes e educadores musicais que lidam com essa faixa etária.





## Referências

APFELSTADT, Hilary. *Aplicando Modelos de Liderança no Treinamento de Regentes de Coros*. In Revista Canto Coral da I Convenção Nacional da ABRC. Ano I n.º 1. Trad. Edson Carvalho. Brasília: 2001. p. 34-38

ARAÚJO, Alzira Maria Bittencourt de. *Musicalização na terceira idade: experiência inovadora na educação musical*. Vitória: Ed. do Autor, 2006.

BONILLA, Karine Nunes. Encontros musicais com o grupo da amizade: uma experiência em educação musical com a terceira idade. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 11, 2002, Natal. *Anais...Natal*: UFRN, 2002. p. 366-372

BRASIL. Senado Federal. Redação final do Projeto de Lei (nº 3.561, de 1997, na Casa de origem). Câmara nº 57, de 2003. *Estatuto do Idoso*. Brasília, 23 set.2003. Parecer nº 1301.

CORONAGO, Virgínia Maria Mendes Oliveira. Celebrando a vida com doces canções. In SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE COGNIÇÃO E ARTES MUSICAIS, 3, 2007, Salvador. *Anais...* Salvador: Edufba, 2007.

FIGUERÊDO, Michal Siviero. Experiências de Gestão de Grupo num Coral de Idosos. In ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 17, 2008, São Paulo. *Anais...* São Paulo: UNESP, 2008.

FIGUERÊDO, Michal Siviero. *Coral Canto que Encanta: um estudo do processo de educação musical com idosos em Madre de Deus, região metropolitana de Salvador, Bahia*. Dissertação (Mestrado) – Salvador: UFBA, 2009.

INTERNACIONAL SOCIETY MUSIC EDUCATION. The Isme Declarations of Beliefs. *ISME Newsletter*. 5 nov 1998. p. 24.

LUZ, Marcelo Caires. *Educação Musical na Maturidade*. São Paulo: Som, 2008.

LUZ, Marcelo Caires. *A Educação Musical na Terceira Idade: uma proposta de sensibilização e iniciação à linguagem musical*. Dissertação (Mestrado). São Paulo: PUC, 2005. Acesso Banco de Teses/Capes em 15/06/07.

NERI, Anita Liberalesso; DEBERT, Guita Grin (orgs.). *Velhice e Sociedade*. Campinas: Paipirus, 1999.

PEREIRA, Márcio de Moura; SAFONS, Marisete Peralta. O Docente de Educação Física para Idosos. In NUNES, Maria Alice Melo (Org.) *Projetos e Práticas para Educação na Terceira Idade*. Brasília: Universidade Gama Filho/CETEB, 2009.

PINTO, Maria José da Conceição. Relatório anual de prática de ensino. Escola de Música da Ufba. Salvador: 2004.

RIBAS, Maria Guiomar. Co-educação musical entre gerações. In SOUZA, Jusamara (Org.) *Aprender e ensinar música no cotidiano*. Porto Alegre: Sulina, 2008. (p.141-165)



SCHAFER, Murray. *O Ouvido Pensante*. Trad. Marisa Trenc de O. Fonterrada, Magda R. Gomes da Silva e Maria Lúcia Pascoal. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1991.

SOUZA, Sônia Leal de. *Educação Musical com Idosos*. Textos sobre Envelhecimento, v.8 n.º 3. Rio de Janeiro: Unati, 2005. Disponível em <http://www.unati.uerj.br/> Acesso 26/04/2007.



## Educação Musical e Contemporaneidade: o que mudou?

*Teca Alencar de Brito*  
*Universidade Estadual de São Paulo*  
*tecadebrito@usp.br*

**Resumo:** Esta comunicação discorre sobre pontos elencados por alunos de Licenciatura em Música, participantes de uma pesquisa em andamento, convidando-nos a refletir sobre procedimentos que ainda norteiam a formação de crianças e adolescentes, em cursos específicos de música. A pesquisa objetiva analisar a singularidade que pode emergir em territórios que tomam a improvisação musical como ferramenta pedagógica essencial, incluindo a formação de professores para o desenvolvimento do trabalho. Solicitados a discorrer sobre aspectos referentes aos processos de formação musical, da iniciação à fase atual, bem como, às impressões acerca da vivência com a improvisação que vinham experimentando como parte do projeto, os estudantes – com idades entre 19 e 23 anos – sinalizaram pontos que julgamos oportuno apresentar, posto que, remetem a concepções e práticas alheias àquelas apregoadas por educadores musicais e pesquisadores da área nas últimas décadas.

**Palavras-chave:** educação musical, improvisação musical, formação de professores.

### Introdução

Esta comunicação pretende apontar (e refletir sobre) aspectos relacionados a uma pesquisa em andamento, a qual objetiva analisar comparativamente a singularidade própria a distintos ambientes nos planos da educação musical, valendo-se de jogos de improvisação como ferramentas pedagógicas essenciais.

O jogo da improvisação, com seus tantos possíveis, permeia, desde há muito tempo, o projeto de educação musical que oriento, tornando-se objeto de análises e reflexões significativas referentes às relações com a música no curso da infância em sua condição de dinâmico movimento, considerando a integração entre percepção e ação, entre fazer e pensar.

A improvisação pode ser considerada a forma de realização musical por excelência durante a primeira infância, pela consonância que guarda com os modos de perceber e conscientizar das crianças nesta fase. Quando menores, via de regra, não é a estabilidade ou a “manutenção” do produto o que importa em primeiro plano, mas, sim, o acontecimento musical, em sua condição de dinâmica e permanente atualização. E ainda que as maneiras de pensar se transformem, o que inclui o pensamento musical, é muito importante garantir a presença do jogo criativo no contexto da educação, em suas muitas variantes, uma vez que o mesmo provoca (e, ao mesmo tempo, revela) transformações qualitativas nas maneiras de fazer e pensar música.



Em sintonia com o desenvolvimento integral dos alunos e alunas, evidencia-se a contribuição da prática da improvisação, posto que agrega complexidade ao fazer musical, favorece a integração entre a prática e a teoria, a ampliação da capacidade efetiva de escutar, de estabelecer relações e conferir sentido ao acontecimento musical, dentre outras questões importantes.

Rogério Costa considera que a improvisação é “um fazer musical com características específicas, onde muitas linhas de força convergem” (COSTA, 2003, p.27), acrescentando que

Devemos pensá-la num contexto amplo – que definimos [...] como sendo o seu ambiente ou campo de operações – que engloba muitos fatores, não só musicais, mas também, sociais, culturais, pessoais e específicos do grupo que se engaja em uma prática deste tipo.[...] É importante ressaltar que, para a prática da improvisação é necessário, por parte dos músicos que dela participam, um estado de prontidão auditiva, visual, tátil e sensorial que é diferente daquele exigido para a prática da interpretação ou da composição. Este estado de prontidão exige uma espécie de engajamento corporal integral. A realização efetiva da improvisação depende, em certa medida, desta preparação específica. (COSTA, 2003, p.27).

O músico e educador alemão Hans-Joachim Koellreutter (1915-2005) considerava a improvisação uma importante ferramenta pedagógica, a qual também favorecia o debate, a análise e a avaliação do trabalho, propiciando a efetiva conscientização dos conteúdos musicais abordados. Desse modo se estabeleceria a conexão entre a prática e a teoria, valendo lembrar que conscientizar, no sentido proposto por ele significa integrar a vivência e a reflexão.

Segundo Koellreutter, um professor deve criar ambientes propícios ao instaurar do efetivo conscientizar, ao invés de apenas ensinar, no sentido restrito do termo, quando é priorizada a mera transmissão do conhecimento. E o jogo da improvisação também pode contribuir com a transformação qualitativa de aspectos tais como autodisciplina, tolerância, criatividade, concentração, capacidade de compartilhar, dentre outros.

Koellreutter criou uma série de modelos de improvisação com o objetivo de estimular a reflexão e a construção do conhecimento musical. Visando à vivência e à conscientização de aspectos musicais diversos, os mesmos deveriam ser entendidos como referências, como possibilidades para disparar o acontecimento musical e, portanto, abertos e sujeitos a contínuas transformações.(BRITO, 2007, p.160)



A pesquisa em questão pretende ampliar - e redimensionar - observações e análises derivadas de meu contato direto com as crianças e adolescentes com quem faço música, ao longo de muitos anos, em contextos que valorizam o jogo da improvisação. Tenho como objetivos, rever e/ou reafirmar pontos que conquistaram certa estabilidade no curso de minha trajetória, como também - e especialmente - detectar e destacar singularidades de ordens diversas, que incluem os modos de relação e comunicação que podem se configurar e estabelecer em cada ambiente.

Por essa via, o projeto visa destacar o novo, o inusitado e particular que podem emergir em ambientes que valorizam a criação, a reflexão, bem como, o estabelecimento de relações de convivência calcadas em estratégias sensíveis: formas de comunicação que abarcam “a diversidade da natureza das trocas, em que se fazem presentes os signos representativos ou intelectuais, mas principalmente os poderosos dispositivos do afeto” (Sodré, 2006, p.13).

Para viabilizar a proposta, conto com a participação de um grupo de dez estudantes que, após a fase preparatória, em andamento, trabalharão com crianças e/ou adolescentes, em espaços e contextos a serem definidos. Dentre eles, um é aluno do curso de Mestrado em Musicologia da Usp, enquanto que os demais cursam Licenciatura em Música, na Usp e Unesp de São Paulo.

Reunimo-nos semanalmente para fundamentar teoricamente o trabalho, para improvisar, analisar e discutir as propostas e os resultados, considerando eventuais dificuldades, “estranhamentos” ou identificações, dentre outros pontos. Nossa convivência (musical e humana) tem reafirmado, para mim, a necessidade de fortalecer – nos territórios da educação musical - procedimentos que valorizem as práticas criativas, a integração entre fazer e refletir e, enfim, a construção de relações com a música calcadas na participação efetivamente ativa do aluno, em todas as fases do processo: da iniciação à profissionalização (quando for o caso!).

Aludindo à participação ativa do aluno, refiro-me a planos que consideram a real conexão entre percepção, ação e reflexão; planos que transcendem o mero fazer, ou a prática, com vias a implantar campos do pensar, do elaborar propostas e conceitos, do criar e compartilhar de modo mais efetivo a experiência musical nos territórios da educação.

Após dez encontros, os participantes foram convidados a responder a um questionário abordando questões referentes (a) à formação musical, destacando os contextos e processos de



educação musical envolvidos, do início à fase atual, bem como, os possíveis contatos com propostas de criação, incluindo a improvisação; (b) ao significado da experiência vivenciada no grupo até então, apontando impressões e reflexões, estendidas às concepções de música e de educação musical.

Esta comunicação compartilha aspectos apreendidos no contato com os estudantes, bem como, dados recolhidos no questionário, pela importância que os mesmos assumem frente ao objeto principal da pesquisa.

## **Sobre o grupo de improvisação**

O grupo se reúne em um espaço dedicado à educação musical que conta com uma variedade significativa de instrumentos musicais, brinquedos e materiais sonoros, dos mais comuns a outros um tanto incomuns! No primeiro encontro (valendo lembrar que enquanto alguns já conheciam o local, outros estavam ali pela primeira vez) eu percebi o quanto a sala de musicalização configurou-se como um espaço de pesquisas e descobertas: território para experimentar, mexer, brincar... Os futuros professores aproximaram-se, em muito, do encantamento e da vontade de explorar, de descobrir e tocar própria às crianças, o que considerei maravilhoso!

Tocar uma kalimba africana ou um *steel drum*, de Trinidad, uma cítara antiga e desafinada ou um *tiple* das Ilhas Canárias, dentre tantos outros materiais, favoreceu a descoberta de novas e inusitadas possibilidades para fazer música. Sem domínio técnico ou conhecimentos específicos acerca da afinação, por exemplo, eles produziam sonoridades, no sentido do conceito proposto pelo compositor francês Pierre Schaeffer (1910-1995) em seu *Tratado dos Objetos Musicais* (1966): chegando ao musical pelo sonoro<sup>1</sup>.

E foi em meio a esse ambiente de pesquisa e exploração de forças sonoras que demos início à prática da improvisação que, no entanto, não se constitui em tema central deste relato. Pretendo apontar, no contexto deste trabalho, aspectos presentes nas respostas dadas ao questionário citado anteriormente, sem a intenção de quantificar o que quer que seja.

Meu interesse reside em compartilhar reflexões acerca da realidade do ensino de música, notadamente dos cursos específicos de instrumentos musicais, em aulas particulares ou em escolas especializadas, já que essa mínima amostragem delinea, em certa medida, o cenário próprio aos ambientes de ensino musical que vigoram – ainda - em larga escala.

---

<sup>1</sup> Como afirmou o compositor Sílvio Ferraz, “Schaeffer toma o sonoro como ponto de partida e não mais a musicalidade pré-definida. Busca o musical que existiria no sonoro livre das relações pré-dadas de perfis melódicos, figurações rítmicas, estruturas harmônicas...” (FERRAZ, 2005, p.60).



Trabalhando com formação de professores de música, em distintos lugares e há bastante tempo, sigo escutando relatos acerca da questão, os quais reafirmam a carência de abordagens mais abertas, receptivas às pesquisas e criações, ao experimento etc, isto, no período em que estudaram música. Posso afirmar, com tranquilidade, que a grande maioria coincide ao sinalizar o mínimo (ou nenhum) espaço para o desenvolvimento de práticas criativas, para pesquisas, experimentos etc.

De igual modo, já ouvi, e continuo ouvindo pais de alunos contando as suas experiências com a aprendizagem musical. Em sua maioria, as narrativas também fazem menção a sistemas de ensino um tanto fechados, guiados por abordagens tradicionalistas, com pouco ou nenhum espaço para improvisar, analisar, criar ou mesmo ampliar o contato com gêneros e estilos musicais diversos. Impressionou-me, no entanto, verificar que a iniciação destes jovens integrantes do grupo, hoje estudantes de música na universidade, tenha se dado em contextos tão similares.

## O questionário

O questionário aplicado aos participantes foi dividido em três partes, focando: (a) a etapa de formação musical inicial; (b) a fase intermediária até o momento atual; (c) a participação no grupo de improvisação em questão.

No que tange ao início dos estudos musicais em espaços orientados, as idades indicadas variaram entre seis e quatorze anos. Nenhum dos entrevistados se referiu à presença da música na educação infantil ou ensino fundamental, relacionando o início de sua formação musical ao ingresso em uma escola de música ou à iniciação no instrumento em aulas particulares, em casa. Dentre os integrantes, cujas idades variam entre 19 e 23 anos, apenas Laura<sup>2</sup> teve aulas de musicalização, em grupo, antes de iniciar o estudo de um instrumento. Os demais começaram diretamente com as aulas de instrumento, enquanto Ana passou a integrar um grupo de musicalização quando já estudava violino.

Foi interessante observar os motivos que os levaram a estudar música. Ainda que marcadas por singularidades, as justificativas revelam a potência musical de captura, bem como, a importância do fato musical como elemento de integração social. A influência e o incentivo familiar (nos casos em que os pais e/ou irmãos mais velhos estudavam música) e/ou de amigos envolvidos com a música, o contato informal com instrumentos musicais e com os modelos musicais veiculados pela mídia com os quais se identificaram, dispararam a vontade

---

<sup>2</sup> Os nomes dos participantes são fictícios.



de começar e determinaram, de certa forma, as distintas escolhas. Rafael afirmou que optou por estudar piano por ser, este, o “rei dos instrumentos”, segundo as palavras de seu pai; Mauro escolheu o saxofone - já no início da adolescência – tanto por gostar da aparência e do som do instrumento, quanto pela possibilidade de diferir dos amigos, mais interessados em guitarra, baixo ou bateria.

Apenas Mauro e Flávio tiveram contato com a improvisação durante as aulas de instrumento, em escolas direcionadas ao ensino da chamada “música popular”, sendo que o trabalho focava questões relacionadas à estruturação musical, como escalas, modos, acordes etc. Ana citou a presença de atividades criativas, incluindo a improvisação, no grupo de musicalização do qual fez parte durante a infância, contrapondo tais experiências - que considerou de grande importância no contexto da construção de sua relação com a música - ao rigor e à exigência características de suas aulas de violino, quando costumeiramente se sentia aquém do esperado pelo professor, segundo suas colocações.

Renata afirmou ter entrado em contato com improvisação cinco anos após o início de seus estudos, aos 15 anos, em um grupo de *Choro* do conservatório onde estudava. Os demais destacaram - como aspectos prioritários trabalhados durante os primeiros anos de aprendizagem musical - a ênfase na reprodução, a leitura de partituras e a obrigação de estudar bastante para tocar sem errar, em ambientes que desconsideravam quaisquer atividades relacionadas à criação.

Flávio discorreu sobre o fato de que hoje percebe a importância que as atividades relacionadas à composição, arranjo e interpretação teriam em sua formação musical, enquanto que na época em que estudava nem sequer considerava tais possibilidades, “talvez por entender que estudasse violão, e não música”, afirmou. Tais palavras levaram-me a refletir sobre outro aspecto importante, que deve ser igualmente considerado e valorizado: a construção e a transformação dinâmica das ideias de música, da infância à maturidade. Neste sentido, indago: em que medida os cursos de formação musical se preocupam em estimular reflexões a respeito das mesmas?

É bastante comum nos depararmos com pessoas que meramente aprendem a tocar um instrumento, mantendo-se alheios a importantes aspectos constitutivos do fazer musical. Aspectos que, sem dúvida, deveriam acompanhar a transformação do pensamento e da complexidade que caracterizam a trajetória de cada ser humano em sua relação com a música.

Apesar de singulares, os relatos apresentaram muitos pontos em comum, quer no que tange à similaridade entre os sistemas de ensino vivenciados, quer no que se refere às impressões, às idealizações, aos desejos e também às frustrações que cercaram cada processo





de aprendizagem musical, ainda que todos tenham seguido adiante, optando pela profissionalização na área. Para alguns, apesar da convivência com um sistema de ensino pouco propenso a experimentos, jogos e atividades criativas, o processo correu de modo mais tênue. Para outros, foi mais doloroso, produzindo sensações e sentimentos negativos, de desconforto e quase incapacidade para conseguir aquilo que era cobrado: estudar muito.

As opiniões convergiram, especialmente, ao se reportarem ao trabalho que vimos desenvolvendo com improvisação, integrando-o às reflexões sobre sua prática nos territórios da educação musical.

Foi solicitado que discorressem sobre os aspectos musicais que julgavam terem sido trabalhados por meio dos jogos realizados até então, assim como, sobre as reflexões que as propostas vivenciadas, as análises e as discussões provocaram no sentido de construir, reconstruir ou desconstruir ideias de música e de educação musical.

No que tange ao primeiro ponto, foi unânime a afirmação de que o trabalho com jogos de improvisação favorece, em primeiro plano, o desenvolvimento e/ou ampliação de uma escuta qualificada, fato que as colocações a seguir confirmam: “Os jogos de improvisação desenvolvem nossa percepção no sentido de prestar mais atenção no que se faz e no que o outro faz. É prioridade nº1 para improvisar”, afirmou Carlos. “Aprender a se ouvir e ouvir o outro, se inserir no grupo como parte deste, e perceber a sua importância dentro dele”, disse Clara.

Jorge destacou a escuta como o principal aspecto trabalhado, mencionando também a noção de respeito ao grupo que o escutar desenvolve. “A partir da escuta optamos por tocar ou fazer silêncio, e se optarmos por tocar é necessário considerar diversos aspectos musicais, como dinâmica, ritmo, métrica, imitação, repetição etc”, completa ele, mencionando também o fato de que tais conhecimentos são adquiridos e realizados por conta de uma necessidade de expressão e não por terem sido aprendidos teoricamente.

Fazendo menção a aspectos similares, Marina afirmou que a “busca ativa e responsável dos participantes por um resultado sonoro satisfatório está entre as melhores coisas que as crianças podem desenvolver dentro desse sistema de trabalho musical”.

A desinibição, a capacidade de refletir e de dialogar, a criatividade, a aproximação do instrumento de maneira lúdica, a aquisição de conceitos teóricos e habilidades musicais, o desenvolvimento do senso crítico, a conscientização efetiva do que é música e como ela pode ser apreciada, desenvolvida e refletida como uma produção colaborativa, foram outros importantes pontos lembrados, assim como, a possibilidade de entrar em contato com proposições estéticas diversas, para além da estética tradicional ocidental.



Pude constatar que o contato mais sistemático com atividades ligadas à improvisação redimensionou olhares e escutas sobre o fazer musical, com os significados que agrega, o que tem importância fundamental quando pensamos, especialmente, no trabalho com crianças. Laura afirmou que suas ideias de música estão, agora, em constante movimento e que tem a sensação de estar quebrando barreiras musicais, recordando como é estar inteiro e criando junto com todos.

Jorge também disse que sua concepção do que é música mudou completamente, uma vez que seus parâmetros focavam apenas as referências tradicionais, de maneira que mesmo o repertório contemporâneo mais conhecido não era, de fato, muito compreendido. A vivência com jogos de improvisação – ele considera - favoreceu o desenvolvimento de outras experiências musicais, nas quais as alturas e as durações definidas não são, necessariamente, relevantes ou predominantes, levando-o a atentar para outros parâmetros sonoros como a intensidade, a densidade ou o timbre.

Vários integrantes do grupo lamentaram a ausência de propostas de improvisação por ocasião de seus primeiros contatos com a música, reconhecendo, ao mesmo tempo, que a realização de tais atividades, no estágio atual, resulta em ganhos musicais. “Cada vez que fazemos uma atividade de improvisação há desafios musicais a serem superados, e conseqüentemente nós vamos aos poucos desenvolvendo habilidades musicais, por mais que eu não saiba nomeá-las com precisão”, afirmou Flávio.

## Concluindo

Compartilho as colocações dos participantes do grupo de improvisação porque as mesmas podem estimular reflexões e questionamentos acerca do acontecimento musical nos territórios da educação, em nossos dias.

A despeito dos avanços que marcam a área da educação musical no que tange ao desenvolvimento de pesquisas, de propostas, análises e avaliações envolvendo aspectos diversos (epistemológicos; cognitivos; psicológicos; sociológicos; relativos a métodos e procedimentos vinculados ao ensino e aprendizagem etc), convivemos – ainda - com práticas pedagógicas que entendem o fato musical como sistema quase fechado sobre suas próprias regras, cabendo ao aluno aprender a repeti-lo. Repetição do igual e não a *repetição do diferente* como sugeriria o filósofo francês Gilles Deleuze (1915-1995).

Precisamos reconhecer e lidar com a música como sistema aberto, que se atualiza no dinamismo do acontecimento, pela escuta, pela criação, pelo pensamento.



Sem deixar de lado os planos da estabilidade que, sem dúvida, importam, é preciso valer-se da música como ponte para saltos em direção a muitos mundos, tomando a improvisação (e a criação, em sua amplitude) também como jogo do transformar a relação que estabelecemos com o fazer musical; como forma de conscientizar, de apreender, aprender e repetir o diferente.



## Referências

BRITO, Teca Alencar de. *Por uma educação musical do Pensamento: novas estratégias de comunicação*. Tese de Doutorado: Programa de Comunicação e Semiótica, PUC/SP, 2007.

COSTA, Rogério Luiz Moraes. *O músico enquanto meio e os territórios da livre improvisação*. Tese de Doutorado: Programa de Comunicação e Semiótica – COS, PUC/SP, 2003.

DELEUZE, Gilles e GUATTARI, Félix. *Mil platôs-Capitalismo e Esquizofrenia, vol.4*; tradução de Suely Rolnik. São Paulo: Ed.34, 176p. (Coleção TRANS), 1997.

FERRAZ, Sílvio. *Livro das sonoridades [notas dispersas sobre composição]*; Rio de Janeiro: 7Letras, 2005.

SCHAEFFER, Pierre. *Tratado de los objetos musicales*. Tradução espanhola de Araceli Cabezón de Diego. Madrid: Alianza Música, 1988.

SODRÉ, Muniz. *As estratégias sensíveis: afeto, mídia e política*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.



# **Educação Musical e Deficiência Visual: narrativa fotográfica sobre acessibilidade de um aluno cego na Escola de Música da UFRN**

*Isaac Samir Cortez de Melo*  
*Universidade Federal do Rio Grande do Norte*  
*isaacmelo\_musica@yahoo.com.br*

*Jefferson Fernandes Alves*  
*Universidade Federal do Rio Grande do Norte*  
*jfa\_alves@msn.com*

**Resumo:** O presente artigo trata de uma apresentação parcial de dados de uma pesquisa de mestrado, que tem como objetivo analisar o processo de inclusão escolar, considerando a acessibilidade curricular de um aluno cego no curso de Licenciatura em Música na Escola de Música na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (EMUFRN/UFRN). Tal estudo teve o interesse desencadeado pela aprovação de um aluno com deficiência visual no curso de Licenciatura em Música da EMUFRN, no primeiro semestre de 2009. O referido acontecimento é um avanço importante para as áreas de pesquisa, formação e atuação de educadores musicais, à medida que nos permite pensar os métodos, processos e práticas envolvidas. Dessa forma, o presente artigo apresenta uma narrativa fotográfica das adaptações dos espaços físicos que contribuem a inclusão escolar, buscando compreender o cotidiano de um aluno cego na Escola de Música da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Sendo assim, através dessa narrativa fotográfica, concluímos que as ações implementadas no favorecimento da acessibilidade física do referido aluno, em sua maioria, ainda são ínfimas e desconexas com algumas normatizações, no entanto é reconhecido um esforço por parte da instituição em melhorar a autonomia na locomoção dos alunos com necessidades educacionais especiais. Dessa forma, acreditamos que ao utilizar essas estratégias positivas de acessibilidade física, a instituição estará contribuindo para uma permanência com qualidade, respeitando a diversidade sócio-cultural, bem como os diferentes processos de aprendizagem, construindo um ambiente que oferece oportunidades com resultados satisfatórios, esperados para uma escola com propostas inclusivas.

**Palavras-chave:** Inclusão Escolar, Acessibilidade Física, Narrativa Fotográfica.

## **Introdução**

Trilhando os mesmos caminhos da inclusão, podemos evidenciar avanços relativos à legislação nacional constituindo regulamentações específicas em todos os níveis de ensino. Em contrapartida, diversos estudos discutem mudanças necessárias na execução dessas leis e uma política educacional mais efetiva, buscando a inclusão de sujeitos marginalizados pela sociedade e não apenas sua inserção física nesses ambientes educacionais.

Nesse sentido, a aprovação de um aluno cego em 2009 no curso de Licenciatura em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) torna-se um grande desafio e aprendizado para docentes, discentes, funcionários, coordenação do curso e direção dessa instituição.



É nesse cenário que o nosso enfoque se delinea, e o que nos mobiliza em torno desse estudo, é o surgimento de pesquisas e grupos de trabalhos na temática de educação especial em congressos e artigos sobre educação musical que possam desencadear discussões e reflexões em torno da inclusão escolar de pessoas com deficiência visual.

Considerando-se essa realidade, a inserção de um aluno cego em um curso superior de música ainda é terreno pouco explorado, sua presença em no curso de Licenciatura em Música é um avanço relevante na pesquisa, formação e atuação de educadores musicais, à medida que nos permite pensar os métodos, processos e práticas envolvidas.

Dessa forma o estudo final, a dissertação, busca responder a seguinte questão: Como se dá o processo de inclusão escolar de um aluno cego no curso de Licenciatura em Música na Escola de Música da UFRN (EMUFRN), levando em consideração a acessibilidade curricular efetuada durante o processo?

O nosso esforço de responder a tal questão nos conduzirá aos processos de acessibilidade, ao esforço e às contradições da instituição na efetividade da inclusão escolar. E nos permitiu a sistematização, para o nosso projeto de pesquisa<sup>1</sup>, o seguinte objetivo: Analisar o processo de inclusão escolar, considerando as adaptações pedagógicas e de acessibilidade curricular de um aluno cego no curso de Licenciatura em Música na EMUFRN. Sendo assim, tal pesquisa trata-se de um estudo de caso, que tem como procedimentos metodológicos a entrevista, a observação não participante e o registro fotográfico.

Partindo disso, para este artigo formalizamos o seguinte objetivo: realizar uma narrativa visual, através de fotografias, do cotidiano de um aluno cego na Escola de Música da Universidade do Rio Grande do Norte, enfocando nas adaptações físicas realizadas pela instituição que contribuem com a acessibilidade e inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais, especificamente um aluno cego.

## **Apresentando alguns conceitos**

A utilização da fotografia em estudos antropológicos amplia a comunicação de forma que não se remete somente ao registro tradicional da escrita e com uma narrativa fotográfica sistematizada, em diálogo com o texto escrito, o pesquisador somará aos dados obtidos por intermédio da observação e anotações de campo, entrevistas, gravações orais e documentos analisados, apresentando resultados mais significativos contribuindo com a construção das inferências analíticas sobre o evento estudado.

---

<sup>1</sup> Projeto de pesquisa apresentado no XVIII Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical e 15º Simpósio Paranaense de Educação Musical, realizado na cidade de Londrina/PR, em outubro de 2009.



Sobre essa temática Kossoy (2002) diz que o uso da fotografia do tipo documental, “abrange o registro fotográfico sistemático de temas de qualquer natureza captados do real; no entanto, existe, em geral, um interesse específico, uma intenção no registro de algum assunto determinado” (KOSSOY, 2002, p. 51). Complementando nosso embasamento no que cerne a utilização da fotografia, Guran (2002, p. 106) diz que:

A fotografia feita pra contar é aquela que visa especificamente a integrar o discurso de apresentação das conclusões da pesquisa, [...] funcionando sobretudo na descrição e na interpretação dos fenômenos estudados. É geralmente produzida quando o pesquisador já pode identificar os aspectos relevantes cujo registro contribui para a apresentação de sua reflexão (GURAN, 2002, p. 106).

Prosseguindo sobre os conceitos que embasam nosso estudo, é possível constatar que a discussão sobre uma educação de qualidade para todos, não se trata de temática recente em meios acadêmicos, sofrendo algumas modificações de nomenclaturas e de pensamentos.

A despeito de ainda não efetivarmos plenamente o lema “Educação Para Todos”, a mudança de compreensão conceitual do caráter mediador da educação e da própria condição humana das pessoas com deficiência, conduziu-nos à superação do segregacionismo da Educação Especial. Originalmente defendida por médicos que visavam ressaltar sobre a necessidade de uma escolarização das pessoas com deficiência (GLAT e BLANCO, 2007), recebeu críticas por concretizar-se em ambientes segregados que geralmente atendem apenas aqueles com deficiências mentais e/ou físicas.

Buscando mudanças, surge na década de 90 (MARTINS, 2006) a educação inclusiva, considerada um desenvolvimento das concepções teóricas e práticas, contemplando, também, a educação especial. Atualmente, com a difusão do movimento, muito vem sendo debatido sobre a inclusão escolar de sujeitos considerados inaptos pela sociedade e sobre o papel da escola neste processo.

A inclusão é um termo abrangente o que em aspectos educacionais pode ser entendido como inclusão escolar e educação inclusiva. Sobre isso, Bueno (2008, p. 49) diz que “**inclusão escolar** refere-se a uma proposição política em ação, de incorporação de alunos que tradicionalmente têm sido excluídos da escola, enquanto que a **educação inclusiva** refere-se a um objeto político a ser alcançado” [grifos do autor].

Dessa forma, entendemos que a inclusão escolar considera a escola ambiente de construção de conhecimentos, incluindo alunos com necessidades educacionais especiais



(NEE)<sup>2</sup>, ou seja, pressupõe um ensino para todos, incluindo aqueles pertencentes a grupos marginalizados e pessoas com deficiência sensorial e física. Nesse caso, a perspectiva da inclusão escolar coloca-se como referência de ação e problematização educacional relacionada ao efetivo atendimento das necessidades educacionais da população, considerando os espaços e os tempos escolares, bem como a construção de uma qualidade socialmente referenciada que atenda as singularidades dos sujeitos que aprendem e as demandas sócio-históricas em relação a essa aprendizagem.

É nessa busca de uma educação inclusiva, que surge a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação (BRASIL, 2008), a qual encontramos algumas orientações sobre inclusão escolar no ensino superior, foco de nosso estudo:

Na **educação superior**, a transversalidade da educação especial se efetiva por meio de **ações que promovam o acesso, a permanência e a participação dos alunos**. Estas ações envolvem o planejamento e a organização de recursos e serviços para a promoção da **acessibilidade arquitetônica**, nas comunicações, nos sistemas de informação, nos materiais didáticos e pedagógicos, que devem ser disponibilizados nos processos seletivos e no desenvolvimento de todas as atividades que envolvem o ensino, a pesquisa e a extensão [grifos meus] (BRASIL, 2008, p. 17).

Ainda dentro dos aspectos legais, o Decreto Federal nº 5.296/2004, que regulamenta os aspectos de acessibilidade e prioridade de atendimento de pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida, em seu artigo 8º, inciso primeiro, esclarece que:

Acessibilidade: condição para utilização, com segurança e autonomia, total ou assistida, dos espaços, mobiliários e equipamentos urbanos, das edificações, dos serviços de transporte e dos dispositivos, sistemas e meios de comunicação e informação, por pessoa portadora de deficiência ou com mobilidade reduzida (BRASIL, 2004, p. 4).

Sendo assim, é importante esclarecer que é comum que ao nos depararmos com esse termo, logo nos remetermos aos projetos arquitetônicos que buscam uma maior facilidade de locomoção as pessoas com deficiência ou sujeitos com dificuldades de mobilidade, como idosos e mulheres grávidas, porém a acessibilidade não se restringe somente a esse elemento.

Atualmente, as discussões sobre a acessibilidade procura incorporar as preocupações inerentes ao Desenho Universal, o qual realça aspectos essenciais para a construção de ambientes sociais mais inclusivos possível, promovendo o livre acesso em três aspectos

---

<sup>2</sup> “Necessidades educacionais especiais são, [...], apresentadas pelos alunos com diferenças qualitativas no desenvolvimento com origem nas deficiências físicas, motoras, sensoriais e/ou cognitivas, distúrbios psicológicos e/ou de comportamento (condutas típicas), e com altas habilidades” (GLAT e BLANCO, 2007).





fundamentais: locomoção, comunicação e informação. Porém, no presente artigo, enfocaremos essencialmente na acessibilidade física, por entender que essa assume um papel de contribuinte a inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais, no entanto, em um momento posterior, todos os outros elementos constituintes do processo de inclusão serão analisados.

Os projetos arquitetônicos da UFRN, no que concerne a acessibilidade física, baseiam-se essencialmente em dois documentos: a NBR 9050 (ABNT, 2004) e Código de Obras e de Edificações do município de Natal – Lei Complementar nº 055, de 27 de janeiro de 2004 (PMN, 2004). Sendo assim, nos basearemos nesses dois documentos, além de outros autores, mantendo um diálogo com a narrativa fotográfica apresentada posteriormente.

O Código de Obras e de Edificação do município de Natal traz em seu artigo 3º, inciso III que acessibilidade é “o conjunto de alternativas que privilegiem o acesso a edificações, espaços públicos e mobiliário urbano, de modo a atender às necessidades de pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida e oferecer condição de utilização com segurança e autonomia” (PMN, 2004, p. 2).

## **Narrativa Fotográfica**

Na busca de uma maior compreensão acerca da realidade estudada, buscaremos apresentar uma breve narrativa fotográfica, enriquecendo os discursos narrativos tradicionais obtidos durante a observação e comparando com textos sobre a temática em questão, inclusão escolar e legislação vigente que orienta os projetos arquitetônicos quanto à acessibilidade a edificações, mobiliários, espaços e equipamentos urbanos, sendo o caso da Norma Brasileira 9050 (ABNT, 2004).

Dessa forma o foco das imagens paradas coletadas em campo será uma representação real de elementos que colaborem ou não com o processo de inclusão, principalmente dentro dos aspectos de acessibilidade, já discutidos anteriormente. Com as fotografias iremos atentar principalmente nos ambientes físicos da EMUFRN, como acessos, salas de aula, biblioteca, sala de informática, salas de estudo de instrumento etc.

Iniciaremos então pelos acessos, desde o ponto de parada de transporte coletivo mais próximo (Figura 1A), seguindo a EMUFRN. O acesso pelo trajeto do ponto de ônibus mais próximo à Escola de Música possui muitos obstáculos arquitetônicos e naturais que podem causar sérios acidentes aos não videntes, quando não sinalizados devidamente. Como pode ser visualizado nas figuras, existem diversos obstáculos arquitetônicos, como as placas de



sinalização (Figura 1B), travessias sem sinalização adequada (Figura 1C), bases de hastes para bandeiras (Figura 1D) e postes de energia elétrica (Figura 1E). Por fim, a Figura 1F, mostra um exemplo de barreira ambiental, que pode provocar acidentes a uma pessoa cega. Sobre tal aspecto a NBR 9050 diz no item sobre definições que “barreira arquitetônica, urbanística ou ambiental: qualquer elemento natural, instalado ou edificado que impeça a aproximação, transferência ou circulação no espaço, mobiliário ou equipamento urbano” (ABNT, 2004, p. 2).



FIGURA 1 – Acesso ao campus da UFRN, partindo do ponto de transporte coletivo mais próximo à EMUFRN.

Já no campus da UFRN a caminho da EMUFRN, notamos uma tentativa de adequar

os acessos a pessoas com necessidades especiais com a instalação de piso tátil<sup>3</sup> e calçadas rebaixadas, na busca de facilitar o acesso de cadeirantes. No entanto, ao consultar a já referida Norma Brasileira, alguns equívocos podem ser facilmente encontrados nessas adaptações dos acessos.

Como podemos identificar, nem todas as calçadas possuem piso tátil e rebaixamentos, talvez devido ao fato que as obras de adaptações de calçadas ainda estão em execução em todo o campus. Chamamos atenção a uma barreira ambiental, que impossibilita uma mobilidade autônoma ao atravessar a faixa de pedestres (Figura 2A) e calçada sem piso tátil (Figura 2B). Dessa forma, essa rota ainda não está acessível, segundo as orientações da NBR 9050 quando diz que “rota acessível: Trajeto contínuo, desobstruído e sinalizado, que conecta os ambientes externos ou internos de espaços e edificações, e que possa ser utilizado de forma autônoma e segura por todas as pessoas, inclusive aquelas com deficiência” (ABNT, 2004, p. 4).

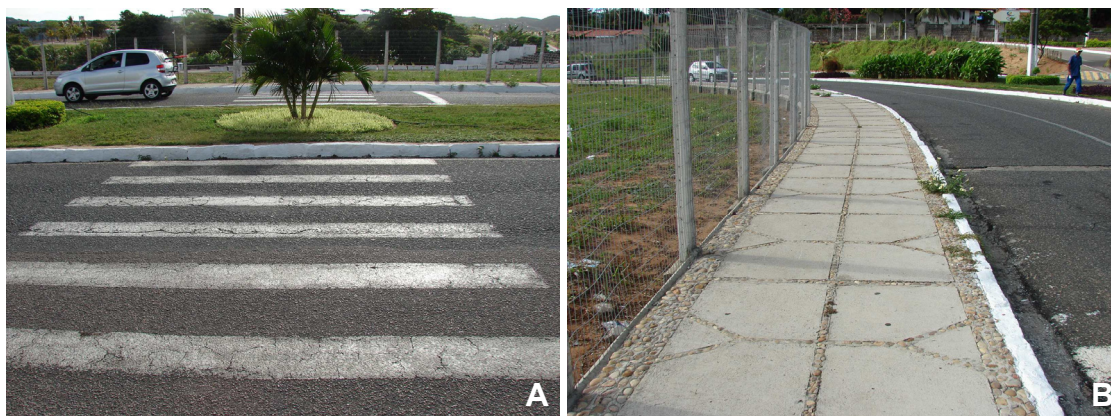


FIGURA 2 – Acesso a EMUFRN. Barreira ambiental evidenciada no caminho da faixa de pedestres e ausência de piso tátil, com relevo que confunde o transeunte cego.

Continuando por esse trajeto evidenciamos tentativas de oferecer acesso a pessoas com deficiência, no entanto mesmo com as adequações, as barreiras, principalmente as arquitetônicas, não foram totalmente vencidas. Evidenciamos rebaixamento de calçadas em um ponto, no entanto após travessia da rua, não existe rebaixamento para cadeirantes (Figuras 3A e 3B), além de barreiras ambientais e arquitetônicas, sem as devidas sinalizações, utilizando piso tátil, previstas pela NBR 9050 (Figuras 3C e 3D).

Já no prédio da EMUFRN, podemos identificar algumas iniciativas que contribuem com a acessibilidade do referido aluno cego, e outros alunos com NEE, na instituição, no

<sup>3</sup> “Piso caracterizado pela diferenciação de textura em relação ao piso adjacente, destinado a constituir alerta ou linha guia, perceptível por pessoas com deficiência visual” (ABNT, 2004, p. 4).

entanto, alguns pontos precisam ser adequados as mais diversas situações.



FIGURA 3 – Acesso a EMUFRN. Rebaixamento de calçada não correspondido ao se atravessar à rua, barreiras ambientais e arquitetônicas sem a devida sinalização.

Dentre os aspectos positivos, é o fato que a distribuição do mobiliário no *hall* de entrada (Figuras 4A e 4B), corredores (Figura 5A), cantina (Figura 5B), entre outros espaços comuns, é sempre a mesma, fato esse que contribui muito com o reconhecimento e o trânsito de uma pessoa com deficiência visual. A EMUFRN possui ainda muitas rampas de acesso à cadeirantes (Figura 5C) e banheiros adaptados, no entanto, quando discutimos com o arquiteto responsável pela acessibilidade na UFRN, o mesmo nos informou que tais banheiros ainda não estão adequados, o aspecto mais evidente é a ausência de placas indicativas em Braille (Figura 5D), fato esse evidenciado em todas as salas.

Assim finalizamos essa nossa breve narrativa fotográfica, informando que outros ambientes já foram devidamente visitados e fotografados, como biblioteca, sala de informática, sala de estudo de piano, auditórios e evidenciamos a ausência de adaptações em alguns pontos, como a falta de sinalização nas escadas de acesso ao andar superior. Outros espaços ainda serão observados, como as salas de aula, as quais serão fotografadas durante as observações das aulas, previstas em nosso projeto de pesquisa.



FIGURA 4 – As imagens são uma visualização do Hall de entrada.



FIGURA 5 – A imagem A retrata um dos corredores, a imagem B a cantina da escola, a imagem C uma das rampas de acesso à cadeirantes e a imagem D a entrada de um dos banheiros masculinos, evidenciando ausência de placa indicativa em Braille.

## Conclusões

Essa breve narrativa fotográfica dialogando com elementos textuais, nos retrata uma realidade, no que concerne à acessibilidade física oferecida pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte em conjunto com a Escola de Música da UFRN. Sabemos que somente essa política de ação – acessibilidade física – não é suficiente à efetiva inclusão escolar desse e de outros alunos, no entanto, quando executada em conjunto com outras ações, como

acessibilidade pedagógica e acessibilidade curricular, torna-se um elemento complementar ao processo inclusivo de alunos com necessidades educacionais especiais. Sobre esse aspecto Coimbra (2003, p. 113) diz que “os espaços de ação, os objetos e os recursos devem estar todos eles à disposição e ao alcance do portador de deficiência visual”.

Sendo assim, com a observação realizada até então, utilizando também o registro fotográfico obtido, podemos evidenciar uma iniciativa da Universidade em oferecer uma maior autonomia para alunos com mobilidade reduzida. Dentre essas as ações de acessibilidade física estão o rebaixamento de calçadas e o piso tátil, recomendado para transeuntes cegos, porém, constatamos que a instalação dos mesmos não foi realizada de maneira satisfatória, podendo inclusive ocasionar acidentes devido à ausência de sinalização de segurança em obstáculos, como as barreiras arquitetônicas e ambientais.

Em visita ao Departamento de Infra-Estrutura da UFRN discutimos, juntamente com o arquiteto responsável pelos projetos de acessibilidade física, medidas e projetos que a instituição vem realizando na promoção de uma locomoção autônoma por todos os alunos. Fomos informados que não existe um projeto textual que discuta diretamente e somente essa temática, o que existe são plantas e desenhos arquitetônicos de calçadas adaptadas, totens com sinalização em Braille e murais com mapas da UFRN em relevo, nos mais diversos departamentos e acessos, no entanto para a EMUFRN, não nos foi apresentado nenhum projeto arquitetônico de adaptações.

Considerando que a Escola de Música, no que se refere às mudanças prediais, tem sempre que recorrer ao já citado Departamento de Infra-Estrutura fomos informados que já estão previstas mudanças nos banheiros de todos os departamentos da Escola, tornando-os corretamente adaptáveis, já que os existentes não atendem por completo as normas técnicas.

Um aspecto positivo observado na EMUFRN é o fato que o *hall* de entrada, corredores, cantina, entre outros espaços, têm seus mobiliários organizados sem grandes alterações de posição ao longo do tempo, um item que favorece ao reconhecimento dos espaços físicos e a autonomia na locomoção de um aluno cego.

Com isso, concluímos que as ações implementadas no favorecimento da acessibilidade física do referido aluno ainda são, em sua maioria, desconexas com algumas normatizações, no entanto é reconhecido um esforço por parte da instituição em melhorar a autonomia na locomoção dos alunos com necessidades educacionais especiais.

Dessa forma, acreditamos que ao utilizar essas estratégias, positivas e conexas de acessibilidade física, a instituição estará agindo diretamente na ação pedagógica, contribuindo para uma permanência com qualidade e o sucesso escolar, respeitando a diversidade sócio-



cultural, bem como os diferentes processos de aprendizagem, construindo um ambiente que oferece oportunidades com resultados satisfatórios esperados para uma escola com propostas norteadas pela inclusão.







## Referências

- ABNT. NBR 9050. *Norma Brasileira de Acessibilidade de Pessoas Portadoras de Deficiência às Edificações, Espaço Mobiliário e Equipamentos Urbanos*. Rio de Janeiro: Associação Brasileira de Normas Técnicas, 2004.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva*. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria nº 555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007, entregue ao Ministro da Educação em 07 de janeiro de 2008. Brasília, 2008.
- \_\_\_\_\_. Presidência da República. Decreto n. 5.296, de 02 de dezembro de 2004. Regulamenta as Leis nos 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, 03 dez. 2004.
- BUENO, José Geraldo. As políticas de inclusão escolar: uma prerrogativa da educação especial?. In: BUENO, José Geraldo; MENDES, Geovana; SANTOS, Roseli. *Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise*. Brasília: Junqueira & Marin, 2008.
- COIMBRA, Ivanê Dantas. *A inclusão do portador de deficiência visual na escola regular*. Salvador: EDUFBA, 2003.
- GLAT, Rosana; BLANCO, Leila. Educação Especial no contexto de uma Educação Inclusiva. In: GLAT, Rosana. *Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar*. Rio de Janeiro: Sete Letras, 2007.
- GURAN, Milton. *Linguagem fotográfica e informação*. 3. ed. Rio de Janeiro: Gama Filho, 2002.
- KOSSOY, Boris. *Realidades e Ficções na Trama Fotográfica*. 3. ed. São Paulo: Ateliê Editorial, 2002.
- MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos – [et al.] organizadores. *Inclusão: compartilhando saberes*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.
- PREFEITURA MUNICIPAL DO NATAL. PMN. Lei Complementar nº 055, de 27 de janeiro de 2004. *Dispõe sobre o Código de Obras e de Edificações do município de Natal*. Disponível em: <<http://www.natal.rn.gov.br/semurb/paginas/ctd-105.html>>. Acesso em: 10 mai. 2010.



# Educação Musical e Emancipação Humana: um estudo crítico acerca das bases teórico-ideológicas do ensino de música

Yuri Coutinho Ismael da Costa  
Universidade Federal da Paraíba (UFPB)  
yuri.ismael@gmail.com

**Resumo:** O objetivo geral deste projeto de pesquisa para Mestrado é analisar o desenvolvimento teórico da educação musical e suas relações com a sociedade dentro do período que abrange os últimos vinte anos da produção acadêmica veiculada pela Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM). Essa análise, centrada nos aspectos político-ideológicos das referidas teorias, será efetuada tomando-se como principal referencial epistêmico-metodológico o materialismo histórico e dialético. Neste sentido, esta investigação será estruturada a partir da análise de quatro fenômenos-chaves para o estudo do tema: Trabalho, Educação, Capitalismo e Educação Musical. A pesquisa se faz necessária na medida em que uma revisão bibliográfica prévia, que teve como universo investigado os artigos publicados pela Revista da ABEM (do primeiro ao décimo nono volume deste periódico) que oferecem como tema central análises críticas sobre as relações entre educação musical e capitalismo revelou dezesseis artigos que tratam da temática analisada, o que corresponde à apenas 7% da produção do periódico.

**Palavras-chave:** Educação e Marxismo, Educação Musical, Emancipação Humana.

## 1. Introdução

*[...] é preciso que nos movimentemos na direção de uma educação musical emancipatória, que busquemos, na mesma proporção de nossas habilidades musicais específicas, o discernimento ético e aprofundemos nossa compreensão sociopolítica e histórica da sociedade atual e do que nela se configura como a dialética exclusão/ inclusão. Urge que entendamos que há enredamentos e mecanismos não explícitos no nosso cotidiano, garantidores dessa ordem como “normalidade”, como “natural”. (MÜLLER, 2004, p. 55)*

O campo acadêmico da educação musical nacional vem se fortalecendo de maneira significativa nos últimos 30 anos. A organização e a luta dos trabalhadores da área são responsáveis por importantes conquistas, como a abertura de diversos cursos de Licenciatura e pós-graduação a partir da década de 1980 (HENTSCHKE; OLIVEIRA, 2000); a criação de entidades representativas, como a ABEM (Associação Brasileira de Educação Musical) e a ANPPOM (Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Música); e o aumento substancial das atividades educativas em espaços formais e não-formais diversos.

A conquista mais recente foi a aprovação da lei n. 11.769, de 18 de Agosto de 2008 (BRASIL, 2008), através da qual a educação musical retoma o seu lugar como disciplina específica obrigatória do ensino fundamental – mesmo considerando o fato de que a Música e



seu ensino nunca tenham estado totalmente fora do universo escolar brasileiro, fazendo-se presente nas aulas de Educação Artística e em projetos extra-curriculares (FONTERRADA, 2005; PENNA, 2008; QUEIROZ; MARINHO, 2007). Esta lei reforça, com o previsto crescimento das atividades e do número de futuros licenciados, a necessidade tanto de investigarmos mais a fundo os vínculos entre educação musical e sociedade, quanto de ampliarmos o livre acesso à crescente produção acadêmica da área, com vistas a consolidar cada vez mais uma formação ampla e efetiva de novos professores.

Durante as três décadas de fortalecimento do ensino de música em âmbito nacional, o Brasil e o mundo passaram por grandes transformações, tais como: a abertura dos mercados nacionais à globalização; a queda do muro de Berlim e a dissolução da União Soviética; a conseqüente ascensão das ideologias políticas “neoliberais” (baseadas, principalmente, na renovação da crença de que o capitalismo de livre mercado é o estágio mais avançado de organização socioeconômica da humanidade e, por isso, insuperável); a intensificação de crises econômicas, de conflitos sociais nacionais e internacionais, entre outras (HOBSBAWM, 1995; MÉSZÁROS, 2002; HARVEY, 2009). Tendo em vista o fato de que não apenas a educação musical, mas a educação de modo geral, mantém uma relação dialética com o todo social (TONET, 2008), limitada e muitas vezes determinada pelos movimentos da realidade sócio-histórica na qual está inserida, serão apreciadas resumidamente aqui três funções do fenômeno educativo, perante a sociedade, que nortearão a pesquisa: (1) a reprodução do *ser social*; (2) a reprodução do sistema social vigente; e (3) o auxílio à *práxis emancipadora*.

A primeira função diz respeito à característica essencial da educação: a reprodução do ser social através do contato com os saberes da história da sociedade. É através desse fenômeno que os conhecimentos historicamente produzidos, “[...] já compendiados, sistematizados e incorporados ao acervo cultural da humanidade” (SAVIANI, 2003, p.46) são transmitidos às novas gerações – o que possibilita a estas a sua constituição enquanto partícipes do gênero humano, para além da esfera biológica de nossa espécie (LESSA, 2007). A ênfase na transmissão de conhecimentos é a característica que distingue a educação dos demais fazeres da humanidade, constituindo-se, assim, como uma “essência” (construída historicamente e, por isso, mutável) e que se mantém através dos diversos contextos sócio-históricos particulares.

Em relação à segunda função, a Educação exerce a missão de garantir a reprodução dos mecanismos que regem a sociedade de um determinado contexto e período histórico. Assim, dentro do capitalismo, por exemplo, incluem-se aquelas teorias pedagógicas que



defendem que o ensino deva servir exclusiva e pragmaticamente para: a formação de mão-de-obra para o mercado de trabalho; a promoção da cidadania democrático-burguesa; e para a defesa da ideologia que prega ser a educação a principal responsável pelo desenvolvimento econômico dos países (ou pela falta do mesmo, principalmente quando o objetivo é justificar o *status* de subdesenvolvimento dos países periféricos). O foco, então, é a manutenção do *status quo* através da reforma do sistema social vigente. Incluem-se aqui as chamadas “Teorias não-críticas” (SAVIANI, 2003), isto é, as teorias pedagógicas que não identificam os condicionantes impostos pelo capitalismo ao seu funcionamento. Fazem parte dessa corrente as pedagogias Tradicional, Nova e Tecnicista, que ainda hoje estão entre os paradigmas educacionais mais influentes na sociedade.

Já a terceira função, que traz o fenômeno educativo como atividade de auxílio à práxis emancipadora, por outro lado, preza pela formação dirigida para a superação do capitalismo e do sistema de controle sociometabólico do capital (MÉSZÁROS, 2002). Através do que Ivo Tonet denomina de “atividades educativas de caráter emancipatório” (TONET, 2007), o objetivo é possibilitar que os alunos possam reconhecer e lutar pela superação dos limites que este sistema impõe ao desenvolvimento pleno dos indivíduos, da sociedade e da própria educação. O foco é a promoção da práxis emancipadora revolucionária – ativa e, ao mesmo tempo, crítico-reflexiva.

Partindo do princípio de que um fenômeno social como a educação não pode ser estudado sem serem rigorosamente analisadas as determinações sociais e históricas que resultaram em suas diferentes manifestações concretas, e pensando na relação entre limites e potencialidades que o ensino de música pode oferecer à reflexão crítica e à práxis transformadora da sociedade, o presente projeto de pesquisa<sup>1</sup> se propõe a analisar as seguintes questões: 1) qual a influência das teorias pedagógicas gerais e os pressupostos ideológicos circunscritos à sociedade capitalista para as teorias de ensino de música? 2) a divisão tripartite das funções do fenômeno educativo citada anteriormente (reprodução do ser social; reprodução do sistema social; educação como auxílio à práxis emancipadora) podem ser identificadas dentre as teorias da educação musical contemporânea? 3) é possível desenvolver atividades de caráter emancipatório a partir da educação musical?

---

<sup>1</sup> Elaborado para o Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal da Paraíba (Mestrado em Educação Musical), sob orientação do Prof. Dr. Luis Ricardo Silva Queiroz.



## 2. Justificativa

Os estudos críticos sobre educação e sociedade normalmente partem da *centralidade nas relações políticas* (que ocorrem dentro dos limites da organização socioeconômica capitalista) como perspectiva norteadora das análises sociais e propostas de ação. Esta pesquisa se baseará, ao contrário, na análise da educação musical e da sociabilidade capitalista a partir da *centralidade no trabalho*, perspectiva adotada por um conjunto de teóricos como Gyorgy Lukács, Sérgio Lessa, Ivo Tonet, István Mészáros, entre outros. Segundo essa perspectiva, é apenas através da modificação das *relações objetivas de produção*, regidas contemporaneamente pelo capital, que os outros fenômenos e complexos da humanidade poderão ser plenamente desenvolvidos sem os grilhões impostos pelo capitalismo. O objetivo central desta práxis modificadora é a extinção do chamado *trabalho produtivo abstrato* (MARX, 1985), que definiremos logo a seguir. Mas antes, algumas considerações acerca da categoria *trabalho*.

O trabalho humano, entendido como o processo mediador através do qual transformamos a natureza em valores de uso<sup>2</sup>, é o componente ontológico chave de nossa sociedade que nos permitiu fundar um mundo próprio, resultado de um incessante processo de desenvolvimento histórico. Encontra-se no trabalho a essência do gênero humano: é o processo que permite nosso afastamento em relação à condição existencial de outros animais, e a partir do qual nós deixamos a simples sobrevivência para construirmos nossa vivência histórica. Através desse processo, é garantida a base objetiva para o desenvolvimento de todos os outros fenômenos sócio-culturais. Assim, enquanto houver sociedade humana, esta será sustentada pela produção do trabalho. A importância deste fenômeno para a reprodução do gênero humano é sintetizada na seguinte afirmação de Ivo Tonet:

[...] entendemos que o trabalho é o fundamento ontológico do ser social. E que **todas as outras dimensões sociais [...] mantêm com ele uma relação de dependência ontológica e de autonomia relativa**. Ao trabalho, pois, pertence este caráter matrizador que nenhuma das outras dimensões pode assumir. (2008, p. 5 – grifo nosso)

Entretanto, sob o modo de produção capitalista, o trabalho adquire uma nova função: a reprodução dos mecanismos de funcionamento deste sistema social específico, fazendo-o a partir do momento em que possibilita que o capital se auto-valorize. O trabalho produtivo para o capitalismo é aquele que produz mais-valia (um valor maior do que os trabalhadores

---

<sup>2</sup> Entende-se “Valores de uso” como sendo o resultado do trabalho dos seres humanos que visa atender diretamente as necessidades de reprodução natural, biológica, cultural, intelectual, e assim por diante.



recebem em troca de sua produção), e só há um fenômeno capaz de produzir esse valor excedente – a *força de trabalho* humana, transformada em mercadoria e vendida no mercado por salário. Com a divisão do trabalho cada vez mais avançada, este fenômeno é fragmentado a nível individual (com o crescente distanciamento entre o trabalho manual e a produção intelectual) e concomitantemente (re)organizado a nível social, dando origem ao *trabalhador coletivo*, com os indivíduos sendo divididos de acordo com uma especialidade (MARX, 1985). O fazer deste trabalhador coletivo, que produz mais-valia a partir da relação de produção capitalista, é chamado de *trabalho abstrato produtivo*.

O modo de produção capitalista tem a capacidade de transformar *qualquer* fenômeno humano em fonte de mais-valia. Nesse sentido, a educação, embora sendo fenômeno essencialmente distinto do trabalho, se constitui enquanto *trabalho produtivo abstrato* a partir do momento em que é cooptada pelo capitalismo, passando a ter como função adicional a produção de mais-valia (LESSA, 2007). Os limites impostos por esta função acarreta uma série de problemas e restrições para a educação escolar, tais como: as caras e elitistas mensalidades do ensino privado; o excessivo número de alunos por turma e a conseqüente precarização do ensino; uma infra-estrutura cada vez mais insuficiente; a proletarização e pauperização dos professores e demais trabalhadores atuantes na escola; e assim por diante (além, evidentemente, de todas as relações anteriores à educação escolar que influenciam diretamente o funcionamento desta).

A presente pesquisa se faz necessária na medida em que, de acordo com uma revisão preliminar dos artigos publicados na Revista da ABEM, há um número reduzido de trabalhos que exploram diretamente a questão da educação musical frente à luta pela superação do capital. Seguindo-se o critério de seleção da identificação de palavras-chave no título ou no resumo que indicassem o direcionamento do trabalho a partir da análise crítica da sociedade e/ou da educação musical, foram encontrados dezesseis artigos entre as dezenove primeiras edições da revista, o que corresponde a aproximadamente 7% da produção total.

Encontramos exemplos diretos, entre a grande maioria destes artigos, da crítica social baseada na centralidade das relações políticas. Vale mencionar, ainda, que uma consulta ao Banco de Teses e Dissertações da Capes<sup>3</sup> com as palavras-chave “educação musical” e “emancipação” revelou a existência de 7 trabalhos que tratam da temática em seus resumos, partindo da centralidade política acima mencionada. No decorrer da pesquisa estes e outros trabalhos serão analisados em sua íntegra.

---

<sup>3</sup> Acessado através do site <http://servicos.capes.gov.br/capesdw/>



### 3. Metodologia

O objetivo geral da pesquisa é verificar quais são os posicionamentos ideológicos que estão por trás das teorias de educação musical nacional. Como objetivos específicos, destacam-se: refletir sobre a potencialidade de contribuição do ensino de música para o desafio da emancipação humana; compreender de que forma o contexto sócio-histórico atual influencia as teorias da educação musical; identificar as influências, sobre o ensino de música, das diferentes correntes da Pedagogia contemporânea; analisar os resultados a partir dos pressupostos do materialismo histórico e dialético; refletir sobre os possíveis direcionamentos da educação musical emancipadora (se de fato ela puder contribuir com a luta pela emancipação humana) a partir da centralidade do trabalho. Para cumprir estes objetivos, a pesquisa será efetivada adotando-se como referencial teórico a produção de Karl Marx e de autores marxistas que contemplem não só estudos sobre a educação, mas sobre o contexto histórico do Brasil e do mundo nas últimas três décadas. Destacam-se, assim, os trabalhos de Antunes (2006), Hobsbawm (1995), Manacorda (2007), Marx (1985), Marx e Engels (2007), Mészáros (2002; 2004), Saviani (2003; 2008), Tonet (2007; 2008), entre outros.

O materialismo histórico e dialético será utilizado como epistemologia norteadora. Este considera, dentre outras coisas, que cada fenômeno social estudado tem uma essência construída dialeticamente com as manifestações contingenciais ao longo de sua existência. Esta essência não é determinada de forma transcendental e atemporal, e sim constituída social e historicamente pelas ações humanas. Reconhece-se, assim, a historicidade e, portanto, a possibilidade de transformação dos fenômenos problematizados.

Nesse sentido, o conhecimento dos fenômenos sociais não se esgota no dado empírico imediato: para podermos conhecê-los objetiva e rigorosamente, é necessário que os identifiquemos enquanto concretizações materiais de um complexo de causas históricas. Portanto, o estudo dos fenômenos é também o estudo da totalidade de suas determinações sociais. Para superar a dicotomia *essência – aparência*, e entender essa relação como dialética, a pesquisa deve partir dos dados imediatos e empíricos do fenômeno estudado, para então afastar-se deste imediato e considerar suas ligações com os outros fenômenos sociais, sua essência histórico-cultural e suas determinações históricas. Após esta etapa, o objeto é novamente contemplado levando-se em consideração sua totalidade, a partir da qual poderão ser traçadas estratégias mais rigorosas para a intervenção sobre ele.

Por se tratar, a princípio, de uma pesquisa bibliográfica, o universo pesquisado contemplará a produção acadêmica veiculada pelas publicações da ABEM, tais como anais e



revistas científicas. Entende-se aqui que, nos 20 anos de sua existência, essa associação abarca uma rica (tanto numérica quanto qualitativamente) produção acadêmica, que oferece um amplo panorama representativo da educação musical brasileira. Assim, será necessário adotar a ferramenta de análise textual conhecida como *Leitura Imanente*. Através dela, considera-se o texto como um fenômeno complexo que precisa ser amplamente estudado, para que tanto seu sentido quanto seus determinantes sócio-históricos sejam apreendidos da forma mais abrangente possível. Pontualmente, o exercício da leitura imanente envolve os seguintes passos:

1) inicia-se pela decomposição do texto em suas unidades significativas mais elementares, isto é, por decompô-lo em suas idéias, conceitos, categorias mais elementares. [...] 2) a partir destes elementos, busca-se a trama que os articula numa teoria, tese ou hipótese no sentido mais palmar do termo, reconstruindo o texto em suas dimensões mais íntimas; 3) o próximo passo é investigar os seus nódulos mais decisivos e buscar os pressupostos implícitos, ou as decorrências necessárias, do mesmos; 4) feito isso, na maioria dos casos (mas não em todos) pode-se passar à construção de hipóteses interpretativas do texto, trazendo assim, pela primeira vez para a análise imanente a finalidade que conduziu à pesquisa daquele texto em especial; 5) a partir deste ponto, várias alternativas podem se apresentar à abordagem imanente, dependendo de cada caso, de cada objeto, de cada investigação. Na quase totalidade dos casos, contudo, se inicia o movimento para fora do texto, buscando nas suas determinações histórias as suas razões contextuais mais profundas; 6) Localizando o nexos entre a estrutura interna do texto e seu contexto histórico, abre-se o momento final da abordagem imanente: a elaboração da teoria interpretativa do texto (ou do aspecto, categoria ou conceito em questão) de modo a retirar do texto os elementos teóricos para a elucidação do objeto em exame. (LESSA, 2007, p. 20-21)

#### 4. Conclusão

A sociedade emancipada é aquela que garantirá aos educadores a possibilidade de realizarem universalmente o objetivo singular da educação: a reprodução, radicalmente democrática e não-restritiva, da humanidade através de seus conhecimentos, e não apenas dos mecanismos de funcionamento do modo de produção baseado no capital (seja capitalista ou não). Só assim o acesso e entendimento de cada indivíduo do nosso gênero aos conhecimentos, técnicas e instrumentos historicamente desenvolvidos, serão plenamente garantidos, fornecendo aos alunos as ferramentas necessárias para que construam, livremente, sua própria história – e, ao fazê-lo, contribuam imediata e diretamente para o desenvolvimento da humanidade.

Compreender a potencialidade da educação musical frente ao desafio da emancipação humana, partindo-se da centralidade no trabalho, se faz necessário por ainda





estarmos envoltos pelas relações objetivas do sistema de produção baseado no capital. Para uma elaboração mais efetiva e rigorosa de atividades práticas de caráter emancipatório, é imprescindível termos consciência dos condicionantes estruturais que influenciam nossa prática e o desenvolvimento da produção teórica da área em que atuamos. Nesse sentido, Marx, em suas 11 “Teses sobre Feuerbach”, traz uma reflexão importante para nós, educadores:

A doutrina materialista [o autor refere-se aqui ao *materialismo clássico* de Feuerbach] sobre a modificação das circunstâncias e da educação esquece que as circunstâncias são modificadas pelos homens e que o próprio educador tem de ser educado. [...] A coincidência entre a altera[ção] das circunstâncias e a atividade ou automodificação humana só pode ser apreendida e racionalmente entendida como *prática revolucionária*. (MARX; ENGELS, 2007, p. 533-4)



## Referências

- ANTUNES, Ricardo (Org.). *Riqueza e miséria do trabalho no Brasil*. São Paulo: Boitempo, 2006.
- BRASIL. *Lei n. 11.769*, de 18 de agosto de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. Brasília: 2008. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Lei/L11769.htm#art1](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11769.htm#art1)>. Acesso em: 3 fev. 2009.
- FONTEERRADA, Marisa Trench de Oliveira. *De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação*. São Paulo: Editora UNESP, 2005.
- HARVEY, David. *Condição pós-moderna*. Traduzido por Adail Ubirajara Sobral e Maria Stela Gonçalves. 18ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 2009.
- HENTSCHKE, Liane.; OLIVEIRA, Alda. A educação musical no Brasil. In HENTSCHKE, Liane (Ed.), *Educação musical em países de línguas neolatinas*. (pp. 47-64). Porto Alegre: Editora da Universidade/UFRGS, 2000.
- HOBSBAWM, Eric J. *Era dos Extremos: o breve século XX: 1914-1991*. 2ª Edição. Traduzido por Marcos Santarrita. São Paulo: Companhia das Letras. 1995.
- LESSA, Sérgio. *Trabalho e proletariado no capitalismo contemporâneo*. São Paulo: Cortez, 2007.
- MANACORDA, Mario Alighiero. *Marx e a pedagogia moderna*. Campinas: Editora Alínea, 2007.
- MARX, Karl. *O Capital: crítica da economia política*. Tradução de Regis Barbosa e Flávio R. Kothe. 2 ed. São Paulo: Nova Cultural, 1985. (Volume 1, tomo 1)
- MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *A ideologia alemã*. Tradução de Rubens Enderle, Nélcio Schneider, Luciano Cavini Martorano. São Paulo: Boitempo, 2007.
- MÉSZÁROS, Istvan. *Para além do capital*. São Paulo: Boitempo Editorial, 2002.
- \_\_\_\_\_. *O poder da ideologia*. São Paulo: Boitempo Editorial, 2004.
- MÜLLER, Vânia. Ações sociais em educação musical: com que ética, para qual mundo? *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n. 10, p. 53-58, mar. 2004.
- PENNA, Maura. Caminhos para a conquista de espaços para a música na escola: uma discussão em aberto. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n. 19, p. 57-64, mar. 2008.
- QUEIROZ, Luis Ricardo Silva; MARINHO, Vanildo Mousinho. Educação musical nas escolas de educação básica: caminhos possíveis para a atuação de professores não especialistas. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n. 17, p. 69-76, set. 2007.



SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 8ª ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

\_\_\_\_\_. *A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas*. 11 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

TONET, Ivo. *Um novo horizonte para a educação*. 2007. Disponível em: <[http://www.ivotonet.xpg.com.br/arquivos/UM\\_NOVO\\_HORIZONTE\\_PARA\\_A\\_EDUCACAO.pdf](http://www.ivotonet.xpg.com.br/arquivos/UM_NOVO_HORIZONTE_PARA_A_EDUCACAO.pdf)>. Acesso em: 28 maio 2010.

\_\_\_\_\_. *A educação numa encruzilhada*. 2008. Disponível em: <[http://www.ivotonet.xpg.com.br/arquivos/A\\_EDUCACAO\\_NUMA\\_ENCRUZILHADA.pdf](http://www.ivotonet.xpg.com.br/arquivos/A_EDUCACAO_NUMA_ENCRUZILHADA.pdf)>. Acesso em: 23 jun. 2009.



# Educação musical e empreendedorismo social: ampliando o processo pedagógico musical

*Célia Moreira*  
*Programa de Integração pela Música – PIM*  
*celia.pim@uol.com.br*

*Magali Oliveira Kleber*  
*Universidade Estadual de Londrina (UEL)*  
*magali.kleber@gmail.com*

**Resumo:** Este artigo se propõe a relatar, mediante uma análise descritiva, as ações do Programa Integração pela Música (PIM). Trata-se de um projeto social cujo eixo principal de sua proposta socioeducativa volta-se para a educação musical. O projeto foi idealizado pelo Maestro Cláudio Moreira, que iniciou suas atividades no ano 2000, no município de Vassouras, que atualmente conduz a Orquestra do PIM. O desenvolvimento desse projeto revela um impacto significativo no município e na região, uma vez que construiu redes de sociabilidade musical e social a qual vem promovendo integração cultural, educacional, política, imprimindo outro *status* na identidade cultural na cidade. Envolvendo políticas públicas de incentivo, o PIM participa do Programa Cultura Viva - Programa do Ministério da Cultura - como empreendimento sociocultural, o que tornou possível a promoção da categoria de projeto para programa, virando um Ponto de Cultura, recebendo verbas, prêmios e distinções pelo trabalho realizado. Atualmente, a educação musical e outras atividades educacionais são oferecidas a cerca de oitocentas crianças em três municípios: Vassouras, Mendes e Engenheiro Paulo de Frontin. Este trabalho relaciona os principais aspectos do empreendedorismo social e cultural do Programa que o levaram, no período de apenas sete anos, a se transformar em uma referência nacional.

**Palavras-chave:** Educação Musical e empreendedorismo sociocultural, Pontos de Cultura, Programa de Integração pela Música (PIM).

## 1. INTRODUÇÃO

Este artigo se propõe a relatar, mediante uma análise descritiva, as ações do Programa Integração pela Música (PIM). Trata-se de um projeto social cujo eixo principal de sua proposta socioeducativa volta-se para a educação musical. O projeto foi idealizado pelo Maestro Cláudio Moreira, que iniciou suas atividades no ano 2000, no município de Vassouras, que atualmente conduz a Orquestra do PIM. O desenvolvimento desse projeto revela um impacto significativo no município e na região, uma vez que se construíram redes de sociabilidade musical e social a qual vem promovendo integração cultural, educacional, política, imprimindo outro *status* na identidade cultural na cidade. Envolvendo políticas públicas de incentivo do Ministério da Cultura, o PIM tornou-se Ponto de Cultura, recebendo



verbas, prêmios e distinções pelo trabalho realizado. Atualmente, são atendidas cerca de oitocentas crianças em três municípios: Vassouras, Mendes e Engenheiro Paulo de Frontin. O termo “empreendedorismo”, apesar de não ser novo no Brasil, ganhou uma nova abordagem em 1990, quando o SEBRAE (Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas) começou a se preocupar com a profissionalização do típico empreendedor brasileiro. Apesar disso, nota-se que todo o ambiente educacional do país, desde a educação infantil até a pós-graduação, tem dedicado pouco espaço ao tema. Nos cursos superiores de Administração, o tema do empreendedorismo é uma preocupação recente e, raramente, há uma disciplina que trate especificamente do assunto. Este trabalho relaciona os principais aspectos do empreendedorismo social e cultural do Programa que o levaram, no período de apenas sete anos, a se transformar em uma referência nacional.

## **1. HISTÓRICO: GERAÇÕES DE MÚSICOS E EDUCADORES MUSICAIS**

Em abril de 1981, na cidade de Vassouras, no Estado do Rio de Janeiro, o Maestro Anecy Duarte Moreira, com seus filhos e outros músicos, fundou a Sociedade Musical Nossa Senhora da Conceição. O objetivo desta era a socialização da música na região do Vale do Paraíba Fluminense, através da criação de uma Banda Escola. Durante muitos anos, essa banda tocou e encantou a região com apresentações mensais nos coretos e praças das cidades. Através dela, criaram-se movimentos culturais, envolvendo os moradores, delineando-se uma identidade musical na cidade.

Com o passar dos anos e a falta de incentivo do poder público, aliadas às dificuldades financeiras para a compra e manutenção de instrumentos, as atividades pedagógicas foram diminuindo até pararem completamente no ano de 1999. Inconformado com a inatividade da Sociedade Musical, o filho do maestro Anecy, o também maestro, Cláudio Pereira Moreira, retomou a prática no ano 2000, através do PIM – Projeto Integração pela Música - que nasceu do desejo do maestro, de socializar as possibilidades da formação musical no âmbito pessoal e comunitário. Visava-se, assim, a realização de uma ação de cunho sociocultural para gerar novas possibilidades de compartilhamento do acesso à informação e à cultura, articuladas às práticas de cidadania e elevação da autoestima através do aprendizado musical.

Assim foi o início do PIM: apenas trinta e nove crianças e um professor voluntário, no município de Vassouras-RJ. Município localizado na região Sul Fluminense, considerado o berço da diversidade cultural do país, devido à fase áurea do café no Brasil Imperial. A região



é rica em tradições culturais populares e vista como o marco inicial do processo de transplantação da cultura da música clássica europeia, para sua leitura em brasilidades no seu passado histórico. Atualmente, no entanto, esta é carente de equipamentos culturais como teatros, cinemas, entre outros, dificultando a democratização do acesso à informação e aos bens culturais. Entretanto, o PIM vem criando demandas que vem alavancando políticas públicas para se pensar em projetos que venham atender essa demanda.

De um quadro inicial que era composto por uma cidade, um maestro, uma gestora, ambos voluntários e trinta crianças da rede pública de ensino, pode-se constatar que menos de sete anos depois, outro quadro se desenha: três cidades, um maestro, trinta professores de música de todo o Brasil, vinte monitores, cerca de dez gestores e oitocentos alunos de todas as classes e etnias, com idade entre seis e oitenta e seis anos, provenientes das redes de ensino, pública e privada.

Diante de um panorama de crescimento quantitativo e qualitativo do PIM, buscamos descrever nesse artigo uma trajetória que compartilhe possibilidades e formas de empreendimento sociocultural que possa prosperar de maneira sustentável significativa.

A condução do PIM é compartilhada, em um ambiente organizacional caracterizado por relações familiares, sociais, institucionais as quais se constroem a partir de paradigmas não tradicionais de gestão em que se prevalece o objetivo de buscar o capital social em que o lucro se dimensiona por indicadores sociais, educacionais e culturais. Destacaremos, também, a importância fundamental que o Programa Cultura Viva - Programa do Ministério da Cultura, teve no desenvolvimento do PIM como empreendimento sociocultural, promovendo-o de projeto à programa e tornando-o um Ponto de Cultura.

A perspectiva que pretendemos ressaltar é que a produção de conhecimento em projetos sociais deve considerar o cenário político-educativo brasileiro, o que pressupõe reconhecer a dimensão que isso implica e, buscar elaborar uma análise considerando especificidades tanto do espaço físico-geográfico, político, sociocultural. Como destaca Kleber (2008, p. 8)

Ressalta-se que todas essas formas de conhecimento são imbricadas pelas práticas musicais e entrelaçadas por questões estéticas, éticas e políticas. Pode-se perceber uma integração entre o micro e o macro no cotidiano das ONGs mediante as práticas musicais em que as atividades musicais ou burocráticas funcionam como indicadores das estruturas das instituições e, ainda, como estas acabam incidindo na reorganização ou criação de macroestruturas presentes na sociedade.



Assim, se pensarmos a educação musical envolvendo as práticas e vivências das dinâmicas e construções comunitárias de grupos sociais, advogamos que isso tudo não se dá de uma maneira uniforme e tem componentes marcados pelo momento histórico de sua construção. Portanto, qualquer processo de mudança social invocada por essas ações ou intervenções, produz efeitos no entorno físico e humano.

## O CONTEXTO LOCAL

A população de Vassouras é composta, principalmente nas classes menos favorecidas, por negros e mestiços descendentes de africanos escravizados, sendo que muitos desses são remanescentes de quilombos. O centro urbano concentra quase 80% de toda a população, onde os maiores empregadores são a Fundação Severino Sombra, mantenedora da Universidade Severino Sombra<sup>1</sup> e a Prefeitura Municipal. Na zona rural, predomina a agropecuária, com destaque à cultura do tomate. O município dispõe de um único conjunto urbano tombado como Patrimônio Histórico pelo IPHAN. O turismo é gerador de demandas específicas, que na maior parte dos casos são supridas fora da região. Não há políticas especiais de incentivo ao desenvolvimento da indústria turística. Desta forma, não existem contribuições significativas na criação de emprego e renda, mantendo o quadro de alto desemprego, trabalho infantil nas roças e suas consequências como, evasão escolar e falta de perspectivas.

Nos primeiros anos, o PIM não contava com uma sede e sequer possuía uma infraestrutura adequada de comunicação. Os contatos, tanto por telefone quanto por e-mail, eram feitos do gabinete da ex-secretária de cultura e turismo do município, Marta Fonseca. Ela e a arquiteta do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, Isabel Rocha, foram, inicialmente, as maiores colaboradoras do PIM. Neste mesmo período, o PIM, já com CNPJ e constituído como instituição do Terceiro Setor, passou a contar com o apoio cultural do Instituto São Fernando<sup>2</sup> que, aliás, foi o primeiro apoiador financeiro do projeto. Além

---

<sup>1</sup> A **Universidade Severino Sombra (USS)** é uma universidade privada localizada na cidade de Vassouras, na região Sul Fluminense do estado do Rio de Janeiro. É uma instituição sem fins lucrativos, tendo como sua mantenedora a Fundação Educacional Severino Sombra. [http://pt.wikipedia.org/wiki/Universidade\\_Severino\\_Sombra](http://pt.wikipedia.org/wiki/Universidade_Severino_Sombra), acessado em 31/05/2010

<sup>2</sup>“O Instituto São Fernando (ISF) é uma organização não governamental cuja missão é desenvolver e articular em parceria com o poder público programas em Educação, Agroecologia e Patrimônio Histórico Cultural que promovam igualdade de oportunidades. Acreditamos que o sucesso de nossas ações está associado à integração com a economia e cultura local. Por isso, o ISF investe em parcerias público privadas sociais, junto com organizações da sociedade civil e iniciativa privada. Nossa premissa é apoiar e qualificar o Estado (em suas diferentes esferas) trabalhando ao seu lado, e não em seu lugar. Esperamos assim ser protagonistas em programas que qualifiquem políticas públicas no Brasil, e apoiem servidores públicos comprometidos com



deste, outro grande parceiro foi o Colégio Estadual Santa Rita que cedeu as suas dependências para a realização das atividades do PIM. Nessa época, já integravam o projeto cerca de trezentos e noventa e oito alunos.

No início de 2004, algumas metas foram estabelecidas, dentre elas, a captação de verbas e doações que pudessem suprimir as necessidades da demanda crescente de alunos e voluntários. Estas ações se relacionam à: a) aquisição de instrumentos, b) possibilidade de remuneração para os professores, c) ampliação do quadro de colaboradores e dos membros da comunidade vassourense, d) participação em eventos musicais regionais, e) promoção de concertos com o coral e a orquestra do PIM, f) construção de uma escola de música, com salas próprias para o estudo teórico e prático e g) inserção do projeto no contexto nacional através de concursos e programas sociais governamentais. Estas iniciativas foram elaboradas visando solucionar os problemas aqui sintetizados nas palavras do Maestro Cláudio:

Em sua trajetória o PIM passou por diversas dificuldades: a grande procura por vagas exigia mais professores, maior número de instrumentos e, principalmente, espaço físico adequado. Estas questões foram contornadas com a participação de professores voluntários, doação de instrumentos e parceria com o Colégio Estadual Santa Rita, que cede o espaço para que as aulas aconteçam. Desde sua criação até hoje a participação de toda comunidade tem sido fundamental para que o PIM continue atendendo a todas as crianças interessadas.<sup>3</sup>

Mesmo com todas as adversidades enfrentadas, o projeto seguiu em frente. Vale destacar um fato inusitado que favoreceu a consecução de todas as metas estabelecidas: a seleção do PIM pelo Programa Cultura Viva.

## 2. O PROGRAMA CULTURA VIVA

Seguindo o roteiro de acordo com o estabelecimento de algumas de suas metas, o PIM, no ano de 2004, participou de diversos editais diferentes, conquistando nesse ano o Prêmio Cultura Nota 10. O projeto foi selecionado, entre milhares de projetos avaliados em todo o país, como um dos duzentos e sessenta e dois Pontos de Cultura do Programa Cultura Viva.

---

conhecimento e efetividade. Acreditamos num Estado ativo e regulador, mas não produtor e intervencionista.”  
<http://www.institutosaofernando.org.br/o-instituto/o-que-somos/>, acessado em 31/05/2010

<sup>3</sup> Entrevista Maestro Cláudio. COEP – Brasil. 2004.





Esta foi uma iniciativa do Ministério da Cultura, criada no primeiro mandato do governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva. Esse programa foi concebido como uma rede horizontal de articulação, recepção e disseminação da cultura brasileira. Este contempla iniciativas culturais desenvolvidas por entidades da sociedade civil para agregar atores sociais, envolver a comunidade, somar experiências e trocar o conhecimento acumulado. Sua principal ação, o Ponto de Cultura, propõe o desenvolvimento de uma gestão compartilhada e transformadora que envolve os conceitos de empoderamento, autonomia e protagonismo social<sup>4</sup>.

Programa de música, capoeira, dança, teatro e outras atividades - que deveriam estar, como um direito assegurado pela sociedade, sempre disponíveis à comunidade e aos moradores mais ou menos próximos do universo cultural - eram financiados como uma espécie de *remédio* para a ação social. Como expressa Marta Porto:

O traço da invisibilidade sempre operou como uma máscara de incompreensão e de não reconhecimento do lugar central da cultura e da força das práticas locais no fortalecimento da democracia brasileira. Democracia que deve incorporar o respeito às diferenças, o respeito à diversidade e ao pluralismo cultural, as questões de gênero, étnico-raciais, de proteção às minorias culturais. (PORTO, 2006)

O Programa Cultura Viva visa contribuir para minimização da invisibilidade de alguns grupos sociais, produtores de uma cultura própria. Tal ação se reflete ao apoiar as diversas experiências culturais brasileiras, a partir de editais específicos para determinadas práticas culturais e artísticas, com uma visão mais global de políticas públicas culturais, disponibilizando recursos para experiências comunitárias. Tais conexões e articulações entre os atores envolvidos no Programa que forma a Rede Cultura Viva, pode ser entendido como elemento potencializador de sinergias culturais. Esses objetivos vão à direção da proposta defendida por Célio Turino, segundo a qual:

Democratizar a cultura é amplificar o acesso aos bens culturais universais, permitindo que as pessoas elevem-se à autoconsciência de sua participação na sociedade, ampliando o raio de ação da produção cultural – e não adaptá-la, moldá-la, enfraquecê-la – permite que o indivíduo se aproprie de instrumentos capazes de romper a falsa consciência alienada e particularista que o impede de desenvolver uma postura crítica diante do mundo em que vive. (TURINO, 2003)

---

<sup>4</sup> [http://www.cultura.gov.br/cultura\\_viva/](http://www.cultura.gov.br/cultura_viva/)



### 3. A Construção da Estrutura Administrativa do PIM:

#### 3.1. Gestão Compartilhada

O PIM nunca foi só uma pessoa nem de uma pessoa só. Uma das ações mais valorizadas dentro do projeto é o cooperativismo e o compartilhamento. Mesmo antes do Programa Cultura Viva, mais do que um modelo de gestão, o compartilhamento era uma filosofia dentro do PIM. Assim, sempre existiram diversas pessoas envolvidas em torno de um objetivo comum. Até a participação no Cultura Viva, os coordenadores do Projeto não tinham consciência de que executavam o modelo de gestão compartilhada. Como ilustra a fala de Vanessa Paim, a gestão dentro do Programa pode ser considerada mais do que compartilhada:

Todo mundo aqui é dono, todo mundo é gestor disso aqui. Não tem essa coisa de organograma, você é meu subordinado, não sei quem é subordinado seu. E eu acho que é um trabalho que é de todo mundo e que todo mundo faz a sua parte e o resultado é isso que o PIM se tornou hoje. Não é bagunçado e nem por isso a gestão é centralizada. Nós temos cerca de oitocentos gestores no PIM. É o empoderamento. Você se empodera de uma coisa que é sua. E isso aqui é nosso. (Vanessa Paim)<sup>5</sup>

Na mesma direção, o maestro do Programa, Cláudio Moreira, compara a gestão e a dinâmica das atividades do PIM a uma orquestra:

As atividades são propiciadas através da ajuda de todos os parceiros. Inclusive as prefeituras da região que apoiam o Programa. Seu maior benefício é o compartilhar, para que seja melhor para a vida de todos, com deveres e responsabilidade, favorecendo o desenvolvimento, a disciplina, a sua autoestima e a integração total do aluno na família e na comunidade. Acaba incentivando também o espírito de equipe, o trabalho em grupo, por exemplo, durante a orquestra um depende do outro. O resultado final depende de cada um e todos dependem de todos. (Maestro Cláudio)<sup>6</sup>

#### 3.2. Os Braços do PIM

O PIM desenvolve diversos projetos internamente objetivando a garantia da autossustentabilidade do Programa e a melhoria na qualidade de vida da comunidade, dos

---

<sup>5</sup> Vanessa Paim, flautista, 19 anos, monitora do Programa.

<sup>6</sup> Maestro Cláudio Moreira. Entrevista COEP-Brasil, 2006.



integrantes do PIM e daqueles que possam encontrar alternativas de renda e atividade através deste. Geralmente, estes se articulam entre si, arranjando-se, rearranjando-se e permitindo que o todo se transforme a cada momento. Abaixo seguem alguns desses projetos:

### **CooperPIM**

A CooperPIM, em plena atuação e com fins de garantir renda para as famílias dos alunos mais carentes, é uma cooperativa formada pelos pais dos alunos do PIM. A cooperativa desenvolve ações diversas, como: confecção de bolos, recepções, encontros e etc. Participam desta, cerca de dez pais. Há voluntários que ministram oficinas a esses pais e os orientam. O lucro é dividido igualmente entre eles. O objetivo da cooperativa, muito mais que gerar renda, é mostrar que os pais são capazes de viver com o próprio trabalho e isso é fundamental.

### **Multiplicadores**

Os alunos mais adiantados (atualmente vinte) multiplicam seus ensinamentos com os iniciantes, possibilitando, assim, o atendimento a todos os interessados. No programa, as crianças tornam-se monitores (multiplicadores) natural e espontaneamente. Há, por exemplo, crianças de oito anos, que não têm consciência desse processo, contudo atuam como multiplicadores e adoram fazer isso. Desta forma, esse projeto é um dos grandes alicerces do Programa hoje. Assim, as crianças aprendem já com a intenção de ensinar depois, de passar o conhecimento adiante:

É uma coisa que el[a]s vão pegando u[mas] d[a]s outr[a]s. É uma coisa natural. Elas nem entendem o que é isso, não sabem nem que existe esse projeto dentro do PIM, mas automaticamente vão se transformando em multiplicadores.<sup>7</sup>

Atualmente, todos os alunos antigos são monitores e 80% deles recebem uma bolsa-auxílio para que continuem *multiplicando* os seus saberes e estudando música:

[I]sso é perfeito pois não há lugar melhor para se estudar, conviver e aprender do que um lugar com pessoas mais experientes que nós ou mesmo aprender com pessoas mais novas, pois não importa a idade, apenas o caráter, dedicação e força de vontade das pessoas.<sup>8</sup>

<sup>7</sup>

Entrevista com Maestro Cláudio Moreira.

<sup>8</sup>

Jéferson Luiz de Souza, fagotista, monitor e multiplicador do Programa e integrante do PIM Digital.



## **MÚSICA É PROFISSÃO**

Este projeto estimula a remuneração dos alunos quando se apresentam em eventos sociais e comerciais locais, complementando a renda familiar e iniciando o processo de profissionalização do futuro músico.

## **MÚSICA É TRABALHO**

Esta iniciativa é desenvolvida em parceria com o Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (PETI) e o Programa de Apoio Integral à Família (PAIF). Nesta, crianças da zona rural são atendidas como forma de substituição e diminuição do trabalho infantil junto à família na roça.

## **PROJETO ARTE & VIDA**

Este projeto incentiva e valoriza o trabalho voluntário promovendo a apresentação de grupos de Câmara do **PIM** em hospitais e asilos. Com isso, a música leva saúde e qualidade de vida para pessoas que se encontram em situação-limite.

## **PIM DIGITAL**

O PIM Digital é uma oficina cooperativa de produção audiovisual formada por jovens sob a orientação de produtores e gestores culturais voluntários. A intenção é contribuir para a profissionalização e a geração de renda.

## **PIM CULTURAL**

Esta ação é formada através de uma oficina cooperativa de gestão cultural e produção de eventos. Conta com o apoio e a supervisão de gestores e produtores culturais voluntários. Esta também coopera para a profissionalização e a geração de renda.

## **AÇÃO GRIÔ – PROJETO RAÍZES DO VALE**

A Ação Griô é uma das ações previstas pelo Programa Cultura Viva. Esta foi lançada em edital exclusivo para os Pontos de Cultura em setembro de 2006, com o objetivo de



valorizar o saber popular e respeitar a cultura tradicional e oral do Brasil para o fortalecimento da identidade e dos vínculos de ancestralidade. O PIM faz parte dessa ação através do Projeto Raízes do Vale que congrega, também, outros três Pontos de Cultura do Vale do Paraíba: Quilombo São José, de Valença; Jongo de Pinheiral e Jongo da Cachoeira de Arrozal, através da secretaria de cultura do município de Piraí. Juntos, estes pontos desenvolveram um projeto que vem sendo usado como referência nacional na Ação Griô. A intenção do Projeto Raízes do Vale para a Ação Griô é estabelecer o vínculo dos mestres da tradição oral com o ensino formal, utilizando a metodologia da Pedagogia Griô, reconhecida pelo Ministério da Cultura. Desta forma, o projeto pretende fomentar o funcionamento de uma rede de saberes e colaborar na transmissão de valores através de gerações, contribuindo para o fortalecimento da autoestima e da identidade cultural regional.

### **PIM EM TODA PARTE**

Esta iniciativa tem como objetivo, levar as atividades do programa para outros municípios, através de parcerias com o Ministério da Cultura e com as prefeituras das cidades vizinhas. As primeiras cidades incluídas no projeto são: Engenheiro Paulo de Frontin e Mendes. A prática do empreendedorismo tem se destacado com a falta de emprego e estágios em empresas privadas. Este fator aumenta o número de pessoas com a disposição de assumir riscos e abrir seu próprio negócio. Muitas destas não têm experiência empresarial e colocam em risco seu negócio por falta de conhecimentos práticos e administrativos. Na concepção de Schumpeter (1983), o empreendedor é o “motor da economia”.

Em contraponto a esta visão puramente capitalista, temos o chamado empreendedorismo social. “Quando falamos deste, estamos buscando um novo paradigma. O objetivo, agora, não é mais o negócio do negócio:

[...] trata-se, sim, do negócio do social, que tem na sociedade civil o seu principal foco de atuação e na parceria envolvendo comunidade, governo e setor privado, a sua estratégia.” (MELO NETO e FROES, 2001)

Logo, o PIM enquadra-se no conceito de multiempreendedorismo cultural cooperativo que

Propõe um novo modelo de gestão de cultura: compartilhada entre poder público e sociedade e transformadora, capaz de colaborar com o empoderamento e a emancipação das comunidades culturais usualmente excluídas. É, portanto, muito mais que gestão participativa, é gestão colaborativa, por meio da qual se fortalecem os atores sociais da cultura. (GIL, 2007)



## À QUISA DE CONCLUSÃO

Na prática, o PIM representa um modelo de transição, dentro de um processo de descoberta de novos caminhos para a gestão no terceiro setor. Atualmente, existem muitas tentativas de introduzir no terceiro setor os modelos de gestão com base puramente nos princípios capitalistas. São estruturas organizacionais que propõem a especialização de funções no processo administrativo, tendo como produto um determinado resultado social. Estas tendências se explicam pelas exigências de adequação às relações burocráticas que todas as organizações não-governamentais estão sujeitas para serem reconhecidas institucionalmente, como também pelas relações com os patrocinadores e os órgãos públicos.

Muitos destes aspectos fomentam o distanciamento humano e geram contradições no sentido da valorização da pessoa e da qualidade da relação em grupo. O caráter motivacional tende a ser híbrido, no qual o sentido da realização passa a ser o ajustamento aos modelos formais, classificados como profissionais, raramente em sintonia com as particularidades de cada organização. O foco é na lucratividade, contabilizando a força de trabalho, o serviço e o produto gerado. Este contexto alimenta as relações competitivas baseadas no processo excludente de comparações.

Neste sentido, ao dar ênfase a este padrão, o terceiro setor se equivoca, pois, dentre outras coisas, é a imposição deste modelo na formação social que acentuou as diferenças de possibilidade entre os entes sociais. Nestas estruturas, existem exemplos extremos que, além de privilegiar os recursos para a gestão, convertem o assistencialismo em serviço, transformando a miséria humana no sentido da existência da organização.

No PIM, portanto, há uma tendência proposital de inversão desses valores. A música é o pretexto para que as pessoas se aproximem de um objetivo comum, com um sentido multifacetado convergindo para a qualidade da relação em grupo. É um processo que naturalmente estimula potenciais pessoais a partir do reconhecimento em grupo, da disciplina, do desenvolvimento, da expressividade e da afetividade.



## Referências

PORTO, Marta. *Brasil em tempos de cultura: cena política e visibilidade*. Revista de Cultura – Pensar Iberoamérica. N.8 abr/jun 2006.

DORNELAS, José Carlos Assis. *Empreendedorismo Transformando Idéias em Negócio*. Rio de Janeiro: Campus, 2001.

KLEBER, Magali. *Práticas musicais em ongs: possibilidade de Inclusão social e o exercício da cidadania*. [http://www.revistafenix.pro.br/PDF15/Artigo\\_08\\_ABRIL-MAIO-JUNHO\\_2008\\_Magali\\_Oliveira\\_Kleber.pdf](http://www.revistafenix.pro.br/PDF15/Artigo_08_ABRIL-MAIO-JUNHO_2008_Magali_Oliveira_Kleber.pdf). acessado em 31/05/2010

MELO NETO, Francisco Paulo de; FROES, César. *Empreendedorismo social: a transição para a sociedade sustentável*. Rio de Janeiro: Qualitymark, 2002.

SCHUMPETER, Joseph A. *The Theory of economic development*. Cambridge, Mass: Harvard University Press, 1983.

TURINO, Célio. *Uma Gestão Cultural Transformadora*. Revista Princípios, n.71, dez/2003.

GIL, Gilberto. *Prêmio Cultura Viva: Um Prêmio à Cidadania*. São Paulo: CENPEC, 2007



# **Educação Musical e Humanização Hospitalar: Uma Experiência Voltada à Formação Docente em Música**

*Scheila Farias de Paiva Lima*  
*Centro Universitário Metodista Izabela Hendrix*  
*scheila.lima@metodistademinas.edu.br*

*Leonardo Barreto Linhares*  
*Centro Universitário Metodista Izabela Hendrix*  
*leonardo.linhares@metodistademinas.edu.br*

*Kenya Jeanne Maximiano*  
*Centro Universitário Metodista Izabela Hendrix*  
*kenyavox@yahoo.com.br*

**Resumo:** O artigo se trata de um relato de experiência de um projeto de extensão realizado pelo Curso de Licenciatura em Música do centro Universitário Metodista Izabela Hendrix em Belo Horizonte. O projeto se configurou em uma parceria técnica entre a instituição e o Hospital Odilon Behrens e teve como objetivos oportunizar aos discentes do curso a experiência da atuação do educador musical no ambiente hospitalar, bem como colaborar com o processo de humanização que vem sendo desenvolvido no hospital, utilizando a música como recurso. Foram utilizadas diversas formas de inserção da música como performance musical, oficinas de canto coral, concertos didáticos e oficinas de musicalização infantil, através das quais começaram a surgir espaços de socialização e acesso à cultura, permitindo um outro tipo de relacionamento entre pacientes, funcionários e acompanhantes. O projeto, além de proporcionar crescimento humano, cultural e acadêmico a todos os envolvidos, através de suas ações, das pesquisas bibliográficas e produção acadêmica desenvolvida; entrou em consonância com o Programa Nacional de Humanização e Assistência Hospitalar, desenvolvido pelo SUS.

**Palavras chave:** Música e Saúde; Humanização; Educação Musical; Formação Docente.

## **1 - Introdução**

A música insere-se na cultura e no cotidiano dos seres humanos, constituindo-se uma importante aliada aos programas que pretendem um atendimento mais humano às pessoas que passam por situações hospitalares estressantes. Considerada uma linguagem universal, a música se encontra presente nas atividades de diversos profissionais e em projetos variados com cunho terapêutico, sócio-cultural, de responsabilidade social, entretenimento, etc. (LEÃO, 2007)

Pesquisas na área da saúde demonstram a importância da música, como forma de humanização e cuidado no ambiente hospitalar, promovendo grandes benefícios tanto para os pacientes como para a equipe de profissionais que os tratam. Por meio de mecanismos já conhecidos, pode-se assegurar que os sons musicais ativam o sistema de recompensa do





cérebro, liberando neurotransmissores relacionados à sensação de prazer, como a dopamina e a serotonina. Isso faz com que se diminua a dor, a tensão; acelere a recuperação dos pacientes e minimize os efeitos do isolamento social se constituindo, portanto, em um excelente recurso para a promoção e recuperação da saúde. Porém, estudos sobre a utilização da música como recurso no projeto de humanização hospitalar no Brasil ainda são incipientes, haja vista que esta temática iniciou uma ampla discussão nos últimos anos. (ANGERAMI,1998)

Em 2000 o ministério da saúde iniciou o PNHAH - Programa Nacional de Humanização e Assistência Hospitalar, com o objetivo de intensificar o movimento de humanização da atenção à saúde na rede do Sistema Único de Saúde (SUS). Em 2004 o mesmo propõe a adoção da Política Nacional de Humanização da Atenção e da Gestão da Saúde (PNH) na rede de hospitais que integra o Sistema Único de Saúde - SUS. O programa tem como proposta a produção de mudanças nas formas tradicionais de gerir e prestar assistência à saúde, onde se entende que “humanizar é ofertar atendimento de qualidade articulando os avanços tecnológicos com acolhimento, com melhoria dos ambientes de cuidado e das condições de trabalho dos profissionais”. Para atingir esses objetivos a PNH sugere que sejam utilizadas ações que valorizem as relações interpessoais e o respeito mútuo, incentivando a cultura da paz nas unidades de saúde e utilização das linguagens da arte, a fim de provocar reflexão sobre as atitudes cotidianas nas relações com o outro. (PNHAH, 2004)

O projeto “A música como recurso para o desenvolvimento do projeto de humanização realizado no Hospital Municipal Odilon Behrens”, objetivou proporcionar aos alunos do curso de licenciatura em música do Centro Universitário Metodista Izabela Hendrix, a experiência no ambiente hospitalar como campo de atuação profissional, ampliando o espaço de atuação do Educador Musical; utilizar a música como recurso de socialização e humanização, oferecendo aos pacientes, seus familiares e funcionários do Hospital Odilon Behrens momentos de prazer, relaxamento e interação; e a realização de pesquisas e produções científicas sobre o tema.

Desde o ano de 2003 o HOB tem adotado uma gestão participativa com a consultoria da PNH. Por este motivo, o presente projeto veio somar nesse processo de humanização proposto pelo Hospital Odilon Behrens, sendo de grande relevância social e acadêmica.

A relevância deste projeto encontra-se na realização de uma interface entre o projeto de humanização proposto pelo Hospital Odilon Behrens e a possibilidade da inserção musical nas dependências do mesmo, bem como a ampliação do campo profissional por meio da valorização do Educador Musical no ambiente Hospitalar.



O presente artigo apresenta resultados do projeto de extensão, fruto de uma parceria técnica entre o Curso de Licenciatura em Música do Centro Universitário Metodista Izabela Hendrix e o Hospital Municipal Odilon Behrens no período de março a dezembro de 2009, tendo a música como recurso para o desenvolvimento do projeto de humanização que vem sendo realizado no hospital desde 2004.

## 2 - Metodologia

Participaram do projeto dois Músicos, docentes do Curso de Licenciatura em Educação Musical do Centro Universitário Metodista Izabela Hendrix, orientadores do projeto, quatro acadêmicos/as extensionistas cursando a graduação do Curso de Licenciatura em Educação Musical e dois extensionistas voluntários. Os critérios de seleção utilizados para a escolha dos discentes participantes no projeto foram: fluência em algum instrumento musical e/ou canto, experiência prévia em apresentações musicais e oficinas de canto coral, facilidade em lidar com as pessoas/público.

A metodologia foi composta basicamente por quatro etapas:

1ª etapa: Apresentação e aprovação do projeto por parte de ambas as instituições;

2ª etapa: Realização de orientações sobre biossegurança no ambiente hospitalar, aos discentes e participantes do projeto. As orientações foram realizadas pela equipe docente do curso de Enfermagem do Centro Universitário Metodista Izabela Hendrix;

3ª etapa: Elaboração do plano de atuação pedagógico-artístico-musical, bem como de sua implantação no ambiente hospitalar. Nesta etapa o projeto contou com a participação direta de funcionários do setor de projetos voltados à Humanização do ambiente Hospitalar do HOB e dos docentes responsáveis pelo projeto. A realização de concertos didáticos no espaço principal de convivência do hospital, apresentações musicais nos principais ambulatórios e a formação de um Coral com os funcionários do HOB, compuseram as ações previstas no planejamento proposto para a primeira fase do projeto que focalizou sua proposta de humanização, tanto com os pacientes e familiares, quanto com os profissionais envolvidos nos atendimentos hospitalares.

4ª etapa: Coleta de dados, por meio de questionário para análise e avaliação do projeto.



### 3 - Desenvolvimento

O início do projeto caracterizou-se por certa surpresa e desconfiança, tanto por parte dos pacientes e acompanhantes como por parte dos profissionais da comunidade hospitalar. A música começou a inaugurar um ambiente mais sociável, leve e descontraído que, inicialmente, causou certo desconforto na rotina dos profissionais caracterizada pela pressa, tensão, dor e superficialidade nos relacionamentos pessoais entre funcionários e pacientes. Os participantes do projeto relataram a dificuldade inicial dos profissionais (médicos e enfermeiros) em deixar transparecer emoções e interagirem com aquele momento de descontração. Após alguns meses, a situação foi se modificando por completo, com a percepção de que esses profissionais já se permitiam um sorriso, um comentário, alguns pedidos, uma tímida dança ou um cantarolar quase imperceptível. O relacionamento entre os profissionais durante as apresentações também foi se transformando através de conversas relacionadas a memórias e experiências de vida lembradas por certas melodias.

Em relação aos pacientes, as reações foram diversas. Alguns, talvez pela surpresa do momento ou seu estado de debilidade, não esboçaram reação, mas, a maior parte deles se emocionou, interagindo com os músicos, provocando uma mudança significativa tanto no ambiente dos leitos, quanto no ambiente de convivência durante as apresentações. Foram vários relatos de vida, memórias revividas, agradecimentos, pedidos, danças e cantorias que promoveram a construção de um ambiente mais sociável e humano. Foi possível notar que em poucos meses o projeto foi conquistando um importante espaço e respeito dentro da comunidade hospitalar.

#### 3.1 - Concertos didáticos

Com o objetivo de contribuir com o processo de humanização voltado à comunidade hospitalar, principalmente aos pacientes e acompanhantes, os saraus didáticos aconteceram no espaço de convivência, com frequência semanal, através de apresentações de grupos formados por alunos e professores do curso de música do Centro Universitário Izabela Hendrix e grupos musicais convidados do diversificado cenário cultural da cidade de Belo Horizonte.

O público, no início ainda pequeno, foi aumentando e criando uma expectativa semanal pelo momento de intensa socialização entre pacientes, funcionários e acompanhantes. Durante as apresentações, com o objetivo de colher dados para um estudo relativo à percepção da comunidade hospitalar quanto aos resultados das apresentações musicais realizadas pelo



projeto e seus benefícios, os participantes do projeto distribuíram um questionário ao público. Segue uma amostra de alguns dados coletados:

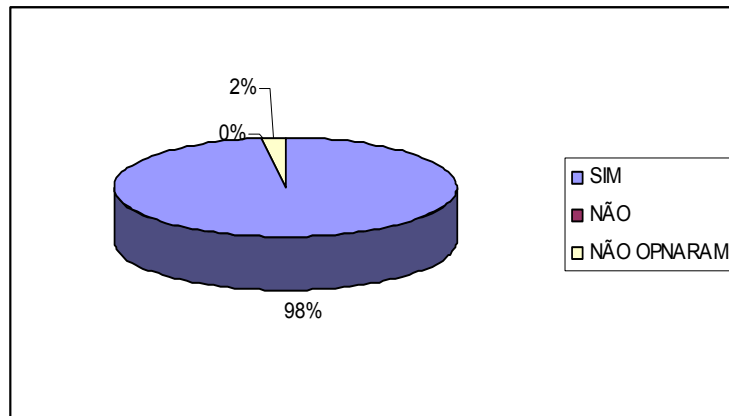


FIGURA 1 - Percentual de resposta à pergunta: Você acha que música trás benefícios à saúde?

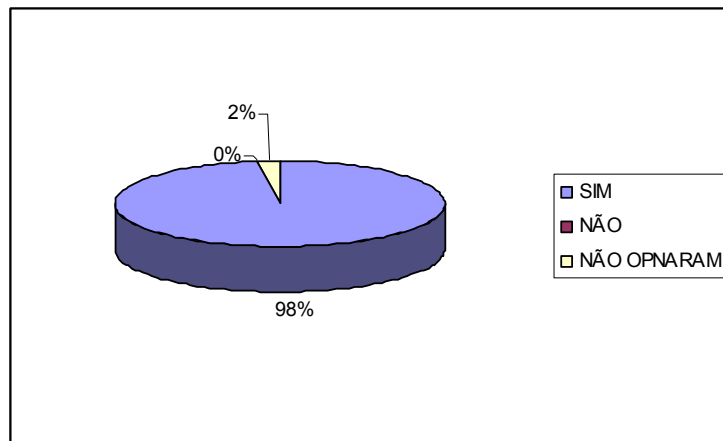


FIGURA 2 - Percentual de resposta à pergunta: Quando você escuta uma música se sente melhor?

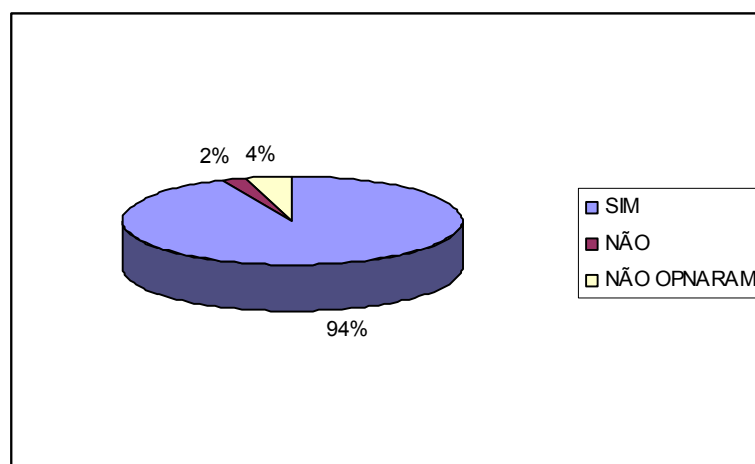


FIGURA 4 - Percentual de resposta à pergunta: Você acha que o projeto tem proporcionado o aumento de sua cultura musical, através de apresentações com diferentes gêneros e formações instrumentais?

### **3.2 - Visitas musicais aos leitos**

A corrida aos leitos foi uma das atividades mais gratificantes para os participantes do projeto devido ao grau de proximidade com os pacientes, profissionais e acompanhantes. As visitas musicais aconteceram semanalmente, porém nos diversos blocos do Hospital com o acompanhamento dos funcionários do projeto de humanização denominado “Saúde com Arte”, que auxiliaram os músicos na interlocução com os chefes dos setores e orientações específicas para a realização das atividades musicais próximo aos leitos dos pacientes internados; evitando desta forma dificultar a rotina dos procedimentos hospitalares e invadir a privacidade dos pacientes. Foram contemplados diversos blocos do Hospital como: clínica cirúrgica, maternidade, bloco pediátrico, UTI e setor de fisioterapia dentre outros.

Destacamos que, nessas ações, a emoção dos pacientes e profissionais ao ouvirem as melodias e a interação entre os pacientes e músicos promovida pela atividade musical, foi o que mais chamou nossa atenção. Em muitas situações, os músicos eram seguidos pelos profissionais do hospital, acompanhantes e pacientes, gerando um ambiente de interação e descontração entre os mesmos. Os agradecimentos e pedidos de retorno por parte dos pacientes foram uma constante, que causaram emoção e satisfação entre os músicos que participaram da ação.

### **3.3 - Oficinas de canto coral**

As oficinas de Canto Coral, que objetivaram uma atuação prática direta para o desenvolvimento do processo de humanização com os funcionários da instituição, possuíram como foco de atuação a educação musical por meio do canto e o bem estar de seus participantes.

No primeiro semestre de 2009, embora o quorum não tenha sido suficiente para a formação de um coral completo, as oficinas ocorreram com formações vocais menores e atividades de educação musical e saúde vocal direcionadas aos funcionários do hospital. Ao final do mesmo semestre o grupo realizou uma emocionante apresentação durante nos corredores do hospital.

As oficinas de canto-coral encontraram uma dificuldade maior dentro da rotina de trabalho do hospital. No segundo semestre as oficinas de canto coral foram impossibilitadas



de se realizarem devido à ausência de funcionários para a formação dos mesmos. Após uma investigação das causas de tal situação, detectamos que o problema era um reflexo administrativo, pois descobriu-se que os chefes de setores não liberavam os funcionários para as atividades. Os setores se configuravam com poucos funcionários, impossibilitando a liberação dos interessados nas oficinas, mesmo que por um breve momento. A partir disso, as atividades de canto coral foram substituídas pelas oficinas de música no bloco pediátrico.

#### **4 - Conclusão**

Através do relato dos participantes do projeto – músicos, acadêmicos, orientadores, pacientes, profissionais da área de saúde – das experiências vivenciadas e da interpretação dos dados do questionário, constatou-se que o projeto proporcionou uma transformação positiva no ambiente hospitalar, contribuindo para a promoção da humanização nos espaços e nas relações entre a comunidade hospitalar através da inserção da música.

A construção de espaços de socialização durante a execução do projeto e os benefícios ocasionados aos pacientes em recuperação e aos profissionais inseridos na rotina hospitalar, foram nitidamente visíveis. Muitos médicos e enfermeiros relataram a melhora no humor dos pacientes e, como consequência disso, uma aceleração em seu processo de recuperação. A maior parte da comunidade hospitalar também relatou o crescimento cultural que o projeto proporcionou através da oportunidade de contato com diversos tipos de manifestações da cultura musical brasileira, estrangeira e das informações levadas pelos músicos durante as apresentações.

Foi possível verificar que o projeto encontra-se em consonância direta com o projeto de humanização hospitalar (PNH) do ministério da saúde e com recentes estudos desenvolvidos na área da neurologia no Canadá, Estados Unidos e Brasil, relativos aos benefícios da música para os pacientes hospitalizados.

Conforme relatado em reportagens de revistas populares, foi possível observar os resultados de estudos relativos à música como uma ferramenta nos períodos de pré e pós-operatório, onde se lê que outras instituições hospitalares vêm utilizando a música não só como terapia, mas também como recurso para a humanização deste ambiente muitas vezes tido como árido e indiferente ao sofrimento dos pacientes. (CUMINALE, 2009)

O projeto promoveu um crescimento humano, acadêmico e profissional considerável a todos os envolvidos no processo. Foi possível aliar a experiência das ações, pesquisas bibliográficas, produção de textos acadêmicos e comunicações orais com o desenvolvimento



de relações humanizantes, acolhedoras e sensíveis frente a um público de profissionais e pacientes que, por muitas vezes, devido à demanda e a intensa rotina de trabalho, torna-se indiferente ao “ser humano”.

Ao final do ano de 2009, devido ao final do período de convênio entre o Centro Universitário Metodista Izabela Hendrix e o Hospital Municipal Odilon Behrens, o projeto finalizou suas ações deixando muitas expectativas e lembranças gratificantes a todos que o vivenciaram.

Além de colaborar com a produção científica por meio de registros bibliográficos e relatos de experiência transformando-se em pesquisa para uma área tão carente de estudos semelhantes; os docentes, discentes bolsistas e voluntários do curso de música tiveram oportunidade de vivenciar, através das ações propostas, a contribuição da música para a melhoria do ambiente hospitalar, bem como as possibilidades de atuação do educador musical em um espaço hospitalar.



## Referências

ANGERAMI, Valdemar Augusto (Org). A psicologia no hospital. São Paulo: Editora Traço, 1998.

LEÃO, Elisete Ribeiro. Musica nos Hospitais. Medicina e Saúde, n.5, 2007.

PNH, Secretaria de Atenção à Saúde - Política Nacional de Humanização. A Humanização no Hospital Municipal Odilon Behrens: um modo de fazer includente e participativo. Belo Horizonte: Ministério da Saúde, 2006.

CUMINALE, Natália. Música, doutor, para aliviar a dor dos pacientes. Disponível em: <http://veja.abril.com.br/noticia/saude/musica-doutor-aliviar-dor-pacientes-478374.shtml>. Acesso em 20 out. 2009.

CUMINALE, Natália. Como a música pode ajudar na cura. Disponível em: <http://veja.abril.com.br/noticia/saude/como-musica-pode-ajudar-cura-478382.shtml>. Acesso em 12 out. 2009

PIMENTEL, Fernando. Odilon Behrens é referência para Região Metropolitana. Disponível em: <http://www.fernandopimentel.com.br/obrasdetalhe.php?CodPtpbh=184>. Acesso em 12 ago. 2009.

ADAMS, Patch. O amor é contagioso. Rio de Janeiro: Sextante, 1999.

ADAMS, Patch. O amor é contagioso. Filme baseado em uma história real. Direção de Tom Shadyac. Universal Pictures. Comédia / 114 minutos / cor / 12 anos / 1998 / legendado.

BERGOLD L, Sobral V. Music for care humanization. Online Brazilian Journal of Nursing (OBJN – ISSN 1676-4285) 2003 Dec; 2(3). Available at: [www.uff.br/nepae/objn203bergoldsobral.htm](http://www.uff.br/nepae/objn203bergoldsobral.htm)





## Educação Musical e Movimentos Sociais

*Magali Oliveira Kleber*  
*Universidade Estadual de Londrina (UEL)*  
*magali.kleber@gmail.com*

*Cleusa Erilene dos Santos Cacione*  
*Universidade Estadual de Londrina (UEL)*  
*cacione@uel.br*

*Júlio César Silva Erthal*  
*Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)*  
*julioerthal@globocom*

**Resumo:** Este artigo destaca as ações da linha de pesquisa “Educação musical e periferia urbana: contextos escolares e comunitários”, pertencente ao grupo de pesquisa “Educação Musical e Movimentos sociais”. Essa linha engloba e expande o trabalho de outra mais antiga denominada “Educação Musical e Movimentos Sociais”, homônima do grupo de pesquisa cadastrado no CNPq. A investigação desenvolve estudos sobre as práticas musicais, abrangendo os movimentos sociais no contexto da periferia urbana. A opção metodológica é de abordagem qualitativa buscando identificar e compreender as complexas redes sociomusicais de significado negociadas no mundo social dos atores e grupos estudados, especialmente no que tange às culturas juvenis. O campo empírico é composto pelos colégios estaduais Antônio de Moraes Barros e Ana Molina Garcia e seus entornos, na periferia urbana de Londrina. Destacamos que as escolas compõem a rede dos movimentos sociais que vêm propiciando novas configurações socioculturais nas quais as práticas musicais emergem como elemento estruturador das identidades dos diferentes grupos sociais. Daí a importância em se entender essas redes como componentes fundamentais para se elaborar propostas educacionais. As pesquisas em andamento contam com suporte da Fundação Araucária/CNPq e da Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior do Paraná, consubstanciado na montagem e aquisição de equipamentos para o Núcleo de Pesquisa em Educação Musical da UEL, onde ocorre a orientação dos alunos de graduação e iniciação científica. O grupo possui publicações no “*Seminar of the Commission for Community Music Activity/ISME*” e nos Congressos da Associação Brasileira de Educação Musical, entre outros.

**Palavras-chave:** Educação Musical e Movimentos Sociais, Educação Musical e Periferia Urbana, Música e Comunidade.

### Introdução

O presente artigo relata as ações realizadas pelas linhas de pesquisa que compõem o grupo “Educação Musical e Movimentos sociais”, sendo elas: “Educação Musical e Movimentos Sociais” e “Educação musical e periferia urbana: contextos escolares e comunitários”. É importante esclarecer que a primeira linha citada, homônima do grupo de pesquisa e também mais antiga, foi agregada e expandida pela segunda, implicando um foco mais fechado nas escolas da periferia urbana, buscando envolver os alunos da graduação que



realizam os seus estágios curriculares e extra-curriculares. Dessa forma, a linha “Educação musical e periferia urbana: contextos escolares e comunitários” desenvolve estudos relacionados com as práticas musicais, abrangendo os movimentos sociais no contexto da periferia urbana, tanto nas suas esferas formais, quanto nas informais.

O Grupo de pesquisa, de caráter interdisciplinar, se constitui por docentes do Departamento de Música da Universidade Estadual de Londrina (UEL), Universidade Estadual de Maringá (UEM), localizadas no norte do Paraná, além de estudantes bolsistas de Iniciação Científica (IC) dos mesmos cursos, alunos de IC de ensino médio/escolas públicas, professores da rede pública de ensino, graduandos e graduados egressos de licenciatura em música, da psicologia social, das artes cênicas e das artes visuais<sup>1</sup>.

As análises e reflexões a respeito das investigações parcialmente concluídas ou das que estão em andamento já revelam um aprofundamento na compreensão de algumas das diferentes correntes de tradição cultural (BARTH, 2000) que circulam num contexto de periferia, assim como, as complexas teias de significado (GEERTZ, 1978) produzidas e negociadas no mundo social pelos atores e grupos estudados, principalmente no que se refere às culturas juvenis e, em especial, na sua relação com a música. Em nossa interpretação os movimentos sociais vêm propiciando continuamente novas configurações socioculturais nas quais as práticas musicais emergem como um dos elementos estruturadores das suas identidades.

Assim, as práticas musicais nesse espaço social podem ser entendidas como algo significativo e as concepções de educação musical que valorizam este aspecto, fomentando a importância do compromisso ético e político da universidade com a produção do conhecimento musical, devem ser estimuladas.

Importa enfatizar que uma das propostas da linha de pesquisa destacada é a de continuar e aprofundar o mapeamento das práticas musicais juvenis na periferia urbana de Londrina. Esse trabalho foi iniciado pela linha “Educação Musical e Movimentos Sociais”, como detalharemos mais à frente, e nele estudamos aportes metodológicos e conceituais que visam construir uma abordagem adequada para a análise do fenômeno educacional e cultural relativo às práticas musicais juvenis identificadas na periferia urbana.

---

<sup>1</sup> Agradecemos a participação dos atuais bolsistas: Antônio Augusto Leopoldino - Bolsista PROEX - aluno do 2º ano de música; Débora de Paula - Bolsista PROEX - aluna do 1º ano de música; Elis Telles - Bolsista Universidade sem Fronteiras (USF) - graduada em psicologia; Fernando Salles - Inclusão Social - aluno do 2º ano de música; Lucas Vinicius de Oliveira - Bolsista USF - aluno do 4º ano de música; Natália Gonçalves - Bolsista USF - aluna do 4º ano de psicologia; Pablo Krominski - Bolsista PROEX - aluno do 1º ano de música; Priscila Zietemann - Bolsista USF - graduada em artes visuais; Rafael Rosa - Bolsista USF - aluno do 4º ano de música; Renan Pedracini - Bolsista USF - aluno do 1º ano de música; Shamir Giupatto - Iniciação Científica - aluno do 3º ano de música e Vanessa Komatsu - Bolsista USF - aluna do 2º ano de artes visuais.



Em outros termos, nossa pesquisa está entrelaçada pela vertente que busca a produção de conhecimento a partir de uma dinâmica dialética entre o mundo acadêmico e o mundo do senso comum, sendo as práticas musicais entendidas como uma manifestação fortemente vinculada à identidade sociocultural dos grupos estudados.

## **A pesquisa e os campos empíricos selecionados**

O recorte para realização da pesquisa baseia-se no critério da existência de um vínculo prévio dessas instituições com a UEL e, preferencialmente, com o curso de Licenciatura em Música. A primeira escola selecionada para o trabalho foi o Colégio Estadual Antônio de Moraes Barros, que atende o Ensino Básico e encontra-se na zona oeste da cidade.

A pesquisa, de abordagem qualitativa, está ancorada nos pressupostos argumentados pelos autores Bogdan e Biklen (1982) e Merriam (1998). Os procedimentos metodológicos se valeram de entrevistas e da observação participante, registro em áudio e vídeo. A análise foi elaborada a partir de quatro categorias de contextos propostos por Kleber (2006): 1) institucional; 2) histórica 3) sociocultural e 4) ensino e aprendizagem musical.

Os resultados obtidos nessa investigação revelaram que os gostos musicais, os repertórios e as práticas musicais vivenciadas no dia a dia dos/as estudantes estão pouco presentes na organização curricular do cotidiano escolar. O estudo trouxe ainda subsídios para a compreensão da rede sociocultural daqueles bairros da periferia urbana da cidade, bem como, possibilidades de se pensar em maneiras de se promover conexões do projeto político pedagógico da escola com propostas socioeducativas que balizem encaminhamentos de políticas públicas na área de educação e cultura.

O mesmo procedimento está sendo empregado no Colégio Estadual Ana Molina Garcia, que também atende o Ensino Básico e encontra-se na periferia do município, porém na zona leste. Nessa unidade do campo empírico, no final do mês de agosto de 2010, aplicamos um questionário onde buscamos identificar entre os alunos algumas informações, tais como: sua faixa-etária; sexo; bairro onde mora; gostos, práticas e performance musicais; e a sua relação com as artes visuais. A tabulação dos dados esta sendo processada para dar suporte para a análise e, assim como no caso do Colégio Antônio de Moraes Barros, a expectativa é a de que o conhecimento produzido auxilie a traçar estratégias de ensino voltadas para o público jovem e também influenciem o projeto político pedagógico da escola.

Além disso, na escola da zona leste, a Licenciatura em Música da UEL, em associação com outros departamentos da universidade, está executando o projeto de extensão



“Identidades e culturas juvenis: agregando a escola e a comunidade na busca da transformação social”, que faz parte do programa Universidade sem Fronteiras (USF)<sup>2</sup> dentro do subprograma Diálogos Culturais. Por meio de uma parceria que envolve a Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (SETI) do Paraná e a Pró-Reitoria de Extensão da Universidade Estadual de Londrina (PROEX), os bolsistas do USF estão ministrando aulas gratuitas de instrumentos musicais e artes visuais na instituição do ensino básico, além de envolver professores do Colégio e membros da comunidade do entorno do bairro.

Destaca-se que o Curso de Licenciatura em Música da UEL ainda não havia desenvolvido projetos com bolsistas de IC e realizado uma pesquisa financiada na área de educação musical, iniciando-se assim uma nova etapa em sua trajetória: o envolvimento da universidade com a educação básica e órgãos de fomentos.

### **Aspectos do campo: Colégio Estadual Antônio Moraes de Barros e Colégio Estadual Ana Molina Garcia**

Como relatamos anteriormente, o campo empírico inicial foi o Colégio Estadual Antônio de Moraes Barros, existente há 39 anos e que, atualmente, congrega mais de 400 alunos no período matutino. O recorte da pesquisa focou as turmas do primeiro ano do ensino médio, com alunos que possuem idade mínima de 15 anos.

A instituição situa-se em uma região cujo Índice de Desenvolvimento Humano é considerado baixo e no qual a população tem pouco poder de compra. Tal situação é significativa, pois estudar música neste meio seria muito difícil se a universidade não se engajasse num projeto cultural na escola.

A observação participante nesta instituição escolar aconteceu de abril de 2007 a junho de 2009, com relatos feitos em cadernos de campo, gravações de áudio e vídeo, conversas informais e pesquisas documentais no campo empírico. Desta maneira, o trabalho consistiu em uma coleta de dados que permitiu uma triangulação entre as diferentes formas de registro citadas.

A docente Cleusa Cacione, do curso de música da UEL, foi responsável pela supervisão do estágio curricular e conduziu o processo mediante a observação direta. A

---

<sup>2</sup> Para conhecer o Programa veja o site: <http://www.usf.pr.gov.br/>. Acessado em 25/08/2010.



professora buscou estabelecer a relação entre o conteúdo conceitual e a realidade que se apresentava a partir da prática.

Decorrente desta perspectiva da inserção no campo empírico, nós podemos constatar que foi fundamental para os pesquisadores vivenciarem o contexto estudado para construir informação e conceitos sobre as especificidades do mesmo. Dessa maneira, os pesquisadores tiveram oportunidade de dialogar com os atores sociais produzindo um conhecimento, valendo não só de pressupostos teóricos, mas, também, da análise interpretativa, que é resultado da interação com esse mundo social. Neste sentido “é possível projetar aspectos do mundo microssocial para a dimensão macrossocial” (KLEBER, 2006).

No Colégio Estadual Ana Molina Garcia, instituição do ensino básico com mais de 700 alunos que obteve péssimo resultado na última avaliação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, estamos experimentando procedimentos semelhantes aos aplicados na outra instituição de ensino básico estudada. Essa uma escola que vem sofrendo com a interferência do tráfico de drogas e com a violência da periferia urbana. Como relata uma das professoras: “A violência é geral, falta segurança em todo o país, e isso agora está se refletindo diretamente nas escolas” (Folha de Londrina, 28/10/2008, p.4).

A pesquisa em andamento nesta escola foi iniciada no primeiro semestre de 2009, quando os pesquisadores do projeto de extensão “Identidades e culturas juvenis” tiveram contato com algumas das instituições de assistência social que atendem a comunidade do entorno da escola. Entre elas, podemos citar o Centro de Referência de Assistência Social da zona leste, o Clube das Mães Unidas, o Núcleo Espírita Irmã Scheilla, o Solidariedade Sempre, a Orquestra Criança Feliz, o Viva a Vida, todos projetos sociais<sup>3</sup> reconhecidos juridicamente, com espaços e ações no bairro.

Nas visitas realizadas, identificamos importantes protagonistas da região, assim como, algumas demandas para as ações culturais que foram desdobradas no decorrer da pesquisa. Além disso, uma parceria estratégica com o Clube das Mães Unidas, iniciada no último bimestre de 2009, permitiu que pudéssemos utilizar o espaço para oferecer cursos de flauta doce, percussão, violão e teclado.

Pouco antes, havíamos iniciado na escola, nas manhãs de sábado, a montagem de um grupo de percussão e também um curso de desenho, sendo este em parceria com o

---

<sup>3</sup> Vide relação de projetos sociais cadastrados na Secretaria de Ação Social de Londrina: [http://joomla.londrina.pr.gov.br/dados/images/stories/Storage/sec\\_assistencia/Arquivos/relacao\\_entidades\\_convencionadas\\_01\\_10.pdf](http://joomla.londrina.pr.gov.br/dados/images/stories/Storage/sec_assistencia/Arquivos/relacao_entidades_convencionadas_01_10.pdf) Acessado em 25/08/2010.



programa federal Escola Aberta<sup>4</sup>. Atualmente, apesar de boa parte das investigações formais se encontrarem em andamento, as informações preliminares, baseadas nas interações entre os atores sociais da pesquisa, estão auxiliando na confecção de um repertório metodológico empregado nas aulas de artes visuais (grafite e pintura mural) e instrumentos musicais (cavaco, flauta doce, percussão, violão, violino e teclado). Ou seja, a relação dialética com a comunidade alimenta continuamente o processo de reflexão-ação-reflexão fomentado em nosso trabalho e presente no processo de ensino-aprendizagem no qual estamos inseridos.

## **O exercício da docência na formação do educador musical**

Além do foco sobre as culturas musicais juvenis presentes em ambas as escolas, na pesquisa no colégio da zona leste, foi proposto também um estudo de caráter interdisciplinar envolvendo vários cursos do ensino superior e a educação básica, problematizando-se questões relacionadas com a prática docente e a formação de um educador musical que dialogue com as características de uma região considerada de alto risco social e baixo IDH. Busca-se, mediante esse trabalho, promover a compreensão do sistema público educacional e os projetos pedagógicos, especialmente das escolas que apresentam situações de violência, de qualquer natureza, no cotidiano escolar.

Uma aplicação prática para o trabalho da linha “Educação musical e periferia urbana: contextos escolares e comunitários” é a utilização dos dados que estamos levantando nas instituições escolares estudadas. Na pesquisa em fase de tabulação no Colégio Estadual Antônio de Moraes Barros, nós identificamos entre os jovens algumas predileções por gêneros populares como o funk, o pagode, o rock e etc. Essa informação proveniente de nossas investigações já está em uso por estagiários de música que exploram nas suas aulas diferentes possibilidades de ensino utilizando os gêneros apontados por seus alunos. Em certa ocasião, por exemplo, os licenciandos da UEL convidaram um MC profissional para ministrar um *workshop* sobre o funk na escola da zona oeste.

Outra possibilidade importante na formação dos futuros docentes foi sugerida por Cacione (2004) nas considerações finais da pesquisa realizada junto aos licenciandos do curso

---

<sup>4</sup>“O Programa Escola Aberta: educação, cultura, esporte e trabalho para a Juventude se propõe a promover a ressignificação da escola como espaço alternativo para o desenvolvimento de atividades de formação, cultura, esporte, lazer para os alunos da educação básica das escolas públicas e suas comunidades nos finais de semana. Sua proposta não se restringe aos indicadores clássicos educacionais nem reduz a educação a um instrumento que serve apenas para ampliar a maturidade intelectual, por meio da aprendizagem de conhecimentos técnicos e acadêmicos.” [http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/proposta\\_pedagogica.pdf](http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/proposta_pedagogica.pdf). Acessado em 25/08/2010.



de musica da UEL. Para a autora, entre as diferentes ações do futuro professor no processo de reflexão-ação-reflexão deve ser aplicada a escrita clínica. Cacione estimula essa atividade em seu trabalho de supervisão nos colégios estaduais investigados, pois acredita que quando o estagiário de música escreve: “... sobre sua prática, descrevendo o caminho trilhado para vencer dificuldades advindas da compreensão de textos literários ou da execução de obras musicais...” (CACIONE, 2004, p. 164) ele desenvolve uma tomada de consciência além da auto-observação.

Finalmente, em relação ao trabalho realizado no Colégio Ana Molina Garcia, percebemos que a participação dos discentes de Licenciatura em Música numa equipe transdisciplinar propiciou a emergência de convergências conceituais e também de conflitos, propulsores da construção do conhecimento gerado nesse processo. As diferenças colocadas por cada um dos participantes do grupo – representantes da música, artes visuais e psicologia social - oportunizaram a exposição de um conhecimento fundamentado e contaminado positivamente pela subjetividade, o qual caminhou para a elaboração de um novo conhecimento mais objetivo, intersubjetivo e coletivo. Desta maneira, estamos vivenciando assim, a transitoriedade desse conhecimento.

## **Parcerias estratégicas**

Para viabilizar as ações da linha “Educação musical e periferia urbana: contextos escolares e comunitários” buscamos parcerias com instituições de fomento a pesquisa, tais como a Fundação Araucária/CNPq que nos ajudou com a montagem do Núcleo de Pesquisa em Educação Musical (NEPEM) no Departamento de Teatro e Música da UEL.

O espaço físico encontra-se em nosso departamento e atualmente possui computadores, *datashow*, impressora, câmera de filmagem e de fotografia digitais, gravadores de áudio etc. – ou seja, trata-se de uma sala equipada com recursos que possibilitam melhorias na dinâmica do grupo de pesquisa. A criação do NEPEM atende às diferentes demandas do nosso grupo e facilitou a preparação de estudos metodológicos qualitativos e quantitativos para o levantamento e a análise dos dados relacionados às práticas musicais juvenis.

Outra parceria importante para desenvolver as ações da nossa linha de pesquisa é a que envolve a SETI e a PROEX. A sinergia desse encontro possibilita, entre outros recursos, a



utilização de veículos automotores do programa Universidade sem Fronteiras, assim como, a aquisição de instrumentos musicais e materiais para as aulas de artes.

## **Conclusão**

Ao longo das atividades realizadas no Colégio Estadual Antônio de Moraes Barros, uma série de ações foram desenvolvidas. Inicialmente podemos destacar: a coleta de dados sobre grupos e instituições de ensino formal que apresentavam atividades de música; um mapeamento das práticas musicais juvenis, as condições sociais, as metodologias de ensino e aprendizagem musical e valores sociomusicais no âmbito das esferas formal e informal; o recorte do campo empírico, que consistiu em realizar a seleção das comunidades, espaços geográficos, instituições e grupos sociais, focalizando os atores sociais entre jovens de 12 a 20 anos que estão relacionados com a atividade musical.

Além disso, propiciou-se o aprofundamento e a identificação das práticas musicais desenvolvidas nos movimentos sociais dessa comunidade, relacionando-se o repertório, acesso à mídia, formas de aprendizado musical entre os pares. Compreendendo os aspectos do mundo dos atores sociais, bem como os estilos musicais e a função social a partir de suas perspectivas, pode-se analisar e interpretar o significado do fazer musical numa determinada comunidade escolar e as expectativas dos/as estudantes em relação às suas práticas musicais.

Da mesma forma, no Colégio Estadual Ana Molina Garcia, realizamos investigações semelhantes e, neste íterim, obtivemos avanços importantes. Por meio de uma cuidadosa e consensual negociação com a direção do Colégio, conseguimos em 2010 um desejado espaço na grade curricular da escola, atendendo as turmas 7<sup>a</sup> A e 8<sup>a</sup> A com aulas de musicalização. Ou seja, além das atividades de percussão e desenho realizadas na instituição no final de 2009, ampliamos a nossa oferta de atividades com as aulas de musicalização citadas e com o ensino de mais instrumentos musicais e novos cursos de artes visuais. Desta maneira, conquistamos mais espaços no qual os futuros licenciados de música terão a oportunidade da prática docente em contextos escolares que representam um espaço microsocial complexo, em que a vulnerabilidade e risco social podem ser vistos como desafios a serem enfrentados pela educação formal.





Como resultados parciais, podemos destacar que o grupo de pesquisa, ao longo da experiência nas duas escolas, avançou qualitativamente no exercício da crítica, mediante o trabalho de campo, a preparação dos relatórios e participação em eventos científicos, como veremos mais adiante. Houve um avanço qualitativo nas instituições envolvidas com o projeto, uma vez que foi propiciado um maior conhecimento da complexidade da escola, dos saberes escolares e da formação de professores para a educação básica, especialmente para o ensino médio.

Sobretudo, iniciou-se um trabalho que vem estabelecendo conexões importantes entre a educação universitária e a educação básica, fortalecendo a vocação dos três pilares – ensino, pesquisa e extensão - defendida para que a produção do conhecimento na universidade venha, de fato, a incidir na melhoria da qualidade de vida da comunidade na qual se insere.

A nossa proposta justifica-se então por buscar compreender como as práticas musicais e culturais se articulam com as culturas juvenis em espaços de risco social e incidem na construção da identidade dos indivíduos e dos grupos. A rede tecida pela escola, alunos, professores, diretores, pais e comunidade, estabelece interações socioculturais que trazem implicações para a dinâmica no processo de estudar, aprender e conviver num espaço comum e no seu entorno.

Estamos também investigando as relações de sociabilidade que se constroem neste meio, interconectando diferentes dimensões da sociedade e estabelecendo possíveis correlações com os projetos pedagógicos dos cursos de graduação/licenciatura e com as culturas juvenis, expostas à vulnerabilidade e ao risco social, presentes no âmbito da escola e da região como um todo.

Finalmente, para compartilhar os conhecimentos obtidos com nossa experiência, já participamos dos seguintes eventos científicos: 28<sup>a</sup> e 29<sup>a</sup> conferências mundiais da International Society for Music Education, realizados em Bolonha (Itália) e Pequim (China) respectivamente em 2008 e 2010; XVII e XVIII encontros anuais da Associação Brasileira de Educação Musical, em 2008 e 2009; XVIII Encontro de Alunos de IC do Paraná, em 2009; 3<sup>o</sup> Congresso Nacional de Extensão Universitária da Unopar, em 2009; III Salão de Extensão (PROEX/UEL) – Políticas públicas x Extensão Universitária: Caminhos para a interação universidade – sociedade, em 2009; II Encontro de Musicologia Histórica da Universidade Federal do Rio de Janeiro, em 2010; no 16<sup>o</sup> Simpósio Paranaense de Educação Musical (SPEM), em 2010.



A possibilidade de partilhar esse processo coletivo quer seja no cotidiano escolar, quer seja em eventos da área, revela-se como um dínamo que imanta o grupo para novas descobertas que, para além do conhecimento específico, projeta-se na existência de cada um dos membros, reconfigurando o próprio grupo nas mais diversas dimensões. Entendemos essa perspectiva como o eixo de permanência e perenidade de nossa proposta de produção de conhecimento na área de educação musical.



## Referências

- BARTH, Fredrik. *A análise da cultura nas sociedades complexas*. In: *O guru, o iniciador e outras variações antropológicas*. Rio de Janeiro: Contracapa, 2000.
- BOGDAN, R. e BIKLEN, S. K. *Qualitative research for education: an introduction to theory and methods*. Boston: Allyn and Bacon, Inc., 1982.
- CACIONE, Cleusa E. S. *Avaliação da aprendizagem: desvelando concepções de licenciandos em música*. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em educação, Departamento de Educação, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2004.
- GEERTZ, Clifford. *Uma descrição densa: por uma teoria interpretativa da cultura*. In: *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- KLEBER, Magali O. *A prática de educação musical em ONGs: dois estudos de caso no contexto urbano brasileiro*. 2006. Tese (Doutorado em Música) – Programa de Pós-Graduação em Música, Departamento de Música, Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006. Disponível em: <http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/9981>, acesso: 30 mai. 2010.
- MAUSS, Marcel. *Sociologia e Antropologia*. Trad. Paulo Neves. São Paulo: Cosac & Naify, 2003.
- MERRIAM, Sharan B. *Qualitative Research and Case Study applications in Education*. San Francisco: Jossey-Bass Publisher, 1998.
- NOVAES, Regina, PORTO, Marta, HENRIQUES, Ricardo. *Juventude, cultura e cidadania*. Rio de Janeiro: *Comunicações do ISER*. Ano 21 – Edição especial – 2002.
- SHEPHERD, John, WIECKE, Peter. *Music and Cultural Theory*. Malden: Polity Press, 1997.



# Educação Musical e Pedagogias Críticas: diálogos na produção acadêmica da Revista da ABEM

*Yuri Coutinho Ismael da Costa*  
*Universidade Federal da Paraíba (UFPB)*  
*yuri.ismael@gmail.com*

**Resumo:** Este trabalho traz os resultados de uma pesquisa acerca das interlocuções entre educação musical e pedagogias críticas, dentro do universo da produção acadêmica da Revista da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM), abrangendo do 1º ao 19º número desta revista. A pesquisa se fez necessária na medida em que, por ser este um tema recorrente na história da publicação, há uma quantidade significativa de informações a serem organizadas e revisadas, informações essas que nos indicam os caminhos seguidos pelos pesquisadores dentro deste universo temático. Foram estudados, através da análise de conteúdo, 16 artigos, com o intuito de investigar quais são os temas, conceitos, autores e obras mais utilizados e citados entre os pesquisadores que tratam da temática. Os resultados foram organizados de acordo com três áreas: Reflexões, Práticas e Referencial Teórico, e nos mostram que o aspecto mais trabalhado é a conscientização crítica através das Análises Sócio-Culturais.

**Palavras-chave:** Educação Musical, Pedagogias Críticas, Revista da ABEM.

## 1. Introdução

A Revista da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM) já conta com um acervo significativo de artigos<sup>1</sup>. Dentre estes, existe um número considerável que lida com as funções sociais, as características da educação musical escolar e, tema central deste trabalho, que trata das possíveis interlocuções entre o ensino da música e as diversas teorias críticas da pedagogia. Pensando principalmente, mas não exclusivamente, na relação entre limites e potencialidades que o espaço escolar oferece à reflexão crítica e às ações transformadoras da sociedade, e na significativa quantidade de informações já veiculadas sobre o assunto, fez-se necessária uma análise dos artigos publicados pela revista que tratassem dessas interlocuções, bem como a catalogação dos conceitos, temáticas, análises, paradigmas e autores/obras mais utilizados e citados pelos pesquisadores.

No presente trabalho, trago os resultados dessa investigação, que nasceu como tema de pesquisa para a monografia de conclusão do curso de Licenciatura Em Música da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), elaborada sob orientação do Prof. Dr. Valdemarin Coelho Gomes. Com esse levantamento inicial, espera-se facilitar a busca dos educadores interessados no tema, bem como instigá-los a investigar as idéias e princípios que dão base às

---

<sup>1</sup> Agora devidamente disponibilizados gratuitamente para o público através do site <http://www.abemeducaomusical.org.br/revistas.html>



diversas propostas de Educação Musical estruturadas sobre a crítica da sociedade capitalista, para que assim possam também colaborar com novos caminhos e construir propostas que enriqueçam a lista das já existentes.

## 2. Método da Pesquisa

A investigação abrangeu do 1º ao 19º número da Revista da ABEM, sendo selecionados 16 artigos que tratam diretamente do universo temático. Foram analisados, como critério de seleção, os títulos e/ou resumos que traziam concepções ou autores ligados a reflexões críticas sócio-pedagógicas e práticas educacionais transformadoras. Procurou-se, por exemplo, por palavras-chave como “educação (ou pedagogia) crítica”, “emancipação”, por temas relacionados, como a denúncia social, a análise crítica do processo histórico, etc. Ressalta-se que os resultados alcançados não englobam, necessariamente, todos os artigos que tratam do tema – a demanda deste tipo de pesquisa foge aos limites do presente trabalho.

Para tratar do tema pesquisado, foram utilizadas duas abordagens metodológicas complementares: a análise quantitativa e a qualitativa dos textos e resultados. Como afirma Queiroz (2006, P.94), elas lidam “[...] com problemas diferentes, mas igualmente importantes. Assim, o uso dessas duas abordagens na pesquisa de um mesmo problema, pode apresentar um resultado mais considerável e significativo”. Nessa direção, a ferramenta de pesquisa que mais se adequou aos objetivos deste trabalho foi a análise de conteúdo, utilizada para encontrar e delimitar unidades temáticas que englobassem os diversos aspectos estudados na análise semântica do discurso textual dos autores. De acordo com Bauer e Gaskell (2002, p, 190), “No divisor quantidade/qualidade das ciências sociais, a análise de conteúdo é uma técnica híbrida que pode mediar esta improdutiva discussão sobre virtudes e método”.

## 3. Pedagogia ou Pedagogias Críticas?

Após escolher o tema de pesquisa, um dos primeiros problemas a serem resolvidos foi: qual a definição de Pedagogia Crítica que fundamentará as análises? Levando-se em consideração que há uma quantidade considerável de teorias educacionais críticas, e que esse conjunto não é homogêneo, a concepção que mais se adequou aos objetivos deste trabalho foi a de Peter McLaren, que escreve:

[...] a pedagogia crítica não constitui um conjunto homogêneo de idéias. É mais correto dizer que os teóricos críticos estão unidos em seus *objetivos*: fortalecer aqueles sem poder e transformar desigualdades e injustiças sociais existentes. (MCLAREN, 1977, p. 192)



Essa reflexão sintetiza a heterogeneidade e abrangência do tema. Podemos falar em Pedagogias Críticas, no plural, pois elas compreendem diversas abordagens educacionais: temos desde propostas mais idealistas, passando por aquelas que focalizam a prática da reflexão crítica conscientizadora, chegando até as que propõem ações de mudança estrutural da sociedade. Só pra citar alguns exemplos: Paulo Freire (FREIRE, 2005) traz contribuições na linha da conscientização crítica e filosófica; Saviani (SAVIANI, 2003) distingue a Pedagogia Crítico-Reprodutivista da Pedagogia Histórico-Crítica; Ivo Tonet (TONET, 2005) e István Mészáros (MÉSZAROS, 2005) identificam as possibilidades de a educação contribuir ativamente para a superação do capitalismo.

## **4. Resultados**

A pesquisa foi estruturada em três grandes temas: Reflexões, Práticas e Referencial Teórico. Em Reflexões, entraram todos os artigos que lidam, primordialmente, com análises críticas – seja da educação musical como um todo, das práticas docentes, da sociedade e/ou de seu desenvolvimento histórico. Já em Práticas, foram incluídas propostas de atividades e de organização do ensino (sugestões de estruturação pedagógico-curricular). Em Referencial Teórico, elenco os autores e as obras mais citados entre os artigos pesquisados.

### **4.1 Reflexões**

A análise dos artigos possibilitou a delimitação deste campo em dois tópicos: Paradigmas Pedagógicos e Análises Sócio-culturais. O primeiro trata tanto da análise de abordagens pedagógicas pré-existentes utilizadas no ensino de música quanto de novas propostas dos educadores musicais. O segundo trata de análises críticas sócio-históricas (educacional, econômica, etc.) e culturais.

#### **4.1.1 Paradigmas Pedagógicos**

Os Paradigmas Pedagógicos compreendem os aspectos gerais mais utilizados entre as propostas. Sinteticamente, seguem as definições dos quatro paradigmas encontrados:

##### *a) Crítica ao “tradicionalismo pedagógico”*

Trata-se de análises críticas sobre a “Pedagogia Tradicional”. Foram encontrados quatro artigos que tratam especificamente do tema. Dois deles o analisam sob uma



perspectiva geral: Freire (2001, p. 70) escreve que este tipo de pedagogia se apóia em “[...] currículos cuja ênfase está no professor, considerado detentor do conhecimento a ser transmitido. O objetivo principal desses currículos é a habilitação técnica, visando à adaptação do indivíduo a sociedade”; já Viegas (2006, p. 82) estuda “[...] a estruturação do conservatório enquanto espaço educacional e social, no qual se perpetuam práticas ‘tradicionais’ de ensino e do fazer musical, ‘cristalizadas’ e já naturalizadas”.

Há outros dois tipos de análises intimamente ligadas à noção do “tradicionalismo pedagógico” na educação musical. A primeira é a crítica ao etnocentrismo musical (marcadamente eurocêntrico) e à conseqüente ênfase no repertório erudito ocidental. Três artigos tratam da questão: soma-se aos trabalhos supracitados (FREIRE, 2001; VIEGAS, 2006) o de Luedy, cuja seguinte citação sintetiza o tema:

[...] é preciso destacar que as perspectivas conservadoras que vêm a crescente esfera da cultura popular contemporânea como uma ameaça a valores tradicionais e aos saberes eruditos, tidos como “universais” e supostamente superiores, possuem pressupostos estéticos e implicações culturais que precisam ser seriamente questionados. (LUEDY, 2006, p. 105)

O outro tipo análise crítica trata das dicotomias que costumam estar relacionadas à educação musical tradicional, tais como: “música popular” *versus* “música erudita”, “música de boa qualidade” *versus* “música de má qualidade”, “música de raiz” *versus* “música midiática”, etc. Dois artigos já mencionados (FREIRE, 2001; LUEDY, 2006) discutem o tema. De acordo com estes trabalhos, fica implícito que os professores, segundo Freire, adotam uma “[...] postura discriminatória que transparece na pretensão de a educação musical determinar e selecionar a ‘boa’ musica, afastando os jovens de outras manifestações musicais.” (FREIRE, 2001, p. 70).

#### *b) Diversidade cultural, multiculturalismo e relativismo cultural*

Apesar de não serem conceitos exatamente equivalentes, e dentro de cada proposta destas guardarem suas próprias subdivisões, há uma base em comum que suporta os três: a abertura para a adoção do produto artístico de *qualquer* cultura musical, sem restrições apriorísticas. Cinco autores trataram diretamente do tema (BERNARDES, 2001; FREIRE, 2001; RAMOS, 2003; ABRAHAMS, 2005; CAMPOS, 2005; LUEDY, 2006). Nas palavras de Ramos (2003, p.70),



Obviamente não se trata de substituir os conteúdos escolares por uma discussão sobre a atualidade, mas de construir com os alunos uma maneira de pensar e compreender o mundo em que vivem, a partir da análise das músicas de hoje, da maneira em que aparecem nos meios de comunicação, em relação estreita com os referenciais teóricos da educação musical.

Uma ressalva importante: como fora afirmado acima, esses conceitos são muito abrangentes e provavelmente estão dentre os mais explorados na produção acadêmica da ABEM. Assim, há diversos artigos que, por tratarem específica ou unicamente dessa temática, não entraram nos resultados desta pesquisa. Além disso, nem todas as concepções de “multiculturalismo”, por exemplo, podem ser consideradas críticas. Para citar um dos autores que tratam o tema a fundo, McLaren (1997, p. 110-127) delimita três concepções de multiculturalismo: “Multiculturalismo conservador”, “Multiculturalismo humanista liberal”, “Multiculturalismo liberal de esquerda” e “Multiculturalismo crítico e de resistência”. A análise detida da temática foge, assim, ao escopo do presente trabalho.

### *c) Bases educacionais docentes*

Outro tipo de análise trata da reflexão, por parte dos professores, sobre sua atuação em sala de aula, de seu papel perante a sociedade e suas características sócio-históricas. Quatro autores lidaram diretamente com a questão (BEINEKE, 2001; LIMA, 2002; MÜLLER, 2004; ABRAHAMS, 2005). O seguinte trecho de Lima resume o tema:

A falta de uma reflexão epistemológica e filosófica do *sentido da educação* na formação do indivíduo tem motivado boa parte dos desacertos culturais e sociais do país e pode ser apontada como motivo propulsor da crise política na educação brasileira e, conseqüentemente, no ensino musical. (LIMA, 2002, p. 21)

Uma reflexão de Müller sobre o papel fundamental da academia na formação dos futuros professores de música reforça o tema exposto: “Então, penso que cabe perguntar agora: que princípios ético-político-pedagógicos nos orientam e estamos imprimindo na formação do nosso futuro educador musical, para atuar na escola, hoje?” (MÜLLER, 2004, p. 57)





#### d) *Propostas Pedagógico-Curriculares*

Quatro artigos alertaram diretamente para a necessidade de se planejar um currículo de educação musical baseado numa perspectiva crítica educacional. Essas propostas são similares, adotando como base as críticas ao “tradicionalismo curricular” (como demonstrado acima). Três autores (RIBEIRO, 2000; FREIRE, 2001; LUEDY, 2006) apontam caminhos gerais nesse sentido, reforçando também a importância de se desenvolver um trabalho educacional partindo da realidade cultural dos estudantes. Já Abrahams foi o que mais minuciosamente apresentou um currículo de educação musical crítica, denominando-o de *Pedagogia Crítica para a Educação Musical (PCEM)* (ABRAHAMS, 2005), e apoiado, sobretudo, nos princípios desenvolvidos por Paulo Freire (focalizando as reflexões do livro *Pedagogia do Oprimido*).

#### 4.1.2 Análises sócio-culturais

Sete artigos trazem reflexões gerais sobre temas que vão da análise do desenvolvimento histórico da sociedade até a conjuntura sócio-cultural de nosso tempo. Sobre isso, é imprescindível que compartilhem a inquietação de Müller, quando a autora escreve que

[...] é preciso que nos movimentemos na direção de uma educação musical emancipatória, que busquemos, na mesma proporção de nossas habilidades musicais específicas, o discernimento ético e aprofundemos nossa compreensão sociopolítica e histórica da sociedade atual e do que nela se configura como a dialética exclusão/ inclusão. Urge que entendamos que há enredamentos e mecanismos não explícitos no nosso cotidiano, garantidores dessa ordem como “normalidade”, como “natural”. (MÜLLER, 2004, p. 55)

Acerca das análises históricas, como escreve Lima,

Impõe-se como necessária uma reflexão histórica do processo cultural brasileiro que pensa a educação e o ensino musical como processos indispensáveis ao aprimoramento sociocultural do homem contemporâneo, afasta a política utilitarista e mercantilista dos países latino-americanos, aponta os erros do passado e propicia novos caminhos. (LIMA, 2002, p. 21)

Juntam-se a Lima (supracitada), que faz a análise mais abrangente em termos de temas tratados (história do desenvolvimento cultural, político, econômico, musical e da legislação educacional), os seguintes autores: Ribeiro (2003), que analisa o desenvolvimento da legislação educacional brasileira, focalizando nas Leis de Diretrizes e Bases educacionais;



e Fernandes (2005), que estuda o desenvolvimento, a nível nacional e estadual (RJ), das leis referentes ao ensino de jovens e adultos.

Sobre a análise da conjuntura atual, destacam-se: dois trabalhos de Müller - no primeiro (MÜLLER, 2004), a autora reflete sobre a prática acrítica da inclusão social, e, no segundo (MÜLLER, 2005), faz uma crítica ao “Estado Mínimo” e à ideologia do “Neoliberalismo”; Santos (2005), que também oferece reflexões críticas sobre a noção de inclusão social e a prática nos espaços do Terceiro Setor (principalmente em projetos sociais e ONGs); Ribeiro (2000), que analisa a importância do conhecimento dos mecanismos que regem a cultura para a elaboração de um currículo crítico de educação musical; e, por último, Campos (2005), que faz uma análise crítica sobre a Indústria Cultural e a Sociedade do Espetáculo.

#### 4.2 Práticas

Cinco artigos trouxeram sugestões de atividades práticas para sala-de-aula. Destaca-se o trabalho de Abrahams (2005), no qual o autor apresenta um modelo completo de plano de aula baseado na construção da supracitada “Pedagogia Crítica da Educação Musical” (ABRAHAMS, 2005, p. 70). As várias atividades abarcam desde a escuta consciente até a criação e execução musical, sendo estruturadas de acordo com quatro eixos: “Usando a imaginação musical”, “Usando a inteligência musical”, “Usando a criatividade musical” e “Celebrando a música através da *performance*”.

Três autoras (BERNARDES, 2001; FREIRE, 2001; RAMOS, 2003) propuseram atividades relacionadas à percepção musical crítica e consciente. De acordo com Freire,

No trabalho com apreciação musical que venho desenvolvendo há alguns anos, tenho utilizado a apreciação [comparativa, “a partir do confronto de materiais musicais contrastantes”] como uma atividade de escuta que confere sentido ao material sonoro percebido, possibilitando uma compreensão da forma. Com base na fenomenologia da música, tenho considerado forma como a estrutura da música tal como é percebida e compreendida pelo ouvinte, ou seja, tenho tratado a forma não do possível ponto de vista do compositor, mas do ponto de vista do ouvinte. (FREIRE, 2001, p. 70-71)

Por último, Bellochio apresenta algumas sugestões de atividades práticas que podem ser desenvolvidas a partir de e para o fortalecimento da criação musical. Nas palavras da autora,

[...] os professores conseguem potencializar mediações dialógicas, utilizando-se de conhecimentos musicais básicos, tais como parâmetros do



som. Também podem trabalhar com produção de ambientações sonoras, composições/improvisações e escrita com grafias não-convencionais etc. Desse modo, não trabalham só na perspectiva de reprodução de canções já existentes; realizam construções e apreciações musicais junto a seus alunos, utilizando-se de elementos musicais e extramusicais. (BELLOCHIO, 2001, p. 46)

### 4.3 Referencial Teórico

Para compreender melhor quais são as bases teóricas das reflexões e ações no campo das propostas de educação musical crítica, é de suma importância conhecer os autores e obras sobre os quais estas se apóiam. São citados aqui apenas os resultados brutos, pois a análise detida de cada autor e obra foge aos limites deste artigo. Desta forma, os autores mais citados foram (número de recorrências entre parênteses): do campo da **educação em geral**, Henry Giroux (8), Peter McLaren (4), Michael Apple (3), Paulo Freire (3), Antonio Moreira (3), Pierre Bourdieu (2), José Gimeno Sacristán (2), Angel Pérez Gómez (2), Tomaz Tadeu da Silva (2) e Roger Simon (2); do campo da **educação musical**, destacam-se Jusamara Souza (3), Vanda Freire (2) e Hans-Joachim Koellreutter (2).

As obras mais citadas foram: *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem* (3), *Cruzando as fronteiras do discurso educacional: novas políticas em educação* (2), *Cultura Popular e Pedagogia Crítica: a vida cotidiana como base para o conhecimento curricular* (2), todas de Henry Giroux (a terceira, de Henry Giroux e Roger Simon); *Pedagogia do Oprimido* (2), de Paulo Freire; *Poderes instáveis em educação* (2), de José Gimeno Sacristán; *Ideology and curriculum* (2), de Michael Apple; e *O currículo como política cultural e a formação de docente* (2), de Antonio Moreira.

## 5. Considerações finais

Há uma consonância entre a maioria dos artigos analisados. Percebemos que os temas mais recorrentes lidam com a conscientização crítica acerca da realidade geral que nos circunda e dos diferentes contextos (e produtos) sócio-culturais dos estudantes. Os tópicos mais refletidos entre os autores são **Análises Sócio-Culturais** (43%) e **Diversidade cultural, multiculturalismo e relativismo cultural** (37%), enquanto as ações práticas (**Atividades Sugeridas**) correspondem a 33%.

Entretanto, nota-se que há um visível déficit em relação ao número e à variedade de propostas práticas sobre como se trabalhar, em sala de aula, assuntos e temas ligados à análise da sociedade e do fazer musical crítico – sejam atividades reflexivas ou práticas. Apenas



cinco artigos propuseram diretamente atividades, dentre os quais três envolvem o mesmo tema (percepção musical, com ênfase nos aspectos estruturais da música).

A consciência crítica é um importante passo para a desconstrução do sistema produtivo no qual estamos inseridos, ao fornecer as ferramentas necessárias para se construir práticas emancipatórias. Entretanto, apenas quando a idéia se materializa na prática (e quando essa se submete à reflexão) é que podemos superar a dicotomia teorismo *versus* ativismo e promover a *práxis* superadora<sup>2</sup>. Nesse sentido, há uma falta de clareza, objetividade e sistematização maior em relação a *se* e *como*, para além da conscientização, a educação musical pode, de fato, auxiliar na superação das próprias bases materiais que sustentam a sociedade moderna. Uma sugestão para trabalhos futuros é que focalizemos mais objetivamente os limites e as possibilidades do ensino de música bem como o compartilhamento do maior número possível de atividades ligadas à *práxis* docente emancipadora.

Ainda nesse sentido, há uma completa ausência de propostas que se situem para além da conscientização crítica, isto é: que tratem de que forma podemos lutar, através da educação musical, em favor da superação do núcleo do sistema capitalista, isto é, da *propriedade privada* dos modos de produção, da produção centrada em *valores-de-troca* e da restrição de acesso aos produtos do trabalho humano (MARX, 1985).

Em pesquisas posteriores, os dados serão analisados aprofundadamente. Pretendo contribuir com reflexões acerca das potencialidades da educação musical frente ao desafio da emancipação humana e da superação do sistema de produção capitalista, bem como trazer indicações sobre a elaboração de atividades que estejam ligadas a esse objetivo, tendo como base, principalmente, a teoria materialista histórica e dialética de Marx.

---

<sup>2</sup> Como nos dizem Jimenez e Soares (2007, p. 65), “Somente a sociedade cindida poderia criar as bases teóricas da separação teoria-prática, pensamento-ação, pois sua sustentação se funda exatamente na divisão, embora dissimule este aspecto e os bons reformadores burgueses busquem superá-los pelo aperfeiçoamento da atual ordem social”.



## Referências

- ABRAHAMAS, Frank. Aplicação da Pedagogia Crítica ao ensino e aprendizagem de música. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n. 12, p. 65-72, mar. 2005.
- BAUER, Martin W.; GASKELL, George. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. 5ª ed. Petrópolis: Vozes, 2002.
- BEINEKE, Viviane. Teoria e prática pedagógica: encontros e desencontros na formação de professores. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n. 6, p. 87-95, set. 2001.
- BELLOCHIO, Claudia Ribeiro. Educação Musical: olhando e construindo na formação e ação de professores. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n. 6, p. 41-47, set. 2001.
- BERNARDES, Virgínia. A percepção musical sob a ótica da linguagem. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n. 6, p. 73-85, set. 2001.
- CAMPOS, Nilceia Protássio. Luz, câmera, ação e... música!: os efeitos do espetáculo nas práticas musicais escolares. *Revista da ABEM*, n. 13, p. 75-82, set. 2005.
- FERNANDES, José Nunes. Educação musical de jovens e adultos na escola regular: políticas, práticas e desafios. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n. 12, p. 35-41, mar. 2005.
- FREIRE, Vanda Lima Bellard. Currículos, apreciação musical e culturas brasileiras. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n. 6, p. 69-72, set. 2001.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 47ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- JIMENEZ, Susana; SOARES, Rômulo. Marxismo versus teoricismos e ativismos. In: JIMENEZ, Susana; SOARES, Rômulo. et al. (Orgs.). *Contra o pragmatismo e a favor da filosofia da práxis: uma coletânea de estudos classistas*. Fortaleza: EDUECE, 2007. p. 63-79
- LIMA, Sonia Regina Albano de. As rupturas ideológicas do processo cultural brasileiro e seus reflexos na educação musical. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n. 7, p. 21-29, set. 2002.
- LUEDY, Eduardo. Batalhas culturais: educação musical, conhecimento curricular e cultura popular na perspectiva das teorias críticas em educação. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n. 15, p. 101-107, set. 2006.
- MARX, Karl. *O Capital: crítica da economia política*. v. 1, t. 1. Tradução de Regis Barbosa e Flávio R. Kothe. 2ª ed. São Paulo: Nova Cultural, 1985.
- MCLAREN, Peter. *A vida nas escolas: uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação*. Tradução de Lucia Pellanda Zimmer (et al.). 2ª ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1977.
- \_\_\_\_\_. *Multiculturalismo crítico*. Tradução de Bebel Orofino Schaefer. São Paulo: Cortez, 1997.



MÉSZÁROS, Istvan. *A educação para além do capital*. Tradução de Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2005.

MÜLLER, Vânia. Ações sociais em educação musical: com que ética, para qual mundo? *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n. 10, p. 53-58, mar. 2004.

\_\_\_\_\_. Por uma educação musical implicada com os modos de vida de seus cenários de atuação. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n. 12, p. 43-47, mar. 2005.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva. Pesquisa quantitativa e pesquisa qualitativa: perspectivas para a área de etnomusicologia. *Claves*, João Pessoa, v. 2, p. 30-42, 2006.

RAMOS, Silvia Nunes. Música da televisão no cotidiano de crianças: um estudo de caso com um grupo de 9 e 10 anos de idade. *Revista da ABEM*, n. 9, p. 65-70, set. 2003.

RIBEIRO, Sonia Tereza da Silva. Uma perspectiva crítica e cultural para abordar o conhecimento curricular em música. *Revista da ABEM*, n. 5, p. 59-64, set. 2000.

\_\_\_\_\_. Considerações sobre diretrizes, currículos e a construção do projeto para a área de música. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n. 08, p. 39-45, mar. 2003.

SANTOS, Marco Antonio Carvalho. Educação musical na escola e nos projetos comunitários e sociais. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n. 12, p. 31-34, mar. 2005.

SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 8ª ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

TONET, Ivo. *Educação, cidadania e emancipação humana*. Ijuí: Unijuí, 2005. Disponível em:  
<[http://www.ivotonet.xpg.com.br/arquivos/EDUCACAO\\_CIDADANIA\\_E\\_EMANCIPACAO\\_HUMANA.pdf](http://www.ivotonet.xpg.com.br/arquivos/EDUCACAO_CIDADANIA_E_EMANCIPACAO_HUMANA.pdf)>. Acesso em: 23 jun. 2009.

VIEGAS, Maria Amélia de Resende. Repensando o ensino-aprendizagem de piano do Curso Técnico em Instrumento do Conservatório Estadual de Música Padre José Maria Xavier de São João del-Rei (MG): uma reflexão baseada em Foucault. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n. 15, p. 81-90, set. 2006.



# Educação musical e práticas corporais como ferramenta metodológica para a educação infantil

*Mariana Zamberlan Nedel  
Universidade Federal de Santa Maria  
Universidade de São Paulo  
maznedel@yahoo.com.br*

*Ana Lúcia de Marques e Louro-Hettwer  
Universidade Federal de Santa Maria  
analooock@hotmail.com*

**Resumo:** Apresenta-se este artigo como um recorte de uma pesquisa, em nível de mestrado, que foi realizada, no programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria-RS. A pesquisa girou em torno de compreender narrativas de dois professores de música e oito educandos, de 2º a 5º anos, a respeito da utilização de práticas corporais e educação musical como elementos participantes do processo de ensino-aprendizagem da educação infantil. Buscou-se também analisar as práticas corporais, bem como sua utilização, ao longo das narrativas dos colaboradores durante as entrevistas; descrever o tipo de interesse, manifesto em entrevista, que os professores de música e educandos – de 2º a 5º anos – têm na educação musical aliada às práticas corporais; tipificar as práticas pedagógicas dos diferentes professores colaboradores e compreender como as práticas corporais aliadas à música, descritas pelos professores entrevistados, se associam a uma educação total integralizadora. Por se tratar de uma pesquisa de cunho qualitativo optou-se pela utilização da metodologia de História Oral Temática e Híbrida. Como foram entrevistados dois professores de música, analisaram-se as semelhanças e diferenças das práticas pedagógicas dos mesmos. Deve ser ressaltado, também, que dois importantes pontos da dissertação giram em torno do fato de a pesquisadora acreditar que seja realmente possível a Educação Física e a Música serem ensinadas de forma integrada, sem a possibilidade de uma se apoiar na outra, além da relevância da utilização dos fundamentos práticas corporais e canto e de se iniciar a educação a partir do conhecimento do educando.

**Palavras-chave:** Educação Musical, Práticas Corporais, História Oral, Narrativas.

## 1. Perspectivas pós-modernas e a interdisciplinaridade

Assiste-se, hoje, a uma tendência à pós-modernidade<sup>1</sup>, na qual é possível observar uma mudança para a alteridade<sup>2</sup> – a passagem de uma escola e uma sociedade disciplinar, para uma interdisciplinar, onde existe a valorização das relações baseadas no diálogo, entre o

---

<sup>1</sup> Aplica-se o termo pós-modernidade no sentido utilizado pelo sociólogo Zygmunt Bauman, que acredita ser este o tempo de uma “modernidade líquida”, ou seja, tempos que combinam mudanças, pensamentos novos com realidades retrógradas, ultrapassadas, ocorrendo a existência de uma realidade ambígua, multiforme (Referência encontrada em texto de FRANCISCO, s/d).

<sup>2</sup> Termo adotado por C.Byington, referindo-se a um ciclo que instaura a reciprocidade, a relação dialética entre o eu e o outro, entre o sujeito e o objeto, uma busca intensa e profunda pela identidade (FAZENDA, 1995).



sujeito e aqueles que o rodeiam. Percebe-se assim que a palavra chave desta nova fase da educação é *interdisciplinaridade*.

Porém, a dúvida e a insegurança diante do novo, da mudança, faz com que poucos se aventurem nessa alteridade, acarretando assim escolas com uma miscelânea de conceitos e práticas patriarcais e interdisciplinares. Sendo assim, é possível perceber que para que a interdisciplinaridade possa ser levada adiante, faz-se necessária a superação da barreira teoria/prática, uso consciente da linguagem, respeito à individualidade de cada ser humano, valorização do ser humano integral, dentre outros.

Os filósofos Laban (1978) e Freinet (1991), presentes no artigo de Scarpato (2001), concebem o homem como um ser integrado (corpo-alma), salientando a necessidade de se respeitar o ritmo interno de cada um, suas individualidades e subjetividades, já que os atos e as atividades espontâneos são uma forma de exteriorização de idéias e sentimentos, dando espaço à criatividade, ao envolvimento e a auto-expressão dos educandos.

Foucault (1985, p. 62), que também trata desta concepção de homem integrado, reflete que “[...] os maus hábitos da alma podem levar a misérias físicas enquanto que os excessos do corpo manifestam e sustentam as falhas da alma”.

Sendo assim, se existe o interesse em viver, hoje, na educação, um momento de alteridade, onde existe a valorização do ser humano integral, que se relaciona com o outro e com o mundo, é imprescindível a existência de um professor interdisciplinar, que traga em si o gosto pelo conhecimento e pela pesquisa em múltiplas direções; que possua um grau diferenciado para com cada um de seus educandos; e que se permita ousar nas técnicas e nos procedimentos de ensino (FAZENDA, 1995). Além disso, segundo Piaget (s/d *apud* FAZENDA, 1995), o “bom professor” deve ensinar o educando a não ter pressa em aprender, em não se apressar em virar a página.

Porém, antes de realizar qualquer atitude interdisciplinar é imprescindível que o professor reconheça sua identidade pessoal profunda, seu “eu verdadeiro”<sup>3</sup> e se perceba interdisciplinar, além de pensar em si mesmo como um ser total, integral<sup>4</sup>. Realizando, então, esse encontro consigo mesmo será possível que o professor, o educando, e o homem se encontrem, se sintam, para que podendo *ser*, possam então *fazer* (PEÑA, 1993, p. 62).

---

<sup>3</sup> Termo utilizado por Isaia (2001 *apud* LOURO, 2004, p.152).

<sup>4</sup> Acredita-se que um ser humano total/integral é aquele que não pensa em si mesmo enquanto ser diferente quando vivencia diferentes papéis, tais como, pai, marido, professor, dentre outros. Ele pensa que é sempre o mesmo ser integral e, além disso, se utiliza dessa integração para se conhecer melhor, pois ao se encontrar conhece o outro, ao se sentir sente também o outro. Ou seja, é um ser pronto para o fazer/agir, em prol de um bem comum.





Quando se pensa neste novo cientista, o que se pode ver? Que se trata de um profissional aberto ao diálogo, às novas propostas para uma nova escola e uma nova sociedade, que utiliza todo o seu passado como base para a construção de um futuro humanizador.

Entende-se por futuro humanizador um futuro destinado ao desenvolvimento e crescimento das crianças, nos diferentes âmbitos de suas vidas, levando em consideração seus pensamentos, famílias, ideais e crenças. Além disso, um futuro humanizador seria aquele baseado em uma educação total, não no sentido de afirmar que exista uma educação completa e total, mas sim no sentido da necessidade que o ser humano tem na existência de uma educação que seja pautada na coletividade e na totalidade, como afirmam Melo; Antunes; Schneider (2005), que integra os diferentes conteúdos disciplinares entre si e considera a realidade dos educandos, proporcionando uma educação alegre e lúdica, baseada em improviso, criatividade, criticidade, motivação, e benefícios para os diversos âmbitos da vida do ser humano.

## 2. O corpo

Ao contextualizarem-se aspectos sócio-histórico-culturais contribuintes ao processo de construção dos corpos, pode-se observar que, no decorrer da história, as representações, significados e valores dados ao corpo passaram por profundas mudanças. Na sociedade contemporânea, o corpo está recebendo uma supervalorização, ganhando contornos e viés dessa sociedade “urbano-industrial-científica”<sup>5</sup>. O corpo, enquanto coletividade e mediador de trocas culturais e sociais passa a ser deixado de lado, acarretando a instauração de esferas de poder, sufocando e oprimindo as capacidades do ser humano de pensar, sentir e agir de forma livre e consciente (MELO; ANTUNES; SCHNEIDER, 2005).

Cabe a seguinte pergunta: seria possível libertar o ser humano e o seu corpo desta busca desenfreada por resultados, a partir de diversas vivências corporais?

Se para a desfragmentação do ser humano é necessário que ele se preocupe não só consigo mesmo, mas também com o outro pode-se entender a importância da “cultura do cuidar de si”, termo definido por Foucault (1985), que quer dizer, em um âmbito geral, cuidar do corpo e da alma, e de si e do outro, ou seja, uma cultura que seja corporal e espiritual, que cuide de aspectos do corpo e da alma, sendo ao mesmo tempo individual e coletiva (Sant’Anna, 2002 *apud* BONETTI, ALARCON, BERGERO, 2005).

---

<sup>5</sup> Definição adotada pelas autoras Cristiane Ker de Melo, Priscilla de Cesaro Antunes, Maria Dênis Schneider, em artigo publicado em 2005.



Esta cultura corporal e espiritual pode ser incentivada desde muito cedo, seja pelos pais como também pela escola, através da realização de práticas corporais e atividades lúdicas que envolvam conteúdos como a educação musical e o corpo, pois, como afirma Vigotski (1989), “a internalização dos valores sociais moldam a nossa personalidade e a nossa visão de mundo, e é na infância que eles se consolidam”.

### **3. Caminhos metodológicos e coleta de dados**

Considerando que o presente trabalho caracteriza-se como uma pesquisa de cunho qualitativo, optou-se pela História Oral Temática e Híbrida como sendo a ferramenta metodológica mais apropriada para a captação dos dados necessários à realização desta pesquisa, visto que ambos os recursos valorizam o colaborador como sendo “peça chave” para a pesquisa, bem como consideram o depoimento do mesmo essencial para a obtenção dos resultados e conclusões da pesquisa. Mas, deve ser salientado que, por ter sido feita a opção de se trabalhar também com a H.O. Híbrida, tudo o que pudesse ser utilizado para colaborar no esclarecimento e complementação desta pesquisa, teve valor igual.

As entrevistas foram realizadas com dois professores de música e oito educandos, de 2º a 5º anos, de duas escolas da rede particular de ensino da cidade de Ribeirão Preto-SP, sendo elas: Instituto de Educação Infantil e Ensino Fundamental Liceu Albert Sabin e Instituto Santa Úrsula de Ribeirão Preto.

Salienta-se que cada escola ficou responsável pela escolha dos educandos colaboradores e pela entrega dos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)<sup>6</sup> aos representantes legais dos educandos, visto que estes são menores de 18 anos.

Os colaboradores da pesquisa foram: do colégio Sabin – professora Karina e os educandos Tácio (9 anos), Gil (8 anos), Breno (10 anos) e Bianca (10 anos); e do colégio Santa Úrsula – professor Éder e os educandos Pérola (7 anos), Ana Carolina (9 anos), Francisco (10 anos) e Vítor (10 anos).

A professora do colégio Albert Sabin, Karina, tem trinta e um anos, é formada em piano (foco em música erudita) e é musicoterapeuta, o que justifica o fato de trabalhar com a

---

<sup>6</sup> O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), segundo Meihy (2000), têm por finalidade possibilitar, aos sujeitos da pesquisa (colaboradores), o mais amplo esclarecimento sobre a pesquisa a ser realizada, seus riscos e benefícios, caso existam, para que a sua manifestação de vontade no sentido de participar, ou não, seja efetivamente livre e consciente. Este TCLE foi entregue a todos os representantes legais dos educandos colaboradores e para os dois professores de música. Além do recurso TCLE, optou-se por aplicar também, aos professores de música, uma Carta de Cessão, que segundo o mesmo autor, é uma carta ou termo contendo as informações principais acerca do projeto de pesquisa, e o principal, a autorização do colaborador perante a utilização de sua entrevista cedida ao autor do projeto.



música popular. Karina é professora de música há dezesseis anos e permaneceu nesta escola apenas por um semestre, período em que a professora titular, Vanessa, esteve em licença maternidade.

O professor do colégio Santa Úrsula, Éder, tem quarenta e oito anos, é formado em piano (foco em música erudita) e é educador musical, com ênfase em música erudita. Foi concertista, diretor de conservatório e professor de piano. Ele é formado há vinte e oito anos, dos quais dezessete foram destinados ao ensino da música neste colégio.

Assim, percebe-se que a trajetória pessoal e singular da vida de Karina e Éder ditou as marcas que suas atuações profissionais teriam, justificando o fato de eles terem escolhido trabalhar com o ensino da música popular e erudita, respectivamente.

#### **4. As práticas corporais e a música a caminho da escola**

A associação harmoniosa e equilibrada dos conteúdos ritmo e movimento podem se tornar um recurso educacional para a área da Música, da Educação Física e da Educação, neste caso, mais especificamente, utilizando como elementos participantes o corpo e a educação musical.

Compreendiam os gregos, há tantos séculos atrás, que não poderia haver educação completa do ser humano se ela não se realizasse integralmente através do equilíbrio harmonioso entre o espírito e o corpo. A própria palavra música é de origem grega – *musiké* – e significa “Arte das musas”, a qual abrangia diversas artes e ciências (CAMARGO, 1994, p. 71). Percebe-se assim a importância em se pensar sempre no ser total, tendo corpo e mente integrados, e na integração entre estes diferentes conteúdos.

Através do ritmo, da dança, das práticas corporais e da música, ampliam-se as capacidades humanas para expressão e percepção (KUNZ, 2005). Refletindo, então, acerca dos conteúdos educação musical e práticas corporais no processo educativo infantil, acredita-se que uma interessante alternativa para trabalhar com esta educação global e integralizadora gira em torno de, primeiramente, o professor conhecer seus educandos, bem como seus interesses, para que em seguida passe a trabalhar com o conteúdo propriamente dito.

Acerca de conhecer o aluno, um dos professores colaboradores, Éder, comentou: “[...] Então, conhecer a realidade dos alunos é fundamental para que o trabalho flua” (ÉDER, 2009, p. 8). Mas para conhecer o aluno é necessário que o professor o cative, para que o educando sinta-se à vontade para se expressar diante dele e dos colegas: “Eu acho que o



primeiro contato que a gente tem com os alunos, é um contato que é a gente que tem que quebrar barreiras” (ÉDER, 2009, p. 9).

Além de cativar o aluno, é fundamental que este confie em seu professor, para que o trabalho flua de forma saudável e produtiva: “[...] ele tem que ter essa confiança, vínculo com a gente primeiro, se não ele não vai ouvir mesmo se chegar batendo de frente” (KARINA, 2009, p. 5).

Na dissertação é adotada a idéia de centrar a aula no aluno, mas no sentido de partir dele, para depois inserir o novo conhecimento. Louro (2008), em seu artigo discorre que centrar a aula no aluno, segundo Carl Rogers, quer dizer “colocar seus interesses e perspectivas como ponto principal no eixo professor-programa-aluno, que move o processo de ensino-aprendizagem” (GLASER & FONTEERRADA, 2006, p. 94 *apud* LOURO, 2008, p. 6).

Eu acho que tem que começar com a linguagem dele, aquilo que te falei, porque se não a gente cria uma barreira... logo de cara vou colocar Beethoven, Mozart e ele nunca ouviu, é estranho. Então começa com a linguagem dele e a gente vai no nível que ele está acostumado de música [...] (KARINA, 2009, p. 5).

E paralelo à idéia de partir do conhecimento dos alunos, outro recurso relevante é a utilização de atividades lúdicas, já que, segundo Carvalho (1996 *apud* BONETTI; ALARCON; BERGERO, 2005, p. 174), o lúdico é como um ato espontâneo “de auto-expressão construtiva do ser humano”. Para a autora, não basta dizer que as experiências lúdicas proporcionam momentos de prazer, para ela “o movimento lúdico é um gerador de felicidade”, sendo assim, não pode ser desvalorizado e muito menos excluído do cotidiano.

## 5. Considerações finais

Muitas considerações relevantes foram encontradas com a análise dos dados, mas, apontam-se aqui, neste artigo, os aspectos conclusivos mais importantes.

Analisando as práticas pedagógicas dos dois professores colaboradores, pode-se citar que a principal diferença encontrada gira em torno do foco dado às aulas: música erudita pelo professor Éder e música popular pela professora Karina.

Quanto às principais semelhanças vistas na prática pedagógica dos professores, é possível citar: a importância que ambos disseram e demonstraram dar aos alunos, valorizando cada um deles como um ser humano único; ambos tocam os seus instrumentos para os educandos durante as aulas; permitem que estes mexam em todos eles; e acreditam que o



ensino deva realmente partir do interesse dos alunos, mas que, em seguida, um novo conhecimento deva ser apresentado a eles.

Mas, como principal semelhança, destaca-se o amor de ambos pelo ensino da Música, deixando claro que isso faz toda a diferença para a vida pessoal deles e para aqueles que têm o privilégio de tê-los como professor.

Um ponto que merece atenção é referente à maneira como os professores integram o corpo à música. O professor Éder utiliza muito o ritmo, corpo e suas práticas para ensinar os elementos musicais, fazendo com que eles passem primeiramente pelo concreto (MALAGARRIDA E VALLS, 2003), para que assim, eles possam relacionar, entender, e passar para o conhecimento literal da notação musical, para a abstração.

Vários teóricos utilizaram-se desta metodologia corporal, baseada no ritmo e em elementos corporais, para o ensino da música. Um dos precursores desta idéia foi o compositor e pedagogo suíço Jacques Dalcroze, o qual criou a “Rítmica”<sup>7</sup> que, segundo suas próprias palavras, é

um método de educação geral, uma espécie de solfejo corpóreo-musical, que permite observar as manifestações físicas e psíquicas dos educandos, oferecendo a possibilidade de analisar seus defeitos, buscando os meios de corrigi-los (DALCROZE, s/d *apud* CAMARGO, 1994, v.3, p. 77).

A professora Karina utiliza, também, muitos elementos corporais, mas com o principal intuito de ensinar ritmo e as diferentes formas de tocar os instrumentos. Mas, ambos acreditam na importância em primeiro começar um exercício/atividade pelo corpo, para depois dar continuidade ao restante do conteúdo musical propriamente dito, já que todo o ser humano nasce com um instinto para o ritmo (MONTEIRO & ARTAXO, 2000; JEANDOT, 1990), sendo de extrema relevância a valorização do movimento e das práticas corporais (WEIGEL, 1998), já que uma educação completa, segundo Camargo (1994), só se dá através da integração entre espírito e corpo, já que entende-se o ser humano como um ser que tem corpo e alma integrados (FOUCAULT, 1985; TOURINHO & SILVA, 2006 *apud* SANTIAGO, 2008).

Ressalta-se outro ponto da coleta de dados de grande importância: a diversidade de conteúdos interdisciplinares utilizados durante as aulas e os grandes eventos de final de ano. Foi de extrema beleza, criatividade e riqueza o “Natal dos insetos” – Santa Úrsula, e a “Mostra Sabin” – Sabin. É possível dizer que tais espetáculos foram as práticas mais

<sup>7</sup> A definição para o método educativo, criado por Dalcroze, através da palavra “Rítmica”, foi encontrada no livro de Camargo (1994). Porém, no artigo de Bowman & Powell (2007), é utilizado o termo “Euritmia”.



interdisciplinares já vivenciadas pela pesquisadora, aproximando-se de forma bastante rica desse ideal de educação total integralizadora.

Após a pesquisa, coleta e análise de dados, foi possível observar que um modelo de educação total integralizadora que viabiliza uma relação de cumplicidade entre as várias dicotomias – teoria/prática, corpo/alma, eu/outro, e que prime pela integração entre disciplinas, pela relação entre professores, diretores, pais e alunos, e que seja interdisciplinar, pode trazer inúmeros benefícios para os educandos, possibilitando que os mesmos apresentem progresso, segundo Scarpato (2001), “na autonomia corporal e intelectual [...] cooperação, responsabilidade, avanço na aprendizagem”, bem como a inclusão de educandos de diferentes faixas etárias e famílias; o auxílio da expressão corporal; o estímulo a novas formas de comunicação, o favorecimento da socialização e do lazer e a desfragmentação do ser humano. Além de incentivarem as trocas e o entendimento entre o eu e o outro, possibilitando a socialização, conhecimento do outro e autoconhecimento (LEE-MANOEL, 2002 *apud* BONETTI, ALARCON, BERGERO, 2005).

Para a professora Karina, os professores e as escolas, propriamente ditas, deveriam considerar a música de forma mais relevante, por acreditar que a música é

um parceiro para ajudar na concentração, para melhorar a disciplina, para a auto estima [...] (KARINA, 2009, p. 2). [...] Na timidez, em um comportamento mais introspectivo de algumas pessoas [...] Alguns momentos em que as crianças tiveram o dia inteiro de aula, estão cansados, não seria nada começar por ai de repente (KARINA, 2009, p. 6).

Os próprios educandos entrevistados perceberam e citaram vários benefícios. O aluno Francisco chegou à seguinte conclusão: “Quando eu tô assim meio nervoso eu pego a flauta e começo a tocar as músicas e daí eu acalmo” (FRANCISCO, 2009, p. 4). Além desse benefício, o aluno acredita que depois que começou a ter aula de música, passou a conversar mais com os colegas. Ele afirmou: “É, fiquei menos tímido” (FRANCISCO, 2009, p. 4).

Ana Carolina (2009, p. 4-5) citou vários benefícios, tais como distração: “[...] eu e a minha amiga quando a gente [...] começa a cantar e vai se distraindo, e isso é muito legal também”; calma e persistência: “Fico mais calma, mas quando eu erro eu fico um pouquinho estressada [...] Aí eu falo: ‘Vou tentar mais uma vez’, aí eu vou me acalmando quando eu vou acertando. Aí fica mais fácil”; e socialização: “Eu acho que eu consegui mais amigas com a música [...]”.



Para o educando Tácio, as aulas de música também lhe proporcionaram alguns benefícios para sua vida: “Eu estudo mais, convivo alegre, tenho muito mais amigos” (TÁCIO, 2009, p. 4).

Após a coleta e análise de dados, foi possível perceber, então, que muitos dos benefícios pesquisados e encontrados durante a revisão de literatura se confirmaram na parte prática da pesquisa, demonstrando, assim, a importância de um trabalho educacional total e integral envolvendo práticas corporais e música.



## Referências

BONETTI, A.; ALARCON, M.; BERGERO, V. Re-significando práticas corporais na prevenção e reabilitação cardiovascular. In: SILVA, A. M.; DAMIANI, I. R. (Org). *Práticas Corporais: experiências em Educação Física para a outra Formação Humana*. Florianópolis: Nauembla Ciência & Arte, 2005. 3v, cap. 8, p. 165-186.

BOWMAN, W.; POWELL, K. The Body in a state of Music. In: BRESLER, L. (Editora). *International Handbook of Research in Arts Education*. Part 1. University of Illinois at Urbana-Champaign, USA. v. 16. USA: Springer. 2007. cap. 74, p. 1087- 1106.

CAMARGO, M. L. M. de. *Música/movimento: um universo em duas dimensões*. Belo Horizonte: Vila Rica, 1994. 143 p.

FAZENDA, I. C. A. *Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa*. 2. ed. Campinas: Papirus Editora, 1995. 143 p.

FOUCAULT, M. *História da Sexualidade III: o cuidado de si*. Tradução: Maria Thereza da Costa Albuquerque. Revisão técnica: José Augusto Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985. 234 p.

FRANCISCO, L. V. A modernidade da fusão social pela solidificação individual: *Modernidade Líquida*, de Zygmunt Bauman. In: KLEPSIDRA. Disponível em: <<http://www.klepsidra.net/klepsidra23/modernidade.htm/>>. Acesso em: 25 agosto 2009.

JEANDOT, N. *Explorando o universo da música*. São Paulo: Scipione, 1990. 176 p.

KUNZ, E. Re-educar-se para a libertação. In: SILVA, A. M.; DAMIANI, I. R. (Org). *Práticas Corporais: experiências em Educação Física para a outra Formação Humana*. Florianópolis: Nauembla Ciência & Arte, 2005. 3v, cap. 1, p. 11-16.

LOURO, A. L. de M. e. Cartas de licenciados em música: (re)contando o vivido para centrar a aula no aluno. *Revista da Abem*, Porto Alegre, V.20, 63-68, set. 2008.

\_\_\_\_\_, A. L. de M. e. *Ser docente universitário-professor de música: dialogando sobre identidades profissionais com professores de instrumento*. 2004. 195f. Tese (Doutorado em Música) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.

MALAGARRIDA, T.; VALLS, A. *La audición musical em la Educación Infantil: propuestas didácticas*. Barcelona: Ediciones Ceac, 2003. 253 p.

MEIHY, J. C. S. B. *Manual de história oral*. São Paulo: Edições Loyola, 3. ed, 2000. 111 p.

MELO, C. K. de; ANTUNES, P. de C.; SCHINEIDER, M. D. Cuida(do) corpo: experimentações acerca do ‘cuidar de si’. In: SILVA, A. M.; DAMIANI, I. R. (Org). *Práticas Corporais: experiências em Educação Física para a outra Formação Humana*. Florianópolis: Nauembla Ciência & Arte, 2005. 3v, cap. 5, p. 89-114.

MONTEIRO, G. de A.; ARTAXO, I. *Ritmo e movimento*. São Paulo: Phorte, 2000. 48 p.





PEÑA, M. de los D. J. Interdisciplinaridade: questão de atitude. In: FAZENDA, I. C. A. (Org). *Práticas Interdisciplinares na escola*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1993. cap. 8, p. 57-64.

SANTIAGO, P. F. Dinâmicas corporais para a educação musical: a busca por uma experiência musicorporal. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n. 19, p. 45-56, março 2008.

SCARPATO, M. T. Dança educativa: um fato em escolas de São Paulo. In: CADERNOS CEDES, v. 21, n. 53, abril 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/>>. Acesso em: 27 ago. 2007.

VIGOTSKI, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fonte, 1989. VILLA LOBOS. In: NETSABER Biografias. Disponível em: <<http://biografias.netsaber.com.br/>>. Acesso em: 09 fev. 2010.

WEIGEL, A. M. G. *Brincando de Música*. Porto Alegre: Kuarup, 1998. 201 p.



# **Educação musical formal, não-formal e informal: diferenças e semelhanças na aprendizagem do instrumento e na formação musical do “músico erudito” e do “músico popular”**

*Elodie Bouny*  
*Universidade Federal do Rio de Janeiro*  
*elobouny@hotmail.com*

**Resumo:** Esta pesquisa propõe analisar as duas diferentes maneiras em que ocorre a formação musical e o jeito de aprender a tocar um instrumento: a formação acadêmica ou erudita, e a formação informal ou popular. A autora fará uma análise comparativa, com campos de estudo diversos, levando em conta o contexto social do aluno; os métodos de ensino e aprendizagem; os processos cognitivos; os distúrbios físicos e mentais encontrados em ambas as formações; dentre outros aspectos. O estudo tem como objetivo utilizar os resultados da pesquisa, propondo uma reflexão sobre métodos de ensino que utilizariam processos de ensino das duas formações. As principais metodologias utilizadas serão entrevistas e pesquisa de campo.

**Palavras-chave:** Aprendizagem, Música erudita, Música popular.

## **Introdução**

A delimitação entre a educação musical formal, não-formal e informal não se faz de forma evidente e há entre elas, sem dúvida, certa porosidade. A compreensão desse fenômeno poderá ser facilitada por meio da literatura especializada.

No que se refere à aprendizagem musical, no meio popular, ocorrem dois fatos interessantes e importantes: a impregnação e a imitação.

Para Nketia (1974), há na aprendizagem musical popular, dois períodos distintos: o primeiro, de “exposição e treino”, em que o contato com a prática musical é fundamental e o treinamento, a partir do ver fazer, uma constante; o segundo período, de “afiliação temporária”, refere-se àquele que o treinamento é dado por um especialista, músico mais experiente, para ampliação do repertório ou aquisição de técnica mais apurada.

Nesse sentido, a aprendizagem e a memorização se fazem intuitivamente, ouvindo e imitando. Fora da prática, não existe consciência de uma teoria musical, sobretudo, no início da aprendizagem.

Dessa forma, na aprendizagem popular e não-formal, a música e seus elementos básicos são registrados como um todo e não em detalhes fracionados.



Por outro lado, nas escolas de música, ocorre o contrário, o mais frequente é a teoria ser abordada antes da prática e a aprendizagem do instrumento ser apreendida justamente de maneira fracionada.

## **Delimitação do tema e universo da pesquisa**

Para examinar as diferenças de formação musical, esta pesquisa definirá e apontará aspectos da educação formal, não-formal e informal. O estudo destacará a história do Conservatório de Paris – que é uma das referências desta pesquisa – a fim de analisar a tradição de ensino da música erudita na França.

Subsidiado em estudos de especialistas na temática, este estudo proporrá ligações possíveis entre as diferentes educações, ressaltando as limitações, assim como as vantagens de cada uma delas, observando possibilidades de “cruzamento” que possam contribuir para a pedagogia musical.

Por fim, esta pesquisa esboçará uma reflexão sobre os distúrbios físicos, cognitivos e neurológicos bastante comuns na carreira do instrumentista e verificará se uma das duas categorias de músicos – os eruditos ou os populares – é mais atingida por esses distúrbios.

A presente pesquisa será baseada em entrevistas de músicos de cordas dedilhadas (violão, violão de sete cordas, bandolim, entre outros) brasileiros e estrangeiros: Yamandú Costa (violão de sete cordas; brasileiro), Sérgio Assad (violão; brasileiro), Hamilton de Hollanda (bandolim; brasileiro), Pablo Márquez (violão; argentino), Fabio Zanon (violão; brasileiro), Zé Paulo Becker (violão; brasileiro), Rogério Caetano (violão de sete cordas; brasileiro), Marco Pereira (violão; brasileiro), Gerard Abiton (violão; francês).

Por outro lado, será realizada uma pesquisa de campo, no Rio de Janeiro, Porto Alegre, Paris e Basel (Suíça) sobre “momentos representativos” como: “aula de violão no Conservatório”, “uma música passada de pai para filho”, “concurso de violão erudito”, entre outros.

## **Objetivos e justificativa**

O objetivo principal desta pesquisa é fazer um estudo comparativo entre a educação musical formal, não-formal e informal na aprendizagem do instrumento e na formação musical em geral a partir da literatura especializada e de estudos de caso selecionados.

Uma vez destacadas e apreendidas essas “identidades musicais”, a pesquisa tem como objetivos específicos: criar ligações possíveis entre essas identidades apontando



soluções originais em diversas áreas do conhecimento e analisar a aprendizagem e memória social do aluno e suas repercussões na escola.

Formada num conservatório de música erudita bastante tradicionalista no subúrbio de Paris e depois de Strasbourg, dos sete aos 22 anos, a pesquisadora é o que pode ser chamado de um “produto do academismo” e aproveita essa formação sólida na atividade atual de violonista.

Por outro lado, a cultura franco-boliviana e as viagens feitas pela América Latina, desde muito jovem despertaram, na pesquisadora, interesse pela música tradicional sul-americana.

O interesse por este estudo surgiu naturalmente, pois a pesquisadora é casada com um músico de formação popular, mora no Brasil há três anos, e vivencia no dia-a-dia os dois estilos musicais: erudito e popular.

Para ilustrar e apoiar este estudo a pesquisadora terá como base, estudos de casos de músicos populares e eruditos e utilizará a entrevista como um dos métodos de pesquisa.

## **Referencial teórico**

A presente pesquisa terá como referência principal o trabalho de dois autores: Libâneo e Trilla.

Libâneo pesquisou de forma intensa sobre a identidade do pedagogo e seu papel na construção do conhecimento do aluno; e sobre a importância e influência do meio na educação do aluno, sendo que, para ele, a prática educativa é totalmente condicionada por inúmeros fatores externos que o pedagogo não pode controlar, mas que, também, não pode ignorar.

Nesse sentido, Libâneo (2002) investiga sobre que atitude seria mais adequada para lidar com esse fenômeno. Investiga essa que vai ao encontro de um dos objetivos da presente pesquisa.

O referido autor assim explica:

Os valores, os costumes, as idéias, a religião, a organização social, as leis, o sistema do governo, os movimentos sociais, as práticas de criação de filhos, os meios de comunicação social são forças que operam e condicionam a prática educativa. Apesar desse grande poder dessas influências, boa parte delas ocorrem de modo não-intencional, não-sistemático, não-planejado. Elas atuam efetivamente na formação da personalidade, porém, de modo disperso, difuso, com caráter informal, não se constituindo em atos conscientemente intencionais. Isso não significa, absolutamente, que sejam negados seus efeitos educativos. Mesmo porque é muito em virtude desses



fatores e influências não-intencionais que se dá o processo de socialização. Além do mais, eles estão presentes em qualquer lugar onde ocorram atos educativos intencionais (LIBANEO, 2002, p. 87).

Segundo o autor, as educações se cruzam naturalmente, e a prática educativa formal é mais eficaz quando o professor aceita esse conhecimento extra-escolar, essa educação não-formal do aluno, mas, infelizmente, é muito comum o professor negar a formação informal do aluno; e isso acaba prejudicando a prática educativa;

educação formal e não-formal interpenetram-se constantemente, uma vez que as modalidades de educação não-formal não podem prescindir da educação formal [...], e as de educação formal não podem separar-se da não-formal, uma vez que os educandos não são apenas alunos, mas participantes das várias esferas da vida social, no trabalho, no sindicato, na política, na cultura etc. Trata-se, pois sempre, de uma interpenetração entre o escolar e o extra-escolar (LIBANEO, 2002, p. 95).

A partir desse conceito de Libâneo (2002), verificam-se como as educações se cruzam e de que maneira elas se complementam, e, positivamente, abrem o campo do aprendizado.

O segundo autor, que esta pesquisa utilizará como referencial básico, Trilla (2008), analisa a educação não-formal, apresentando-a como algo que sempre existiu e que passou a ter nome só quando as escolas foram criadas. Trilla (2008) está convencido que o valor da escola é superestimado e para apoiar seu argumento, cita Dewey (1918):

Costumamos superestimar o valor da instrução escolar diante a que recebemos no curso ordinário da vida. Contudo não devemos corrigir esse exagero menosprezando a instrução escolar, e sim examinando aquela educação ampla e mais eficiente propiciada pelo curso ordinário da vida, para iluminar os melhores procedimentos de ensino dentro dos muros da escola (DEWEY, *apud* TRILLA, 2008, p.10).

Assim como Libâneo (2002), Trilla (2008) acredita que a educação formal deveria se abrir mais à educação não-formal, para ser “iluminada”, pois elas se somam e a educação não-formal do aluno vem a ser uma ferramenta potente no meio escolar.

A educação, tradicionalmente, é vista, segundo Trilla (2008, p. 27), como uma “relação pessoal e direta entre o educador e o educando”, mas essa relação deixa de lado muitas coisas, e por isso, é um “modelo simplista”.

Em primeiro lugar, (o modelo simplista) esquece que toda ação educativa [...] se realiza em determinado ambiente (a família, a sala de aula, a escola, o bairro, a cidade, a sistema social, econômico e político). Em segundo lugar, tal modelo simplista da ação educativa esquece que o meio sempre



influencia a relação: condicionando-a, modelando-a, e atribuindo-lhe os papéis que educador e educando devem desempenhar. Em terceiro lugar, o modelo simplista dessa relação tampouco leva em conta que, seja qual for o meio musical, não é apenas o *educador* que educa, mas também outros elementos do meio. [...] Em quarto lugar, o modelo simplista esquece que o educador, além de se relacionar direta e pessoalmente com o educando, atua na medida de sua capacidade e autonomia relativa, contribuindo para a configuração do meio educacional (TRILLA, 2008, p.27).

Observa-se que ao denominar de “modelo simplista”, Trilla (2008) não leva em conta muitos elementos exteriores que, na verdade, são atores importantes e que fazem parte do processo educativo.

Como se observou, anteriormente, é difícil delimitar a fronteira entre as educações.

[...] todos os processos intencionalmente educacionais entrariam na coluna de formal e não-formal, e, por conseguinte, os não intencionais, ficariam na do informal. Não resta dúvida, claro, de que tanto a educação formal como a não-formal são claramente intencionais e que a educação não intencional pertenceria à informal. Bem mais questionável, porém, é a classificação de toda a educação informal como não intencional (TRILLA, 2008, p. 36).

O autor ainda argumenta que a educação de uma pessoa não é a “soma das diferentes experiências educacionais”, mas efetivamente uma “combinação muito mais complexa, em que todas as experiências interagem entre si” (TRILLA, 2008, p. 45).

Contudo, essas influências do meio sobre a educação tem como resultado certa heterogeneidade.

A realidade do universo educacional, que inclui também o universo social em que se insere, é sempre muito mais heterogênea, com valores em conflito, com interesses opostos. Só um meio educacional fechado, uma instituição total, poderia se aproximar de uma educação totalmente harmoniosa e sem contradições (TRILLA, 2008, p. 49).

Porém, isso é difícil de ocorrer, pois, para tanto, seria necessário que o aluno morasse na escola, e só convivesse com seus professores. As próprias educações formal, não-formal e informal “desmentem o caráter fechado, homogêneo e unilateral do ato educacional”, afirma Trilla (2008, p. 49).

Com base nos estudos de Libâneo (2002) e Trilla (2008), esta pesquisa analisará como a vivência extra-escolar no aluno é essencial ao aprendizado musical e indicará como essas diferenças podem ser aproveitadas deixando de serem obstáculos para se tornarem ferramentas úteis e proveitosas no ensino da música e dos instrumentos musicais.



## Metodologia

A metodologia mais adequada para esta pesquisa – além da pesquisa bibliográfica realizada em livros, artigos e revistas especializadas sobre a temática –, é o estudo de casos, baseado em entrevistas abertas.

O estudo se caracteriza como multicase uma vez que a pesquisadora entrevistará, para posterior análise, músicos de cada uma das formações: formal, não-formal e informal e, ainda músicos de formação “mista”.

Mesmo a entrevista sendo aberta e em forma de conversa, ela deverá seguir um roteiro, pois, como leciona Thompson (1992, p 258), “a entrevista totalmente livre não pode existir.”

Nesse sentido, a entrevista contará com as seguintes indagações:

- Como foram os primeiros contatos com a música? E com o instrumento?
- Qual foi o ambiente familiar (musical e social)?
- Como foi a relação com o sistema escolar (não musical)?
- De que maneira aconteceram os processos de aprendizagem: autodidata, escola de música, família, igreja ou de outra forma?
- Como foram desenvolvidos os sistemas visual/instrumental e auditivo/instrumental ao longo da aprendizagem?
- Como o estudo é organizado no dia-a-dia?
- Quais as carências sentidas quando da aprendizagem da música (se é que existem)?
- Possui algum problema físico ou neurológico, causado pela prática intensiva do instrumento?
- Além de tocar, compõe? Improvisa?

O único critério comum a todos os entrevistados é que eles têm que ser músicos profissionais.

Após a apresentação de cada caso, pretende-se compará-los. Essa análise transversal permitirá que características sejam destacadas ressaltando, assim, as semelhanças e diferenças entre eles. Essa análise permitirá uma reflexão sobre a possível complementaridade entre as duas formações.

Thompson (1992) oferece vários conselhos úteis para conduzir bem uma entrevista e obter o máximo de informações do indagado, como, por exemplo: encontrar equilíbrio na participação do entrevistador na entrevista; realizar a entrevista no lugar adequado; fazer perguntas do jeito certo, sem tentar influenciar as respostas, pois, “quem não consegue parar



de falar, nem resistir à tentação de discordar do informante, ou de lhe impor suas próprias ideias, irá obter informações que, ou são inúteis, ou positivamente enganosas” (THOMPSON, 1992, p. 254).

De acordo com Demo (2009), a pesquisa é:

a atividade científica pela qual descobrimos a realidade. Partimos do pressuposto de que a realidade não se desvenda na superfície (...) a pesquisa é um processo interminável, intrinsecamente processual. E um fenômeno de aproximações sucessivas e nunca esgotado (DEMO, 2009, p 23).

Cabe, portanto, ao pesquisador ter cuidado e não tirar conclusões precipitadas sobre o objeto pesquisado e afirmar verdades, pois segundo os autores ora citados, a verdade na pesquisa é muito relativa e, continuamente, mutável.

## Breve revisão de literatura

A questão da aprendizagem musical formal e informal já foi bastante pesquisada, quase sempre valorizando uma ou outra área; no caso, a “erudita” e a “popular”.

Arroyo (2001) afirma que “os Conservatórios de Música são alvo de uma série de preconceitos, frutos de representações que foram construídas ao longo do século XX.” A autora chama a atenção para a importância da presença da música popular no seio da escola para que os alunos se sintam motivados e comenta:

são focalizados papel da música popular como indicativo de mudanças sócio-educacionais na instituição, as contradições advindas tanto da centralidade da notação musical como competência valorizada nessa escola quanto a hegemonia de práticas musicais vinculadas a cultura musical erudita européia, e representações das músicas populares e eruditas sustentando as práticas musicais no Conservatório (ARROYO, 2001, p. 60).

Libâneo (2002) reconhece o “poder pedagógico de vários agentes educativos formais e não-formais” e acentua a ideia de que a pedagogia está presente por todo lado na vida cotidiana do aluno e não se pode achar que o único lugar onde a criança aprende é na escola; pelo contrario, o professor tem que utilizar essa aprendizagem do dia-a-dia, a memória social do aluno e integrá-la no ensino.

Essa ideia é apoiada por Segre (*apud* SOUZA, 2004, p. 10) que afirma: “através das práticas do tempo livre das crianças e dos adolescentes que poderemos compreender seu modo de inserção social, suas dificuldades, seus desejos, suas aspirações ou suas confusões.”

Por sua vez, Santos (1986) afirma:





O primeiro contato de um iniciante com o instrumento deve representar imediata oportunidade de execução musical prazerosa, automotivadora de melhor desempenho. Exemplos disto são encontrados na prática não-formal, facilitadora da integração do sujeito no fazer musical, desde o primeiro momento.

Algumas pesquisas mostram, como se observou, a influência e importância da aprendizagem social ou informal nas instituições formais, para o bom desenvolvimento da aprendizagem do aluno.

Segundo Green (2008), há uma diferença importante entre a maneira de aprender a música do músico popular e do músico erudito; o músico popular gosta sempre do que toca, pois ele mesmo escolhe o repertório, e ninguém, nem os pais ou professores lhe obrigam a estudar, ele tem prazer em tocar, pois não tem dever de casa nem teste.

O projeto proposto por Green é exatamente trazer os benefícios da educação informal para dentro dos muros da escola, dentre os benefícios, a autora destaca: deixar o aluno escolher o repertório com o qual possa se identificar; tirar músicas de ouvido; aprender com amigos; improvisar; compor.

Nesse contexto, ainda segundo a autora supracitada, o professor passa a ser um “guia” e um observador que ajuda o aluno a atingir as suas metas, mas não impõe o ensino.

O currículo elaborado por Green (2008) comporta sete estágios, cujos dois últimos são relacionados ao repertório clássico. Esse projeto da autora apresenta sintonia com esta pesquisa, à medida que ela tirará conclusões das análises feitas das formações musicais, observando como cada uma delas pode acrescentar à outra, sem nenhum tipo de discriminação.



## Referências

ARROYO, Música popular em um conservatório de música. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n. 6, p. 56-67, set. 2001.

DEMO, Pedro; *Introdução à metodologia da ciência*. 2. ed. 17. reimpr. São Paulo, Atlas, 2009.

GREEN, Lucy. *Music, informal learning and the school: a new classroom pedagogy*. Hampshire: Ashgate Publishing, 2008.

LIBANEO, José Carlos. *Pedagogia e pedagogos, para quê?* 5. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

NKETIA, Joseph Hanson Kwabena. *The music of África*. New York: W W Norton & Co Inc, 1974.

SANTOS, Regina Márcia Simão. Aprendizagem musical não-formal em grupos culturais diversos. *Atravez - Associação Artístico Cultural*. Disponível em: <[http://www.atravez.org.br/ceem\\_2\\_3/aprendizagem\\_musical.htm](http://www.atravez.org.br/ceem_2_3/aprendizagem_musical.htm)>. Acesso em: 12 de maio de 2010.

SOUZA, Jusamara. Educação musical e práticas sociais. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n. 10, p. 7-12, mar. 2004.

THOMSON, Paul. *A voz do passado: história oral*. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

TRILLA, Jaume; GANHEM, Elie, *Educação formal e não-formal: pontos e contrapontos*. São Paulo: Summus Editorial, 2008.



# Educação Musical Inclusiva: Considerações Sobre Aulas de Música em uma Escola Regular

Jeanine Bogaerts  
Fiocruz – Fundação Oswaldo Cruz  
jeanineaf@yahoo.com.br

**Resumo:** Este texto foi escrito após um projeto de pesquisa, realizado em uma escola especializada no ensino de deficientes auditivos, onde observamos a difícil realidade enfrentada pela criança especial, mesmo dentro de uma instituição especializada. Pensando sobre a inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais em escolas regulares, nos deparamos com dúvidas a respeito desse processo, que se caracteriza como novidade para grande parte dos professores de música. Questões com relação à formação desse professor, aos objetivos, aos conteúdos e procedimentos das aulas e à identificação de diferentes síndromes e patologias vieram à tona. Através de pesquisa bibliográfica e trabalho de campo, procuramos informações que pudessem melhor orientar o trabalho dos professores de música. Questionamos os padrões de normalidade e procuramos estabelecer as diferenças entre a Educação Musical e a Musicoterapia, ressaltando que o “especial” pode ser aluno e não apenas paciente. Verificamos a importância do papel do professor no processo de inclusão, tanto no desenvolvimento da criança especial como na sua aceitação pela turma e a profunda contribuição que as aulas de música podem ter para essas crianças.

**Palavras-chave:** educação, música, inclusão.

## Introdução

Acompanhamos durante alguns meses a realidade de crianças surdas numa instituição especializada em deficiência auditiva. Oferecemos a elas aulas de música através do projeto de pesquisa “Aulas de Música para Crianças Surdas como Meio de Estimulação do Desenvolvimento Global de Crianças de 0 a 4 anos”, de responsabilidade da professora Dr<sup>a</sup> Thelma Álvares, UFRJ, e constatamos as inúmeras dificuldades que estas crianças e suas famílias enfrentam: geralmente, moram longe da instituição, são de classes economicamente menos favorecidas, não têm atendimento psicológico, há demora ou falta de diagnóstico da surdez e o trabalho com música era inexistente dentro da faixa etária observada.

Se dentro de uma instituição especializada o desafio é tão grande, como seria em escolas regulares? O que o professor de música teria que superar para receber essas crianças? Deveríamos conhecer as patologias e síndromes existentes para agir com coerência com crianças portadoras de necessidades educacionais especiais? Que estratégias e atividades poderiam ser utilizadas?

Usualmente, ao pensar em aulas de música para alunos especiais, a referência que prevalece é a da música com caráter terapêutico, o que se aproxima da Musicoterapia. Numa



escola regular, porém, o ensino da música deve priorizar conteúdos, desenvolver habilidades, ou seja, guardar mais semelhanças com uma disciplina curricular igual a qualquer outra.

Surge então, um desafio para o professor de música: como estabelecer objetivos musicais para essa criança sem passar necessariamente pelo viés terapêutico? Independentemente do objetivo a ser alcançado, a música deve propiciar ao aluno oportunidade de expressão de sentimentos e emoções. Para Hensy de Gainza

O objetivo da Educação Musical é musicalizar, ou seja, tornar um indivíduo sensível e receptivo ao fenômeno sonoro, promovendo nele, ao mesmo tempo, respostas de índole musical. A música pode, ao penetrar no homem, romper barreiras de todo o tipo, abrir canais de expressão e comunicação, e induzir a modificações significativas na mente e no corpo. (apud LOURO, 2006, p.23)

Mais do que sensibilizar, desenvolver habilidades e transmitir conteúdos, o professor de música pode colaborar para o desenvolvimento global de seus alunos. Atividades bem estruturadas, envolventes, adequadas à faixa etária, podem colaborar, entre outros aspectos, para o desenvolvimento emocional, motor e cognitivo da criança. Mas, como desenvolver atividades onde todos possam participar? Como trabalhar o desenvolvimento musical e a aquisição de habilidades instrumentais, que são alguns dos objetivos propostos pela educação musical? Como lidar com as diferenças nesse trabalho?

Questões como essas nos levaram a realizar uma pesquisa qualitativa numa escola de Ensino Fundamental que apresentava em suas turmas alunos com necessidades educacionais especiais. Através da observação dessas crianças na aula de música e nas outras disciplinas curriculares, foram colhidos dados comportamentais e atitudinais das crianças e dos professores que trabalhavam com elas. Procuramos observar, entre outros aspectos, os procedimentos utilizados pelos professores de música desta escola para receber o aluno especial. Após a observação, um questionário foi aplicado a professores de música com perguntas referentes à sua formação e às experiências e expectativas com relação ao processo inclusivo.

Ao entrarmos em contato com essas crianças “diferentes”, outras questões importantes foram levantadas: o que é ser diferente, o que é normal e quem estipula os padrões de normalidade? Acreditamos que refletir sobre essas questões é fundamental para a proposta da educação inclusiva.

Skliar coloca que “as diferenças não podem ser descritas em termos de melhor e/ou pior, bem e/ou mal, superior e/ou inferior, positivas e/ou negativas, maioria e/ou minoria, etc.



São simplesmente diferenças”. Diz ainda, que “a diferença torna-se um problema quando ela é contrária, oposta ao conceito de normalidade” (in RODRIGUES, 2006, p.23).

Com relação aos “diferentes”, citando ainda Skliar, podemos destacar que:

Os “diferentes” respondem a uma construção, uma invenção, quer dizer, são reflexo de um largo processo que poderíamos chamar de “diferencialismo”, isto é, uma atitude – sem dúvida do tipo racista – de categorização, separação e diminuição de alguns traços, de algumas marcas, de algumas identidades, de alguns sujeitos, em relação ao vasto e por demais caótico conjunto de diferenças humanas (in RODRIGUES, 2006, p. 23).

Nesta concepção, as diferenças são características de cada um e o conceito de “diferente” é estabelecido pelo grupo social, dentro de padrões que a sociedade estabelece para, através de alguma característica, inferiorizar o diferente. Esses padrões de normalidade são, segundo Skliar, uma violenta imposição de uma identidade única, fictícia, determinada pela sociedade. Para ele, normalizar é a escolha dessa identidade como a única identidade verdadeira (in RODRIGUES, 2006, p.39).

Se o conceito de normalidade é estabelecido pelas pessoas e pela sociedade podemos pensar, como Skliar propõe, na “desmistificação do normal”, ou seja, não nos prenderíamos mais aos parâmetros que especificam o que é ou não é correto. Sendo assim, se não há mais a “norma”, o conceito de “anormalidade” também cai por terra. Trabalharíamos então, apenas com a diversidade, valorizando e desenvolvendo as potencialidades de cada um.

Felizmente, um novo conceito está surgindo, onde a diferença é vista como característica inerente ao ser humano e a diversidade é algo natural. Como consequência, a sociedade passa a considerar todos os seus membros como cidadãos que merecem as mesmas oportunidades.

### **Diferenças entre Educação Musical e Musicoterapia – reflexões do campo educacional**

A música pode ser usada de diferentes maneiras, procurando atingir objetivos específicos. Falaremos agora, de duas áreas distintas que utilizam a música: a Educação Musical e a Musicoterapia. Essa diferenciação se faz necessária para uma melhor compreensão de suas atuações, fornecendo aos professores a orientação teórica que auxilie e se coloque a serviço de sua prática pedagógica. Também nos permite afirmar que Educação Musical, não apenas a Musicoterapia, contribui para o desenvolvimento global de crianças com necessidades educacionais especiais.



Bruscia, musicoterapeuta americano, define a Musicoterapia como “processo sistemático de intervenção em que o terapeuta ajuda o cliente a promover a saúde utilizando experiências musicais e as relações que se desenvolvem através delas como forças dinâmicas de mudança” (2000, apud LOURO, 2006, p.63). Diante desta citação, percebemos que a Musicoterapia atua usando experiências musicais na área da saúde com interferências do musicoterapeuta que deve, durante o processo, “mudar” o paciente. Benenzon, citado por Santos (2008, p. 54), diz que a Musicoterapia se ocupa do estudo e investigação do complexo som/ser humano, seja o som musical ou não, predisposto a buscar elementos diagnósticos e os métodos terapêuticos dos mesmos. Nas seções de musicoterapia a música é usada como uma forma de estabelecer relação com o sujeito da terapia, e esta deverá ajudar o paciente na sua reabilitação física e mental, melhorando sua qualidade de vida em diversos aspectos.

Com relação à Educação Musical, Hemsy de Gainza a vê como um “modo de sensibilizar e desenvolver integralmente o educando, e capacitá-lo para tornar possível seu acesso ao conhecimento e prazer musical”. (apud LOURO, 2006, p.64). Podemos dizer que o foco da Educação Musical é a transmissão de conhecimentos, a educação estética e o desenvolvimento de habilidades e, para que isto ocorra de maneira eficiente, o professor de música deve ter clareza em seus objetivos. Execução de repertório, improvisação, composição, exploração de novas fontes sonoras e o estudo de instrumentos musicais são exemplos de atividades de uma aula de música em escola regular.

Quando se trata de uma classe com alunos especiais, muitas vezes observa-se que a aula de música passa a ser apenas um momento para relaxar ou que ela serve como pano de fundo para atividades recreativas e/ou de socialização. Em outras situações, o professor pode procurar mesclar atividades de educação musical com atividades terapêuticas, pensando em contemplar "os normais" e "os especiais". Agindo assim, ele não se aprofunda na sua área, que é a Educação Musical, e usa elementos da Musicoterapia, que não é a sua especialidade.

### **Desafios da prática – Pesquisa de campo e análise do questionário**

Realizamos uma pesquisa de campo em uma escola particular de Ensino Fundamental, a qual durou três meses, tendo como conteúdo principal, observar os procedimentos metodológicos empregados pelos professores de música com alunos especiais, seus objetivos e principais desafios diante da realidade inclusiva. As crianças foram observadas nas aulas de música e em outras disciplinas, para que pudéssemos fazer uma comparação comportamental e analisar o grau de aproveitamento das mesmas nas diferentes matérias curriculares. A faixa etária observada compreendia crianças de oito a onze anos e



todas estudavam naquela escola desde que iniciaram seus estudos. Cinco turmas foram observadas e, em cada uma delas, havia pelo menos um aluno com necessidade educacional especial. A escola contava com boa infra-estrutura para atender aos alunos e disponibilizava material pedagógico adequado. Na sala de música, podíamos encontrar, além do piano e do violão, diversos instrumentos de percussão, aparelhagem de som e computador com acesso à *Internet*. As aulas de música ocorriam uma vez por semana e tinham cinquenta minutos de duração. As atividades desenvolvidas eram pensadas de maneira que todos pudessem participar. Tocar instrumentos variados, compor, fazer arranjos em músicas escolhidas pelos alunos e improvisar, eram exemplos das atividades propostas. Deixar as crianças escolherem que instrumento tocar e como tocá-lo, favorecia não só os especiais, como aqueles que não haviam tido contato anterior com nenhum instrumento musical. O professor fazia intervenções sempre com o intuito de auxiliá-los no desempenho com o instrumento ou na organização das músicas.

Os principais objetivos propostos pelos professores foram: sensibilizar as crianças para o som, a realização de pequenos arranjos e composições e o desenvolvimento de repertório. Este era escolhido em concordância com as outras disciplinas curriculares. Os critérios de avaliação utilizados pelos professores consistiam do envolvimento dos alunos nas aulas de música e do desenvolvimento que os mesmos apresentaram durante o determinado período. É importante ressaltar que a avaliação do produto ficava em segundo plano em relação à avaliação do processo.

Os professores de música podiam contar com o assessoramento de uma psicóloga, uma coordenadora pedagógica e uma professora facilitadora, a qual acompanhava o aluno especial em todos os momentos.

Quando observamos estes mesmos alunos em outras disciplinas, pudemos perceber que alguns deles, apesar de estarem igualmente integrados à turma, não conseguiam mostrar um rendimento tão bom como o mostrado na aula de música. Quando o professor de música propõe que os alunos se expressem tocando ou cantando, diferentes níveis de expressão são aceitos. Não há necessidade de “igualar” os resultados. Ao participar da montagem de um arranjo, tanto o aluno pode tocar seu instrumento de maneira elaborada, como, dependendo do seu grau de desenvolvimento, tocá-lo apenas acompanhando a pulsação. Participando à sua maneira, o aluno percebe que é capaz de executar tarefas e de se integrar ao grupo.

Nas outras disciplinas curriculares, como a matemática ou o português, a diferença nos resultados obtidos entre os alunos precisa ser menor. O aluno deve atingir o grau mínimo estabelecido pelo professor ou pela escola (ficar “acima da média”) para que possa passar



para os conteúdos seguintes. Sendo assim, acreditamos que, devido a uma maior rigidez curricular de conteúdos e objetivos, o aluno especial pode enfrentar maiores dificuldades nas outras disciplinas.

Além da observação, um questionário foi aplicado aos professores de música desta escola e a professores de música de outras escolas que têm ou já tiveram em suas turmas crianças com necessidades educacionais especiais. Após a análise das respostas, foram considerados pelos professores os seguintes desafios:

- inserir as crianças especiais no contexto das crianças ditas “normais”;
- adaptação da aula e respeito às limitações dos alunos;
- acreditar no potencial do aluno;
- estar atento aos detalhes de como as crianças interagem para mudar o planejamento;
- insegurança para trabalhar com o desconhecido e não saber como incluir a criança no grupo;
- adaptação dos instrumentos musicais às necessidades físicas da criança especial;
- conciliar atividades adequadas à faixa etária, ao momento e aos “especiais” e
- adequação do conteúdo e das atividades.

Podemos perceber que muitos desafios acima citados são comuns a todos os professores e não apenas àqueles que recebem crianças especiais em suas turmas. Consideramos um desafio específico da aula de música a adaptação de instrumentos musicais. Muitas vezes, este é um recurso que precisará ser utilizado para que o aluno consiga tocar. Nada impede que, se a adaptação for algo difícil para aquele momento, outro instrumento seja utilizado. Durante a pesquisa de campo, pudemos observar que este fato ocorreu algumas vezes, mesmo com crianças normais. O professor permitia que a criança trocasse de instrumento, caso ela se sentisse desconfortável para tocá-lo.

Dos dez professores que responderam ao questionário, apenas um deles acha que não se faz necessária uma disciplina que trate da educação inclusiva nos cursos superiores de música. Ao responderem por que essa disciplina é fundamental, obtivemos as seguintes justificativas:

- apresentar os diferentes tipos de deficiência, tornando o professor mais seguro;
- ensinar a adequar as atividades, objetivos e conteúdos às características dos alunos especiais;
- necessidade de reflexão sobre o assunto e troca de experiências;
- sensibilizar os futuros professores a lidar com a realidade dos alunos especiais;
- orientar na identificação das dificuldades de cada aluno especial e diagnosticá-lo;
- obter ferramentas para que a criança especial se desenvolva simultaneamente com os demais.





Acreditamos que o professor de música deve se preocupar em identificar as dificuldades de todos os seus alunos, não somente dos “especiais”. Ao agir assim, outras estratégias de ensino podem ser utilizadas e os objetivos podem ser alcançados com maior sucesso. Com relação ao diagnóstico das várias patologias, acreditamos que, de posse dessas informações, o professor terá maior segurança para lidar com as diferenças entre seus alunos. Gostaríamos de ressaltar que diagnosticar um determinado comportamento ou patologia não é tarefa do professor de música, embora ele possa ajudar no diagnóstico fornecendo informações sobre a criança. Para isso, devemos encaminhar o aluno a outros profissionais capacitados para tanto.

Muitos professores citaram em suas respostas a ideia de que, através de embasamento teórico, conseguiriam igualar os especiais aos normais. Se numa classe comum não conseguimos (e não devemos) igualar os normais, como fazer (e por que fazer) com os especiais?

### **Conclusão**

Gostaríamos de enfatizar a importância do papel que o professor tem no processo inclusivo e como suas atitudes colaboram para que esse processo se desenvolva. Através de atividades que beneficiem a todos, de material adequado, do uso de diversos procedimentos de ensino, da flexibilização do seu plano de aula, de um olhar atento e, principalmente, do respeito às diferenças e do respeito ao próximo, o professor se torna o principal agente do processo inclusivo. Não podemos deixar de citar que a organização da escola é fundamental, oferecendo suporte material, humano e pedagógico para o professor. Paralelamente, a sociedade deve se comprometer com esse processo assim como as diferentes esferas de poder.

Na educação inclusiva, assunto ainda com muitas questões a serem discutidas, Guebert aponta a necessidade de ações eficazes que garantam o desenvolvimento intelectual, social, afetivo e profissional das pessoas a quem se destina (GUEBERT, 2007, p21).

Pensar em inclusão é trabalhar com a diversidade, identificando e respeitando as necessidades individuais e pensando que as diferenças são um aspecto positivo dentro de uma sociedade que é plural.

Acreditamos que a aula de música contribui profundamente para uma maior integração dos alunos, quando ajuda na formação de suas identidades e os torna mais seguros. Quando o professor de música estimula as crianças a darem respostas musicais e a se expressarem musicalmente, ele está mostrando que elas podem e devem se manifestar, não só



nas aulas de música, como nos outros espaços escolares e mesmo fora da escola. Essas atividades musicais em grupo mostram às crianças que elas são parte de uma sociedade que, para ser melhor, precisa da participação delas.

A preocupação do professor em identificar patologias ou diferentes comportamentos o aproxima do terapeuta e o afasta do educador musical. O respaldo de outros profissionais, como psicólogos, pedagogos, fonoaudiólogos e musicoterapeutas, é fundamental para que o professor de música não precise de se desviar de suas propostas e dos objetivos de sua área.

Cabe ao professor de música avaliar se os objetivos propostos em seu planejamento foram alcançados e, se necessário, lançar mão de novas estratégias didáticas. Partindo desse pressuposto, o fato da criança ter ou não alguma deficiência pode ser irrelevante, porque em qualquer disciplina e com qualquer tipo de alunado, o alcance dos objetivos pode sofrer maiores ou menores variações.

Procuramos trazer questões que o educador musical está enfrentando com as novas legislações, as quais propõem a inclusão de todos nas salas de aula de escolas regulares. Esperamos que, através da leitura deste trabalho, professores de música que nunca trabalharam com alunos especiais percebam que receber alunos “diferentes” em suas turmas, não deve ser motivo para deixarem de lado seus objetivos musicais. O professor deve sempre privilegiar o fazer musical, tanto para alunos normais como para os especiais. Todos são capazes de ser criativos, de se expressarem e de mostrarem o que sentem. E a aula de música deve privilegiar isso.



## Referências

- GUEBERT, M. C. C. *Inclusão: uma realidade em discussão*. Curitiba: IbpeX, 2007
- HEMSY DE GAINZA, V. *Estudos de psicopedagogia musical*. Tradução de Beatriz A. Cannabrava. São Paulo: Summus, 1988
- LOURO, V. S. *Educação musical e deficiência: propostas pedagógicas*. São José dos Campos: Ed. do Autor, 2006.
- RODRIGUES, D. *Inclusão e Educação – Doze olhares sobre a educação inclusiva*. São Paulo: Summus, 2006
- SANTOS, C.E.C. dos. *A educação Musical Especial: Aspectos Históricos, Legais e Metodológicos*. 2008. Dissertação (Mestrado em Música) – Programa de Pós-Graduação em Música, Centro de Letras e Artes, Universidade Federal de Rio de Janeiro.
- SANTOS, G. R. C. M. *Orientações e dicas práticas para trabalhos acadêmicos*. Curitiba: IbpeX, 2007



## Educação musical no Chile na reforma educacional de 1981

*Carlos Andrés Poblete Lagos  
Pontificia Universidad Católica de Chile  
carlospobletelagos@gmail.com*

**Resumo:** O presente artigo explora as características da reforma do sistema educacional implementada no Chile em 1981, especificamente com relação à educação musical. Para isso, concentra o olhar em três âmbitos: o currículo escolar, o contexto de formação de professores de música, e a gestão administrativa na implementação da cátedra de educação musical. As razões para estudar a reforma de 1981 se baseiam no impacto das mudanças na estrutura do sistema educativo em seu conjunto, os quais geram condições para o ensino escolar da música que ainda podem ser observadas na formação dos professores de música e nas práticas pedagógicas no interior da escola. Para a construção dos dados deste trabalho foram utilizados arquivos documentais e literatura especializada em música e educação, e como metodologias principais foram utilizadas a análise documental e análise do conteúdo.

**Palavras-chave:** currículo de educação musical, formação de professores de música, reforma do sistema educacional em 1981.

## Educación musical en Chile en la reforma educacional de 1981

**Resumen:** El presente artículo explora en las características de la reforma al sistema educacional implementada en Chile en 1981, específicamente en relación a la educación musical. Para esto, concentra la mirada en el análisis de tres ámbitos: el currículo escolar, el contexto de formación de profesores de música, y la gestión administrativa en la implementación de la asignatura de educación musical. Las razones para estudiar la reforma de 1981 se basan en el impacto que tienen los cambios en la estructura del sistema educativo en su conjunto, los cuales generaron condiciones para la enseñanza escolar de la música que aún son observables en la formación de los profesores de música, y en las prácticas pedagógicas al interior de la escuela. En la construcción de los datos del presente trabajo fueron utilizados archivos documentales, y literatura especializada sobre música y educación en Chile, y como metodología principal el análisis documental y análisis de contenido.

**Palabras-clave:** reforma educacional de 1981, currículo de educación musical, formación de profesores de música.

### Antecedentes

Los cambios políticos y sociales suscitados durante la década del '70, tuvieron gran resonancia en el sistema escolar y el campo educativo en su conjunto, afectando principalmente la educación superior, el currículum escolar y la gestión administrativa del sistema.



En la educación superior, tres grandes cambios que afectaron la estructura del sistema: primero, la fragmentación de las dos universidades estatales - la Universidad de Chile, y la Universidad Técnica del Estado; verdadera columna vertebral del sistema público universitario nacional - y la posterior creación de universidades e institutos profesionales, derivados de las antiguas sedes regionales de la Universidad de Chile y la UTE; segundo, mediante nuevas leyes, la reestructuración legal del sistema universitario en su conjunto, en la cual se distinguen ahora tres tipos de instituciones de formación superior (universidades, institutos profesionales, centros de formación técnica), ordenadas en un sistema estratificado, y con diferentes características respecto al tipo de carreras que en ellos se imparten<sup>1</sup>; tercero, facilidades legales para la creación de universidades, Institutos Profesionales y Centros de Formación técnica privados. En lo que respecta a educación, son disueltos los Institutos Pedagógicos de Santiago y Valparaíso, y, transformados en Academias Superiores de Ciencias Pedagógicas, perdiendo su status de institutos universitarios.

Curricularmente, se mantuvo la estructura de dos grandes niveles para la enseñanza básica y media (de 8 y 4 años, respectivamente). Asimismo, se establece un plan general común para la enseñanza media humanística científica y la enseñanza técnico profesional, con salidas específicas a cada modalidad en 3º y 4º año medio. En términos de contenidos, se mantienen los lineamientos del currículo de 1965, pero depurado de contenidos de orden social - potencialmente conflictivos o politizados para el nuevo régimen – y con un fuerte énfasis en el desarrollo de valores tradicionalistas. Sobre estas líneas de continuidad, se efectuaron cambios en la estructura interna del currículo, redefiniendo los límites internos del mismo, al introducir principios liberales de organización curricular. Esto hizo que se implementaran principios de flexibilidad que dejaban “amplio margen de opción metodológica a los profesores, y dentro de un marco determinado y un núcleo curricular mínimo, por permitir una importante flexibilidad a los establecimientos para estructurar el plan de estudios.” (NÚÑEZ, 1997).

Con respecto a la gestión del sistema educativo, tres grandes cambios: la intervención de la Junta Militar en el control y la administración de la educación superior, los

---

<sup>1</sup> En esto, una jerarquización explícita de las carreras asignadas a universidades, institutos profesionales y centros de formación técnica: según Iván Núñez, a las primeras, se reservaron doce carreras de alto prestigio y de mayor duración académica. Los institutos profesionales fueron definidos como entidades docentes que mantendrían carreras de cuatro o cinco años de duración, en tanto que los centros de formación técnica ofrecerían carreras cortas, de no más de dos años de duración” (NÚÑEZ, 1997).



procesos de descentralización del Ministerio de Educación<sup>2</sup>, y la instauración de un sistema de financiamiento para la educación particular, inspirado en el modelo de Friedman, que propone la asignación de un subsidio educacional por cada alumno (Cox, 2003), donde, a diferencia del modelo original, el subsidio se pagaba directamente a los sostenedores de los establecimientos.

Todo lo anterior redefinió las relaciones entre el Estado y la educación, con importantes efectos en términos de equidad e igualdad de oportunidades de aprendizaje para los estudiantes del país, y para el sistema educacional en su conjunto<sup>3</sup>.

## **La educación musical y la reforma a la educación**

Las reformas realizadas en el ámbito de la educación superior, el currículo y la gestión del sistema educativo generaron profundas consecuencias en el sistema escolar en su conjunto, y particularmente en la educación musical, en términos de cobertura y cantidad de horas, de sus fines y de sus propósitos, de sus contenidos, y de su relación con la vida social del país.

La reforma a la educación superior, y particularmente la intervención de la Universidad de Chile, impactó directamente en la formación docente de los profesores de música. La clausura del Instituto Pedagógico, y su posterior desvinculación de la Universidad de Chile, generó un distanciamiento del “contexto de producción”<sup>4</sup> de la música, - es decir, el contexto en el cual se desarrolla la producción cultural que nutre la actividad académica (en este caso, composición, interpretación musical, investigación), situado primero bajo el alero del Conservatorio Nacional de Música, y luego en la Facultad de Ciencias y Artes Musicales de la Universidad de Chile - , el cual resulta difícil de replicar dentro de la nueva institución,

---

<sup>2</sup> Nos referimos a la creación de las secretarías regionales ministeriales, la entrega de la administración de gran parte de los establecimientos de formación técnico profesionales a corporaciones privadas; entrega de la administración de los establecimientos de enseñanza básica y media a las municipalidades.

<sup>3</sup> Según Cox, el régimen militar redefine los límites institucionales externos del sistema educacional en una tripe dirección, a partir de tres factores: municipalización (cambio en la relación del Estado con la administración educacional), privatización (apertura del sistema educativo a los principios del mercado) y traspaso de un sector de la enseñanza TP a las empresas (ligación de la educación con la producción, especializando el currículum a partir de las necesidades de las empresas). Al respecto, ver Cox, C. Políticas educacionales y principios culturales, Chile 1965 – 1985. 1987, Cide, Santiago.

<sup>4</sup> Al respecto, ver Bernstein, B. “Clases, códigos y control, vol. IV: la estructura del discurso pedagógico. Madrid. Morata, 1993.



debido a que la nueva institución (Academia Superior de Ciencias Pedagógicas) sólo impartía pedagogías, sin licenciatura ni especialización en los ámbitos productivos descritos anteriormente, y además, porque la separación de la Universidad estuvo acompañada del quiebre de la planta docente de la carrera, donde la mayoría de los académicos ligados a este contexto de la producción en música optó por permanecer en la Universidad, mientras que la planta docente de la nueva institución es copada por profesionales jóvenes, formados en la carrera de pedagogía en educación musical durante la década del '70, o bien provenientes del campo de la música, sin experiencia docente o bien con una titulación extraordinaria como profesores<sup>5</sup>, todo lo cual genera una situación de *endogenismo* cultural al interior de la institución, donde los referentes culturales de la disciplina que se enseña no tienen mayor contacto con lo que sucede en el campo mayor, y donde gran parte de los académicos de la nueva institución, ya sea por motivos generacionales, políticos, relativos a la formación académica, o bien al volumen y jerarquía en la producción cultural que desarrollan, formarían parte marginal de este campo de la producción en música.

En lo que respecta al currículo escolar de educación musical, éste mantiene su presencia durante la enseñanza básica, pero sin establecer un principio de obligatoriedad en términos de horas asignadas y de contenidos a enseñar.

Una de las principales consecuencias de la reforma curricular fue la reducción de las horas dedicadas a la enseñanza de la música al interior de la escuela, con la introducción de la optatividad de las asignaturas de artes en el plan general de enseñanza media (1º y 2º año medio), y la posterior sustitución de la asignatura por talleres para el plan diferenciado. Esto implicó que, para el plan general, se establecen 3 unidades de 45 minutos cada una (horas pedagógicas), a repartir entre dos asignaturas de arte; para el plan electivo, significó que los cuatro talleres dedicados a la enseñanza musical – folklore musical, apreciación musical, coro, e instrumentos musicales, respectivamente – eran posibles de ser implementados en la unidad educativa, siempre y cuando fueran viables en términos de recursos e intereses de los alumnos, encontrándose dentro de un universo de 60 asignaturas que competían por el espacio de las mismas tres horas pedagógicas.<sup>6</sup>

---

<sup>5</sup> Nos referimos a profesores que, realizando algún tipo de práctica musical, principalmente interpretativa, son titulados como profesores de música en programas extraordinarios de formación pedagógica, impartidos al interior de la misma Academia.

<sup>6</sup> Ver CPEIP, “Planes y programas de estudio para la educación media”, página 9.



En términos de estructura interna, el currículo de educación musical buscaba sentar una serie de metas a alcanzar al terminar el ciclo escolar, en desmedro de una especificación de contenidos, puestos más bien en términos de áreas de conocimiento (apreciación musical, folklore, entre otras). En ese sentido, el currículo de 1981 no posee ejes que ordenen los contenidos a través de los ciclos que abarca el currículum, careciendo de una estructura que los integre en términos de progresión y continuidad del aprendizaje.

Esto es visible al comparar, por ejemplo, los objetivos propuestos para la enseñanza básica y para la enseñanza media: si bien para ambos niveles es posible establecer asociación temática entre contenidos relacionados (especialmente, aquellos referidos a lenguaje musical y lecto escritura), no es posible encontrar alguna estructuración de los contenidos en términos de secuencia y progresión de los aprendizajes.

Por otra parte, el principio de flexibilidad que el nuevo currículo otorga a los establecimientos educacionales para su implementación, llevó a muchos de ellos - al decidir sobre las asignaturas que conformarían el currículo - a una supresión *de facto* de la educación musical en parte o en la totalidad de algunos ciclos: si bien no se cuenta con evidencia empírica validada acerca de esta situación, datos no sistematizados aportados por diversos actores<sup>7</sup>, dan cuenta de que, a pesar de que algunos establecimientos declaran impartir la asignatura, las clases no se realizan en forma regular, siendo con frecuencia destinadas sus horas de clases a reforzamiento de otras materias. Junto con esto, las transformaciones ocurridas la gestión administrativa escolar, merced al traspaso de los establecimientos desde el Ministerio de Educación a las municipalidades, debilitó aun más las instancias de control y regulación en la implementación del currículo, ya débiles antes de 1981, generando desigualdad profunda en la presencia y en la calidad de la educación musical impartida en los establecimientos del país. En otras palabras, en este nuevo escenario nos encontramos con establecimientos que no impartían clases de música, o bien, con establecimientos que si bien declaraban impartir la asignatura, sus horas de enseñanza musical eran destinadas a otros fines; donde además, dentro de los establecimientos que la impartían, las clases de música para el primer ciclo son realizadas por profesionales con escasa preparación - profesores de enseñanza básica con apenas una alfabetización rudimentaria, de uno o dos semestres, o bien,

---

<sup>7</sup> El autor se refiere a datos no sistematizados, aportados por un set de entrevistas semi - estructuradas, aplicados a una muestra de académicos y profesores del período 1985 - 1990, sobre implementación de la asignatura de educación musical en los establecimientos públicos de Santiago.





sin preparación específica para la asignatura por provenir desde otras áreas del conocimiento, y donde la enseñanza media, ciclo que en las escuelas que imparten la asignatura por lo general cuenta con profesionales calificados para desarrollar las clases, debe intentar alfabetizar tardíamente a los alumnos, a la vez que intentar lograr los objetivos planteados. Finalmente, la reticencia a visibilizar unos contenidos que guíen el logro de los objetivos propuestos para el fin de cada ciclo escolar, acentúa las diferencias y desigualdades en el acceso a una educación musical de calidad, en términos de profundidad y amplitud de contenidos; asimismo, la inequidad existente en los recursos destinados a educación entre las diferentes municipalidades, y, en relación con esto, la situación de marginalidad que ha rodeado históricamente la enseñanza de las artes dentro del sistema escolar<sup>8</sup>, impidieron – por falta de recursos y políticas de desarrollo de la asignatura a mediano y largo plazo - el logro de los objetivos planteados para la asignatura.

## Conclusiones

Los cambios resultantes de la implementación de la reforma educativa de 1981 son especialmente visibles en la implementación del currículo al interior del trabajo de aula. En primer lugar, las particulares condiciones de restricción de libertades que se viven en la época generan tensiones con los propósitos y contenidos enunciados en el currículo de educación musical, los cuales plantean el desarrollar imaginación creadora, desarrollar el espíritu crítico, y socializar adecuadamente, entre otros<sup>9</sup>, donde la tensión se generaba entre unos objetivos que dependían de la existencia de un marco de acción que posibilite el desarrollo de los propósitos planteados, y un contexto que si bien tiende a decrecer en cuanto a control de las dinámicas sociales al interior de la escuela, aún mantiene sus características de exclusión ideológica y celebración de jerarquías (Cox, 1987).

---

<sup>8</sup> Al respecto, ver Errázuriz, L.: Historia de un área marginal. Historia de la enseñanza artística en Chile 1797 - 1993. Ediciones de la Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago, 1994.

<sup>9</sup> Según Cox, este “nuevo orden que se establece entre 1974 y 1976 en las escuelas, con violencia real y simbólica, teme cada instancia de horizontalidad y celebra las rígidas gradaciones de la jerarquía así como el principio de verticalidad del mando, superponiendo a las estructuras históricamente burocráticas y centralizadas del sistema educacional, reglas de funcionamiento y un ethos propio a la organización militar” (Cox, 1987).



En segundo lugar, la orientación del currículo hacia el desarrollo de la creación musical y la importancia de rescatar un sentido de belleza desde los trabajos creados por los alumnos, buscando desarrollar principios estéticos en cualquier tipo de tareas, en tensión con la falta de contenidos y orientaciones acerca del sentido o de referencias relativas al desarrollo de la conciencia estética que se busca alcanzar, y, lo que es más complejo, sin especificar formas de alcanzar dichos aprendizajes, elemento del cual carece el currículo también en otras áreas.

En el trasfondo, una formación de profesores de música enmarcada por un contexto de formación pedagógica fragmentado y socioculturalmente debilitado, incapaz aún de evaluar en propiedad los efectos de la expansión del acceso a la universidad implementado por las reformas del '60 en adelante, y que, acentuado por la falta de producción de conocimiento investigativo en educación musical, inició un deterioro progresivo, visible hasta nuestros días. Junto a esto, una gestión administrativa que, lejos de fortalecer la presencia de la música en la escuela, hizo aún más difíciles las condiciones para el desarrollo de la asignatura dentro de la escuela.

Dichas condiciones generaron efectos que son aún observables en el trabajo de aula, persistentes a pesar del cambio curricular de los '90, y de las políticas implementadas en el ámbito de la educación superior, la formación docente, y las prácticas pedagógicas al interior de la asignatura.



## Referências

Bernstein, Basil. *Clases, códigos y control*, vol. IV: la estructura del discurso pedagógico. Madrid, Morata, 1993

Cox, Cristián. *Políticas educacionales y principios culturales*, Chile 1965 – 1985. Santiago, CIDE, 1987.

Cox, Cristián. Las políticas educacionales de Chile en las dos últimas décadas del siglo XX. En Cox, C. (ed.) *Políticas educacionales en el cambio de siglo: la reforma del sistema escolar de Chile*. Santiago, Universitaria, 2003.

Errázuriz, Luis Hernán. *Historia de un área marginal: Historia de la enseñanza artística en Chile 1797 – 1993*. Santiago, Ediciones de la Pontificia Universidad Católica de Chile, 1994.

Núñez, Iván. Historia reciente de la educación chilena (2003). Disponible en, [http://historiaeducacion.tripod.com/sitebuildercontent/sitebuilderfiles/historia\\_reciente.doc](http://historiaeducacion.tripod.com/sitebuildercontent/sitebuilderfiles/historia_reciente.doc) , con acceso el 16 de abril de 2010

## Documentos

Ministerio de Educación. *Planes y programas para la educación Básica y Media*. Ministerio de educación, Santiago, 1981.



# Educação Musical no Contexto Escolar: Identidade e Atuação do Educador Musical

*João Emanuel Ancelmo Benvenuto  
Universidade Federal do Ceará  
joaoemanoel@ig.com.br*

**Resumo:** Esse trabalho consiste em um projeto de estudo em andamento e tem como meta entender os caminhos que fazem parte do processo formação e identificação do educador musical com o ofício de professor e, também, buscar fundamentos através dos sujeitos envolvidos que tem participação ativa na construção e criação desse significado pedagógico. Além disso, com base no valor atribuído a Educação Musical e na visão da atual situação do ensino de música, objetiva-se com este estudo investigar o processo de formação dos professores, relacionado à sua atuação docente em sala de aula, para compreender como ocorre esta apropriação por parte do educador musical. As reflexões aqui apresentadas evidenciam que o estágio supervisionado oportuniza aos alunos a possibilidade de compreensão da prática docente exercida pelo educador musical e o desenvolvimento de suas capacidades com maior segurança.

**Palavras-chave:** educação musical, formação docente, estágio supervisionado.

## INTRODUÇÃO

### O Ensino de Música e a Vivência do Estágio Curricular

A concepção inicial desta pesquisa originou-se da minha própria experiência de Estágio Supervisionado em duas escolas da rede de ensino da Prefeitura Municipal de Fortaleza, durante o período de dois anos, tal como previsto na integralização curricular do Curso de Licenciatura em Educação Musical da Universidade Federal do Ceará (UFC), na qual vivi os primeiros ensaios e descobertas no exercício da docência. As dificuldades e os resultados encontrados nas diferentes situações vividas em sala tornaram-se pontos de investigação para análise e reflexão sobre a minha prática formativa como educador musical.

A experiência de estágio me proporcionou compreender que a expressão “É ensinando que se aprende” foi e continua sendo bastante pertinente na minha formação docente, pois muito do que aprendi foi fruto da troca de experiências com alunos, professores, gestores, autores e colegas. É importante notar que várias das descobertas ocorridas nesse processo de ensino-aprendizagem durante o estágio foram surgindo de acordo com as necessidades da prática docente, ou seja, compreendi como ensinar refletindo sobre as dúvidas e as investigações do exercício diário em sala de aula.

Lecionar música mostrou-me também que, para garantir um bom nível de aprendizado dos educandos, não basta somente transmitir conteúdos, mas sim entender os



caminhos e as relações de interação entre professor e aluno para que esse aprendizado seja realmente significativo. Assim, como afirma Paulo Freire, “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (FREIRE, 1996, p.12). Além disso, a respeito dos contextos e práticas que marcam o exercício da docência, é necessário perceber que aprender a ser professor demanda aprendizagens que ultrapassam o ambiente de sala de aula e compreende, também, a percepção de que esse estudo não tem completude e se processa durante toda a vida (SILVA, 2009, p.75).

O ato de ensinar música exige do professor dedicação, seriedade e comprometimento com o nível de aprendizado de cada estudante, resultado de muita pesquisa e estudo, para a construção de um ambiente sonoro escolar produtivo e criativo. Sobre a atuação docente, em artigo publicado recentemente, busco complementar essa reflexão afirmando que:

[...] é possível perceber que avaliar o processo de formação do educador musical é um ato que contém certa carga de subjetividade; partindo dos conhecimentos vividos por cada professor, analisando seus temores e receios, e suas dificuldades encontradas em sala (BENVENUTO, 2009).

A prática educativa musical parte, muitas vezes, das observações e da intuição do professor, uma vez que a disciplina de música na escola não está definida com clareza abordando uma metodologia específica como ocorre em outras matérias do currículo formal. O exercício do ensino de música se encontra em processo de construção e elaboração a partir das vivências formativas vividas em sala pelos docentes, as quais possibilitarão a concepção de parâmetros para a definição de princípios norteadores em educação musical. Essa liberdade pedagógica no ensino de música pode ser constatada no fragmento assinalado por Penna:

O professor de Arte costuma ter uma grande liberdade – e responsabilidade – nas decisões de *o que* e *como* ensinar em cada turma. É bastante comum ter que planejar as aulas por conta própria, sem outros profissionais com quem discutir, pois, muitas vezes, escolas de pequeno porte têm apenas um professor de Arte, em virtude de sua reduzida carga horária [...] A extrema liberdade encontrada na área de Arte permite, na verdade, todo tipo de prática educativa (PENNA, 2008, p.149).

É necessário lembrar o valor do estágio curricular para a formação do educador musical, pois é no exercício docente que o professor poderá encontrar pontos de investigação e reflexão para a avaliação de sua prática. A disciplina de Estágio Supervisionado do curso de Educação Musical da UFC, de acordo com o projeto pedagógico do curso, reveste-se de



grande importância na capacitação do educador musical demonstrando a responsabilidade social destes profissionais na seguinte afirmação:

Os convênios e a permanência por longo prazo de estudantes de Educação Musical em uma instituição escolar pública visarão ao incremento da vida musical dos estudantes de baixa renda e ao mesmo tempo contribuirão para o reconhecimento, por parte da sociedade, do valor do músico, da música e dos professores que são responsáveis pela democratização do conhecimento musical (DIAS *et al.*, 2007, p.83).

A vivência do estágio supervisionado me permitiu, ao adentrar na dura realidade do estudante da escola pública, enxergar melhor as causas das dificuldades de aprendizagem enfrentadas pelos alunos e observar na prática a importância do professor de música no processo de humanização e socialização destas crianças e adolescentes.

Durante a experiência docente no estágio curricular, percebi várias modificações na minha própria maneira de entender a função do educador musical e, desta forma, pude reavaliar o significado formativo da música e a minha responsabilidade como agente ativo para a promoção de um ambiente educacional musicalmente rico.

### **A Construção dos Saberes a partir da Experiência**

A organização dos saberes de experiência do professor advém dos conhecimentos alcançados no próprio exercício de seu trabalho, a partir das competências obtidas através do contexto de formação na história de vida e de formação profissional. Sobre a questão da formação profissional dos professores relacionados à construção dos saberes a partir da experiência, pode-se afirmar, de acordo com Maurice Tardif, que:

[...] os saberes oriundos da experiência de trabalho cotidiana parecem constituir o alicerce da prática e da competência profissionais, pois essa experiência é, para o professor, a condição para a aquisição e produção de seus próprios saberes profissionais (TARDIF, 2002, p.21).

Uma análise mais profunda sobre a prática pedagógica do educador musical demonstra a necessidade de uma constante reflexão sobre a atividade docente, com intuito de compreender as dificuldades encontradas em sala de aula e, também, buscar soluções para essas problemáticas do cotidiano escolar, tendo como embasamento os saberes de experiência adquiridos pelo professor de música em diálogo com a elaboração do conhecimento do estudante. Desse modo, é possível perceber que “Essa aprendizagem em contexto, esse conhecimento que emerge de situações práticas patenteia a diferença entre saber a respeito de



algo e saber fazer algo” levando o professor a construir “... a base de seus conhecimentos na própria ação de ensinar” (SILVA, 2009, p.110).

Os saberes adquiridos decorrem de diversas fontes como: a formação inicial e contínua dos professores, o currículo e a socialização escolar, o conhecimento das disciplinas a serem ensinadas, as experiências na profissão, a cultura pessoal e profissional, a aprendizagem com os pares, entre outros (TARDIF, 2002, p.60). A partir dessas informações, pode-se dizer que para a constituição da identidade do educador, inclusive do professor de música, é necessário compreender que “A tomada de consciência dos diferentes elementos que fundamentam a profissão e a integração na situação de trabalho levam à construção gradual de uma identidade profissional” (TARDIF, 2002, p.86).

### **Como se Forma a Identidade do Educador Musical?**

A partir das observações apontadas, na busca pelo conhecimento e aprofundamento no que diz respeito ao processo de construção do professor de música através da relação ensino-aprendizagem entre educador e educando, pretendo com este projeto rever, criticamente, os percursos trilhados desde minha própria formação docente, a fim de situar algumas questões que considero pertinentes nesse desenvolvimento, com a finalidade de compreender como se estabelece a identidade do músico-educador ao se apropriar da prática pedagógica musical no contexto escolar.

Além disso, na ampliação do campo de pesquisa, analisarei o trabalho desenvolvido por quatro estagiários do curso de Licenciatura em Educação Musical da UFC, avaliando as características inerentes desse percurso formativo, com o intuito de perceber as semelhanças e particularidades da formação desses sujeitos em relação a minha própria formação.

Nesta abordagem, um aspecto a ser analisado é o papel do curso de Licenciatura Educação Musical e dos professores que dele fazem parte como orientadores e incentivadores da atividade educativa para a ampliação do quadro docente de profissionais especializados atuando na área de ensino de música.

Assim, pretendo me guiar em minha investigação pelas seguintes indagações:

1. A proposta pedagógica e as experiências oferecidas ao estudante durante o curso têm contribuído efetivamente para a construção da identidade do futuro músico-educador?
2. Em que medida os conteúdos e as atividades abordadas na integralização curricular do curso capacitam o educador musical para atuar com segurança nas instituições de ensino?



3. Quais os demais aspectos, relacionados com o curso e com a experiência do estágio supervisionado, contribuem para a construção do saber docente dos estudantes, futuros professores de música?

A observação de pontos comuns na ideologia do curso e na prática pedagógica dos estudantes durante o estágio pode servir de referencial para novas indagações no que diz respeito ao processo de formação do educador musical.

Cabe ressaltar o momento histórico no qual o presente estudo se desenvolve, quando o ensino de música retoma o seu caráter de componente curricular obrigatório no espaço escolar, a partir da recente aprovação da lei nº 11.769 que trata da “*obrigatoriedade do ensino de música, como conteúdo não exclusivo do componente curricular Artes*”. Dessa forma, é extremamente relevante conhecer o percurso formativo do músico-educador no sentido de orientar uma ação mais ampla de formação de professores de música, o que será necessário para atender à demanda criada por essa lei.

### **Objetivo Geral**

- Analisar o processo de formação da identidade do professor de música entre os estudantes do Curso de Licenciatura em Educação Musical da UFC, verificando como ocorre a apropriação das ferramentas pedagógicas por parte do músico-educador.

### **Objetivo Específico**

- Compreender as principais trajetórias histórico-sociais do pensamento e da prática da educação musical no Brasil, nos seus diversos níveis e contextos, que embasam a formação proposta no Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação Musical da UFC.

- Refletir sobre a prática cotidiana de ensino e aprendizagem musical, destacando como ponto central do estudo, o processo de identificação do educador musical com a atividade pedagógica.

- Refletir sobre o contexto e o processo de formação do educador musical, observando os aspectos no âmbito educacional, didático e pedagógico.





## QUADRO TEÓRICO

No Brasil, a educação musical teve início com a proposta educacional dos jesuítas, fundamentada por princípios racionais e metodológicos, com finalidade eminentemente catequética. Durante o período colonial, a situação do ensino de música pouco se alterou, limitando-se a atividades de prática musical e canto em igrejas, conventos e colégios. Em 1808, com a vinda da família real de Portugal para o Brasil, a prática da música se estendeu para os teatros e começou a se perceber uma forte influência da cultura européia na vida musical do país.

O processo de inserção do ensino de música, de forma ampla, no espaço escolar como componente curricular em âmbito nacional, ocorreu inicialmente com o projeto de Villa-Lobos intitulado Canto Orfeônico, em 1942, sob o regime ditatorial do Estado Novo. Os objetivos do projeto de Canto Orfeônico buscavam, “segundo Villa-Lobos, desenvolver em ordem de importância: 1º – a disciplina; 2º – o civismo e 3º – a educação artística” (FUCKS, 1991, p.120). É necessário ressaltar que já havia naquele tempo algumas problemáticas para a sua implantação, entre as quais destacamos a carência de professores especializados e a formação precária e esporádica desses docentes. Apesar disso, o projeto de Canto Orfeônico se “[...] constitui referência importante por ter pretendido levar a linguagem musical de maneira consistente e sistemática a todo o País” (PCN ARTE, 1997, p.22).

Em meados da década de 60, o Canto Orfeônico foi substituído pela Educação Musical, criada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira de 1961. Com a Educação Musical o ensino de música ganha outro enfoque, no qual se percebe que:

[...] a música pode ser sentida, tocada, dançada, além de cantada. Utilizando jogos, instrumentos de percussão, rodas e brincadeiras buscava-se um desenvolvimento auditivo, rítmico, a expressão corporal e a socialização das crianças que são estimuladas a experimentar, improvisar e criar (PCN ARTE, 1997, p.23).

Em 1971, com a promulgação da lei n. 5692/71, ocorreram mudanças na legislação do sistema educacional brasileiro e o ensino de música passou a ser abordado como atividade de Educação Artística. A partir de então, o aprendizado das artes organizou-se de forma polivalente, contemplando quatro áreas de expressão artística: música, teatro, artes plásticas e desenho, sendo que esta última atividade foi, posteriormente, substituída pela dança. Na diluição dos conteúdos artísticos em uma única disciplina, a música acabou ficando em



segundo plano com relação à expressão cênica e plástica, esvaziando-se como discurso próprio (FONTERRADA, 2008, p.217-219).

Na prática, a maioria das aulas caracterizava-se pela ausência de planejamento, pelo espontaneísmo, pelo improvisado e pela livre expressão. Alguns aspectos importantes são ressaltados por Fonterrada:

O discurso da educação artística ampara-se no conceito modernista (ampliação do universo sonoro, expressão musical comprometida com a prática e a livre expressão); além disso, pode-se creditar a esse tipo de experiência o incentivo a liberações de emoções, a valorização do folclore e da música popular brasileira, além da interpenetração das diferentes linguagens artísticas (FONTERRADA, 2008, p.218).

Em contraposição, apesar das contribuições ideológicas da Educação Artística, no que diz respeito à atuação dos professores de música, Penna esclarece que:

Com o enfraquecimento do projeto de canto orfeônico, que perde o contexto político que o sustentava com o fim do Estado Novo, a presença da música na escola regular de formação geral diminui progressivamente, pois a maioria dos educadores musicais abraça a criatividade, inclusive em função da sua frágil formação [...] Difundido-se, portanto, um enfoque polivalente, marcado pelo experimentalismo que levava ao esvaziamento dos conteúdos próprios de cada linguagem artística (PENNA, 2008, p.123).

As críticas à polivalência e ao esvaziamento da prática pedagógica em Educação Artística parecem apontar para a necessidade de retomada dos conhecimentos específicos de cada linguagem artística. Isso começou a acontecer em 1996, com a homologação da Lei de Diretrizes e Bases de n. 9394/96, quando algumas orientações para a prática pedagógica nas escolas foram estabelecidas na forma dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Contudo o que se percebe com relação à Lei de Diretrizes e Bases é que ela refere-se às Artes de maneira imprecisa, não garantindo a sua efetivação no cotidiano escolar, podendo variar de acordo com a gestão pedagógica de cada escola.

Em 18 de agosto de 2008, foi sancionada a lei que estabelece a obrigatoriedade do ensino de música nas escolas de educação básica com o prazo de três anos letivos para que os sistemas de ensino se adequem às normas estabelecidas. É importante perceber que o projeto de lei previa inicialmente, em seu parágrafo 2º, que o ensino de música fosse realizado por profissional com formação específica na área. No entanto o referido parágrafo recebeu veto presidencial e supomos que isso se deu, principalmente, devido ao reduzido número de professores com formação específica em música.



A partir do resumo apresentado acima, observamos que a prática pedagógico-musical no país se desenvolve de maneira instável. Isso também se reflete no âmbito escolar, no qual, muitas vezes, o ensino de música se desenvolve de maneira precária e inconstante no projeto pedagógico das instituições. A desvalorização do ensino de música pela sociedade e pelos estabelecimentos escolares e, ainda, as falhas e descontinuidades no processo de formação do educador musical talvez interfiram diretamente na ação de apropriação do músico-educador com a atividade docente.

## **PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA**

A investigação seguirá procedimentos indicados pela abordagem de pesquisa do tipo qualitativa por considerar o ambiente estudado como fonte direta de dados. Desse modo, as informações coletadas durante a pesquisa refletirão diretamente o modo de pensar e agir dos professores e dos outros agentes educativos envolvidos no que diz respeito ao processo de identificação com a atividade musical docente.

Para melhor compreensão sobre as competências inerentes a investigação qualitativa do objeto estudado, no entendimento das diversas pessoas que fazem parte do processo formação e apropriação do educador musical com o ofício de professor e na busca pelos sujeitos que tem participação ativa na construção e criação desse significado pedagógico, os embasamentos da pesquisa serão fundamentados por meio de entrevistas e da observação participante em visitas e relatos de campo.

Durante o período de um ano, anseio entrevistar e acompanhar o trabalho desenvolvido por quatro estagiários da disciplina de Estágio Supervisionado do curso de Licenciatura em Educação Musical da UFC, com intuito de analisar, através de outras vivências docentes, como ocorre este processo de construção da identidade do educador musical.

Os procedimentos para a escolha desses estagiários envolvidos na pesquisa se fundamentarão na aplicação de um texto-reflexivo redigido pelos alunos matriculados na disciplina de Estágio Supervisionado, no qual irão abordar as experiências de ensino e aprendizagem advindos da prática pedagógica. A escolha dos estudantes, a partir da análise do texto-reflexivo, procurará contemplar distintas compreensões precedentes acerca do trabalho do educador musical, a saber:

1. O sujeito não pretendia atuar efetivamente como professor no início do curso e continua demonstrando resistência a essa atividade;



2. O sujeito, apesar de não pretender ser professor no início do curso, a partir da experiência de estágio agora já se reconhece como educador musical;
3. O sujeito já ingressou no curso com a intenção de atuar como docente, apesar de não ter nenhuma experiência prévia com essa atividade;
4. O sujeito já atuava como professor de música de forma leiga e ingressou no curso com o intuito de aprimorar sua formação.

As informações recolhidas nesse teste-reflexivo proporcionarão a observação de pontos comuns sobre o sentimento de significação e identidade com a prática docente dos agentes envolvidos, estabelecendo critérios semelhantes entre os estagiários que estiverem relacionados com a temática em estudo, avaliando posteriormente as características inerentes desse percurso formativo.

Além desses estagiários, pretendo trazer reflexões pessoais acerca do meu próprio processo de formação enquanto músico-educador, estabelecendo um diálogo entre a minha vivência e as experiências individuais dos sujeitos estudados.



## Referências

- BENVENUTO, João Emanuel Ancelmo. *Medo e Ousadia: Um Relato de Ensino e Aprendizado em Educação Musical*. In: Anais do 8º. Encontro Regional da Abem Nordeste. Associação Brasileira de Educação Musical: Mossoró, 2009.
- DIAS, Ana Maria Iorio; BRANDÃO, Maria de Lourdes Peixoto; BRAGA, Carmensita Matos e RODRIGUES, Yangla Kelly Oliveira [Orgs]. *Projeto Pedagógico de Curso: Graduação em Pedagogia, Educação Musical e Educação Física da Faculdade de Educação*. Fortaleza: UFC/Pró-Reitoria de Graduação, 2007.
- FONTEERRADA, Marisa Trench de Oliveira. *De Tramas e Fios: Um Ensaio Sobre Música e Educação*. São Paulo: Editora UNESP; Rio de Janeiro: Funarte, 2008.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, (Coleção Leitura), 1996.
- FUCKS, Rosa. *O discurso do Silêncio*. Rio de Janeiro: Enelivros, 1991.
- PENNA, Maura. *Música(s) e seu Ensino*. Porto Alegre: Sulina, 2008.
- SILVA, Maria Goretti Herculano. *Cotidianos Sonoros na Constituição do Habitus e do Campo Pedagógico Musical: Um Estudo a Partir dos Relatos de Vida de Professores da UFC*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Ceará: 2009.
- TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2002.



# **Educação Musical para o Ensino Infantil: levantamento acerca das produções brasileiras**

*Carolina Chaves Gomes  
Universidade Federal da Paraíba  
carolinacg@ymail.com*

**Resumo:** Este artigo é parte de uma pesquisa em nível de mestrado que tem como objetivo compreender as concepções e práticas pedagógicas que caracterizam a atuação dos professores de música na educação infantil em escolas públicas municipais e privadas da cidade do Natal/RN. Neste artigo o foco é uma revisão de literatura de livros, anais e revista da área de educação musical para infância compreendendo as produções brasileiras dos últimos anos, a intenção é, portanto, apresentar em linhas gerais a produção da educação musical voltada à educação infantil. Observou-se aspectos relacionados à construção metodológica, elaboração do material, direcionamento e adequação à faixa etária de 0 à 5 anos, a que profissional se destina (educador musical ou professor unidocente) etc. Realizou-se pesquisa nas principais Bases Científicas de Dados nacionais, mais especificamente no Banco de Teses da Capes e no Scielo, bem como na produção científica da Revista da Associação Brasileira de Educação Musical, nos anais dos encontros nacionais dessa associação, finalizando com uma discussão acerca dos livros em educação musical e livros didáticos da área de música para infância. Com relação aos livros de educação musical e os livros didáticos percebe-se maior número de publicações recentemente, especificamente após a LDB 9.394/96 e os Referenciais Curriculares Nacionais. Ainda assim, existe maior expressividade de trabalhos voltados para o ensino fundamental. Percebe-se também que são poucas as pesquisas sobre a prática musical para a educação infantil, e as existentes, retratam as vivências musicais do professor unidocente.

**Palavras-chave:** Educação Musical, Educação Infantil, Estado da Questão.

## **Introdução**

Apesar dos avanços atuais com relação à organização, legislação e objetivos, a educação para a infância teve impulso maior somente no início do século XX, com o reconhecimento da criança como sujeito de direitos, discutida principalmente nas áreas de Sociologia e Psicologia (GOMES, 2009; FARIA, 2005). Desse momento em diante a pedagogia assumiu que o papel da escola infantil é, também, educar e deve contemplar as dinâmicas da criança e sua cultura, sendo parte dos estudos hoje voltados à cultura infantil e ao desenvolvimento educativo a partir do brincar e suas expressões. Aproximadamente na mesma época, a educação musical para a infância teve maior evidência com o surgimento dos métodos ativos em música, que, dentre diversas características, enfatizam o aspecto lúdico e a participação ativa na relação entre o educando e a música.



Na escola, a educação musical infantil tem contemplado abordagens metodológicas diversas e, apesar de ser espaço do professor unidocente<sup>1</sup>, o educador musical tem encontrado lugar na instituição. A diversidade de propostas tem se caracterizado principalmente pela diversidade de práticas lúdicas que integram música, movimento, especialmente canções e brincadeiras que partem do universo infantil e do folclore.

Nesse contexto, este artigo é parte da pesquisa em nível de mestrado intitulada “O ensino de música na educação infantil da cidade do Natal” que tem como objetivo compreender as concepções e práticas pedagógicas que caracterizam a atuação dos professores de música na educação infantil em escolas públicas municipais e privadas da cidade do Natal/RN. Neste artigo o foco é, especificamente, a educação musical destinada à educação infantil, ou seja, oferecida à crianças de até cinco anos, propondo uma revisão de literatura de livros, anais e revistas da área de educação musical para infância compreendendo as produções brasileiras dos últimos anos.

Observou-se aspectos relacionados à construção metodológica, elaboração do material, direcionamento e adequação à faixa etária de zero à cinco anos, a que profissional se destina (educador musical ou professor unidocente), dentre outros. Buscou-se ainda reconhecer categorias para essa produção científica buscando caracterizá-la a partir de suas semelhanças e aspectos mais evidentes da produção do período, considerando o veículo do documento (anais, revistas ou livros) e o período em que foi desenvolvido. A intenção é, portanto, apresentar em linhas gerais a produção da educação musical voltada à educação infantil, ou seja, destinada à crianças entre zero e cinco anos.

Realizou-se uma pesquisa nas principais Bases Científicas de Dados nacionais, mais especificamente no Banco de Teses da Capes e no Scielo, bem como na produção científica da Revista da Associação Brasileira de Educação Musical – ABEM, e nos anais dos encontros nacionais dessa associação, finalizando com uma discussão acerca dos livros em educação musical e livros didáticos da área de música para infância.

A análise dos livros didáticos é de grande importância pois permite, durante a observação das atividades, reconhecer os objetivos e conteúdos desenvolvidos pelos professores de música que atuam na educação infantil (que serão realizados na pesquisa de mestrado). Assim, à medida que as atividades são facilmente reconhecidas, será possível

---

<sup>1</sup> Para melhor dinâmica na leitura e discussão, o termo “professor especialista” será utilizado como indicador do professor de música (licenciado em música ou em educação artística com habilitação em música), e “professor unidocente” será utilizado para o pedagogo responsável pela educação na educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental. A autora está ciente da discussão acerca do termo unidocente, porém, para as interlocuções necessárias nesse trabalho acreditamos contemplá-las.



observar outros aspectos, mais relativos à interação e concepções que estão se desenvolvendo no decorrer da aula. Para pesquisa nas Bases Científicas de Dados, Revista e anais utilizou-se descritores específicos relacionados à educação infantil e educação musical.

### **Educação musical infantil: pesquisas, propostas e perspectivas**

No Banco de Teses da Capes, que contempla a produção dos cursos de pós-graduação no Brasil, sob os descritores “música”, “educação infantil” e “práticas pedagógicas”, foram encontradas vinte e uma teses e dissertações. Entretanto, foram incluídas pesquisas que possuíam isoladamente apenas parte dos descritores, surgindo trabalhos diversos, por exemplo, sobre a utilização da música com finalidades extra-musicais como alfabetização, leitura de literatura infantil, formação de grupos musicais, representações de gênero na educação infantil, promoção de saúde, etc. Entre as vinte e uma pesquisas, onze tratam diretamente da música na escola - dez dissertações e uma tese -, predominando o tema da prática pedagógica e formação do professor unidocente na educação infantil e primeiros anos do ensino fundamental.

Destaca-se a dissertação de Beaumont (2003), pois realiza entrevista com professoras especialistas e unidocentes na educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental com o objetivo de “compreender a inter-relação entre os saberes e as práticas educativas desenvolvidas no processo de ensino e aprendizagem de música, em escolas da rede pública e particular, na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental” (BEAUMONT, 2003). Até o momento constitui-se da única investigação que tem como participante um professor especialista de música que atua na educação infantil, sendo que, nesse sentido, os procedimentos metodológicos utilizados (questionários, entrevistas e a história oral temática) são pertinentes para o tipo de estudo que esta pesquisa se propõe. Apesar da semelhança entre a abordagem metodológica e a participação de educador musical atuante no ensino infantil, a dissertação de Beaumont apresenta apenas uma incursão pela educação infantil, dentre os participantes do estudo.

Os demais trabalhos sobre a prática e formação docente (PIVA, 2008; STAVRACAS, 2008; MACIEL, 2007; TIAGO, 2007; KROBOT, 2006; DINIZ, 2005; TOZETTO, 2003) realizam um levantamento das práticas desenvolvidas e apresentam as concepções dos professores unidocentes com relação à educação musical e à sua inserção nesse campo. Em todos os trabalhos que investigaram a percepção desse professor foi





apresentado um panorama onde a insegurança e a falta de preparo é claramente evidenciada no discurso pedagógico.

Sob o descritor “educação musical infantil” surgiram quarenta e três teses e dissertações, dessas apenas dez satisfazem a questão do ensino de música na escola básica, e dentre essas, quatro para a temática deste trabalho (SOLER, 2008; CUNHA, 2006; FREDERICO, 2001; WROBEL, 1999), ainda predominando o tema sobre a formação de professores unidocentes atuantes na educação infantil. Destaca-se a dissertação de Wrobel (1999) pela aproximação com esta investigação, pois pesquisa o professor de música na educação infantil, utiliza como procedimentos metodológicos entrevistas e questionários, abordando ainda importantes referenciais como Gainza, Penna, Schaffer e Aronoff. Difere no direcionamento das discussões, onde predomina a reflexão sobre a prática construtivista na escola, sendo seu objetivo “identificar, nas práticas musicais de professores de música em pré-escolas, a existência de princípios construtivistas” (WROBEL, 1999).

Na Base de Dados Scielo, sob os mesmos descritores não é encontrado nenhum artigo. Sob os descritores “música” e “educação infantil” ou “música” e “práticas pedagógicas” também não foi encontrado nenhum estudo.

Na Revista da ABEM entre os anos de 1992 e 2006 (FERNANDES, 2007), sob o descritor “educação infantil” há somente um artigo, sendo relativo à dissertação de Diniz (2005) comentado anteriormente, e sob o descritor “educação musical infantil” há, também, apenas um trabalho (ILARI, 2004) com o tema relacionado ao desenvolvimento cognitivo na educação musical. Ainda assim, no ano de 2008 a Revista da ABEM publicou um artigo sobre a “prática de um trabalho musical com bebês, acontecida em uma creche pública de Goiânia” (SOARES, 2008, p. 79). Este trabalho é relevante à medida que apresenta as atividades musicais inseridas e discutidas no âmbito da escola regular de educação infantil, em especial em creches – que atendem crianças entre zero e três anos. Mais interessante é contemplar a percepção da autora quando afirma que

Essa proposta também acenou para a possibilidade de um trabalho musical de qualidade pedagógica voltado para bebês das classes populares, contribuindo com o seu desenvolvimento, sua inserção cultural, e, sobretudo, incentivando, desde cedo, a sua formação estética (SOARES, 2008, p. 79)

Nesse sentido, a autora mantém clara a pretensão pedagógico-musical de seu relato especialmente voltado para a educação infantil em escolas regulares de ensino, preocupando-se ainda com a formação integral abrangendo o desenvolvimento, a inserção cultural, a formação estética e a atuação pedagógica.



Pesquisando a temática nos anais dos Encontros Nacionais da ABEM dos anos 2007 a 2009, nota-se realidade semelhante: muitos artigos sobre a formação musical do pedagogo (DUARTE e BEYER, 2008; TILLMANN e SANTOS, 2008; SCHROEDER, 2007), e práticas específicas de música em escolas regulares ou especializadas com caráter de oficina (BROOCK, MOTA e SOUZA, 2009; SOUZA, LUCAS e RICHTER, 2009; GEYER, 2007; NARITA, 2007), além de mapeamentos acerca da realidade da formação em música de professores unidocentes atuantes na educação infantil (WERLE e BELLOCHIO, 2009; SOLER e FONTEERRADA, 2008 e 2007). Especificamente no ano de 2009, a tônica foram os trabalhos sobre musicalização com bebês (BEYER e ASSEBURG, 2009; LIMA e STENCEL, 2009; BROOCK, 2009; MALAGUTTI e GOIS, 2009; LOUREIRO, 2009; SANTOS e LOUREIRO, 2009) e formação musical de professores não-especialistas (ABREU, 2009; BRUNHOLI e ZAHUY, 2009; FURQUIM e BELLOCHIO, 2009; SCHROEDER, 2009; SPECHT, 2009; WERLE e BELLOCHIO, 2009). De maneira geral, percebe-se que o foco das pesquisas encontra-se na criança, e, os estudos que tratam do professor ainda se limitam ao professor não-especialista.

Destaca-se para esta temática alguns trabalhos, dentre eles: Soares, Nogueira e Maioli (2007), sendo o mesmo já apresentado na Revista da ABEM (SOARES, 2008) realizando uma análise crítica do Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil – RCNEI - e apontando perspectivas para a prática pedagógica em música na educação infantil, especificamente com a faixa etária de zero a três anos na escola básica.

Dentre os livros de educação musical que apresentam uma discussão científica e teórica sobre o assunto (BRITO, 2009; BOURSCHIEDT, 2007; PUCCI e ALMEIDA, 2003; BRITO, 2003; BIAGIONI, 2003; FERES, 1989) destaca-se a perspectiva da formação global das crianças, apontando uma formação que amplie sob diversos ângulos a experiência musical infantil. Desses, destaca-se o livro de Brito (2003) intitulado “Música na educação infantil: propostas para formação integral da criança”. Nele, a autora realiza uma revisão de conceitos subjacentes à música e à didática, adentrando também no fazer musical propriamente dito. Este é um dos poucos trabalhos voltados específica e claramente para “os professores especialistas na etapa da educação infantil” (BRITO, 2003, p. 11) no qual, seguindo a concepção das demais discussões teóricas, busca “falar sobre música, sobre sua presença na vida das crianças e na educação infantil, apontando para sua indispensável contribuição à formação de seres humanos sensíveis, criativos e reflexivos” (BRITO, 2003, p. 12). Utilizando como principais autores Francis Aronoff e François Delalande, discute conceitos, definições e práticas, e apresenta sugestões de bibliografia, atividades e repertório. Apesar do



trabalho da autora não se desenvolver em uma escola pública, nem regular, é relevante para este trabalho à medida que apresenta uma discussão mais consistente sobre a prática e as concepções da música na educação infantil.

Outro trabalho que merece ser apresentado é o de Pucci e Almeida (2003), que juntamente com o anterior foram os únicos encontrados que especificam serem direcionados ao professor especialista da educação infantil, sendo que este último também é proposto para o ensino fundamental e escolas de música. Intitulado “Outras terras, outros sons”, as autoras apresentam como fundamentos o multiculturalismo na educação, buscando “vivenciar a pluralidade musical” (PUCCI e ALMEIDA, 2003, p. 20). Segundo as autoras, a proposta é ao professor que busca uma atitude educacional inovadora, onde ele possa “conhecer um pouco do universo da música indígena brasileira, da tradição africana e portuguesa, reconhecendo traços de um e de outro na música brasileira, estabelecendo conexões para um trabalho criativo e estimulante” (PUCCI e ALMEIDA, 2003, p. 10). Este livro apresenta uma discussão um pouco mais recente, que diz respeito à ampliação do repertório para o início de qualquer processo de sensibilização musical. Sendo de fundamental importância justamente para crianças na faixa etária da educação infantil por ser o período em que se apresentam as primeiras experiências musicais e sonoras.

Já apresentamos a situação do campo da música na educação infantil em teses e dissertações, em periódicos, e em livros da área de educação musical. Cabe, pois, para finalizar esse estado da questão, apresentar o contexto dos livros didáticos em música. Consideramos livros didáticos, aqueles que possuíam ênfase em atividades e canções, ainda que houvesse uma pequena discussão teórica introdutória no livro, sendo que poderiam ser destinados ao uso do professor (com instruções e sugestões para as atividades) ou do aluno (para uso individual e realização de atividades de escrita, colagem etc.).

Abordamos nove livros didáticos, nos quais se observou algumas categorias: atividades musicais específicas para bebês (ROCHA, 2008; FERES, 1998), direcionado às crianças (FRANÇA, 2009) e direcionado ao professor (ILARI e cols, 2008; PONSO, 2008; BEINEKE e FREITAS, 2006; ANNUNZIATO, 2002; CHAN, 2001; CHAN, [?]). Destes últimos, destaca-se o trabalho de Ilari e cols. (2008) que, com design gráfico atrativo, apresenta muitas informações sobre cada atividade ou canção proposta, mas também convida o professor a reestruturá-las. Cada atividade segue com sugestões para acompanhamento e complementação das atividades e também curiosidades sobre alguns dos temas presentes. Ao final apresenta contos de diferentes partes do mundo para sonorização. É um trabalho bastante consistente no que se refere à discussão teórica introdutória (ILARI e cols, 2008, p. 9-11) e as



atividades são bastante variadas, além de elucidativas quanto à aspectos diversos das mesmas<sup>2</sup>. O livro direciona-se a um público diversificado, abrangendo professores especialistas e não-especialistas, do ensino infantil e fundamental, além de pais e cuidadores.

Outro livro interessante é o de Beineke e Freitas (2006) que, utilizando canções do folclore brasileiro, inova ao propor como instrumentos os copos e mãos juntamente à flauta doce, apresentando arranjos práticos e que estimulam a criação. Apesar de direcionado ao professor, com as partituras e indicações das atividades e jogos, o design é colorido e com temática infantil, que, juntamente com as canções, mostra-se adequado ao universo infantil. Contudo, este trabalho não foi idealizado para o ensino infantil, sendo que alguns jogos e atividades possuem movimentos mais complexos que não se adequam às crianças de até cinco anos. Ainda assim, muitas outras propostas podem ser realizadas pelas crianças menores, além do que, o livro apresenta outros elementos como instrumentos com possibilidades de arranjos simples e interessantes, de forma que, após uma primeira experimentação, podemos pensar em outros objetos sonoros e arranjos possíveis para compor e acompanhar canções.

## Conclusões

Em síntese, com relação aos livros de educação musical e os livros didáticos o cenário apresenta-se ainda pouco variado com relação às temáticas, e percebe-se um maior número de publicações recentemente, especificamente após a LDB 9.394/96 e RCNEI (BRASIL, 1998). Ainda assim, existe maior expressividade de trabalhos voltados para o ensino fundamental, trabalhos esses que podem ser adaptados para o ensino infantil. Ressalta-se que dentre os sete livros sobre educação musical analisados, apenas dois (BRITO, 2003; PUCCI e ALMEIDA, 2003) apresentaram-se direcionados para a educação infantil e apenas um (BRITO, 2003) se dedica a aspectos específicos desse universo. Dentre os livros didáticos, ainda superam em número e qualidade os livros direcionados ao professor, e aqueles adaptados do ensino fundamental para o infantil.

Percebe-se também que são poucas as pesquisas sobre a prática musical para a educação infantil, e as existentes, retratam as vivências musicais do professor unidocente que, em sua formação, “apresenta limitações teóricas quanto aos conteúdos específicos de música [...] assim como mostra dificuldades na condução do desenvolvimento da Educação Musical

---

<sup>2</sup> Algumas dessas informações são “como realizar nossas propostas, a partitura da canção ou jogo musical e curiosidades [...] nome da atividade, seus autores, o número de participantes e o material necessário para o desenvolvimento da idéia musical, além de nossa sugestão sobre a faixa etária das crianças participantes” (ILARI e cols, 2008, p. 9).



como área de conhecimento” (TOZETTO, 2003). Apenas uma dissertação contempla a educação musical para a infância realizada por professores de música (WROBEL, 1999).

Tal cenário aponta o momento e profundidade das discussões em educação musical infantil e - pelo menos sob a ótica das produções acadêmicas - provavelmente o número reduzido de reflexões pode apontar para uma realidade estereotipada. Sob a ótica da produção de livros, percebe-se que ainda é escassa a discussão pedagógico-musical voltada à educação infantil – provavelmente acompanhando a discussão científica – e, com relação ao material didático percebe-se certa unilateralidade no direcionamento das propostas, sendo quase todas voltadas ao professor.

Diante desse cenário pretende-se, na investigação de mestrado em questão, investigar a prática de educadores musicais, pois supõe-se que sua atuação na área seja mais consciente e direcionada que a do professor unidocente, e também possibilitará que se estabeleça uma visão mais consistente sobre as práticas pedagógico-musicais adequadas à educação infantil.



## Referências

ABREU, Delmary Vasconcelos de. Profissionalização em Música: um estudo a partir de narrativas de professores. In: XVIII ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 2009, Londrina/PR. *Anais...* Londrina: ABEM. p. 1022-1029.

ANNUNZIATO, Vania Ranucci. *Jogando com os sons e brincando com a música*. São Paulo: Paulinas, 2002.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL – ABEM. *Revista da ABEM*. Disponível em: < <http://www.abemeducacaomusical.org.br/revistas.html>> Acesso em 20 out 2009.

BEAUMONT, Maria Teresa de. *Paisagens Polifônicas da Música na Escola: saberes e práticas docentes*. Uberlândia/MG: Universidade Federal de Uberlândia, 2003. 148p. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Uberlândia, 2003. Disponível em: <<http://servicos.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=200320332006012003P1>> Acesso em 09 nov 2008.

BEINEKE, Viviane; FREITAS, Sérgio Paulo Ribeiro de. *Lenga La Lenga: Jogos de mãos e copos*. 1. ed. São Paulo: Ciranda Cultural Editora e Distribuidora Ltda, 2006.

BEYER, Esther; ASSEBURG, Janaína Machado. Música para bebês em retrospectiva: um estudo sobre as repercussões nas crianças e suas famílias. In: XVIII ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 2009, Londrina/PR. *Anais...* Londrina: ABEM, 2009. p. 786-792.

BIAGIONI, Maria Zeí; GOMES, Neide Rodrigues; VISCONTI, Márcia. *A criança é a música*. 4. ed. São Paulo: Editora Fermata, 2003.

BOURSCHEIDT, Luís. *Música elementar para crianças: Arranjos de canções infantis brasileiras para instrumentos Orff*. Curitiba: DeArtes – UFPR, 2007.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. Brasil: MEC/SEF; 1998.

\_\_\_\_\_. *Lei nº 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/CCIVIL/LEIS/19394.htm>> Acesso em 26 out 2009.

BRITO, Teca Alencar de. A Barca virou: o jogo musical das crianças. In: ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL – ABEM. *Música na Educação Básica*. v.1, n.1 (anual 2009-\_\_\_\_), Porto Alegre: ABEM, 2009.

\_\_\_\_\_. *Música na educação infantil: Propostas para a formação integral da criança*. 2. ed. São Paulo: Peirópolis, 2003.

BROOCK, Angelita Maria Vander. Musicalização para bebês da UFBA: estrutura das aulas. In: XVIII ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 2009, Londrina/PR. *Anais...* Londrina: ABEM, 2009. p. 818-824.



BROOCK, Angelita Maria Vander; MOTA, Roseane Ramos; SOUZA, Luan Sodré de. Respeitável Público! O Projeto de Musicalização Infantil da UFBA tem a honra de apresentar: “O Circo” de Alda Oliveira. In: XVIII ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 2009, Londrina/PR. *Anais...* Londrina: ABEM, 2009. p. 1126-1132.

BRUNHOLI, Maria Nanci Panes; ZAHUY, Gilza Maria Garms. Linguagem musical: desvelando caminhos necessários para a formação do professor de educação infantil. In: XVIII ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 2009, Londrina/PR. *Anais...* Londrina: ABEM, 2009. p. 742-748.

CHAN, Thelma; CRUZ, Thelmo. *Divertimentos de corpo e voz: Exercícios musicais para crianças*. São Paulo: Thelma Chan, 2001.

CHAN, Thelma. *Pra ganhar beijo: Almanaque de canções infantis*. São Paulo: Thelma Chan, [?].

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR - CAPES. *Banco de Teses da Capes*. Brasília: CAPES. Disponível em: <<http://servicos.capes.gov.br/capesdw/>> Acesso em 26 out 2009.

CUNHA, Daiane Solange Stoeberl da. *Educação Musical e emancipação: a formação do educador musical a partir de uma perspectiva crítica*. Curitiba: UFPR, 2006. 120p. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, 2006. Disponível em: <<http://servicos.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=20063240001016001P0>> Acesso em: 03 jul 2009.

DINIZ, Lélia Negrini. *Música na educação infantil: um survey com professoras da rede municipal de ensino de Porto Alegre-RS*. Porto Alegre: UFRGS, 2005. 114p. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005. Disponível em: <<http://servicos.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=20058742001013044P6>> Acesso em 09 Nov 2008.

DUARTE, Rosângela; BEYER, Esther. A construção do fazer musical do professor de educação infantil. In: XVII ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 2008, São Paulo. *Anais...* São Paulo: ABEM/UNESP, 2008.

FARIA, Ana Lúcia Goulart. Política de Regulação, Pesquisa e Pedagogia na Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica. In: *Revista Educação e Sociedade*, vol 26, n. 92, p. 1013-1038, Especial – Out 2005. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302005000300014&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302005000300014&lng=en&nrm=iso)> Acesso em: 22 março 2009.

FERES, Josette. *Música e Movimento: orientação para musicalização infantil*. Jundiaí/SP: J. S. M. Feres, 1998.

\_\_\_\_\_. *Iniciação musical: brincando, criando e aprendendo*. São Paulo: Ricordi Brasileira, 1989.



FERNANDES, José Nunes (org.). *Índice de Autores e Títulos: Revista da ABEM (1992-2006)*. Porto Alegre: ABEM, 2007. Disponível em: <[http://www.domain.adm.br/dem/licenciatura/textos\\_diversos/indiceAutoresAssuntosRevistaABEM.pdf](http://www.domain.adm.br/dem/licenciatura/textos_diversos/indiceAutoresAssuntosRevistaABEM.pdf)> Acesso em: 09 nov 2008.

FRANÇA, Cecília Cavalieri. *Turma da Música*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

FREDERICO, Renata Oliveira Pavaneli. *Uma proposta de musicalização: processo de ensino-aprendizagem da escrita e leitura musical*. São Carlos/SP: UFSCar, 2001. 176p. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, 2001. Disponível em: <<http://servicos.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=200142333001014001P0>> Acesso em: 03 jul 2009.

FURQUIM, Alexandra Silva dos Santos; BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. A formação musical de professores em cursos de pedagogia do Rio Grande do Sul. In: XVIII ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 2009, Londrina/PR. *Anais...* Londrina: ABEM. p. 179-188.

GEYER, Cynthia. Novas perspectivas na educação infantil: projeto integrado de música, teatro e artes. In: XVI ENCONTRO ANUAL DA ABEM e Congresso Regional da ISME na América Latina, 2007, Campo Grande/MS. *Anais...* Campo Grande: ABEM/ISME, 2007. [s/p].

GOMES, Carolina Chaves. Educação Musical na Educação Infantil: abordagens histórica e documental. In: XIX CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA, 19, 2009, Curitiba. *Anais...* Curitiba: UFPR-Programa de Pós-graduação em Música/ANPPOM, 2009, p.18-21.

ILARI, Beatriz; LEVEK, Kamile; BROOCK, Angelita Vander. Resenha: três livros que versam sobre o desenvolvimento cognitivo e a educação musical infantil. In: *Revista da ABEM*, n. 11, p. 99-102, 2004

ILARI, Beatriz Senoi; e cols.. (Org.). *Fazendo música com crianças*. Curitiba: DeArtes – UFPR, 2008.

KROBOT, Liara Roseli. *A inclusão da modalidade música no Curso de Pedagogia – habilitação Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental: o caso do curso de pedagogia em Jaguará do Sul – SC*. Rio de Janeiro: UNIRIO, 2006. 148p. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Música, Universidade do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006. Disponível em: <<http://servicos.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=20061131021018004P7>> Acesso em: 03 jul 2009.

LIMA, Ailen Rose Balog de; STENCEL, Ellen de Albuquerque Boger. Musicalização infantil no UNASP: relato de experiência. In: XVIII ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 2009, Londrina/PR. *Anais...* Londrina: ABEM. p. 807-811.





LOUREIRO, Helena Ester Munari Nicolau. Música criança – produção musical voltada para crianças entre o nascimento e os dez anos de idade. In: XVIII ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 2009, Londrina/PR. *Anais...* Londrina: ABEM, 2009. p. 1476-1480.

MACIEL, Maria Valcidea do Nascimento. *Programa de Formação Docente/MAGISTER-UFC: verso e reverso das Práticas Educativas do Ensino em Artes*. Fortaleza/CE: UFC, 2007. 139p. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2007. Disponível em: <<http://servicos.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=20073122001018001P9>> Acesso em: 03 jul 2009.

MALAGUTTI, Vânia Gizele; GÓIS, Micheline Prais de Aguiar Marim. Educação musical para bebês: experiência no projeto “universidade sem fronteiras”. In: XVIII ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 2009, Londrina/PR. *Anais...* Londrina: ABEM, 2009. p. 1466-1470.

NARITA, Flávia. Oficina de criação musical infantil: uma viagem musical. In: XVI ENCONTRO ANUAL DA ABEM E CONGRESSO REGIONAL DA ISME NA AMÉRICA LATINA, 2007, Campo Grande/MS. *Anais...* Campo Grande: ABEM/ISME, 2007. [s/p].

PIVA, Fabrícia. *Educação Musical: a perspectiva de professoras da Educação Infantil*. Itajaí: UNIVALI, 2008. 93p. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2008. Disponível em: <<http://servicos.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=20081941005015003P0>> Acesso em: 03 jul 2009.

PONSO, Carolina Cao. *Música em diálogo: ações interdisciplinares na educação infantil*. Porto Alegre: Sulina, 2008. Coleção Músicas.

PUCCI, Magda Dourado; ALMEIDA, M. Berenice de. *Outras terras, outros sons*. São Paulo: Callis Editora, 2003.

ROCHA, Carmen Mettig. *O bebê, a mãe e a música*. Salvador: Carmen Mettig Rocha, 2008.

SANTOS, Luciana Aparecida Schmidt dos; LOUREIRO, Helena Ester Munari Nicolau. Estruturação das aulas de música para bebês de zero a dois anos. In: XVIII ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 2009, Londrina/PR. *Anais...* Londrina: ABEM, 2009. p. 600-608.

SCIELO BRASIL. Disponível em: <<http://www.scielo.br/>> Acesso em 09 out 2009.

SCHROEDER, Silvia. Brincando com a música: uma proposta para formação e atuação musical do professor de pré-escola e séries iniciais do ensino fundamental. In: XVI ENCONTRO ANUAL DA ABEM E CONGRESSO REGIONAL DA ISME NA AMÉRICA LATINA, 2007, Campo Grande/MS. *Anais...* Campo Grande: ABEM/ISME. [s/p].

\_\_\_\_\_. A música na formação do pedagogo: uma experiência na USP/RP. In: XVIII ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 2009, Londrina/PR. *Anais...* Londrina: ABEM. p. 222-228.



SOARES, Cíntia Vieira da Silva. Música na creche: possibilidades de musicalização de bebês. In: *Revista da ABEM*. Porto Alegre: n. 20. p. 79-88, 2008.

SOARES, Cíntia. NOGUEIRA, Monique; MAIOLI, Nilsea. Vivências musicais com bebês em creches públicas: para além das propostas do referencial curricular nacional para a educação infantil. In: XVI ENCONTRO ANUAL DA ABEM E CONGRESSO REGIONAL DA ISME NA AMÉRICA LATINA, 2007, Campo Grande/MS. *Anais...* Campo Grande: ABEM/ISME. [s/p].

SOLER, Karen Ildete Stahl. *A Música na Educação Infantil: um estudo das EMEIS e EEIS da cidade de Indaiatuba, SP*. São Paulo: UNESP, 2008. 242p. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Música, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, 2008. Disponível em: <<http://servicos.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=20082633004013066P3>> Acesso em: 03 jul 2009.

SOLER, Karen; FONTEERRADA, Marisa. A música na educação infantil: a visão dos professores das redes municipais e privadas da cidade de Indaiatuba/SP. In: XVI ENCONTRO ANUAL DA ABEM E CONGRESSO REGIONAL DA ISME NA AMÉRICA LATINA, 2007, Campo Grande/MS. *Anais...* Campo Grande: ABEM/ISME. [s/p].

\_\_\_\_\_. A música na educação infantil: um survey nas escolas municipais da cidade de Indaiatuba/SP. In: XVII ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 2008, São Paulo. *Anais...* São Paulo: ABEM/UNESP, 2008.

SOUZA, Roberto Domingues; LUCAS, Caroline Menezes; RICHTER, Magali Letícia Spiazzi. Ópera na escola. In: XVIII ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 2009, Londrina/PR. *Anais...* Londrina: ABEM, 2009. p. 946-952.

SPECHT, Ana Claudia. O ensino do canto segundo uma abordagem construtivista: investigação com professoras de educação infantil. In: XVIII ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 2009, Londrina/PR. *Anais...* Londrina: ABEM, 2009. p. 851-856.

STAVRACAS, Isa. *O papel da Música na Educação Infantil*. São Paulo: UNINOVE, 2008. 227p. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2008. Disponível em: <<http://servicos.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=20081833092010002P2>> Acesso em: 03 jul 2009.

TIAGO, Roberta Alves. *Música na Educação Infantil: saberes e práticas docentes*. Uberlândia/MG: Universidade Federal de Uberlândia, 2007. 180p. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Uberlândia, 2007. Disponível em: <<http://servicos.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=20071432006012003P1>> Acesso em 09 nov 2008.

TILLMANN, Morgana; SANTOS, Silvia Olenia Clemente dos. A sensibilização musical dos educadores em busca da musicalidade nos centros de educação infantil da cidade de Blumenau. In: XVII ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 2008, São Paulo. *Anais...* São Paulo: ABEM/UNESP, 2008.



TOZETTO, Anita Henriqueta Kubiak. *Educação Musical: a atuação do professor na Educação Infantil e Séries Iniciais*. Curitiba: Universidade Tuiuti do Paraná, 2003. 149p. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2003. Disponível em: <<http://servicos.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=20032240020010002P3>> Acesso em 09 nov 2008.

WERLE, Kelly; BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. A educação musical e o professor de educação infantil e anos iniciais: um mapeamento das produções da ABEM. In: XVIII ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 2009, Londrina/PR. *Anais...* Londrina: ABEM. p. 105-114.

WROBEL, Vera Bloch. *A Educação Musical na Educação Infantil sob uma abordagem construtivista*. Rio de Janeiro: CBM- UNIRIO, 1999. 113p. Dissertação (Mestrado) – Conservatório Brasileiro de Música, CBM-UNIRIO, 1999. Disponível em: <<http://servicos.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=19996031016014001P8>> Acesso em: 03 jul 2009.



# Educação musical, criatividade e motivação no mundo pós-industrial

*Artur Fabiano Araújo de Albuquerque  
PPGM/UFPB – CAPES  
arturfabiano@ig.com.br*

**Resumo:** Este artigo apresenta de forma ampla e sintética, algumas relações da Educação Musical com o mundo pós-industrial. Mostra como essas relações podem influenciar na prática docente e no fazer musical dos discentes, no que tange a criatividade e a motivação que norteia estas ações. Objetivando principalmente trabalhar a Música enquanto prática social com uma perspectiva para o futuro, apresentamos algumas possibilidades de pensarmos uma prática docente de forma mais contextualizada diante dos múltiplos objetivos propostos nas aulas de música da atualidade. As perspectivas de criatividade e de motivação no mundo pós-industrial são apresentadas como instâncias necessárias na relação das reflexões docentes com o aprendizado dos discentes, no sentido de trabalhar um fazer musical mais significativo e inovador para a sala de aula. Assim, o referido trabalho aponta para pensarmos nossa prática como elemento de desenvolvimento do mundo pós-industrial pensando para o futuro.

**Palavras-chave:** Educação musical, mundo pós-industrial, prática docente.

## A Educação Musical e sua relação com o mundo pós-industrial

A partir da apresentação do seminário “Criatividade” na disciplina “Fundamentos Psicológicos da Educação Musical”<sup>1</sup>, pudemos então refletir sobre o que seria possível contribuir para a Educação Musical com este tema.

Fazendo uma investigação, ou pelo menos uma maior reflexão do que seria uma Educação Musical relacionada a uma sociedade pós-industrial<sup>2</sup>, tratamos inicialmente a necessidade de entendê-la como um fato social (Souza, 2004), apontando assim que, enquanto docentes, o objetivo primordial à nossa prática é o trabalhar em sala de aula de forma contextualizada diante da produção histórica e cultural dos próprios alunos. Essa produção, voltada aos pertencimentos dos variados grupos, sejam escolas, igrejas, associações, corais, dentre outras, necessita ser vista como legítima, uma vez que estes são espaços potenciais de ensino-aprendizado da música, e propiciam um retorno significativo para os que nela se encontram enquanto atores desse processo de aquisição musical, seja nos múltiplos mundos e espaços, seja entre pares (Arroyo, 2002; Ribas, 2009).

---

<sup>1</sup> Disciplina ministrada no Programa de Pós-graduação em Música da Universidade Federal da Paraíba pelo Prof. Dr. Maurílio José Albino Rafael no 2º semestre de 2009.

<sup>2</sup> Entenda-se aqui como sociedade pós-industrial, a todos os hábitos, costumes, consumos e produções sócio-mundiais advindos após a 2ª Guerra Mundial e a Guerra Fria.



Quanto à sociedade atual, observamos no que culminou a sua forma hoje vista, a partir do desenvolvimento da sociedade industrial<sup>3</sup> e que está em constante movimentação com suas necessidades (De Masi, 2003). Nesse sentido a educação musical se apresenta também como ciência ou instância que está presente nessa sociedade, com suas particularidades e ações, demonstrando assim participação ativa no seu desenvolvimento, no tocante aos seus objetivos e presença eficaz.

Tendo, pois, um olhar voltado para a educação musical enquanto prática social presente em nossa sociedade (Souza, 2004), percebe-se que o homem é constantemente instigado a movimentar-se e relacionar-se uns com os outros, diante das situações sociais que o cercam. Demonstra que essa movimentação sempre esteve presente no cotidiano das mais variadas civilizações, tendo em vista que o homem sempre sonhou em formas, idéias, objetos, convivências, etc., e no fim sempre pensou em por em práticas esses sonhos, transformando-as em ações (De Masi, 2003), mostrando assim a sua necessidade de *desenvolver-se*, e de *criar* coisas e fatos, mostrando dessa maneira um dinamismo em suas relações e constância nessas movimentações. Desta forma é caracterizada a *sociedade pós-industrial*, marcada por uma constante movimentação de práticas sociais com suas inovações e as relações do homem enquanto ser social, estando a educação musical presente como parte destas práticas, dando assim a oportunidade de entrelaçamento e desenvolvimento das capacidades cognitivo-musicais do homem (Sloboda, 2008).

### **A perspectiva da criatividade no mundo pós-industrial**

Segundo De Masi (2003), tratando a criatividade como fator típico da sociedade pós-industrial, demonstrando a todos, inclusive aos educadores musicais, a constante movimentação e necessidade de crescimento que permeia o mundo atualmente, de forma a buscarmos soluções e inovações para as mais diversas instâncias, aponta para que nós educadores trabalhem para que o desenvolvimento dos discentes culmine num fazer musical criativo, como instância necessária, significativa e típica desta sociedade pós-industrial. Devemos, portanto, voltar os nossos viés e práticas para ações que possibilitem um fazer e aprender criativo nos trabalhos musicais, dando assim significados ao aprendizado e aos pertencimentos musicais dos alunos.

Dessa maneira, sendo a criatividade uma “possibilidade [de] olhar velhos problemas sob um novo ponto de vista [que] exige uma imaginação criativa” e ainda que esta “é

---

<sup>3</sup> Aquela produtora de bens móveis e materiais.



considerada como um componente essencial da inovação em vários setores” (Santos, 2009, p. 93), devemos trabalhá-la como um dos principais fatores da constante inovação que permeia as práticas da educação musical contemporânea, no sentido que todos buscam e são incitados constantemente a estarem desenvolvendo sua capacidade imaginativa. Sendo assim, a educação musical deve dar a todos o arcabouço necessário para que (re)pensem suas práticas, tendo em vista o desenvolvimento de nossa sociedade, sendo esta, participante na sua constante estruturação e construção.

Enquanto educadores musicais somos, impelidos a pensarmos e objetivarmos a prática da aula de música como instância de desenvolvimento no fazer criativo dos seus alunos, pois segundo Santos “a educação formal e sua relação à criatividade atingida, sugerem que a prática profunda em uma habilidade, disciplina, área de conhecimento ou especialidade [seja] um fator necessário para atingir a criatividade” (Santos, 2009, p.94). Nesse sentido, a educação musical contemporânea, enquanto elemento de desenvolvimento da sociedade pós-industrial que necessita (re)pensar constantemente seus incentivos, limitações e oportunidades (De Masi, 2003), está sendo desafiada a trabalhar como uma instância responsável pelo fazer criativo dos discentes, dentro da grande área das artes, objetivando capacitá-los para um futuro que está muito próximo e pertinente, no sentido de que possam gerar condições pela continuidade de suas próprias buscas musicais e aprimoramentos constantes.

Dessa maneira, vemos a criatividade como produto projetado, decidido e organizado pelo homem, nos mostrando a necessidade de elaboração de parâmetros ou de denominadores comuns (*Ibid* De Masi, 2003), permitindo e mostrando a nós professores de música do nosso compromisso em relação a reflexão destas questões para um fazer musical no além das paredes da sala de aula, para que seja aumentado tanto o interesse pela busca do aprendizado dos alunos, quanto no sentido da aplicabilidade desse aprendizado em suas vidas.

Ainda nesse sentido, segundo Guilford (1967), *apud* Santos (2009), os fatores que podem ser explorados como indícios de criatividade: fluência, originalidade, flexibilidade e sensibilidade, estão entrelaçados em suas fases: a gerativa e a exploratória<sup>4</sup>, mostrando assim um início e continuidade nos processos de desenvolvimentos dos discentes, e que nós professores de música, precisamos ajudar no desenvolvimento neste discernimento em ver essas aptidões e propiciar um desenvolvimento flexível e contextual dos aprenderes. Sendo assim, como premissa e definição da sociedade pós-industrial, segundo De Masi (2003) prever, projetar e criar mostra, mais uma vez, o nosso compromisso enquanto educadores

---

<sup>4</sup> “A abordagem cognitiva da criatividade é fundamentada nas ciências cognitivas, e pressupõe que a capacidade de conduta criativa é uma característica normativa dos seres humanos” (Ward, *apud* Santos, 2007).



musicais no desenvolvimento das faculdades de desenvolvimento dos discentes, e posteriormente da sociedade em que vivemos.

Para fecharmos assim essa fala, vale salientar que a resolução de alguns problemas (da área do ensino musical), como por exemplo, do trabalho de percepção, é mostrada em alternativas do fazer criativo, no que tange as sensações e as alternativas que abrangem soluções eficazes e ações que inclusive podem divergir, porém, podem dar possibilidades de um agir mais criticamente e criativamente, nos procedimentos e idéias dos discentes, combinando “originalidade e processos adaptativos de aquisição” (Santos, 2009, p. 96).

### **A motivação como processo e ferramenta no ensino de música**

Sendo um dos pilares fundamentais no processo de ensino-aprendizagem escolar, e no nosso caso o ensino e aprendizagem musicais, a **motivação**, segundo Araújo (2009):

[...] representa um significativo campo de investigação, [pois possibilita] obter resultados que auxiliem os educadores a compreender o percurso de aprendizagem discente, revelados por meio de dados sobre os aspectos do investimento pessoal dos sujeitos, o grau de envolvimento ativo destes nas tarefas realizadas [e] a qualidade de tal envolvimento (Araújo, 2009, p. 117).

Assim sendo, num primeiro momento, necessitamos de (re)pensarmos a prática pedagógico-musical na sua amplitude e dimensão acerca dos aspectos motivadores que fazem ou constituem a música nos seus aspectos dinâmicos e estéticos. Possibilitam também aos discentes uma auto-satisfação nos seus gostos e aprendizados, bem como possibilitam essa movimentação, ou seja, essa ação, esse motivo que os fazem buscar na aula de música suas preferências e aquisições de pertencimentos musicais. Num segundo momento, devemos entender que essas buscas por parte dos discentes, somadas a um contexto social catalisador, resultam em um crescimento pessoal, considerando a música como uma comunicação sensorial, simbólica e afetiva (Araújo, 2009; Souza, 2004).

Dialogar então entre a prática docente e as buscas dos discentes, permite rever as ações docentes enquanto canais que adentram no horizonte interrogativo dos discentes. Faz também com que o sentido da motivação da aula de música, dê aos mesmos a possibilidade de ir além das notas musicais, das figuras, intervalos, etc., indo assim a uma esfera que os mesmos possam sentir a música na sua significação metafórica (Swanwick, 2003) e no seu discurso de sentido na natureza cognitiva de respostas emocionais (Sloboda, 2008).



Continuando nesse certame, os estudos sobre motivação (Bzuneck, 2001, *apud* Araújo, 2009) são desenvolvidos na esfera psicológica, enfocados na área de educação e abordando processos cognitivos. Estes estudos possibilitam pensarmos questões pedagógicas amplas, no sentido de nortearmos a música em seu âmbito de atuação. Ainda também, observamos de forma abrangente, várias teorias que abordam a motivação, quais sejam Deci e Ryan (2000), Wigfield; Wigfield e Eccles (2000), Csikszentmihalyi (1999, 1996, 1992), Pajares; Bandura Zimmerman (1996; 2000), *apud* Araújo (2009) dentre outros, os quais mostram a efetivação da motivação no âmbito do desenvolvimento dos indivíduos e nos possibilitam uma reflexão com um sentido de direcionarmos melhor nossos olhares, dando assim uma roupagem mais elaborada e contextualizada diante dos procedimentos pedagógicos.

Ambas as teorias colocadas acima, abordam de forma ampla, questões de pertencimento, contextos sociais, processos e expectativas subjetivos, seus envolvimento pessoais. São apresentadas de forma a nos inquietar a buscar e entender como esses procedimentos ocorrem, bem como, nos dão margem de vermos tais questões não somente como necessárias, mas como parte integrante do processo ensino-aprendizagem, corroborando para que se enxerguem as práticas pedagógicas em suas amplitudes e dimensões.

Sendo assim, precisamos não somente rever nossos procedimentos pedagógicos, mas sim, em trabalharmos a motivação na aula de música de forma contagiante e pensada, não objetivando agradar ou manter os discentes, mas de forma a que eles possam ir além de suas buscas. Trabalhando dessa forma para que possam manter seus aprendizados indo além do que é trabalhado em sala de aula, assegura-se e um sentido maior a essas buscas, compreendendo a significação de sua(s) música(s) e sua relação com a metáfora e o discurso que essa(s) música(s) tem com seu cotidiano.

“Assegurar propostas de ensino que utilizem estratégias” (Araújo, 2009, p. 132), objetivando apropriações significativas e entendimentos contextualizados, possibilitam assim ótimos resultados, adentrando na esfera motivacional, os quais precisam ser vistos e averiguados constantemente como ações possíveis de constante aprimoramento e revisões dos procedimentos pedagógico-musicais.

### **Caminhos para a educação musical – Conclusões.**

Tendo em vista que uma das maiores discussões da educação musical na atualidade é justamente essa possibilidade de reflexões abrangentes que cercam a sociedade em sua





dinâmica e os diversos grupos em suas particularidades e buscas, vemos pertinente trazermos essa discussão no que tange as transformações e ações da educação musical na sociedade pós-industrial. Dessa maneira, apontamos a necessidade de ampliarmos a discussão no sentido de maiores buscas serem feitas e trabalhadas, objetivando maiores questionamentos e adensamentos nesse assunto.

No coração do processo criativo está o processo metafórico (Swanwick, 2003), nesse sentido, esta música que acreditamos possibilitar um processo significativo de apropriação e desenvolvimento intelectual e social deve estar sendo conduzida de forma a não deixar vestígios de frustração ou subtração, mas sim, de soma, de aquisição social, abrindo o leque deste horizonte que a educação musical nos permite adentrar, sendo nós educadores responsáveis por este desenvolvimento e ampliações.

Explorar os potenciais de capacidades criativas (Santos, 2009) e fomentar os aspectos motivacionais da aula de música, deve ser uma máxima no trabalho dos educadores musicais, uma vez que não podemos nos conformar com a mesmice que permeia essas aulas, essas trocas, sobretudo nos espaços constituídos legalmente legítimos (escolas oficiais de música, conservatórios, etc..). Ao invés disso, devemos tratar a educação musical com seus processos criativos e motivacionais, fazendo com que os discentes adentrem na música de forma exploratória e de maneira a criar, a se moverem com suas próprias ações no fazer musical, com um pensamento metafórico amplo e contextualizado em seus gostos e apropriações, possibilitando assim uma visão de futuro, sendo esta visão como um componente importante do progresso social em nossos dias.

Finalizamos assim, tendo a esperança de contribuir de alguma forma para a ampliação desse tema, no sentido de que nós educadores musicais, possamos estar em maior sintonia com a realidade do mundo em que vivemos e atuamos. Também que possamos (re)visitar nossos conceitos e práticas, possibilitando inovações para uma aula de música mais consistente no sentido de dar aos discentes maiores chances de agirem mais criativamente e obtenham maiores motivações no seu cotidiano musical.



## Referências

- ARROYO, Margarete. *Mundos Musicais Locais e Educação Musical*. *Em Pauta: Revista do PPG-Música da UFRGS*, v. 13, n. 20. Junho 2002.
- DE MASI, Domenico. *Criatividade e grupos criativos*. Tradução de Léa Manzi e Yadyr Figueiredo. – Rio de Janeiro: Sextante, 2003.
- ARAÚJO, Rosane Cardoso de. *Motivação e ensino de música*. In: ILARI, Beatriz; ARAÚJO, Rosane Cardoso de. (Org.) *Mentes em Música*. Curitiba: DeArtes – UFPR, 2009. p. 117-136.
- RIBAS, Maria Guiomar. *Co-educação musical entre gerações*. In: SOUZA, J. (Org.). *Aprender e ensinar música no cotidiano*. Porto Alegre: Sulina, 2008. p. 141-166.
- SANTOS, Regina Antunes dos. *A perspectiva de criatividade nos modelos de conhecimento musical*. In: ILARI, Beatriz; ARAÚJO, Rosane Cardoso de. (Org.) *Mentes em Música*. Curitiba: DeArtes – UFPR, 2009. p. 93-113.
- SLOBODA, John A. *A mente musical: psicologia cognitiva da música*. Tradução de Beatriz Ilari e Rodolfo Ilari. Londrina: EDUEL, 2008.
- SOUZA, Jusamara. *Educação musical e práticas sociais*. *REVISTA DA ABEM*, n. 10, p. 7-11, 2004;
- SWANWICK, Keith. *Ensinando Música Musicalmente*. Tradução: Alda Oliveira e Cristina Tourinho. São Paulo. Ed. Moderna, 2003.



## Elementos musicais e influências no gosto musical de adolescentes de 8ª série

*Egon Eduardo Sebben*  
*Universidade Estadual de Ponta Grossa*  
*eesebben@uepg.br*

**Resumo:** O presente trabalho tem como objetivo apresentar considerações de alunos de 8ª série a respeito dos elementos que os levam a escutar música e ambientes e sujeitos relacionados a seu convívio social que influenciam seu gosto musical, procurando trazer considerações acerca da escola no processo de discussão de tais aspectos. São apresentados dados provenientes de dissertação de mestrado, coletados por meio de questionário junto a 297 alunos de 13 escolas públicas e 6 particulares. A pesquisa é de natureza qualitativa, possuindo ainda dados quantitativos e foi desenvolvida segundo os pressupostos do materialismo histórico e dialético. Os dados evidenciam que o ritmo, por ser elemento inerente ao ser humano, é considerado como o principal meio de atração na música e a letra possibilita externalizar os sentimentos dos ouvintes. As influências no gosto musical dos alunos investigados decorrem principalmente do grupo de amigos e também de tecnologias como a Internet, evidenciando as possibilidades de socialização, interação e afirmação por meio dos bens musicais. A escola apresenta-se como o espaço de menor expressão na influência no gosto musical dos alunos, demonstrando que o trabalho musical escolar não torna-se satisfatório a ponto de influir em tal aspecto. Entende-se a partir do exposto que o atual momento das políticas educacionais em educação musical exige o desenvolvimento de propostas de ação concretas que sejam discutidas no espaço escolar e considerem a música extra escolar trazida pelos alunos.

**Palavras-chave:** Gosto musical de adolescentes, Cultura musical, Práticas musicais.

### Introdução

As práticas e consumo musical configuram-se como um dos principais aspectos constituintes da adolescência na sociedade contemporânea atual, tendo nos grupos de amigos e outros espaços sociais o vetor essencial de influência na fruição musical, especialmente no que diz respeito à socialização e afirmação da identidade dos sujeitos. Com o aporte das mídias e tecnologias os adolescentes possuem uma gama maior de produtos e maior facilidade de acesso aos bens culturais, principalmente a música, cabendo à escola discuti-los criticamente.

Nesse sentido, o presente trabalho tem como objetivo apresentar considerações de alunos de 8ª série a respeito dos elementos que os levam a escutar música e sobre ambientes e sujeitos relacionados a seu convívio social que influenciam seu gosto musical, procurando trazer considerações acerca da escola no processo de discussão de tais aspectos.



Os dados apresentados integram dissertação de mestrado<sup>1</sup> defendida pelo autor no ano de 2009, a qual investigou o gosto, práticas e consumo musical de 297 alunos de 8ª série do ensino fundamental de 13 escolas públicas e 6 escolas particulares. A pesquisa é de natureza qualitativa (LÜDKE E ANDRÉ, 1986), possuindo ainda dados de ordem quantitativa.

O instrumento de coleta de dados utilizado foi questionário, composto de 22 perguntas, sendo que no presente trabalho são contempladas duas questões. Empregou-se o método materialista histórico e dialético por entender que os sujeitos e campos de pesquisa investigados inserem-se em uma realidade determinada por imperativos de ordem social, cultural, histórica e econômica.

## **Elementos atrativos na música e as influências no gosto musical**

A adolescência constitui-se como categoria social com significados próprios, refletindo o atual momento da sociedade capitalista globalizada, que influencia os mecanismos de ação de espaços como a mídia e as tecnologias e conseqüentemente as formas de consumo. É nesse sentido que entende-se a adolescência como construção social, a qual

[...] passa a ser caracterizada como um emaranhado de fatores de ordem individual, por estar associada à maturidade biológica, e de ordem histórica e social, por estar relacionada às condições específicas da cultura na qual o adolescente está inserido (SALLES, 2005, p. 35).

Ao consumir, o adolescente como ser social não apenas apropria-se de bens materiais e simbólicos, mas pensa, faz escolhas e ressignifica sentidos sociais (CANCLINI, 1999). A juventude, que envolve também a adolescência, torna-se, a partir de meados da década de 1950, um agente social independente, mobilizando acontecimentos políticos, principalmente na década de 1970 e 1980, além de ser a faixa consumista mais expressiva dos produtos da indústria fonográfica (HOBSBAWM, 1995).

Tratando-se do consumo específico de arte e música entende-se que esse processo ultrapassa a simples aquisição material, mas se dá por meio da “apropriação de bens simbólicos inscritos numa dada prática social que contempla relações macro e micro sociais [...]” (SUBTIL, 2003, p. 56). A partir do sentido de consumo musical como prática social pretende-se apresentar os dados da pesquisa, tendo em um primeiro momento os elementos

---

<sup>1</sup> Dissertação intitulada “Concepções e práticas de música na escola na visão de alunos de 8ª série do Ensino Fundamental: as contradições entre o legal e o real”, elaborada no Programa de Pós-Graduação – Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa sob orientação da Profª. Drª. Maria José Subtil.



atrativos na música e estendendo a discussão para as influências no gosto musical dos alunos adolescentes.

Na questão que trata do que mais atrai o aluno na música foram incluídas opções relacionadas diretamente à música (*Ritmo* e *Melodia*), além da *Letra* e dois elementos ligados à interpretação musical (*Banda* e *Intérprete*).

No cômputo geral, o *Ritmo* obteve 71,3% de indicações, seguido pela *Letra*, com 62,6%. A opção *Banda* teve 26,3%, enquanto a *Melodia* ficou com 22,8%. A alternativa *Intérprete* somou 8,7%. Os dados mostram que o *Ritmo* é a opção mais apontada pelos alunos, porém a *Letra* tem um número bastante próximo de escolhas. É interessante observar que aqui a ênfase na imagem não foi confirmada, pelo menos nessa faixa etária<sup>2</sup>.

No cruzamento entre as duas realidades (escola pública e particular) a ordem de resposta dos alunos mantém a mesma posição, além de *Banda* e *Melodia* obterem praticamente o mesmo número de respostas. No caso da opção *Intérprete*, há uma diferença considerável entre as duas realidades, totalizando na escola pública 10,3%, enquanto que na particular esse valor é de 5,7%.

Devido ao maior número de respostas, *Ritmo* e *Letra* são opções que necessitam ser melhor discutidas, ressaltando-se o valor intrínseco desses dois elementos presentes na música e sua consideração na sociedade, mais especificamente na vida musical dos adolescentes.

Apesar das metáforas que relacionam os elementos musicais com as pessoas, como por exemplo “a harmonia entre os indivíduos”, o ritmo pode ser considerado o mais internalizado no ser humano, podendo ser objetivado em suas ações, como no bater do coração, no caminhar e no próprio ritmo das atividades efetuadas ao longo da vida.

Esses aspectos de certa forma introduzem a noção da relevância do ritmo ao atrair a atenção dos adolescentes para a audição da música. Por ser inerente ao ser humano, o ritmo traduz-se como importante elemento na relação ouvinte e música. E pode-se afirmar que não somente o ritmo, mas a música e o conjunto de elementos que a forma, surtem efeitos diferenciados daqueles sentidos e vivenciados através de outras linguagens, pois falam “[...] ao mesmo tempo ao horizonte da sociedade e ao vértice subjetivo de cada um, sem se deixar reduzir às outras linguagens” (WISNIK, 1989, p.12).

O ritmo evidencia-se, inclusive, no gosto musical dos alunos, principalmente nos estilos e intérpretes (cantores e cantoras). A alta incidência de estilos como Dance, Hip Hop e

---

<sup>2</sup> Ao contrário das respostas dos adolescentes, as crianças investigadas por Subtil (2003) mostram uma relação mais próxima da música com a mixagem som/imagem.

Rap, os quais têm como característica o ritmo forte e marcado, destacado em primeiro plano, corrobora os dados de que o *Ritmo* é o elemento que mais atrai na música.

Contudo, a *Letra* mostra um papel bastante significativo nessa questão, estando em segundo lugar na escolha dos alunos, com um total de 62,6%, o que deixa uma diferença de apenas 8,7% em relação ao *Ritmo*. Se o ritmo pode ser considerado o elemento musical inerente ao ser humano, a letra traz a possibilidade de objetivar sua subjetividade. Em outras palavras, a letra da música possibilita expressar e externalizar os sentimentos vividos através da fruição musical.

As influências no gosto musical dos alunos foi outro ponto investigado. Foram apresentadas nove opções de respostas fechadas<sup>3</sup> e uma décima que possibilitava aos alunos escreverem o que não estava apresentado nas opções<sup>4</sup>.

No cômputo geral as opções *Rádio* e *Amigos* apresentaram percentuais bastante próximos, com 53,7% e 51,6%, respectivamente. Na escola pública esse resultado modificase, tendo *Amigos* como a maior influência no gosto musical, com 55,5%, seguido de *Rádio* (54,4%), mantendo-se, porém, um empate técnico. No caso da escola particular, os alunos colocam em primeiro lugar de escolha o *Rádio* (49,5%) e em seguida *Amigos* (43,7%), resultados que mostram uma diferença mais considerável.

Esse emaranhado de informações evidencia a presença dos amigos como grande influência no gosto musical dos alunos, independentemente da ordem em que surge em cada realidade investigada. Pensando na escola particular, pesa o aspecto do acesso privado aos bens culturais, quando o *Rádio* é a opção mais escolhida, enquanto na rede pública fica evidente uma maior socialização no usufruto dos bens culturais, nesse caso especificamente musicais.

Para uma melhor visualização das respostas, a tabela a seguir mostra o percentual na realidade pública e particular:

**Tabela 1:** Influências no gosto musical dos alunos.

<b>Escolas Públicas</b>	<b>Escolas Particulares</b>
Amigos– 55,5%	Rádio – 49,5%
Rádio– 54,4%	Amigos – 43,7%
Festas– 43,4%	Internet– 42,7%
Filmes– 34,1%	Festas – 39,8%
Internet – 28%	Filmes– 39,8%
Tv – 23,6%	Tv – 36,9%
Família – 19,8%	Família – 22,3%

<sup>3</sup> Família, Escola, Amigos, TV, Rádio, Igreja, Internet, Festas e Filmes.

<sup>4</sup> Devido ao número razoavelmente elevado de respostas, serão discutidas no texto somente aquelas que foram consideradas relevantes para o estudo.

Igreja – 14,8%	Outros – 20,4%
Escola – 9,3%	Igreja – 12,6%
Outros – 8,8%	Escola – 4,9%

Como pode ser observado, há algumas variações entre as duas realidades. Nas escolas públicas, *Festas* surge como terceira opção mais considerada, com 43,4%. No caso das particulares essa colocação fica com a *Internet*, que totaliza 42,7%. Já no caso das públicas, a *Internet* aparece na quinta posição, com 28% de escolhas, número bastante reduzido quando comparado à realidade particular. A escola, em ambas as realidades, situa-se em um patamar muito abaixo das outras escolhas, repetindo o que já havia sido demonstrado em outras questões.

A partir dos dados obtidos, algumas categorias podem ser discutidas. A influência dos *Amigos* e de espaços que propiciam contatos grupais, como as *Festas*, evidencia o caráter de socialização atribuído à música. Isso reflete-se nas práticas musicais dos adolescentes e confirma sua condição de categoria social construída pelas determinações mais amplas da sociedade contemporânea e também pelo aporte das tecnologias de informação e comunicação (BELLONI, 2005).

O conceito de práticas de saída (SUBTIL, 2003) contribui para a compreensão dessas informações<sup>5</sup>. Segundo a autora, essas práticas são “marcadas pelos círculos de relações mais próximas, que ampliam o espaço doméstico para as ruas, casas de amigos, festinhas de aniversário, shopping-center, particularmente para ouvir música e dançar” (SUBTIL, 2003, p. 59). Reconhecendo o fundamento social das práticas de saída, pode-se inferir que fortalecem a procura dos adolescentes por espaços onde seu consumo e fruição musical possam ser socializados.

A Internet apresenta-se como outro fator consideravelmente expressivo. Apesar de ser mais significativa nas escolas particulares, os dados mostram que juntamente com a necessidade de socialização, os alunos procuram consumir música através de meios interativos. O adolescente, devido à procura por autonomia e afirmação no meio social, tem na Internet maiores possibilidades de interação, onde pode transpor a condição de receptor passivo, resignificando e organizando as informações a seu gosto, acessando o que faz parte de seu ambiente de socialização e tornando-se, além de receptor, emissor de conhecimentos.

<sup>5</sup> Mesmo tendo sido construído junto a uma investigação com crianças, esse conceito vem ao encontro das informações obtidas.

Corroborando essa informação, destaca-se a presença menor da *TV* (23,6% na escola pública e 36,9% na particular)<sup>6</sup> em relação à *Internet*. Entende-se que a relativa passividade da televisão dá lugar à interação ativa e maior liberdade de escolha proporcionada pela *Internet* (BELLONI, 1994).

O espaço concedido aos alunos para registro de outros fatores que influenciam seu gosto musical teve um valor significativo no caso das escolas particulares, com 20,4%, mas pouco expressivo nas públicas, com apenas 8,8%. Algumas respostas são ramificações das opções apresentadas na questão, como pai, irmão, Dvd, baladas, shows. Porém, alguns alunos levantam um aspecto bastante pertinente, que é o caráter de individualização atribuído à música. Esse conceito pode ser compreendido a partir de afirmações como *Tenho opinião própria, sem influência; Optei pelo gosto sozinho; Ninguém me influencia* ou então *Nada, não sou “Maria vai com as outras”, só gosto do que eu gosto*.

Em uma primeira aproximação, a interpretação dada a essa pergunta mostra que os alunos encaram o gosto musical como resultado unicamente de seus anseios e de sua identificação, ou não, com determinados bens musicais. Contudo, o fato de haver uma consideração significativa quanto aos amigos e outros meios, como a *Internet*, demonstra que seu gosto musical é permeado por significados sociais e de interação. Ao considerar a individualização como uma das principais características das sociedades modernas, o consumo cultural, no qual inscreve-se o gosto musical, acaba sendo encarado como resultado de escolhas estéticas individuais (MUELLER, 2002 apud ARROYO, 2007, p. 17).

O caráter de individualização ou afirmação é essencial para a formação do gosto musical. Pode ser encarado como o singular, respondendo à visão do sujeito sobre determinado objeto artístico. Importa considerar o trabalho de Piaget (apud LA TAILLE, 1992), o qual afirma que a heteronomia, própria das crianças pequenas, que fazem seus juízos a partir dos adultos, é substituída na adolescência pela autonomia – a capacidade de julgar e assumir valores por si próprios.

## Considerações finais

Como pode ser percebido, as influências no gosto musical dos alunos estão calcadas em fatores sociais. A socialização pode ser entendida como um aspecto crucial na relação entre indivíduos e música pelo fato de legitimar suas práticas musicais. Ao compreendê-las

---

<sup>6</sup> Em ambas as realidades a *TV* apresenta um percentual menor em relação à *Internet*, no que diz respeito às influências no gosto musical. Ressalte-se que o percentual maior de opção da televisão pelas escolas particulares provavelmente tenha relação com a posse de canais pagos.





como construção social, assim como são os próprios indivíduos, tomam sentido somente no momento em que objetivam-se na sociedade, sendo que de outro modo ficariam relegadas a significados puramente subjetivos, descolados da realidade concreta.

O adolescente encontra na música possibilidades de mostrar seu valor como indivíduo, de se afirmar e expor suas opiniões e anseios frente à sociedade. Os dados revelam que o gosto musical dos alunos vai, de certa forma, além da simples passividade. Eles possuem um consumo mais particularizado e diversificado, evidenciado quando procuram autonomia no acesso e formas de interagir com esses conteúdos e conhecimentos musicais. Também fica claro que o *Ritmo*, enquanto elemento musical intrínseco ao ser humano, torna-se um dos principais aspectos que levam os adolescentes a escutarem música, assim como a *Letra* possibilita aos alunos externalizarem seus sentimentos.

Mais do que as influências no gosto, os dados refletem as práticas, o consumo e a fruição musical dos adolescentes, traduzidos por meio da socialização, interação e afirmação por meio dos bens musicais. A noção de *habitus* permeia todas essas práticas, manifestando-se, segundo Subtil (2003, p. 17),

nas práticas musicais, nas preferências, no gosto e nas representações suscitadas nas crianças [e nos adolescentes] sobre o mundo em que vivem, sendo constantemente atualizadas entre outros fatores pelos modismos e inculcações resultantes da conjuntura midiática, ou seja, da conjunção do *habitus* e da situação.

Em ambas as realidades a escola apresenta-se como o ambiente de menor expressão na influência no gosto musical dos alunos. A escola é reconhecidamente um local de socialização, mas no caso da música sua ação fica relegada ao nível de agregadora das práticas e conhecimentos musicais extra-escolares dos alunos e não enquanto mediadora crítica da música e espaço de novas práticas musicais. É a partir dessa afirmação que a mídia-educação pode ser pensada, a qual “tem objetivos relacionados à formação do usuário ativo, crítico e criativo de todas as tecnologias de informação e comunicação” (BELLONI, 2005, p.46).

Considerando a ação da mídia e de diferentes espaços de socialização como vetores de prática e consumo musical, torna-se crucial considerar a escola na formação da consciência musical crítica. Pela própria construção histórica do sentido da arte, e mais especificamente da música na escola, ações que objetivem implementar práticas musicais escolares encontram desafios tanto de ordem material quanto humana e subjetiva.



Nesse sentido, o momento atual das políticas educacionais em educação musical é o de desenvolver propostas de ação concretas, as quais devem ser discutidas dentro do espaço escolar, considerando as demandas da comunidade na qual está inserida e compreendendo como um dos pontos basilares as práticas, o consumo e o conhecimento musical extra escolar trazidos pelos alunos.



## Referências

- ARROYO, Margarete. Escola, juventude e música: tensões, possibilidades e paradoxos. *Em Pauta*, Porto Alegre, v.18, n.30, p.05-37, jan./jul. 2007.
- BELLONI, Maria Luiza. A mundialização da cultura. *Revista Sociedade e Estado*, Brasília, vol. 9, n.1-2, jan./dez. 1994.
- \_\_\_\_\_. *O que é mídia-educação*. 2.ed. Campinas, SP: Autores associados, 2005.
- CANCLINI, Néstor García. *Consumidores e cidadãos: conflitos multiculturais da globalização*. 4. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1999.
- HOBBSAWM, Eric. *Era dos extremos: o breve século XX: 1914-1991*. Tradução de Marcos Santarrita. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- LA TAILLE, Yves de. *Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão*. São Paulo: Summus, 1992.
- LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.
- SALLES, Leila Maria Ferreira. Infância e adolescência na sociedade contemporânea: alguns apontamentos. *Estudos de Psicologia*, Campinas, V.22, n. 1, p. 33-41, jan./mar. 2005.
- SUBTIL, Maria José. *A apropriação e fruição da música midiática por crianças de quarta série de ensino fundamental*. 2003, 227 f. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção - Mídia e Conhecimento) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2003.
- WISNIK, José Miguel. *O som e o sentido: uma outra história das músicas*. São Paulo: Círculo do Livro, 1989.



## Ensaio sobre a representação musical: o que podemos aprender com algumas teorias linguísticas

Valéria Cristina Marques  
UFPA/UFBA  
vmarques@ufpa.br

**Resumo:** As teorias da psicolinguística e da semântica cognitiva podem fornecer pistas para o entendimento do papel das representações mentais em diferentes comportamentos musicais. Neste trabalho, procuro estabelecer conceitos provenientes de algumas dessas teorias, os quais considero capazes de lançar luzes sobre o problema da representação musical. As teorias do protótipo, dos espaços mentais, dos esquemas e conexionistas são brevemente explicadas e algumas hipóteses sobre representações musicais são levantadas a partir delas. Espera-se que essa discussão teórica possa sugerir outros paradigmas para debates e futuras pesquisas com o intuito de elucidar os complexos aspectos cognitivos envolvidos na experiência musical. Adicionalmente, procura-se demonstrar que as teorias sobre representações mentais oferecem mais uma possibilidade de entender a música como uma experiência cognitiva complexa e não somente uma aventura emocional, descolada da realidade – absolutamente sem critérios e idiossincrática – como se pode pensar. A utilização e o consequente desenvolvimento dessas teorias no âmbito da música podem ampliar ou reforçar as perspectivas metodológicas da educação musical: tarefa ainda a ser iniciada.

**Palavras-chave:** representações mentais, representações musicais, teorias linguísticas.

### Introdução

As ciências cognitivas constituem-se em um vasto campo de conhecimento que integra diversas disciplinas. Seu tópico principal de estudo é a relação mente/cérebro, ou seja, os diversos e múltiplos processos envolvidos naquilo que denominamos inteligência humana. Essencialmente multidisciplinar, as ciências cognitivas buscam conhecer e explicar “como o ser humano pensa, se expressa, compreende, aprende e apreende o seu entorno” (INSTITUTO DE CIÊNCIAS COGNITIVAS, 2009).

A psicologia da música liga-se às ciências cognitivas na medida em que procura entender e explicar o comportamento e a experiência musicais, dedicando-se aos fenômenos da “percepção, audição, performance, criação, memorização, análise, aprendizagem e ensino” (DEUTSCH *et al.*, 2009). Essencialmente interdisciplinar, a psicologia da música pode estabelecer proficuas ligações com a linguística, dentre outros campos, conforme demonstram vários autores, dentre eles John Sloboda, que procurou “examinar o grau em que as evidências psicológicas confirmam” a existência de correlações entre “dois dos produtos humanos mais altos e complexos” (SLOBODA,



2008, p. 17): a música e a linguagem. Seguindo essa tendência, pretendo apresentar alguns tópicos oriundos de teorias psicolinguísticas, desenvolvidas no âmbito da semântica cognitiva, mais especificamente, algumas teorias das representações mentais. Trata-se apenas de uma tentativa de aproximação de ideias com o intuito de ampliar os debates em torno do assunto, já que:

Além de vários tipos de representação mental interagirem no fazer musical, as diversas facetas deste fazer caracterizam o desenvolvimento da habilidade musical de forma variada. Cada situação distinta do fazer musical – composição, performance estruturada ou performance não-estruturada tal como improvisação – estimula o desenvolvimento de tipos diferentes de representações, que ainda não foram sequer determinados para cada caso (SANTIAGO, 2001, p. 170 - 171).

## **Tópico 1: alguns pressupostos**

A linguagem musical pode ser definida como outra possibilidade de estruturação da substância sonora em enunciados significativos com a intenção de efetivar uma comunicação, através de um texto. O texto musical se estrutura também a partir de enunciados que podem ser entendidos como “objetos auditivos” complexos, estruturados, que oferecem ao ouvinte um fluxo de ideias simultâneas e sequenciais.

O conceito de “objeto auditivo” é importante para a compreensão dos processos de organização perceptiva na modalidade auditiva. Este termo se refere a uma representação mental de um grupo de elementos que tem uma coerência interna em seu comportamento e que são, portanto, interpretados como provenientes da (ou, no vocabulário dos psicólogos da Gestalt, “pertencentes a”) mesma fonte sonora. Este processo de representação deve permitir necessariamente não apenas o agrupamento de elementos acústicos em imagens sonoras simples, [...] mas também o agrupamento de múltiplas fontes sonoras em imagens complexas, como texturas ou timbres [...], ou do agrupamento de eventos emitidos ao longo do tempo por uma fonte sonora, tais como uma frase falada ou uma melodia. Essa tendência de reunir elementos com coerência estrutural em uma unidade psicológica permite ao ouvinte organizar o ambiente sonoro [...]. O mesmo tipo de raciocínio pode ser aplicado a estruturas musicais (MCADAMS, 1997) <sup>1</sup>.

Sabe-se que obras musicais apresentam um complexo ambiente perceptual, multiparamétrico. Elas evocam um tipo específico de percepção auditiva que deve possuir parâmetros para o reconhecimento de eventos acústico-musicais, que se

---

<sup>1</sup> Tradução minha.



desenrolam em determinado espaço (físico e social) e remetem a um determinado tempo (físico e histórico). Uma representação musical é, portanto, o resultado de um fluxo sonoro carregado de significados que representam “um aspecto do mundo externo ou de nossa imaginação (i.e., nosso próprio mundo interno)” (EYSENCK e KEANE, 1994, p. 180). Como toda representação, ela deve ser ‘lida’ por seus usuários, as relações de significação devem ser desveladas. Quando essa possibilidade se realiza e essa complexidade estrutural se integra através do sentido do texto, pode-se supor que as imagens musicais (imagens auditivas) se constituem em conceitos, que podem ser entendidos como “um meio para a compreensão do mundo”, já que os conceitos “são usados para interpretar nossa experiência atual, classificando-a como sendo de um tipo específico e relacionando-a ao conhecimento prévio”. Portanto, os conceitos, sob o ponto de vista psicológico, podem ser “entendidos como componentes da representação mental do mundo” (HAMPTON, 2001, p. 176).

Por isso, pode-se partir do princípio de que os “conceitos” musicais apresentam uma característica estrutural material (sons articulados) que expressam ideias (musicais): são as estruturas informacionais ou os objetos do discurso musical (Duarte, 2000), que geram “estados ou processos [...] constituídos pela ocorrência, transformação e armazenamento (na mente/cérebro) de estruturas informacionais” (PITT, 2008), ou seja, as representações.

As teorias sobre representações mentais mencionam duas classes principais: as linguísticas e as pictóricas (EYSENCK e KEANE, 1994).

Não sendo nem linguística e nem imagética, exclusivamente, a representação musical deve se constituir em outro tipo de representação completamente diferenciado destes? Se assim for, a música exige uma estrutura cognitiva especializada exclusivamente no seu processamento? Sloboda acredita que a representação musical não é um subsistema fechado, sem ligações essenciais com outros domínios cognitivos e “que as evidências disponíveis nos forcem a aceitar que há um certo ‘vazamento’”. Segundo ele, “a experiência musical é traduzida em outros modos de representação” (SLOBODA, 2008, p. 75). Sendo assim, interessa saber: como a representação musical se relaciona com os outros tipos de representação mental?

Considerando esses dois tipos de representação e considerando-se o ‘vazamento’ mencionado por Sloboda, pode-se supor que as representações musicais



constituem uma classe de representação que se relaciona transversalmente com ou estabelece uma espécie de interface entre os dois tipos de representação em questão.

Do lado da representação linguística, parto do pressuposto de que o discurso musical se apresenta (e se constitui) a partir de objetos sonoros que podem gerar imagens acústicas. Essas imagens acústicas (conceitos) estruturam representações mentais formadas a partir de significantes que se desenvolvem na linha do tempo, mas que se referem também a uma temporalidade histórico-cultural. A organização desses significantes obedece a regras gramaticais determinadas pelo tipo de sistema composicional do qual se serve. O encadeamento de objetos sonoros (significantes) em enunciados dá origem à representação musical cuja materialidade é o texto. Esse texto é também de natureza proposicional, já que veicula um conteúdo que representa o espaço e o tempo a partir de construções diegéticas<sup>2</sup>.

De outro lado, pode-se supor que o relacionamento entre os objetos sonoros gera uma representação espácio-temporal com um processamento global semelhante ao utilizado para objetos visuais a partir de “tendências de agrupamentos, simples e universais, conhecidos como ‘princípios gestálticos da percepção’ [que] podem aplicar-se a qualquer domínio perceptivo, pois representam [...] tendências de agrupamento primitivas e inatas” (SLOBODA, 2008, p. 203-204). A facilidade com que as formas musicais se aderem a uma imagem, e vice-versa, pode sugerir que a representação musical apresenta alto índice de iconicidade o que se pode observar no cinema e no jingle ou nas descrições de ouvintes de obras musicais.

Essa dupla possibilidade (icônica/linguística), que estabelece uma interface é, portanto, caracterizada pelo processamento de informações espácio-temporais sincrônicas (que se aproxima do processamento de imagens), organizadas serialmente, que requerem um processamento sequencial semelhante àquele exigido pela linguagem verbal, ou seja, um processamento necessariamente integrado que pode gerar tipos distintos de significados:

O significado designado é aquele que se refere externamente à música, a objetos ou eventos que não estão no domínio musical. [...] Ao

---

<sup>2</sup> “A diegese é uma construção imaginária, um mundo fictício que tem leis próprias mais ou menos parecidas com as leis do mundo natural, ou pelo menos com a concepção, variável, que dele se tem. Toda construção diegética é determinada em grande parte por sua aceitabilidade social, logo por convenções, por códigos e pelos simbolismos em vigor numa sociedade” (Aumont, 1995, p. 248).



contrário, o significado incorporado é a significação que uma passagem musical pode ter para um ouvinte em termos de sua própria estrutura e da interação desta com o conhecimento e as expectativas musicais desse ouvinte (Meyer apud SLOBODA, 2008, p. 83).

Assim, “a referência não é feita com um objeto real, mas com um objeto do pensamento”, já que a “função referencial coloca o signo em relação, não diretamente com o mundo dos objetos reais, mas com o mundo percebido no interior das formações ideológicas de uma determinada cultura” (DUBOIS, 2001, p. 511). Ou seja, pode-se defender o pressuposto de que a linguagem musical estabelece algum tipo de função referencial, pois, caso contrário, toda e qualquer obra musical seria cognitivamente impenetrável.

Adicionalmente, os referentes musicais constituídos a partir dos significados incorporados e/ou designados não são (como se poderia pensar) aleatórios. Eles são cognitivamente elaborados e manipulados para construir uma representação simbólica de algo. O processamento dos textos musicais instrumentais, por exemplo, sugere que os referentes são constituídos para um caso específico; são forjados a partir do fato musical percebido e, nesses termos, poderiam ser considerados *referentes ad hoc*<sup>3</sup>, mesmo que o conhecimento prévio permita a translação ou a transferência desses referentes de uma obra para outra.

## **Tópico 2: teoria do protótipo**

Os protótipos são construções mentais que estruturam cognitivamente as características perceptuais e funcionais dos objetos e informações provenientes do conhecimento enciclopédico e de mundo sobre esses objetos, tornando-as disponíveis para as operações mentais. Os protótipos são caracterizados por gradientes de tipicidade, limites inconstantes e níveis de abstrações: supraordenado, básico e subordinado. Em algumas teorias do protótipo “o nível básico é visto como sendo aquele nível que é o mais informativo e o mais econômico” (EYSENCK e KEANE, 1994, p. 240).

Lawrence Zbikowski (1999) trabalhou com a teoria do protótipo aplicada à música, argumentando que o motivo musical (temático) constitui um conceito de nível

---

<sup>3</sup> Barsalou (apud EYSENCK e KEANE, 1994, p. 258) “demonstrou que algumas categorias não estão bem estabelecidas na memória, mas parecem ser formadas na medida em que são necessárias”, de acordo com metas e objetivos específicos. Essa operação foi denominada de categorias ad hoc. Os referentes ad hoc seriam uma analogia a essa operação.





básico, portanto com maior carga funcional e informacional, que deve servir de base para a organização cognitiva da compreensão do texto musical. Essa compreensão, segundo ele, seria uma espécie de cálculo categorial a partir do motivo básico. Para Zbikowski (1999) e também para Schoenberg (1996), o texto musical é basicamente uma coleção de objetos auditivos relacionados ao motivo básico cuja lógica organizacional deve guiar o ouvinte durante a audição musical. O motivo temático é considerado um objeto prototípico de nível básico.

Se, por um lado, essa operação mental pode descrever as atitudes analíticas de ouvintes especializados, por outro, é difícil observá-la em ouvintes não especializados. A compreensão parece estar mais diretamente relacionada à textualidade da obra, ou seja, a um conjunto de princípios relacionados a diversas operações cognitivas, quais sejam: a coesão, a coerência, a aceitabilidade, a informatividade, a intencionalidade, a intertextualidade e a situacionalidade (BEAUGRANDE e DRESSLER, 1981).

Então, ao considerar o motivo musical básico como um enunciado com alta carga temática (informacional), que desempenha uma importante função referencial, deve-se levar em conta também que os enunciados musicais, como objetos do discurso, são “entidades alimentadas e reproduzidas pela atividade discursiva. No contexto do discurso, todos os referentes são evolutivos, já que sempre haverá uma mudança, ou seja, os referentes modificam-se à medida que o discurso se desenrola” (KOCH e MARCUSHI, 1998).

Uma das críticas à teoria do protótipo é que ela se baseia essencialmente na investigação de modos de categorização de objetos, não sendo suficientemente elucidativa para conceitos relacionais. Além disso, “o fato de que as pessoas podem fazer suposições razoáveis sobre o significado de novos termos baseados em uma única exposição a uma instância é uma habilidade importante a respeito da qual a teoria dos protótipos não se manifesta” (EYSENCK e KEANE, 1994, p. 240). Nessa perspectiva, a proposta de aplicação da teoria dos protótipos à música pode ser questionada.

Por fim, admitindo-se o fato de que os referentes musicais são construídos ad hoc, seria razoável supor que eles apresentam alto grau de instabilidade. A referenciação (discretização, categorização e recategorização de objetos de discurso) é resultado de uma ampla negociação e não de um simples “mapeamento”, conforme demonstraram Mondada e Dubois (1995). No caso da música, essa instabilidade é essencial às suas



representações. É essa característica que permite o tipo especial de interface entre os sistemas de representação verbal e não verbal anteriormente mencionados.

### **Tópico 3: teoria dos espaços mentais**

A teoria de espaços mentais argumenta que as estruturas linguísticas são, em potencial, instruções (ou “gatilhos”) para a ativação de domínios cognitivos (espaços mentais), essenciais para o processamento e compreensão da linguagem verbal (SWEETZER e FAUCONNIER, 1996). Os “espaços mentais” englobam conhecimento linguístico, conhecimento de mundo, esquemas conceituais e informações pragmáticas. As expressões da língua funcionam como construtores de espaço, ou seja, elas fornecem pistas para a construção desses domínios cognitivos, onde o significado é processado. Portanto, é nos espaços mentais que a referência pode ocorrer. Conforme essa teoria, é somente neles que um conceito ou enunciado pode fazer sentido.

As estruturas do discurso musical devem funcionar como “pistas” para a ativação de espaços mentais capazes de contemplar os princípios da textualidade anteriormente referidos, isto é, a construção de espaços mentais através da linguagem musical será negociada, em princípio, pela ativação quase involuntária de domínios cognitivos específicos. Aspectos individuais específicos do conhecimento de mundo, de experiências musicais anteriores, de emoções e/ou sensações, de cenas ou cenários podem ser ativados também pelas estruturas do discurso musical. O sistema composicional utilizado, a coesão, a coerência, a topicalização, o tipo de construção textual (forma) e aspectos relativos à gramática musical estabelecem princípios de acesso a um domínio cognitivo, nesse caso, de construção diegética. Por isso, pode-se inferir que as estruturas musicais fornecem pistas para a regulação das relações entre os possíveis significados de uma estrutura musical e o domínio cognitivo que ela “engatilha”, diante de pressões gramaticais, contextuais e culturais.

### **Tópico 4: teoria dos esquemas**

Segundo o paradigma simbolista, “um esquema é um agrupamento estruturado de conceitos; normalmente ele envolve conhecimento genérico e poderá ser utilizado para representar eventos, preceitos, situações, relações e até mesmo objetos” (EYSENCK e KEANE, 1994, p.247). Um roteiro “contem a sequência de ações que realizamos ao desempenhar eventos estereotipados” além de codificar “os tipos de objetos e atores que



esperaríamos encontrar dentro [de um] contexto específico" (EYSENCK e KEANE, 1994, p.247). Esquemas e roteiros são representações mentais simbólicas que estão disponíveis para o acesso na memória de longo prazo como entidades cognitivas.

Supondo, portanto, que os ouvintes não disponham de informações técnico-musicais suficientes para realizar o processamento do texto exclusivamente a partir desses conhecimentos, eles terão que construir outros tipos de “ancoragem” cognitiva. Por isso, pode-se supor que essa operação seja decorrente do resultado de uma negociação cognitiva entre as estruturas musicais percebidas, o que elas sugerem, os domínios cognitivos que elas ativam e os tipos de esquemas diegéticos disponíveis para o processamento.

Embora essa estratégia possa ser entendida como uma prevalência do “significado designado” (L. B. Meyer apud SLOBODA, 2008), outros tenderão a classificá-la como uma espécie de “epifenômeno” que “desqualifica” a compreensão musical de ouvintes não especializados. No entanto, ao se admitir a existência da representação musical será necessário admitir também que ela deve ser uma representação simbólica cognitivamente acessível, mesmo para aqueles que não tem formação musical especializada.

Se os ouvintes com formação musical tendem mais ao “significado incorporado” (L. B. Meyer apud SLOBODA, 2008), mesmo que de maneira não exclusiva, eles também devem acionar esquemas que, neste caso, poderão ser relativos a técnicas instrumentais, de composição, de orquestração ou de execução, por exemplo. Coreógrafos, por sua vez, podem ativar esquemas de movimentação corporal e de deslocamento num espaço cênico.

Há uma estreita conexão entre a intenção do ouvinte ao ouvir uma obra musical e o tipo de esquema (ou roteiro) que ele aciona, de acordo com o seu conhecimento de mundo e da linguagem musical, o que resulta em possibilidades de representações mentais muito distintas mas, mesmo assim, sujeitas a pressões de ordem cognitiva e outras relativas à natureza de um texto em particular.

## **Para concluir: teorias conexionistas**

As principais críticas feitas aos modelos de abordagem simbólica tradicional da representação mental é que essas teorias tendem a “evitar a questão de como os processos cognitivos são efetuados dentro do cérebro” (EYSENCK e KEANE, 1994, p.



212) e que há excesso de rigidez e de estaticidade nas noções de conceitos e esquemas como representações mentais. Para os conexionistas, a mente não se constitui numa entidade em si mesma. Para eles, todas as operações cognitivas caracterizadas como operações mentais são realizadas pela ativação de uma rede de neurônios e pela inibição de outras redes. Essas conexões realizadas entre os neurônios, as sinapses, são processos eletroquímicos característicos do funcionamento do cérebro.

Todos os conhecimentos, experiências, emoções, sensações... adquiridos ao longo da vida estão “engramados” no cérebro, registrados nos neurônios de forma distribuída ou local e podem ser reativados, reformulados, contestados através de processos sinápticos. Assim, no paradigma conexionista, “os conceitos são caracterizados como padrões de ativação na rede” (EYSENCK e KEANE, 1994, p. 23) e a aprendizagem se dá pelo reforço de sinapses.

Embora os modelos simbólicos possam contribuir para o esclarecimento de muitas questões envolvidas no processamento da linguagem musical, eles, de fato, deixam muitas outras em aberto. A prontidão, a diversidade e a flexibilidade da estruturação conceitual exigidas durante a audição musical sugerem que o processamento e a compreensão de representações musicais também devem ser explicadas por outras teorias como a conexionista. Isso permitiria entender como um estímulo proveniente de um enunciado musical torna-se suficiente para a ativação de redes neuronais endereçáveis pelo conteúdo e como essa ativação torna-se automaticamente generalizada nas redes.

Assim, cálculos categoriais, construções de espaços mentais, ativação de esquemas e conexões referenciais dentro do arcabouço simbólico podem ser encarados como a caracterização da “macroestrutura cognitiva (i. é., os formatos generalizados dos símbolos e das organizações deles), enquanto que as representações distribuídas caracterizam as microestruturas da representação cognitiva” (EYSENCK e KEANE, 1994, p. 217). Essa “posição ecumênica” defendida por muitos teóricos pode sintetizar a ideia de que as representações musicais, acima de tudo, oferecem aos ouvintes (especializados ou não) a possibilidade de uma experiência cognitiva integral e não somente uma aventura emocional, descolada da realidade – absolutamente sem critérios e idiossincrática – como se pode pensar.



## Referências

- AUMONT, J. *A imagem*. Campinas: Papirus, 1995.
- BEAUGRANDE, R. D. e DRESSLER, W. *Introduction to text linguistics*. Londres: Longman, 1981.
- DEUTSCH, D., *et al.* Psychology of music. *Grove Music Online*. ONLINE, O. M. 2009.
- DUARTE, P. M. *Introdução à semântica*. Fortaleza: Editora da Universidade Federal do Ceará - EUFC, 2000.
- DUBOIS, J. *Dicionário de lingüística*. São Paulo: Cultrix 2001.
- EYSENCK, M. W. e KEANE, M. T. *Psicologia cognitiva: um manual introdutório*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- HAMPTON, J. A. Concept. *The MIT encyclopedia of the cognitive sciences*. WILSON, R. A. e KEIL, F. C. Cambridge: MIT Press: 964 p. 2001.
- INSTITUTO DE CIÊNCIAS COGNITIVAS. <http://www.cienciasecognicao.org/>. Acesso em:25 de novembro de 2009.
- KOCH, I. V. e MARCUSHI, L. A. Processos de referenciação na produção discursiva. *DELTA - Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada*, v.14, n.spe, 1998. Disponível em:<[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-44501998000300012&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-44501998000300012&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em:07 de fevereiro 2010.
- MCADAMS, S. L'organisation perceptive de l'environnement sonore. *Médiathèque de l'Ircam*, 1997. Disponível em:<<http://articles.ircam.fr/textes/McAdams97b/>>. Acesso em:08/02/2010.
- MONDADA, L. e DUBOIS, D. Construction des objets de discours et categorisation:une approche des processus de référénciation. *TRANEL - Travaux Neuchâtelois de Linguistique*, v.23, p.273-302, 1995.
- PITT, D. Mental Representation. *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*. ZALTA, E. N. Stanford: Stanford University 2008.
- SANTIAGO, D. Sobre a construção de representações mentais em performance musica. *Ictus - Periódico do PPGMUS/UFBA*, v.3, p.165-177, 2001. Disponível em:<<http://www.ictus.ufba.br/index.php/ictus/article/viewFile/24/36>>. Acesso em:08/02/2010.
- SCHOENBERG, A. *Fundamentos da composição musical*. São Paulo: Edusp, 1996.
- SLOBODA, J. A. *A mente musical: psicologia cognitiva da música*. Tradução de ILARI, B. e ILARI, R. Londrina: EDUEL, 2008. 384 p.



SWEETZER, E. e FAUCONNIER, G. Cognitive links and domains: basic aspects of mental space theory. In: SWEETZER, E. e FAUCONNIER, G. (Org.). *Spaces, worlds and grammar*. Chicago: University Chicago Press, 1996.

ZBIKOWSKI, L. M. Musical coherence, motive and categorization. *Music Perception*, v.17, n.1, p.5 - 42, 1999.



## **Ensinar e aprender música: uma reflexão no contexto dos Estágios Supervisionados do Curso de Música- modalidade Licenciatura**

*Regiana Blank Wille*  
*Universidade Federal de Pelotas*  
*regicris@terra.com.br*

*Fabiane Tejada da Silveira*  
*Universidade Federal de Pelotas*

**Resumo:** Esta comunicação tem por intuito apresentar um recorte da pesquisa que se propôs a refletir, a partir do ponto de vista dos/as estagiários/as de educação musical e professoras supervisoras dos estágios, os limites e as possibilidades do ensino de música na escola, durante este período da vida acadêmica, que é denominado oficialmente de Estágio Supervisionado. A pesquisa foi de cunho interpretativo, com base na perspectiva da hermenêutica filosófica, onde “eu” compreendo o fenômeno e o interpreto, assim ele se apresenta a minha consciência e realizou-se durante os anos de 2007 a 2009. Fundamentamos este estudo com algumas idéias de Paulo Freire em relação à prática – pedagógica; onde a construção do conhecimento se dá através de atividades em sala de aula, que envolvam os sujeitos dialógicos como agentes de transformação da realidade. A categoria identidade do “estagiário-professor de música” foi escolhida e desenvolvida com mais profundidade neste artigo. Dentro desta categoria destacamos sub-categorias ou temáticas para facilitar a sistematização da escrita e a compreensão do leitor. Refletimos sobre a prática educativa realizada na escola com objetivo primordial de fazer os estudantes avançarem em relação à capacidade de compreensão e intervenção na realidade para gerar autonomia e humanização

**Palavras-chave:** estágios supervisionados, identidade do estagiário-professor de música.

### **Introdução**

A atuação na supervisão de Estágios de um curso de formação de professores de Música suscitou a necessidade de realizarmos uma pesquisa a partir das reflexões sobre estes Estágios Supervisionados, durante os anos de 2007 a 2009. Entendemos que o Estágio Supervisionado, longe de ser apenas um momento de colocar em prática os conhecimentos teóricos aprendidos durante o Curso, é, muito mais, um período importante de aprendizagem, em que os estagiários, futuros professores, começam a desenvolver seus saberes experienciais, que vão integrar, juntamente com os saberes da formação profissional, os saberes disciplinares e os saberes curriculares – provenientes da Academia (TARDIF, 2002).

Partimos então da dialética da teoria freireana, que não pretende ser prescritiva, respondendo a uma verdade única, mas suscitando a dúvida, a desacomodação frente à realidade que se apresenta. Procuramos articular neste estudo algumas idéias de Paulo Freire em relação à prática – pedagógica; onde a construção do conhecimento se dá através de



atividades em sala de aula, envolvendo os sujeitos como agentes de transformação da realidade.

Para Freire (2000), educador e educando são sujeitos do processo educacional, em permanente inter-relação com o objeto de conhecimento, “quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado” (FREIRE, 2000, p.25). É no movimento de tomada de consciência sobre o mundo e na forma com que o mundo se expressa no indivíduo, que este vai se construindo, é um agir do ser humano com o mundo e não apenas no mundo.

Nesse sentido, a produção do conhecimento se dá através da vivência, da ação, reflexão crítica, da curiosidade, da relação com que se quer aprender. Em outras palavras, “nós, educadores, precisamos ter o universo vivencial discente como princípio (ponto de partida), de maneira a atingir a *meta* (ponto de chegada) do processo pedagógico” (CORTELLA, 1998, p. 125). Afinal de contas, a prática educativa apresenta como objetivo primordial fazer avançar a capacidade de compreender e intervir na realidade para além do estágio presente, para gerar autonomia e humanização.

### **Aspectos metodológicos e reflexões sobre o contexto da pesquisa**

A pesquisa foi de cunho interpretativo, com base na perspectiva da hermenêutica filosófica, onde *eu compreendo o fenômeno e o interpreto, assim ele se apresenta a minha consciência*. O fenômeno vai se modificando durante o processo de pesquisa e é aprofundado durante o trabalho de análise. Com isso partimos do princípio que o pesquisador deve se entregar ao processo de pesquisa como um todo, entender seus pré-juízos, como *parte do processo de compreender e aprender*, lembrando que todas as interpretações feitas de um fenômeno emergiram de um campo que nunca será neutro.

Os instrumentos de coletas de dados utilizados foram: os relatórios de estágios dos acadêmicos do Curso de Música-modalidade Licenciatura sobre o estágio no Ensino Médio, e os debates e reflexões ocasionados no período de desenvolvimento das disciplinas de Estágios Supervisionados, ministradas nos anos de 2007 e 2008.

Com o olhar centrado na teoria de educadores e educadores musicais, como Paulo Freire, Maurice Tardiff, Maura Penna entre outros, procuramos interpretar um pouco do campo de estudo da pesquisa: a escola pública. Consideramos este como o espaço privilegiado de produção do sujeito moderno, entendida (a escola) nesta reflexão como campo dialético de muitos embates, que ora reproduz a sociedade injusta de que faz parte e ora a produz, sendo capaz de imprimir nesta mesma sociedade uma nova marca, e, dependendo do





que fizermos com ela, pode ser uma marca que venha a somar na luta pela transformação social. Com esta visão do contexto escolar procuramos localizar a função da educação musical na escola fundamental, concordando com Penna (1999) quando afirma que:

(...) a função da educação musical na escola de ensino fundamental é ampliar o universo musical do aluno, dando-lhe acesso à maior diversidade possível de manifestações musicais, pois a música, em suas mais variadas formas, é um patrimônio cultural, capaz de enriquecer a vida de cada um, ampliando a sua experiência expressiva e significativa (PENNA, 1999; p.2).

Para Azevedo e Hentschke (2005) torna-se necessário destacar a importância desta etapa denominada estágio supervisionado, em seu trabalho apontam para uma “integração formativa entre estagiário, Instituição Formadora e contexto educacional” valorizando uma formação que valoriza a reflexão bem como a investigação (*ibid.*, 2005, p. 979). Mateiro e Téó (2003) ao analisarem os relatórios de estágio supervisionado de três estudantes do curso de Educação Artística, Habilitação em Música da Universidade do Estado de Santa Catarina destacaram o quanto é necessário que o estagiário conheça seu espaço e limitações anteriores à prática. Como destaca Mateiro (2003) através da “informação e problematização das práticas docentes” poderemos contribuir para melhorar a situação da música nos currículos das escolas, pois haverá mais “reflexão sobre o planejamento das aulas de músicas” (*ibid.*, 2003; p. 94).

Nosso trabalho levou em conta as experiências vivenciadas de cada estagiário ou estagiária que atuou no espaço da escola, e no cotidiano da sala de aula com o propósito de ensinar música. Com o objetivo de construir o conhecimento da prática docente e musical no coletivo, é que resgatamos para a pesquisa, experiências dos/as acadêmicos/as estagiários/as do Curso de Música-modalidade Licenciatura. Esta experiência de pesquisa contribuiu para a reflexão sobre as possibilidades e limites do ensino de música na escola durante a atuação no espaço da sala de aula no papel de professor/a e na academia no papel de estudante, durante a troca com os colegas de estágio e professores.

A categoria identidade do “estagiário-professor de música” foi escolhida por nós para ser desenvolvida com mais profundidade neste artigo. Dentro desta categoria destacamos subcategorias ou temáticas para facilitar a sistematização da escrita e a compreensão do leitor: *o ‘pré-conceito’ do acadêmico-estagiário; A inserção do acadêmico-estagiário na realidade educacional; um processo gradativo: compreensão sobre o que é o estágio.*



### ***O 'pré-conceito' do acadêmico-estagiário***

Os estagiários ao serem inseridos no contexto educacional entram em contato com realidades antes apenas imaginadas. Neste processo, anterior a sua inserção uma das questões destacadas foi de que ao chegarem à escola haveria preconceito e “resistência em relação à disciplina de música” (relatório do estagiário B). Após a sua inserção como professor-estagiário sua “impressão” foi desfeita, segundo palavras do próprio estagiário: “o pré-conceito foi meu puro engano, percebi uma carência e boa receptividade por parte dos alunos” (relatório do estagiário B). Destacamos aqui as representações presentes junto aos estagiários acerca do ensino de música na escola e da importância de seu papel como futuros professores de música. Percebemos claramente a dificuldade dos próprios estagiários em reconhecerem a música como área de conhecimento necessária à formação, localizando a escola como um espaço em que o ensino de música pode ter maior alcance social, colaborando assim para que a arte e a música tenham um acesso democrático (PENNA, 2007).

Consideramos, portanto, necessário compreender o entrelaçamento das representações dos estagiários, acerca de si mesmos e de suas funções enquanto profissionais que serão, com as concepções e práticas pedagógicas adotadas, e ainda, como estas estão inseridas na constituição de suas identidades. Este é um dos desafios que se colocam ao curso de formação, antes mesmo dos estágios iniciarem seu trabalho em sala de aula, como lidar com as diferentes expectativas com relação à aula de música? Que profissional será esse? Que identidade profissional ele poderá produzir? Para Hall (2000) a identidade é constantemente deslocada para toda parte, ora por experiências confortáveis, ora por vivências perturbadoras, exatamente como ocorre nos estágios. Sendo assim, consideramos que a compreensão da contemporaneidade perpassa pela questão da identidade.

Ao olhar sobre a questão das identidades, destacando as transformações culturais que estão em processo com o desenvolvimento das tecnologias, os dinâmicos processos de comunicação, a expansão da indústria cultural, tencionamos deslocar o olhar de que haveria um centro difusor de uma verdade única (HALL, 1997). Como afirma o autor, empregar um olhar que trabalhe sob a ótica da ausência contemporânea *do* centro, onde a centralidade ocorra sem recorrer a binarismos (centro-periferia, alta cultura-baixa cultura, sujeito-objeto (*ibid*, 1997). Segundo Kraemer (2000, p.66) temos que colocar a disposição não somente conhecimento sobre fatos ou contextos, mas também “princípios de explicação”, é necessário esclarecer e otimizar a prática músico-educacional. O autor advoga que:

[...] os processos próprios da apropriação e transmissão musicais de indivíduos em uma situação histórico-sociocultural são realizados no contexto do seu respectivo cotidiano



músico-cultural, e necessitam da interpretação em relações de sentido para possibilitar orientações e oferecer perspectivas (KRAEMER, 2000; p. 66).

Este desafio além de outros que se colocam exigem novas reflexões e outra formação que considere a dinâmica atual da escola, a cultura escolar e suas características distintas e principalmente o dinamismo das experiências musicais cotidianas. Reflexões que considerem a possibilidade de compor outros tempos e lugares para o currículo da educação básica, como um campo profissional para área de educação musical.

### ***A inserção do acadêmico-estagiário na realidade educacional***

Consideramos relevante destacar que o processo de estágio deve levar em conta a participação de uma série de sujeitos, que possuem diferentes funções no contexto do estágio. Sendo que nos relatórios os próprios estagiários destacaram este aspecto: “sou um dos sujeitos desta experiência, devo avaliar, analisar e refletir sobre as práticas educativas realizadas ao longo do estágio supervisionado” (relatório do estagiário A). Destacamos esta fala, porque revela a importância do estagiário estar preparado e preparar-se para o contato com a prática. Isto não significa somente um preparo teórico-pedagógico, mas também preparo para lidar com questões mais cotidianas, atuando como sujeito neste processo de construção profissional.

Toda prática educativa demanda a existência de sujeitos, um que, ensinando, aprende, outro que, aprendendo, ensina, daí seu cunho gnosiológico; a existência de objetos, conteúdos a serem ensinados e aprendidos. Envolve assim, o uso de métodos, técnicas e materiais; implica em função de seu caráter diretivo, objetivo, sonhos, utopias, ideais. Daí sua poeticidade, qualidade que tem a prática educativa de ser política, de não poder ser neutra (FREIRE, 2000; p.78).

Outro estagiário também demonstrou uma nova compreensão do contexto educativo após estar inserido no espaço escolar, ao destacar em seu relatório de estágio que depois de dar sua primeira aula observou sua importância como professor nas aulas de música, devido a “vontade” que os alunos tinham de cantar e escutar música. Este estagiário revela de acordo com Guarnieri (2000, p. 9) de que “uma parte da aprendizagem da profissão docente só ocorre e só se inicia em exercício”. Para tornar-se professor é preciso atuar como professor, consolidando a importância dos estágios supervisionados como exercício da docência. O estagiário precisa ter consciência antes de estar atuando de que o planejamento educacional acontece em vários graus, tanto nos ambientes escolares como nos não escolares. E que estas atividades têm diferentes níveis de planejamento, dimensões, intenções, tempo e contextos.



São processos que incluem ações mentais, raciocínio, valores, reflexões, interpretações e percepções críticas de pessoas em relação com o mundo. Cabe então destacar que há uma relação no trabalho do educador musical a ser considerada que é a relação entre o espontâneo e o consciente, e também as outras relações que possam aparecer como significativas durante os encontros educacionais entre o estagiário/professor e seus alunos. Através destas relações muitas vezes informais, poderão surgir pontes capazes de propiciar ações pedagógicas ou estruturas de ensino-aprendizagem.

Outra questão que merece destaque é a atuação da tríade (estagiário, professor orientador e professor regente). O estagiário necessita de orientações e sugestões que possam se tornar úteis a este processo. Neste contexto podemos destacar a possibilidade do acadêmico estagiário ser acompanhado pelo professor regente. No caso dos estagiários da pesquisa, o professor titular era formado em música, o que foi considerado pelos acadêmicos estagiários um ponto positivo. Segundo Oliveira (2006, p.32) “o diálogo e a negociação precisam fazer parte do ensino, e as diferenças culturais precisam deixar de ser um obstáculo para a gestão e para o trabalho do professor, e tornarem-se aliadas, uma das janelas de conhecimento e de experiências para estabelecer vínculos com o outro”. Esta realidade nem sempre é comum quando existe o ensino de música na escola. Na maioria das vezes o professor regente da turma não é formado em música e aproveita o tempo de atuação do estagiário para uma “folga”. No momento do estágio é importante que o acadêmico estagiário tenha consciência e conhecimento dos papéis de cada sujeito presente nesta etapa.

O professor orientador tem papel preponderante durante o estágio, tendo em vista as dúvidas que podem ocorrer durante a prática pedagógica. E esta colaboração precisa deixar claro o espaço e limites de atuação das partes envolvidas. Segundo Mateiro e Téo (2003) o conhecimento do espaço de cada sujeito, as limitações antes do início da prática pedagógica, proporcionam ao estagiário que sua atuação se torne mais exitosa. Os autores destacam ainda que “esse processo de detecção de entidades e ações, e suas possíveis relações e resultados deve vir acompanhado de um suporte teórico”, que corroborará para auxiliar esta importante etapa da formação do acadêmico e futuro professor de educação musical (MATEIRO e TÉO, 2003, p. 95). Ressalta-se novamente o quão importante pode ser o período que precede o estágio, não apenas no preparo das aulas, na resolução de questões técnicas em relação aos planos de aula e ensino, mas nas reflexões acerca das responsabilidades de cada sujeito envolvido.

Coloca-se como essencial que a “tríade” atue dentro dos limites necessários à atuação do estagiário, ou seja, que os professores tanto o titular da disciplina, quanto o



orientador, sejam pontos de apoio, mas que permitam um espaço para que o estagiário possa atuar com autonomia também. Segundo Mateiro e Téo (2003, p. 93) quando o estagiário não está alerta para os limites e necessidades durante a orientação e supervisão do estágio, acaba na tendo clareza suficiente sobre qual o papel de cada sujeito nesta etapa, tornando o período do estágio mais “agudo”. Percebemos que o estagiário necessita conhecer o seu espaço e suas limitações previamente à prática, isto sendo possível através do apoio e de um suporte teórico adequado. Ressaltamos ainda a importância de práticas plurais realizadas anteriormente ao estágio curricular obrigatório, de participação dos acadêmicos em projetos de extensão e pesquisa que procurem naturalizar o processo de ensino, tornando crescente a valorização tanto do profissional quanto da área de educação musical na escola.

### ***Um processo gradativo: compreensão sobre o que é o estágio***

A relação entre as discussões propostas nas disciplinas e a prática de estágio foi ocorrendo durante a atuação do/a estagiário/a na escola. Conforme a descrição dos estagiários nos relatórios de estágio, estes perceberam que “as coisas vão grudando” na medida em que o processo de ensinar/aprender vai se desenvolvendo. Para Freire (2000, p. 43) “a prática docente crítica [...] envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer”. Este futuro profissional acaba por ampliar o desenvolvimento de suas habilidades e métodos, ou seja, ao descobrir sua falta de conhecimento em determinado conteúdo, como afirmado pelos acadêmicos estagiários em relação aos conteúdos sobre MPB, por exemplo. Impõe-se então a necessidade de substituir o saber objetivo, que puramente transmite o que aprende, por saberes profissionais capacitados como a “busca de conhecimentos por conta própria”, ou melhor, o desenvolvimento de estratégias de acordo com as necessidades apresentadas nas situações de ensino.

Os próprios acadêmicos estagiários destacaram a importância de sua inserção na realidade educacional relacionando-a com a descoberta de como se processavam todas as etapas de uma aula:

Através dos acertos e erros, tenho esse momento de prática como sendo bastante positivo, não só para mim enquanto licenciada, mas para meu futuro profissional e para meus alunos que são o alvo dessa atuação e crescem também conforme meu desenvolvimento. [...] sou sujeito desta experiência, devo avaliar, analisar e refletir sobre as práticas educativas realizadas ao longo do estágio supervisionado [...] Sinto-me preparado (mas nunca pronto no sentido de completo) para lecionar em turmas e desenvolver um bom trabalho de educação musical (relatório da estagiária C).

Paulo Freire (2000) nos chama a atenção para nossa condição de seres históricos, inconclusos, quando temos esta percepção da realidade nos abrimos para o novo a todo



instante, para algo que ainda não somos para aprendizagem do outro e com o outro, postura que consideramos, assim como Freire, fundamental para a construção do professor crítico. Destaca-se assim a importância de proporcionar aos futuros professores de música o contato com a realidade educacional, pois este deverá assumir um compromisso com a construção do mundo escolar. Ao estabelecer este contato perceberá que nunca estará pronto, pois somos seres inacabados em permanente processo de construção, mas estabelecerá uma conduta responsável em relação ao que precisa aprender ou mudar, uma atitude consciente frente ao desenvolvimento de sua profissão.

Corroboramos com Ribeiro (2003, p. 113) de que a universidade não pode dar nem segurança e nem certezas em relação ao futuro, a universidade deve desenvolver nos alunos um espírito inquieto, sabendo “[...] que a cultura, a ciência, o saber não se congelam, não se totalizam, mas formam sempre contas incompletas, desenhos ásperos, figuras mal acabadas” (RIBEIRO, 2003; p. 51). Segundo o autor (2003; p. 114): “[...] nosso mundo está em mudanças tão rápidas que é inútil a universidade pretender adotar seu ritmo, imitá-lo, em resumo copiá-lo. É inútil até mesmo preparar, no sentido tradicional, para o mercado de trabalho”. A universidade tem papel preponderante sim, mas na formação de profissionais críticos, autônomos, “a academia não pode sacrificar sua especificidade, que é onde estão suas qualidades, deve se constituir como um espaço de liberdade, criação e cultura, isto não deve ser perdido” (*ibid*, 2003, p.51). Esta universidade autônoma poderá produzir através de seus futuros professores, hoje estagiários, pensamento e pensadores para a educação musical, mas para que isso ocorra os futuros profissionais precisam durante seus percursos na universidade compreenderem a realidade de seus contextos de atuação e a partir destes contextos construir suas próprias trajetórias.



## Referências

AZEVEDO, Maria Cristina e HENTSCHKE, Liane. Aprender a ensinar: os saberes docentes na construção da prática de ensino dos estagiários de música. In: Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música, 2005; Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro: ANPPOM, 2005; p. 973-981.

FLICKINGER, Hans- Georg. *Gadamer e a Educação: contribuições da hermenêutica filosófica*. Entrevista concedida a Avelino da Rosa Oliveira, editor-responsável. Cadernos de Educação, Pelotas:FAE/UFPEL,ano 11,nº.18, p.111-121,jan./jun.2002.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 16ª. Ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 11ª ed. Rio de Janeiro, DP&A, 2006.

KRAEMER, Rudolf Dieter. Dimensões e funções do conhecimento pedagógico-musical. *Em Pauta*, Porto Alegre, v. 11, nº 16/17, p. 50-73, abr./nov. 2000.

MATEIRO, Teresa e TEO, Marcelo. Os relatórios de estágio dos alunos de música como instrumento de análise dos processos de planejamento. *Revista da ABEM*, n. 9, p. 89-95, 2003.

OLIVEIRA, Alda - Educação musical e identidade: mobilizando o poder da cultura para uma formação mais musical e um mundo mais humano. *Revista Claves n. 2* - novembro de 2006, p. 31 – 45.

PENNA, Maura. *Em questão a concepção de música: os parâmetros curriculares nacionais e a formação de professores*. Trabalho apresentado no 8º Encontro Nacional da Associação de Educação Musical, 1999. Curitiba/PR.

RIBEIRO, Renato Janine. *A universidade e a vida atual: Fellini não via filmes*. Rio de Janeiro: Campus, 2003.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Rio de Janeiro: Vozes. 2002.



# Ensino coletivo de instrumento musical no ensino básico: avaliação de uma proposta

Milena Tibúrcio de Oliveira Antunes Caetano  
Colégio Pedro II / UFRJ  
milenatiburcio@terra.com.br

**Resumo:** O artigo apresenta o anteprojeto aceito no Programa de Pós-graduação em Música da UFRJ. A pesquisa abordará uma realidade comum dentro das escolas brasileiras, onde geralmente a prática musical se dá de forma coletiva. O estudo tem como objetivo investigar a prática coletiva de instrumento musical e a prática docente sob os olhos da educação diferenciada, articulando as ideias de Philippe Perrenoud, com outros estudos da área de Educação Musical. Pretende-se assim, propor alternativas pedagógicas que considere, reconheça e valorize a diversidade dos alunos. A partir das reflexões e fundamentos obtidos com a revisão de literatura, será elaborada uma proposta para aulas introdutórias ao ensino de flauta doce, aplicáveis a alunos do 6º ano do Ensino Fundamental. Por fim, a proposta será avaliada e aplicada junto a uma turma do 6º ano do Colégio Pedro II, que é composta por alunos que tocam flauta doce com fluência, alunos iniciados e alunos não iniciados.

**Palavras-chave:** Ensino Básico, Ensino Coletivo em Música, Prática Instrumental.

## 1 Introdução

Este artigo apresenta o anteprojeto de pesquisa, que está em andamento, no Programa de Pós-graduação em Música, da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), na linha de pesquisa Música, Saúde e Educação.

O interesse pela pesquisa apresentada surgiu, no ambiente de trabalho da pesquisadora, a partir de uma observação casual, da necessidade de resolver um problema prático vivenciado por ela e por outros professores da área de Educação Musical que atuam na Educação Básica. A pesquisadora leciona a disciplina de Educação Musical no Colégio Pedro II - Unidade Humaitá II, desde o ano de 2005.

O Colégio Pedro II é uma instituição pública e federal de Ensino Fundamental e Médio, constituindo uma autarquia federal do Ministério da Educação. É formado pelas Unidades Escolares Centro, São Cristóvão I, São Cristóvão II, São Cristóvão III, Tijuca I, Tijuca II, Humaitá I, Humaitá II, Engenho Novo I, Engenho Novo II, Realengo, Niterói e Duque de Caxias.

O colégio funciona em dois “blocos” conhecidos por “Pedrinho” e “Pedrão”. O primeiro compreende as séries iniciais do ensino fundamental (1º ao 5º ano); o segundo, as séries finais do ensino fundamental (6º ao 9º ano) e Ensino Médio regular e/ou profissionalizante.





O Colégio Pedro II tem como objetivo geral formar cidadãos críticos, “tendo como projeto o desenvolvimento e a formação integral do indivíduo” (COLÉGIO PEDRO II, 2002. p. 66). A Música sempre esteve presente em sua trajetória e a disciplina Educação Musical é lecionada por professores especializados, em dois tempos regulares semanais de 50 minutos cada um.

No Colégio Pedro II a Educação Musical é uma disciplina incluída na grade curricular dos alunos do Ensino Fundamental até o 1º ano do Ensino Médio. O atual Plano Político-pedagógico determina que o ensino na Instituição deve acontecer nas diversas formas de relacionamento com a música: escutar/apreciar, improvisar/compor/executar e contextualizar. Em relação à prática interpretativa, observa-se que o instrumento mais utilizado é a flauta doce e, na Unidade Humaitá II, ela é adotada como instrumento principal nos 6º e 7º anos.

## **2 Delimitação do tema e universo da pesquisa**

A pesquisa tem como objeto de estudo a aula de Educação Musical, de prática coletiva de flauta doce, dos alunos do 6º do Ensino Fundamental do Colégio Pedro II – Unidade Humaitá II, na cidade do Rio de Janeiro.

Na Unidade Humaitá II, os alunos do 6º ano vêm do “Pedrinho” ou são selecionados por meio de concurso de admissão. Os alunos que ingressam no colégio por meio do concurso são da rede pública e particular, já que as vagas são divididas para contemplarem alunos das duas redes educacionais.

Os alunos do “Pedrinho” têm aula de Educação Musical desde o 1º ano do Ensino Fundamental e realizam prática instrumental, com ênfase na flauta doce, com mais frequência, a partir do 3º ano; por outro lado, os alunos advindos dos outros colégios podem ou não ter tido contato preliminar com o instrumento.

## **3 Problematização e hipótese**

No 6º ano do Ensino Fundamental do colégio, objeto de estudo, a prática musical também focaliza o uso da flauta doce e introduz a leitura musical tradicional. Nessas turmas encontram-se alunos que tocam esse instrumento com fluência, alunos iniciados e alunos não iniciados. Isso resulta na provocação de alguns questionamentos: como o educador musical deve lidar com essas diferenças? O que ele deve fazer para possibilitar o contínuo



desenvolvimento de todos os alunos? Que atividades propor? Qual repertório utilizar? Como manter os alunos interessados?

Assim, o estudo apresenta a seguinte indagação: “Como, em uma aula coletiva de instrumento musical, o professor deve proceder para que todos os alunos, iniciados ou não, participem ativamente das aulas e se desenvolvam musicalmente?”

Pretende-se comprovar a hipótese de que é possível promover o aprendizado musical de alunos que se encontram em diferentes níveis de experiência musical, desde que o repertório escolhido e as atividades propostas levem em consideração essas diferenças existentes.

#### **4 Objetivo e justificativa da pesquisa**

A pesquisa proposta no anteprojeto pretende dar uma nova contribuição aos educadores à medida que investigará a prática coletiva de instrumento musical e a prática docente sob os olhos da educação diferenciada, articulando as ideias de Philippe Perrenoud, com outros estudos da área de Educação Musical. Pretende-se assim, propor alternativas pedagógicas que considere, reconheça e valorize a diversidade dos alunos.

Para isso será necessário caracterizar e analisar intrinsecamente, através da literatura de Educação Musical, procedimentos para o ensino coletivo de instrumentos, conjugando alunos de diferentes níveis de experiência musical.

A partir das reflexões e fundamentos obtidos com a revisão de literatura, será elaborada uma proposta para aulas introdutórias ao ensino de flauta doce, aplicáveis a alunos do 6º ano do Ensino Fundamental. E por fim, será necessário avaliar a proposta elaborada, aplicando-a a um grupo de alunos do 6º ano ou a um grupo com características similares.

O ensino coletivo tem sido um assunto recorrente em pesquisas acadêmicas na área de Educação Musical, pois se trata de um tema atual, visto que as aulas de música, no ensino básico, geralmente ocorre em grupo. Tendo em vista que a Educação Musical está passando por um processo de implementação no Ensino Básico, em todas as escolas do país, prevê-se que o interesse acerca do assunto, será ainda mais ampliado.

A pesquisa abordará uma realidade comum dentro das escolas brasileiras, onde geralmente a prática musical se dá de forma coletiva. Além da diversidade de experiências musicais que os alunos trazem, tem-se o fato de que não existe um currículo comum em Educação Musical aplicável a todas as escolas. Isso amplia a importância desta pesquisa uma



vez que seus resultados poderão servir de subsídios aos educadores com experiências semelhantes.

Torna-se importante frisar que a proposta a ser elaborada não pretende simplificar o problema, no sentido de apresentar uma solução aplicável em qualquer realidade. Serão apresentadas reflexões sobre o assunto e uma proposta que leve em consideração justamente a existência das diferenças individuais dos alunos e a característica sociocultural do grupo analisado, e que haja diálogo entre as fontes consultadas com a realidade observada.

## **5 Metodologia da pesquisa**

A identificação do problema que será discutido neste estudo é fruto de uma observação casual, vivenciada pela pesquisadora, no contexto escolar. Sabe-se, no entanto, que “a ciência moderna desconfia sistematicamente das evidências da nossa experiência imediata” (SANTOS, 2009, p. 24). Torna-se importante, dessa forma, realizar a atividade básica da ciência: pesquisar.

Deve-se investigar sistematicamente; primeiro ler sobre o tema, revisar a literatura existente, ter ideias, investir no caminho apontado, testar hipóteses, reformulá-las ou abandoná-las quando preciso, até vislumbrar possíveis conclusões que, em ciências sociais, são apenas temporárias. Esse é o processo de geração de conhecimento (DEMO, 2008).

A revisão de trabalhos disponíveis e publicados em livros, artigos, dicionários especializados, dentre outras obras, permite que a pesquisadora, segundo Laville e Dionne (1999), alimente conhecimentos, afine perspectivas teóricas, precise e objetive o aparelho conceitual.

As obras e autores que serão revisados tratam de documentos oficiais que regem o ensino de música na escola básica e o ensino de música no Colégio Pedro II, reflexões sobre a prática pedagógica em música, a prática instrumental, o ensino coletivo, além da contextualização da ciência pós-moderna, que se relaciona com o referencial teórico adotado.

Serão realizadas, na revisão de literatura, análises de dissertações que abordam a questão do ensino coletivo, sob aspectos diferenciados, à luz de pressupostos teóricos diferentes e inclusive, algumas pesquisas que focalizam instrumentos musicais distintos.

A partir da revisão de literatura será elaborada uma proposta pedagógica de algumas aulas de iniciação instrumental de flauta doce que têm como característica recorrente, a existência de alunos heterogêneos em relação à prática musical.



A proposta elaborada será colocada em prática em uma turma do 6º ano ou em um grupo de alunos com características similares ao grupo investigado. Em seguida, a técnica da observação será utilizada. A observação como técnica de coleta de dados, segundo Gil (2007, p. 110), “constitui elemento fundamental para a pesquisa. Desde a formulação do problema, passando pela construção de hipóteses, coleta, análise e interpretação dos dados...”

A observação será realizada baseada em um modelo de roteiro de observação a ser elaborado pela pesquisadora, com intuito de delimitar o que observar. Esse roteiro deverá estar em consonância com os objetivos da pesquisa e com o referencial teórico adotado; o que não impede, no entanto, que ocorra o registro de aspectos não previstos, que poderão despertar caminhos e reflexões novos. Dessa forma, a observação será semi-estruturada, pois dará espaço à interferência do sujeito (FREIRE; CAVAZOTTI, 2007).

A coleta de dados será realizada por um observador participante, pois ele “passa a ser parte integrante da situação e até mesmo contribui para que essa situação ocorra” (VIANNA, 2003, p. 49). No caso, observador é a pesquisadora, que será também a docente que colocará a proposta pedagógica em ação.

Na observação participante, “o pesquisador mergulha no campo, observa segundo a perspectiva de um membro integrante da ação e também influencia o que observa graças à sua participação” (VIANNA, 2003, p.51).

A abordagem da pesquisa será qualitativa, uma vez que enfatizará aspectos sociopsicológicos, tais como, motivação, opiniões e questões subjetivas (PESSOA, 2005). “A observação voltada para análises qualitativas abre perspectivas muito interessantes para conclusões de natureza estética que, afinal, são de grande importância para a área de artes em geral” (FREIRE; CAVAZOTTI, 2007, p.28).

A pesquisa será realizada por meio de um estudo de caso em uma das turmas do 6º ano do Colégio Pedro II, unidade Humaitá II, cuja quantidade de alunos gira em torno de 35 e que tem em média de 11 anos ou com um grupo menor, de alunos com as mesmas características. A definição do grupo analisado se dará no decorrer da pesquisa e depende da autorização do colégio e dos responsáveis dos alunos.

O estudo de caso, de acordo com Gil (2007, p. 73), tem como um dos propósitos “descrever a situação do contexto em que está sendo feita determinada investigação”, e permitirá que a pesquisadora observe o aprendizado musical dos alunos do grupo selecionado que contará com alunos iniciados e alunos não iniciados, na atividade de prática instrumental, com ênfase no uso da flauta doce.



Para a coleta de dados serão utilizados instrumentos para registros como gravador e/ou filmadora. Esses recursos serão primordiais para o registro das performances dos alunos e para futura análise musical; além de serem considerados como métodos ou técnicas importantes aplicáveis à pesquisa em música (FREIRE; CAVAZOTTI, 2007). O uso da filmadora deverá ser feito com cautela, para que não cause excessiva inquietação e interferência no comportamento dos alunos.

O levantamento de informações também será realizado por meio da análise interpretativa de documentos escolares como o Plano Político-pedagógico do Colégio, plano de aula e pontos nodais da Disciplina.

O método comparativo, que “investiga indivíduos, classes, fenômenos ou fatos, com vistas a ressaltar as diferenças e similaridades entre eles”, de acordo com Gil (2007, p. 34), será utilizado para correlacionar as situações observadas, os dados coletados, os elementos surgidos a partir da revisão de literatura, tendo sempre como ponto de apoio o referencial teórico adotado (FREIRE; CAVAZOTTI, 2007).

## **6 Referencial teórico**

A pedagogia diferenciada apresenta-se como referencial teórico ideal à medida que procura responder questões que se relacionam com a problemática dessa pesquisa. Perrenoud afirma:

As pedagogias diferenciadas devem enfrentar o problema de base: como as crianças e os adolescentes aprendem? Como criar uma relação menos utilitarista com o saber e instaurar um contrato didático e instituições internas que dêem ao trabalho escolar um verdadeiro sentido? Como inscrever o trabalho escolar em um contrato social e em uma relação entre professores e alunos que faça da escola um local de vida, um oásis protegido, ao menos em parte, dos conflitos, das crises, das desigualdades e das desordens que perpassam a sociedade? (PERRENOUD, 2000, p. 45).

Dessa forma, Philippe Perrenoud e suas ideias sobre a pedagogia diferenciada serão utilizados como referencial teórico, adicionadas às contribuições dos autores abordados na revisão de literatura, na elaboração de uma proposta de aulas de ensino coletivo de instrumento, que considere e aproveite a diversidade cultural, social e musical existente.

As preocupações apontadas nesta pesquisa são elementos destacados por Perrenoud (2000). Em relação à aprendizagem significativa, o autor afirma que “para que uma atividade seja geradora de aprendizagem, é necessário que a situação desafie o sujeito, que ele tenha



necessidade de aceitar esse desafio e que isso esteja dentro de seus meios, ao preço de uma aprendizagem nova mais acessível” (PERRENOUD, 2000, p. 48).

A aprendizagem significativa se relaciona ao cuidado que o professor deve ter ao propor atividades aos alunos. Na aula de música devem ser contempladas atividades práticas, com a utilização de um repertório que tenha sentido para os alunos e que eles consigam executar. Caracteriza-se, assim, uma atividade com significado para os alunos, que certamente provocará mudanças em suas vidas.

Beineke (2003) está em consonância com autores contemporâneos ao afirmar que “aprende-se música fazendo música” (BEINEKE, 2003, p. 87). A autora destaca, também, a importância da composição e da apreciação musical no processo educacional e afirma: “aprender música implica em proporcionar diferentes formas de participação musical na sala de aula...” (BEINEKE, 2003, p. 88).

Perrenoud (2000) afirma que “praticar uma pedagogia diferenciada é fazer com que, quando necessário, cada aluno seja recolocado ou reorientado para uma atividade fecunda para ele” (PERRENOUD, 2000, p. 73). É necessário ter um olhar especial para cada aluno, a fim de perceber suas peculiaridades e possibilitar, assim, que cada um desenvolva a potencialidade em aprender.

Schafer (1991) afirma que a aula de música deve ser equilibrada: “nela deve haver um lugar, no currículo, para a expressão individual” (Schafer, 1991, p. 279). O ensino musical deve ser pensado para o jovem comum, para ser desenvolvido em sala de aula, com espaço para o fazer criativo.

Perrenoud (2000) defende uma mudança profunda na escola, para que todos os alunos vivenciem situações de aprendizagem. Para isso, é preciso diferenciar, “lutar para que as desigualdades diante da escola atenuem-se e, simultaneamente, para que o nível de ensino se eleve” (PERRENOUD, 2000, p. 9).

O autor se refere à diferenciação, com relação aos professores, suas práticas pedagógicas e ao sistema educativo. As pedagogias diferenciadas apresentam-se como respostas ao fracasso escolar e à desigualdade, elementos produzidos pela própria organização do trabalho pedagógico.

A igualdade de oportunidades significa uma preocupação com as diferenças. “A indiferença às diferenças transforma as desigualdades iniciais, diante da cultura, em desigualdades de aprendizagem e, posteriormente, de êxito escolar” (PERRENOUD, 2000, p. 9).



A preocupação da abordagem de Perrenoud (2000) é também em contribuir com procedimentos didáticos que favoreçam a construção de conhecimentos passíveis de transferência. “Em geral, a transferência é definida como a capacidade de um sujeito para reinvestir suas aquisições cognitivas, no sentido mais amplo, em situações novas” (PERRENOUD, 2000, p. 56). Isso porque a pretensão da escola é preparar os alunos para enfrentarem qualquer situação, transferindo seus conhecimentos no seu cotidiano.

Para Perrenoud (2000, p. 64) “A transferência passa por uma aprendizagem na situação.” Os professores devem, então, criar oportunidades em que os alunos possam vivenciar, com ação, situações próximas da vida fora da escola. “Para transferir, é necessário unir saber e experiência” (PERRENOUD, 2000, p. 65). É primordial que o professor possibilite trocas entre elementos escolares e extra-escolares, abrindo espaço para a história pessoal do aluno.

Swanwick (2003) defende que a música é uma forma simbólica, o que justifica sua presença nas diversas culturas e sistemas educacionais. Ela é vista como um discurso, que promove a compreensão sobre o mundo e desperta experiências estéticas.

O autor destaca princípios que devem reger o ensino musical. Um deles é que se deve considerar o discurso musical dos alunos. Isso alerta para o fato de que o discurso é necessariamente um diálogo. Deve-se respeitar o discurso musical e as diferenças individuais dos alunos, integrando experiências musicais. O aluno precisa ter espaço para escolha. Uma das formas que possibilita isso é o trabalho em grupos pequenos e, também, individualmente; além da exploração da atividade de composição, que permite a tomada de decisão por parte dos alunos.

O aprendizado por competência também é destacado por Perrenoud (2000) como um “saber-mobilizar”. A competência se constitui pela capacidade de encontrar, reaprender, produzir conhecimento. Ela se apresenta de forma transversal, “no sentido de que ela atravessa diversas situações e não se encerra na situação inicial” (PERRENOUD, 2000, p. 68).

A aprendizagem diferenciada também se preocupa com a desigualdade cultural existente, por vezes, entre os alunos, suas famílias e classes sociais, e os saberes valorizados e exigidos pela escola. A distância entre as partes pode ser agravada pela forma como os professores põem em prática o currículo e organizam o ensino. É possível adequar a cultura e a norma escolar à realidade dos alunos. “Diferenciar é, também, tentar dominar a maneira de modular a distância, em função de sua própria relação com o saber, com os valores e com as normas” (PERRENOUD, 2000, p. 72).



Perrenoud (2000) destaca fatores que incorrem sobre a construção de uma nova identidade na educação: a necessidade da existência da criatividade por parte dos professores e instituições, da responsabilidade e autonomia dos professores e do investimento por parte de todo o sistema educativo.

## **6 Considerações finais**

O contexto pesquisado tem como características a ocorrência da prática instrumental, com ênfase na flauta doce, e o ensino de forma coletiva.

O professor precisa se preparar para ministrar uma aula em grupo, pois há uma dificuldade grande em atender às necessidades individuais do aluno, dentro de uma prática coletiva. A preocupação em conhecer os limites e possibilidades dos alunos e ajudá-los a conhecer suas potencialidades deve ser uma constante.

Essa investigação possibilitará a reflexão e a proposta de atividades que viabilize o trabalho com as diferenças, tendo com resultado a aquisição de habilidades e o desenvolvimento musical e cultural de todos os sujeitos envolvidos.





## Referências

- BEINEKE, Viviane. O ensino de flauta doce na educação fundamental. In: HENTSCHKE, Liane; DEL BEN, Luciana (Org.) *Ensino de música: propostas para pensar e agir em sala de aula*. São Paulo: Moderna, 2003, cap. 5, p.86-94.
- COLÉGIO PEDRO II. *Projeto Político-pedagógico*. Brasília: INEP/MEC, 2002.
- DEMO, Pedro. *Introdução à metodologia da ciência*. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- FREIRE, Vanda Bellard; CAVAZZOTTI, André. *Música e pesquisa – novas abordagens*. Belo Horizonte: Música UFMG, 2007.
- GIL, Antonio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 5. ed. 8. reimpr. São Paulo: Atlas, 2007.
- LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. *A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas*. Tradução de Heloísa Monteiro e Francisco Settineri. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- PERRENOUD, Philippe. *Pedagogia diferenciada: das intenções à ação*. Tradução de Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- PESSOA, Simone. *Dissertação não é bicho-papão: desmitificando monografias, teses e escritos acadêmicos*. Rio de Janeiro: Rocco, 2005.
- SANTOS, Boaventura de Souza. *Um discurso sobre as ciências*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2009.
- SCHAFER, Murray. O rinoceronte na sala de aula. In: \_\_\_\_\_ *O ouvido pensante*. Tradução de Marisa Trench de O. Fonterrada, Magda R.. Gomes da Silva e Maria Lúcia Pascoal. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1991. p. 277-342.
- SWANWICK, Keith. *Ensinando música musicalmente*. Tradução de Alda Oliveira e Cristina Tourinho. São Paulo: Moderna, 2003.
- VIANNA, Heraldo Marelím. *Pesquisa em Educação – a observação*. Brasília: Plano Editora, 2003. (Série Pesquisa em Educação).



## **Ensino coletivo de instrumentos musicais: estudo sobre o processo de ensino-aprendizagem da Camerata de Violões de Barro Alto**

*Giulliano de Castro Borges  
Universidade Federal de Goiás  
giulliano\_ba@yahoo.com.br*

*Flavia Maria Cruvinel  
Universidade Federal de Goiás  
fmcruvinel@yahoo.com*

**Resumo:** O presente trabalho é o resultado parcial de uma pesquisa realizada para o Trabalho de Conclusão de Curso Educação Musical da Universidade Federal de Goiás, e tem como objetivo analisar o processo de ensino-aprendizagem da música no Projeto Camerata de Violões de Barro Alto e suas contribuições como ação social. A metodologia utilizada é a do Ensino Coletivo de Violão sob a perspectiva “Violão Orquestral”. A presente pesquisa em andamento justifica-se por demonstrar possibilidades educacionais de ensino musical, ainda pouco investigadas e compreendidas, que vem contribuindo, desde 2004, tanto no aspecto musical quanto no sociocultural junto à comunidade contemplada. O experimento tem como objetivo investigar os efeitos do processo de ensino-aprendizagem de forma que possa levar a um melhor entendimento das metodologias de Ensino Coletivo de Instrumento Musical e comprovar sua eficácia como meio de aprendizagem musical.

**Palavras-Chave:** Educação Musical; Ensino Coletivo de Violão; Educação Musical em Espaços Alternativos.

### **Introdução: Ensino Coletivo em Espaço Alternativo**

O Ensino Coletivo é uma importante ferramenta na democratização do ensino de instrumentos musicais (CRUVINEL, 2005), já que pode ser oferecido a um maior número de alunos, o que o diferencia do ensino individual. Mesmo assim, ainda é pouco compreendido e explorado no ensino musical.

Uma das origens dessa resistência, segundo Cruvinel (2005), está na influência do pensamento cartesiano na área da música, que passou a ter a figura do instrumentista virtuose como modelo único na formação instrumental com base tecnicista. Esta visão ainda está muito presente na atualidade e predomina no ensino individual de instrumento musical.

No entanto, autores como Oliveira (1998), acreditam que o ensino coletivo é mais estimulante para o aluno iniciante devido a um maior desenvolvimento do mesmo, em menos tempo de aula, em decorrência das técnicas pedagógicas usadas no ensino coletivo, além da sonoridade do grupo ser mais agradável no início do que a sonoridade individual do aluno. (OLIVEIRA, 1998 *apud* CRUVINEL, 2005 )

Enquanto Moraes (1995) acredita que “de todas as vantagens que o ensino em



grupo pode trazer, a motivação é, provavelmente, a mais importante. Também a competição, em sua expressão mais natural e saudável, pode trazer estímulo extra para um aprendizado mais rápido e de melhor qualidade”. (MORAES, 1995, p.35, *apud* CRUVINEL, 2005)

Dentro desse contexto, é importante ressaltar a união da sociedade organizada com o objetivo de amenizar as desigualdades existentes quanto ao acesso à educação musical. Várias entidades ligadas ao Terceiro Setor (ONGs, projetos sociais, entidades filantrópicas e religiosas, entre outras) se mobilizam e promovem uma significativa oferta de práticas musicais voltadas principalmente ao público jovem excluído. A importância desses trabalhos revela-se nos objetivos, dentre os quais a promoção da dignidade humana e o exercício da cidadania plena (KLEBER, 2003).

O presente trabalho trata de um estudo a respeito do processo de ensino-aprendizagem que ocorre na Camerata de Violões de Barro Alto, projeto que é administrado pela Associação dos Amigos da Cultura de Barro Alto – GO. Especificamente no processo desenvolvido com base no violão coletivo e de forma “orquestral”, onde esse pensamento parte das grandes possibilidades sonoras do instrumento (extensão, timbre, dinâmica, etc.), e trabalha a divisão de naipes como na orquestra. (WEIZMANN, 2008).

A pesquisa em andamento, ora relatada, tem como objetivo geral investigar os processos de ensino-aprendizagem por meio do Ensino Coletivo de Violão; e como objetivos específicos: 1) investigar o processo de ensino-aprendizagem que ocorre na Camerata de Violões de Barro Alto por meio do Ensino Coletivo de Violão; 2) Investigar a escolha do repertório, o método de violão orquestral e os arranjos utilizados no processo de ensino-aprendizagem.

## **Metodologia**

A metodologia terá como base a pesquisa-ação, com abordagem qualitativa. A escolha desse método de pesquisa se faz devido às possibilidades proporcionadas pelo mesmo, onde o investigador se torna “sujeito autônomo, um agente de mudança e interventor”. (CRUVINEL, 2005)

A pesquisa está sendo realizada com os alunos do Projeto Camerata de Violões de Barro Alto – GO, com carga horária de 01 (uma) aula semanal, sendo cada aula com duração de 01 (uma) hora e 30 (trinta) minutos, durante 05 (cinco) meses. Os resultados serão tornados públicos através de divulgações em trabalhos de cunho científico (Congressos, Encontros, Revistas, etc), e que todos terão a garantia do sigilo de seus nomes, assegurando a



privacidade de cada um dos participantes, não havendo nenhum desconforto e risco aos que participarem da pesquisa. É importante ressaltar que não haverá nenhum tipo de pagamento ou gratificação financeira aos participantes. Da mesma forma, é garantido ao participante retirar seu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade ou interrupção de seu acompanhamento.

Os alunos do projeto Camerata de Violões de Barro Alto possuem uma intensa atividade pedagógica, com duas aulas e um ensaio geral por semana. Além disso, é permanente sua atuação sociocultural, apresentando-se em entidades, escolas locais, eventos cívicos, religiosos e folclóricos.

## **Revisão de Literatura**

A Revisão de Literatura terá como base autores ligados a Educação Musical que abordam questões da área que envolvem o tema ora pesquisado. O referencial teórico tem como base o trabalho realizado pelo Maestro Cláudio Weizmann em diversos projetos sociais, em parte descrito em sua dissertação de mestrado *Educação Musical: Aprendendo com o Trabalho Social de uma Orquestra de Violões*. Outro referencial trata-se da pesquisa desenvolvida pela Prof<sup>ª</sup>. Flavia Maria Cruvinel, descrita no seu trabalho *Educação Musical e Transformação Social: uma experiência com ensino coletivo de cordas*, publicação que resultou da sua dissertação de Mestrado. Outro referencial a ser utilizado nesse presente estudo, que vale ser destacado, é o trabalho realizado pela Prof<sup>ª</sup>. Cristina Tourinho, que possui uma extensa pesquisa sobre Ensino Coletivo de Violão e suas diversas possibilidades de implantação, desde os espaços alternativos, as escolas específicas de música à sua inserção na escola de ensino regular, em suas diversas publicações.

## **Pesquisa de Campo**

A pesquisa de campo se dará a partir da intervenção pedagógica do professor-pesquisador na coordenação das atividades de ensino na Camerata de Violões de Barro Alto. Além do planejamento e aulas ministradas, haverá aplicação de questionários com os professores, os alunos e os responsáveis pelo projeto, segundo os moldes do Comitê de Ética em Pesquisa da UFG, visando compreender os efeitos desse projeto na sociedade. Após estes procedimentos, o cruzamento e análise dos dados serão realizados, chegando-se os resultados e reflexões finais.



## **Conclusões Parciais:**

Vale ressaltar as possibilidades que esta metodologia de ensino proporcionam, como é destacado por Tourinho (2008) em seu artigo “O ensino coletivo violão na educação básica e em espaços alternativos: utopia ou possibilidade?”, onde a autora descreve ser possível e válida a utilização, do Ensino Coletivo de Violão como atividade de performance na escola de ensino regular. Essa discussão se torna mais válida com a aprovação da Lei nº 11.769/2008, onde a música se torna componente obrigatório no currículo escolar. (Diário Oficial da União, p.3)

É notado que a música é um bem que se faz necessário a todos, como toda forma de arte (CRUVINEL, 2005). A música fala direto aos sentidos do homem, como algo natural, independente de classe, idade ou etnia, vai além do racional. No entanto, é notável o bem que ela propicia aos participantes do projeto, aqui analisado.

Os resultados até aqui obtidos, através da revisão de literatura e atuação em campo demonstram que o Ensino Coletivo de Violão desenvolvido na Camerata de Violões de Barro Alto é eficiente, tanto no aspecto musical quanto social. Cabe ressaltar a existência de outros projetos no Brasil que vem conquistando ótimos resultados, com destaque para o Projeto Guri, criado em 1995 pela Secretaria de Cultura do Estado de São Paulo com o intuito de incluir socialmente pelo ensino musical coletivo crianças e jovens entre 8 e 18 anos em situação de risco (BRAZIL, 2004), através de formação de orquestras, corais e outros grupos musicais preocupando-se com um ensino de qualidade e acreditando no poder transformador da música.

Por meio do Ensino Coletivo do Projeto Camerata de Violões de Barro Alto pode-se notar uma transformação considerável na vida dos participantes do projeto, até mesmo dos professores, que antes não tinham condições de se manterem economicamente somente através do trabalho com a música, e após a vinculação ao projeto puderam ser reconhecidos como profissionais, algo até então inexistente na cidade. Após cinco anos de existência do projeto, percebe-se também uma mudança considerável, não só no fazer musical dos alunos, mas também uma nova perspectiva em diversos outros aspectos da sua vida, tais como a interação no seu meio de convivência, familiar, religioso, escolar, dentre outros. É possível também notar, por parte dos alunos, a ampliação da cultura musical, do repertório musical e na apreciação, influenciando em novos conhecimentos, conceitos e gostos, não mais ficando restritos a gêneros musicais difundidos nos meios de comunicação.



A mudança de visão da comunidade em relação ao projeto é algo bastante relevante e de muita importância nesse processo de ensino musical. Isso se dá devido ao fato de os benefícios, anteriormente citados, serem bastante visíveis na sociedade, não só pelo processo de formação musical como também nas apresentações da camerata em diversos locais e eventos culturais da cidade e região. Dentre os quais podemos citar as apresentações no lar de idosos de Barro Alto, exposição agropecuária de Barro Alto, Lar São Vicente de Paula em Goianésia, Centro Cultural de Goianésia, apresentação de Natal em Niquelândia, evento “A voz do violão” com a participação de Yamandú Costa em Catalão e São Paulo, “Pensar” e Natal na Praça em Goiânia, entre várias outras apresentações.

Constata-se, parcialmente, que o processo de ensino-aprendizagem, desenvolvido por meio do Ensino Coletivo de Violão, que ocorre no projeto Camerata de Violões de Barro Alto, é uma importante ferramenta de democratização do acesso do ensino da música à comunidade. E além de sua eficácia na aprendizagem musical, quando voltada para a realidade do educando e estando comprometida com a mudança social, se constitui também num importante meio de transformação sociocultural.



## Referências

BRASIL. *Diário Oficial da União*, de 19 de agosto de 2008, p. 1 a 3.

BRAZIL, Marcelo Alves. *Camerata de Violões: A música instrumental brasileira no universo da pedagogia musical*. In: I ENECIM – Encontro Nacional de Ensino Coletivo de Instrumento Musical. 2004, Goiás. Anais... p. 58-59.1 CD-ROM.

Cruvinel, Flavia Maria. *Educação Musical e Transformação Social: uma experiência com ensino coletivo de cordas*. Goiânia: Instituto Centro-Brasileiro de Cultura, 2005.

\_\_\_\_\_. *O Ensino do Violão: estudo de uma metodologia criativa para a infância*. Monografia de Especialização em Música Brasileira no Século XX – Escola de Música e Artes Cênicas, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2001.

GALINDO, João Maurício. *Instrumentos de arco e o ensino coletivo: a Construção de um método*. Dissertação de Mestrado. Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, 2000.

MORAES, Abel. *Ensino Instrumental em Grupo: uma introdução*. Música Hoje Revista de Pesquisa Musical, n.4, Departamento de Teoria Geral da Música. EM-UFMG, 1997.

SILVA, Walênia Marília. *Escola de música alternativa: sua dinâmica e seus alunos*. Revista da Abem, Bahia, n. 03, p. 51-64, junho 1996.

TOURINHO, Cristina. *A motivação e o desempenho escolar na aula de violão em grupo: Influência do repertório de interesse do aluno*. *Ictus*, n. 4, 2002, p. 156-27.

WEISMANN, Cláudio. *Educação Musical: Aprendendo com o Trabalho Social de uma Orquestra de Violões*. Dissertação de Mestrado. Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2008.



## **Ensino coletivo de instrumentos musicais: contribuições para o desenvolvimento psicossocial e musical dos alunos**

*Tais Dantas*  
*Universidade Federal da Bahia – PPGMUS*  
*tais.dantas@hotmail.com*

**Resumo:** Este artigo apresenta os resultados obtidos através de pesquisa de mestrado em Educação Musical, realizada na Universidade Federal da Bahia sob orientação do Professor Dr. Luiz Cesar Magalhães, onde foram investigados aspectos psicossociais presentes na aprendizagem do instrumento musical realizada em grupo. O estudo de caso foi o procedimento metodológico adotado para a realização da pesquisa, e envolveu professores do ensino coletivo de diversas áreas e alunos do ensino fundamental do Colégio Adventista de Salvador, onde as aulas coletivas de instrumentos de cordas são oferecidas como uma das linguagens artísticas na disciplina Artes. Além da observação das aulas, utilizou-se como instrumento de coleta a entrevista espontânea para professores e a entrevista focada para os alunos. A pesquisa bibliográfica teve caráter interdisciplinar e apoiou-se num referencial teórico que ofereceu suporte aos parâmetros investigados, dialogando epistemologicamente com as seguintes áreas: educação musical, psicologia da educação, psicologia social e a psicologia da música. Com a finalização da pesquisa de campo foi realizado um confronto com importantes pontos do aprofundamento teórico a respeito da metodologia do ensino coletivo, verificando-se a existência de aspectos psicossociais nas aulas coletivas que possuem fundamental importância para o desenvolvimento acadêmico, social e pessoal do indivíduo, sendo eles: a importância do convívio social como facilitador do processo motivacional no estudo do instrumento; a motivação extrínseca no processo de aprendizagem; o apoio de pais e familiares no processo motivacional; a referência do outro como aspecto formador do autoconceito acadêmico; e o desenvolvimento do sentido de grupo.

**Palavras-chave:** ensino coletivo, aspectos psicossociais, aprendizagem musical.

### **Apresentação**

O recorte de pesquisa aqui apresentado foca as contribuições que o ensino coletivo vem acrescentar ao desenvolvimento musical e de maneira especial ao desenvolvimento psicológico e social do aluno enquanto ser humano. Distanciando-se por hora de temas como metodologia e técnica do ensino em grupo de instrumentos musicais, este trabalho surge visando contribuir para a ampliação de trabalhos na área, aprofundando os temas: motivação, auto-estima e interações na aprendizagem musical em grupo.

Abordar o ensino coletivo numa dissertação de mestrado e verificar suas inúmeras contribuições à educação musical é gratificante, mas é, sobretudo, um desafio quando se verifica o escasso número de publicações a respeito do tema. O tema é riquíssimo, contudo, em nosso país sua produção bibliográfica ainda é escassa, ao contrário de outros países como,





por exemplo, os Estados Unidos onde a metodologia encontra-se consolidada e sua produção literária é bastante vasta.

O ensino coletivo destaca-se em relação à aula tutorial por proporcionar ao aluno uma convivência em grupo com o desenvolvimento de relações interpessoais. Tal convivência aliada à aprendizagem musical vem acrescentar grandes contribuições ao desenvolvimento do aluno enquanto indivíduo que está constantemente atuando na sociedade ao seu redor.

Porque abordar aspectos psicossociais do ensino coletivo? Através da revisão bibliográfica foi possível delimitar aspectos relevantes presentes na metodologia coletiva. Os temas motivação, auto-estima e interações vêm sendo destacados na literatura sobre o ensino coletivo de forma direta e indireta, mesmo não sendo aprofundados, como se pôde constatar:

- Motivação: Cruvinel (2003; 2005), Galindo (2000) e Vecchia (2008);
- Auto-estima: Cruvinel (2003; 2005) e Moraes (1997);
- Interação Social: Brito (2001 *apud* Vecchia, 2008, p. 14), Cruvinel (2003; 2005), Moraes (1997) e Ying (2007).

Pode-se considerar que estes aspectos fazem parte dos alicerces necessários para que se desenvolva a aprendizagem. A educação musical deve ser vista não apenas como uma ferramenta para “o fazer” musical, mas também com a importância que a prática pedagógica traz em si: a responsabilidade de formar um ser humano capaz de intervir positivamente na sociedade em que vive. “A música na sociedade atual deve ser entendida como um poderoso instrumento de transformação, não só do indivíduo, mas do ser humano social, que vive em sociedade, pertence a um grupo” (CRUVINEL, 2005, p. 18).

Esta pesquisa teve como objetivo principal investigar a aprendizagem de instrumentos musicais através do ensino coletivo focando principalmente a motivação, a auto-estima e o papel da interação na aprendizagem. O objetivo principal desta pesquisa desdobrou-se nos seguintes objetivos específicos:

1. Verificar de que maneira as aulas coletivas contribuem para o desenvolvimento da motivação, da auto-estima e da interação social;
2. Identificar e descrever os principais fatores que influenciam a motivação, a auto-estima e a interação social;
3. Verificar de que forma estes parâmetros estão presentes e interagem na relação aluno-professor e aluno-aluno;

## Abordagem metodológica



Este trabalho foi desenvolvido segundo duas linhas, a primeira sob o ponto de vista teórico baseado na pesquisa bibliográfica e a segunda a partir da análise dos elementos colhidos em campo através de um estudo de caso exploratório, constituindo-se numa pesquisa de natureza teórico-empírica.

O procedimento metodológico determina a forma como os dados serão coletados e analisados, gerando assim as respostas pretendidas. Assim sendo, o estudo de caso foi escolhido como procedimento mais adequado a esta pesquisa, de acordo com seus objetivos e características metodológicas gerais.

Pode-se dizer que, em termos de coleta de dados, o estudo de caso é o mais completo de todos os delineamentos [...], nos estudos de caso os dados podem ser obtidos mediante análise de documentos, entrevistas, depoimentos pessoais, observação espontânea, observação participante e análise de artefatos físicos (GIL, 2008, p. 141).

Quanto às técnicas utilizadas para a coleta de dados, Gil (2008, p. 140) afirma que “obter dados mediante procedimentos diversos é fundamental para garantir a qualidade dos dados obtidos”. A coleta de dados em campo se deu através da entrevista espontânea com professores do ensino coletivo e da entrevista focada com alunos de duas turmas do ensino fundamental II do Colégio Adventista de Salvador, além da observação não sistemática das aulas.

### **Motivação, auto-estima e desenvolvimento social: pressupostos teóricos.**

O aprofundamento teórico dos aspectos investigados nesta pesquisa teve como objetivo obter um referencial sob o qual foram construídas as bases da pesquisa empírica, bem como a análise e conclusão dos aspectos investigados em campo. A seguir apresenta-se um breve enfoque teórico dos parâmetros investigados.

#### **Motivação**

A motivação nas aulas coletivas de instrumentos musicais vem sendo destacada por diversos estudos realizados na área, destacando-se Cruvinel (2005), Moraes (1995 e 1997), Galindo (2000), Tourinho (1995), Silva (2008), Oliveira (1998 e 2008), entre outros.

Dar os primeiros passos na música a partir do ensino coletivo é extremamente motivante, Oliveira (2008, P. 1) acredita que o aprendizado musical é mais agradável quando feito em grupo, e as razões para isto encontram-se no fato de que o aluno compartilha suas dificuldades com os colegas, o aluno se sente parte de uma orquestra, e a qualidade musical é



maior quando comparado ao estudo individual. Para Moraes (1997, p. 71) “a motivação e a interação social são os elementos apontados como os grandes responsáveis pelo incremento do aprendizado musical”.

Segundo Nunes e Silveira (2009, p. 162) “uma primeira aproximação à motivação, referente a qualquer atividade humana, vem da própria etimologia da palavra, oriunda do verbo latino *movere*, que derivou nosso termo, semanticamente aproximado, ‘motivo’”. A motivação, presente em qualquer atividade humana, determina o ponto de partida da execução de um determinado ato. Tapia e Fita (2006, p. 77), definem a motivação como “um conjunto de variáveis que ativam a conduta e a orientam em determinado sentido para poder alcançar um objetivo.” De acordo com O'Neill e McPherson *et al* (2002, p. 31)

As teorias atuais vêm a motivação como uma parte integrante da aprendizagem que auxilia os alunos na aquisição da gama de comportamentos adaptativos que irá proporcionar-lhes a melhor chance de alcançar seus próprios objetivos pessoais.

### **Auto-estima**

Qual a importância de se abordar auto-estima no campo do ensino coletivo? O tema tem sido alvo de diversos enfoques na área da psicologia, sobretudo no campo da educação, sobretudo, no campo da educação se coloca como um aspecto de extrema importância para os processos de aprendizagem. Apesar da complexidade que envolve tal aspecto, verifica-se que a produção bibliográfica a respeito do tema tornou-se bastante abrangente, como constata Moysés (2007, p. 17-18) existe certo modismo em relação à auto-estima, contudo, “os estudos e as pesquisas no campo do autoconceito e da auto-estima vão alcançando refinamentos cada vez maiores, ainda que com enfoques e concepções diferentes.”

A relevância de entender os mecanismos formadores da auto-estima focando os processos de aprendizagem é pertinente ao ensino coletivo de instrumentos musicais por se tratar de um ambiente onde o indivíduo reforça suas relações interpessoais, contribuindo para seu desenvolvimento psicossocial, acarretando em ganhos para a aprendizagem musical. Diante da complexidade do tema, esta pesquisa foi orientada por determinados parâmetros voltados para os processos de ensino e aprendizagem bem como às relações desenvolvidas nestes processos, focando o autoconceito acadêmico como parte integrante da formação da auto-estima.

Procurando entender a relação existente entre autoconceito e auto-estima nos apoiamos na explicação de Moysés (2007, 27), segundo a autora “a auto-estima representa o



nível de satisfação que a pessoa sente quando se confronta com o seu autoconceito.” A auto-estima diz respeito ao julgamento pessoal, positivo ou negativo, que a pessoa faz de si mesma, “em termos práticos, a auto-estima se revela como a disposição que temos para nos ver como pessoas merecedoras de respeito e capazes de enfrentar os desafios básicos da vida” (MOYSÉS 2007, 19). Guilhard (2002, 12) enfatiza aspectos relacionados às interações sociais que contribuem para a formação da auto-estima:

Auto-estima é produzida por uma história de reforçamento positivo social, em que a pessoa tem seus comportamentos reforçados pelo outro; [...] Auto-estima só se desenvolve a partir da inserção da pessoa num contexto social e esse desenvolvimento é proporcional à capacidade do meio social (dos pais, família etc.) de prover reforçadores positivos para seus membros (filhos, por ex.). (GUILHARD, 2002, 12)

No campo educacional a auto-estima tem sido abordada com um fator que influencia no rendimento escolar. Como coloca Schunk (1990) citado por Senos (1997, 01), alunos que se sentem seguros das suas capacidades de aprendizagem e com sentimento geral de competência tendem a estar mais motivados para as tarefas e logo obtém melhores resultados, fato este que contribui para a elevação de sua auto-estima, ou seja, “alunos com uma atitude positiva face às suas tarefas escolares, têm na realidade melhores resultados e conseqüentemente, um autoconceito acadêmico reforçado” (SENOS e DINIZ 1998, 02).

### **A interação e o desenvolvimento musical e social dos alunos**

A interação social proporcionada pela aprendizagem em grupo caracteriza uma forma de convívio social, fazendo com que a aprendizagem musical passe a ter outras funções, além o conhecimento da linguagem musical. A experiência em grupo significa uma grande aquisição no desenvolvimento social do aluno. A turma de ensino coletivo de instrumentos representa um grupo social, onde cada membro possui atribuições, papéis definidos assim como em sociedade, os indivíduos aprendem a respeitar suas próprias limitações e as dos outros. Ortinz, Cruvinel e Leão (2004, p. 61) afirmam que

Através do ensino coletivo de música, as relações interpessoais podem surgir e serem trabalhadas, pois podem proporcionar ao indivíduo a capacidade de se ver inserido em um grupo e analisar seu próprio papel, sua atuação e conseqüência de suas ações para os demais membros e para o grupo como todo.

Em estudo a respeito das relações existentes entre música, comportamento social e relações interpessoais, Ilari (2006) concluiu que a música tem um papel de destaque no



desenvolvimento das relações entre os indivíduos. O estudo revelou que entre os usos distintos da música no contexto das relações interpessoais, a música exerce uma função de “facilitadora de atividades que promovem a aproximação de indivíduos”, como fazer parte de um coral, um conjunto instrumental ou assistir a um concerto (ILARI, 2006, p. 197).

Em sua atual pesquisa Condessa (2010) levanta diversos fatores que contribuem para a motivação como fator determinante para a continuidade nos estudos musicais. Segundo a autora os fatores ambientais possuem duas categorias relacionadas com a motivação do aluno: as pessoas e o contexto. Inseridos na primeira categoria, os pais e professores representam grande contribuição para a motivação de crianças e adolescentes para aprender. Nesta categoria também se destacam os pares, ou seja, os amigos e colegas. Segundo a autora, dentre os fatores que influenciam na motivação para aprender diversos contextos de aprendizagem estão: “a opinião dos colegas, o sentimento de pertencer a um grupo, a formação da identidade entre os amigos, a escolha de valores e os tipos de comportamentos” (CONDESSA, 2010, p. 655).

## **Resultados e discussões**

Ao longo da pesquisa procurou-se verificar de que maneira as aulas coletivas contribuem para o desenvolvimento da motivação, da auto-estima e para o desenvolvimento das interações entre alunos. Além de verificar quais fatores interferem nestes aspectos e se há contribuições efetivas para a aprendizagem musical.

No ensino coletivo diversos fatores contribuem para a motivação do aluno, como a oportunidade de aprender em conjunto, o fato de sentir-se parte de um grupo musical, a atuação e o estímulo do professor, e a sonoridade do grupo. Contudo, o fator que mais se destaca por contribuir para a motivação dos alunos, segundo os mesmos, é a convivência com os colegas. Além deste aspecto, a presença de outros alunos influencia na busca de recompensas externas e na valorização social, incentivando os alunos a buscarem sucesso na realização das tarefas. A motivação extrínseca foi evidenciada na expectativa de reconhecimento, por parte do grupo, da capacidade individual do aluno de executar um instrumento, além da busca pelo êxito e auto-valorização entre os alunos.

Por se tratar de um trabalho voltado para a educação musical, no que diz respeito à formação da auto-estima, esta pesquisa debruçou-se especialmente sobre o autoconceito acadêmico, relacionado com a percepção do aluno diante de seu desempenho escolar, e que tem ligação direta com a formação da auto-estima.



Foi possível constatar que o ensino coletivo proporciona um ambiente onde os alunos podem se observar e fazer comparações em relação ao seu desempenho no instrumento. Nas interações ocorridas na sala de aula estão presentes importantes fatores que contribuem para a formação do autoconceito do aluno. Além dos resultados, das avaliações e da opinião do professor, entre outros aspectos, um dos fatores que contribui para esta construção, é a comparação com outros colegas que servem como parâmetro, uma vez que os alunos sempre estão realizando observações entre si. Este parâmetro naturalmente não existe numa aula individual. O que mais chama a atenção nesta análise é que, muitas vezes, o aluno ao considerar que seu desempenho é inferior ao do colega interpreta tal fato como um desafio, levando-o a se esforçar mais para atingir o mesmo nível. Em uma primeira análise poderíamos supor que a comparação poderia gerar falta de estímulo para aqueles alunos que consideram seu desempenho inferior em relação aos demais. Contrariamente, este evento, muitas vezes, pode servir como um impulso e um incentivo a mais para obter um melhor desempenho no instrumento, surgindo como uma forma de manutenção e proteção da auto-estima, corroborando a mesma idéia a respeito da motivação.

Contudo, diante de tais percepções da imagem do outro é preciso salientar que este fato precisa ser considerado pelo professor, uma vez que dependendo da interpretação do aluno estas observações podem ser convertidas numa falta de estímulo para os estudos.

Foi possível verificar que entre os colegas tendem a ocorrer certas formas de expressão apoiadas em críticas e rótulos, que, muitas vezes, se projetam na capacidade de execução e de aprendizagem do instrumento musical, contudo as críticas parecem não influenciar de maneira tão negativa a motivação e a auto-estima do aluno. Observou-se que quando os alunos se deparam com as críticas dos outros colegas, os mesmos se sentem mais motivados para superar as dificuldades e continuar o estudo do instrumento. Mesmo que grande parte dos alunos tenha uma reação positiva em relação às críticas, esta observação não se estende indiscriminadamente a todos os alunos, portanto, ressalta-se a importância do papel do professor na mediação das relações interpessoais para que as mesmas se tornem inclusivas e acolhedoras.

O desempenho e os resultados obtidos nas aulas de música possuem relação direta com o desenvolvimento da auto-estima, e vice-versa. Pois, à medida que os alunos percebem que são capazes de realizar uma tarefa com êxito, tendem a se sentir mais motivados, e como consequência surgem melhores resultados, o que contribui para a elevação da auto-estima (SCHUNK *apud* SENOS, 1997, p. 1).



Diante de todos os atores investigados e de suas interações na aprendizagem coletiva, surgiu um fator de grande importância no processo de aprendizagem musical: o apoio e incentivo dos pais e familiares. Observou-se que existe uma forte relação entre o apoio dos pais e a percepção positiva de desempenho entre os alunos: aqueles alunos que recebem incentivos dos pais tendem a afirmar possuir um bom desempenho nas aulas de música.

Em relação ao estudo da auto-estima, ressalta-se que os parâmetros aqui investigados não são suficientes para concluir as investigações sobre auto-estima no âmbito do ensino coletivo, o tema merece enfoque em pesquisas futuras e seu aprofundamento no que diz respeito ao ensino da música.

O estudo da música representa um fator significativo no desenvolvimento do comportamento social, proporcionando, além da educação musical, a criação de ambientes interdisciplinares contribuindo para a formação social do indivíduo. Segundo Cruvinel (2005, p. 25), o processo de socialização, no contexto do ensino coletivo, permite ao indivíduo conhecer de forma crítica e sensível a realidade social em que está inserido, bem como vivenciar novas experiências tanto no âmbito individual quanto coletivo. Quando apreciada a música pode ser vista apenas como uma forma de entretenimento, porém, o estudo da música ou de um instrumento interfere de forma positiva no desenvolvimento cognitivo e intelectual do indivíduo, e, especialmente no desenvolvimento social, quando realizado de forma coletiva.

A pesar do convívio social também ser apontado como fator que contribui para a motivação dos alunos, o fato de reunir um grupo de pessoas para ministrar aulas de instrumentos musicais não significa que a interação social vai existir. Este fato foi destacado por alguns professores, que chamaram atenção para a atuação do professor como agente facilitador do desenvolvimento das relações sociais entre alunos. Como mediador o professor deve orientar os alunos no sentido de desenvolverem um ambiente amistoso e acolhedor em sala de aula.

Apesar de a pesquisa com os alunos ter sido realizada em um ambiente escolar onde os alunos convivem em outras disciplinas, foi possível constatar que a música possibilita acréscimos no desenvolvimento das relações interpessoais. Principalmente pelo fato de haver um envolvimento em torno da realização de uma mesma tarefa, proporcionando aos alunos o sentido de grupo, fazendo com que os mesmos percebam a importância da participação individual e coletiva para o crescimento grupal.

Portanto, diante dos aspectos investigados, observou-se que o ensino coletivo contribui de maneira significativa para o desenvolvimento da motivação, da auto-estima e das



relações interpessoais entre os sujeitos envolvidos, o que traz benefícios tanto para o processo de aprendizagem musical quanto para o desenvolvimento psicossocial do indivíduo. Destacando-se o importante papel do professor como mediador das relações e fomentador de tais aspectos, acrescentando-se às relações aluno-aluno e professor-aluno o envolvimento da família como parte integrante do processo de aprendizagem. Contudo, não se pode deixar de destacar que o desenvolvimento dos aspectos aqui investigados é dependente de inúmeras outras variáveis que merecem enfoque em futuras pesquisas, tais como: a idade dos sujeitos, o contexto social e econômico em que são desenvolvidas as aulas coletivas, os propósitos e objetivos das aulas, o desenvolvimento de competências e a formação por parte dos professores, entre outros.

E por fim, espera-se que este trabalho venha contribuir de forma efetiva para o desenvolvimento do ensino coletivo de instrumentos musicais enquanto meio de inclusão musical, e que a metodologia possa agregar à formação humana fatores positivos no desenvolvimento de uma nova sociedade.





## Referências

CONDESSA, Janaína. *A motivação dos alunos para continuar seus estudos em música*. In: Anais do VI Simpósio Nacional de Cognição e Artes Musicais. VI Simpósio Nacional de Cognição e Artes Musicais, 651-662. Rio de Janeiro, 2010.

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

\_\_\_\_\_. *Efeitos do ensino coletivo na iniciação instrumental de cordas: a educação musical como meio de transformação social*. 2003. 217 p. Dissertação (Mestrado). Mestrado em Música na Contemporaneidade, Escola de Música e Artes Cênicas, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2003.

GALINDO, João Maurício. *Instrumentos de arco e ensino coletivo: A construção de um método*. 2000. 180 p. Dissertação (Mestrado). Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

GIL, Antonio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 6. Ed. São Paulo: Atlas, 2008.

ILARI, Beatriz. Música, comportamento social e relações interpessoais. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 11, n. 1, p. 191-198, jan./abr. 2006.

GUILHARDI, Hélio José. Auto-estima, autoconfiança e responsabilidade. *TCR*. Disponível em: < [http://www.terapiaporcontingencias.com.br/pdf/helio/Autoestima\\_conf\\_respons.pdf](http://www.terapiaporcontingencias.com.br/pdf/helio/Autoestima_conf_respons.pdf)>. Acesso em: 26 de abr. de 2009.

ILARI, Beatriz. Música, comportamento social e relações interpessoais. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 11, n. 1, p. 191-198, jan./abr. 2006.

MORAES, Abel. *O ensino do violoncelo em grupo: Uma proposta para pré-adolescentes e adolescentes*. 1995. 77 p. Monografia (Especialização em Educação Musical). Escola de Música, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1995.

MOIYSÉS, Lúcia. *A auto-estima se constrói passo a passo*. Campinas: Papirus, 2005.

NUNES, Ana Ignez Belém Lima Nunes; SILVEIRA, Rosemary do Nascimento. *Psicologia da aprendizagem: processos, teorias e contextos*. Brasília: Líber Livro, 2009.

OLIVEIRA, Enaldo. *O Ensino coletivo dos instrumentos de corda: Reflexão e prática*. 1998. 202 p. Dissertação (Mestrado). Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998.

\_\_\_\_\_. *Musica nas escolas. PlanetaBandas*. Disponível em:< [http://www.planetabandas.com.br/novo/index.php?option=com\\_content&view=article&id=52:saiba-um-pouco-mais&catid=1:latest-news&Itemid=60](http://www.planetabandas.com.br/novo/index.php?option=com_content&view=article&id=52:saiba-um-pouco-mais&catid=1:latest-news&Itemid=60)> Acesso em: 22 de mar. de 2009.

O'NEILL, Susan A; MCPHERSON E. Gary. Motivation. In: PARNCUTT, Richard; MCPHERSON. Gary E. *The science and psychology of music Performance: creative strategies for teaching and learning*. New York: Oxford University Press, 2002.



ORTINS, Fernanda; CRUVINEL, Flavia Maria; LEÃO, Eliane. O papel do professor no ensino coletivo de cordas: facilitador do processo ensino aprendizagem e das relações interpessoais. In: ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO COLETIVO DE INSTRUMENTO MUSICAL, 1. 2004, Goiânia. I Encontro Nacional de Ensino Coletivo de Instrumento Musical, Goiânia, de 01 a 04 de agosto de 2004, p. 60-67.

SENOS, Jorge. Identidade social, auto-estima e resultados escolares. *Análise Psicológica*. [online]. Março 1997, vol.15, no. 1. Disponível em: <[http://www.scielo.oces.mctes.pt/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0870-82311997000100010&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.oces.mctes.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0870-82311997000100010&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 22 de mar. de 2009.

SENOS, Jorge; DINIZ, Tereza. Auto-estima, resultados escolares e indisciplina: Estudo exploratório numa amostra de adolescentes. *Análise Psicológica*. [online]. Junho 1998, vol.16, no. 2. Disponível em: <[http://www.scielo.oces.mctes.pt/scielo.php?pid=S0870-82311998000200006&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.oces.mctes.pt/scielo.php?pid=S0870-82311998000200006&script=sci_arttext)>. Acesso em 2 de maio de 2009.

SILVA, Marco Antonio. *Reflexões Sobre o Método Jaffé Para Instrumentos de Cordas: a experiência realizada na Cidade de Fortaleza*. 2008. 92 p. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2008.

TAPIA, Jesus Alonso; FITA, Enrique Cartula. *A motivação em sala de aula: o que é e como se faz*. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

TOURINHO, Cristina. *A motivação e o desempenho escolar na aula de violão em grupo: Influência do repertório de interesse do aluno*. 1995. Dissertação (Mestrado) *ICTUS: Periódico do Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal da Bahia*, Salvador. Ano 4, n.04, p.157-241, 2002.

VECCHIA, Fabrício Dalla. Entrevista cedida a Tais Dantas da Silva, em 06 de junho de 2009.

YIN, Robert K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. Tradução: Daniel Grassi. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

YING, Liu Man. O ensino coletivo direcionado no violino. São Paulo: Dissertação de Mestrado. Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, 2007.



## Ensino Coletivo de Violão: Desafios e Possibilidades

*Fábio Amaral da Silva Sá  
Colégio Estadual João Bênnio  
Instituto de Educação de Goiás  
amaralmusic@hotmail.com*

**Resumo:** O objetivo deste trabalho é apresentar a metodologia utilizada em um projeto de ensino coletivo de violão, bem como os desafios e as possibilidades de se trabalhar com este sistema de ensino. Para isso, realizou-se uma breve pesquisa bibliográfica sobre o tema a fim de verificar as experiências exitosas ou não desta forma de ensino. Em um segundo momento, apresentamos o projeto de violão realizado em duas escolas públicas da cidade de Goiânia, em que as aulas são ministradas com base no sistema coletivo de ensino. A partir da discussão teórica e da experiência prática, concluímos no que se refere às possibilidades, que o sistema de ensino coletivo proporciona o acesso ao aprendizado musical a maior quantidade de alunos, além disso, notou-se que essa metodologia tem maior desempenho quando aplicada para alunos iniciantes. No que se refere aos desafios, relatamos sobre a necessidade de um espaço físico adequado para a realização das aulas, além disso, a dificuldade de acesso aos instrumentos, por alunos de baixa renda. Notamos que os alunos participantes do projeto tiveram bons rendimentos nas disciplinas do ensino regular, além de melhora na auto-estima.

**Palavras-chave:** Ensino Coletivo, Violão, Metodologia.

### Breves considerações sobre o ensino coletivo de instrumentos musicais

O ensino coletivo de instrumentos musicais é uma proposta de trabalho que vem sendo adotada por vários professores de música em todo país. Este método tem como objetivo principal, fornecer o aprendizado musical à uma maior quantidades de alunos. Essa proposta de ensino vem ganhando novos adeptos a cada ano. (TEIXEIRA, 2008)

Segundo Cruvinel (2004), o início do processo de ensino coletivo de instrumentos musicais ocorre na Europa no século XIX, e mais tarde, ganha adeptos nos Estados Unidos. No Brasil, esse método de ensino de instrumentos musicais chega em 1950, por meio do ensino coletivo musical em bandas de música, em fábricas do interior paulista.

A aprendizagem do ensino coletivo apresenta pontos positivos e negativos no que se refere ao aprendizado. Conforme constata Cruvinel<sup>1</sup>, alguns pontos positivos são a cooperação, motivação, disciplina, desinibição do aluno, desenvolvimento mais rápido de um repertório musical, melhora da afinação pelo fato dos alunos tocarem em grupo, bem como o desenvolvimento do ouvido harmônico, tudo isso levaria a uma melhora na auto-estima e consequentemente a uma baixa desistência dos alunos.

---

<sup>1</sup> Para maior aprofundamento de o tema conferir o livro Educação Musical e Transformação Social de Flavia Maria Cruvinel.



No que se refere aos pontos negativos a autora constata, por meio de entrevistas com professores de música, por exemplo, a dificuldade de manter uma turma homogênea, a medida que cada aluno tem seu ritmo de aprendizado; a impossibilidade da utilização do ensino coletivo por um período superior a dois anos, pois o aluno deveria ser encaminhado ao ensino individualizado para ter um desenvolvimento técnico musical mais satisfatório, o que não seria possível no ensino coletivo.

Nesse sentido, a resistência de alguns professores ao ensino coletivo de instrumento está relacionada à influência do pensamento cartesiano caracterizado pela busca do virtuosismo para alcançar a melhor qualidade técnica. (Cruvinel, 2004)

Sobre essa questão Teixeira nos diz:

Essa visão do músico instrumentista que deve ser um virtuose prevalece nos Conservatórios e Escolas de Música atualmente, o que acaba por limitar o acesso ao ensino instrumental, já que as aulas devem ser individuais para elevar ao máximo a técnica de cada músico. (TEIXEIRA, 2008. p. 9)

Diante das breves considerações sobre o ensino coletivo, o que se verifica é uma diversidade de opiniões acerca dos pontos positivos e negativos do processo de ensino aprendizagem de instrumentos musicais. Embora não haja um consenso sobre o êxito deste processo de ensino é notável o crescimento de experiências que utilizam essa metodologia com diversos instrumentos musicais. O violão é um dos instrumentos por meio do qual o ensino coletivo pode ser desenvolvido, na próxima parte destacaremos algumas experiências de ensino coletivo com este instrumento.

### **Algumas experiências de ensino coletivo de violão no Brasil**

Realizamos uma pesquisa que trata de experiências de ensino coletivo com o instrumento violão, a fim de tomar conhecimento dos projetos bem sucedidos, já existentes na atualidade.

Podemos dizer que o violão é um instrumento que se adéqua muito bem ao contexto musical brasileiro. Primeiramente por sua popularidade, pelo fato de ser um instrumento muito conhecido e usado em praticamente toda música popular brasileira. Em segundo lugar por ser um instrumento de baixo custo, tanto para a aquisição quanto para a manutenção do “hardware”. Além disso, o violão é versátil, oferecendo diversas possibilidades harmônicas e melódicas.



Dentre algumas iniciativas de ensino coletivo de violão que vêm se destacando no cenário nacional, podemos citar:

- O projeto “Afinando as Cordas” realizado na cidade de São João da Boa Vista no interior de SP, coordenado pelo professor João Brasileiro, o objetivo do projeto é o ensino coletivo do violão erudito.
- A “Oficina de Violão” na UFBA com a Professora Cristina Tourinho, onde se trabalha o ensino coletivo de violão, tanto com a utilização do repertório clássico como do popular;
- “Projeto Guri” da Secretaria do Estado de São Paulo, em que o projeto de ensino coletivo é realizado em vários pólos em diferentes cidades, o repertório preponderante é a música popular brasileira;

Encontramos também projetos socioculturais com orquestras jovens de quatro cidades: “Nova Vida” em Catalão – GO; “Camerata de Violão” Barro Alto – GO; “Sinfonia do Serrado” Niquelândia – GO e Orquestra Jovem Lar das Crianças CIP (Congregação Israelita Paulista - SP), coordenados pelo violonista e Maestro Claudio Weizmann. O Maestro Weizmann desenvolveu uma metodologia de ensino coletivo de violão e escreve os arranjos para as orquestras, abrangendo o repertório clássico e popular. Nesses projetos, os professores são oriundos da própria região e o Maestro coordena-os à distância.

Mesmo com alguns professores militando nessa linha de ensino há alguns anos, ainda há pouco material didático voltado principalmente para o processo de iniciação através do ensino coletivo com a utilização da música popular brasileira, pois não é fácil encontrar livros didáticos e arranjos de canções populares escritos e direcionados para esse fim, nesse sentido “há no presente momento uma falta de repertório que trabalhe a iniciação no instrumento musical através da proposta de ensino coletivo” (VIEIRA, 2007, p. 2)

Embora haja professores atuando em escolas e projetos com a utilização do ensino coletivo, existe pouca divulgação sobre a metodologia e o material didático criado ou adotado por esses professores. Na maioria das vezes, os projetos e os resultados são divulgados, mas a metodologia aplicada não. Tal situação pode se configurar em uma barreira para que novos professores possam aderir ao método de ensino coletivo.

O objetivo principal deste texto é relatar a experiência e a metodologia utilizada no ensino coletivo de violão em duas escolas públicas na cidade de Goiânia, onde se utiliza prioritariamente o repertório da música popular brasileira conforme será apresentado abaixo.



## **A experiência do ensino coletivo de violão**

O projeto de ensino coletivo de violão nasceu com a intenção de levar até os alunos da rede pública matriculados em escolas de ensino regular o ensino musical através do aprendizado do violão. Definiu-se pela utilização da música popular brasileira como eixo principal de trabalho, objetivando o conhecimento e o fortalecimento da cultura do nosso país.

A maioria dos jovens no Brasil não conhecem grande parte dos clássicos da música popular brasileira, artistas que fazem parte de nossa identidade cultural e política como: Tom Jobim, Caetano Veloso, Gilberto Gil, Vinícius de Moraes, Chico Buarque, Geraldo Vandré e outros. Partimos também da concepção, segundo a qual, acredita-se no “poder da música como agente transformador do ser humano, uma forma de expressão e interação que deveria ser oferecida a todas as pessoas”. (TOURINHO, 2008, p. 1).

A proposta do ensino coletivo de violão nasceu em uma escola pública na periferia de Goiânia, onde o violão era usado como recurso didático para as aulas de música do ensino regular, os alunos passaram a solicitar ao professor que os ensinasse a tocar o instrumento. A partir de então surgiu o projeto, optou-se pelo ensino coletivo devido a alta demanda de alunos interessados em aprender a tocar o violão, sendo que havia apenas um professor para atender todos os alunos na escola.

As aulas coletivas de violão tiveram início em março de 2005, sendo aplicadas inicialmente em apenas uma escola da periferia da cidade. Constatou-se que havia um grande interesse, mas que muitos não puderam participar, pois não tinham condições financeiras de comprar o instrumento. Mesmo assim o projeto atendeu por volta de quarenta alunos no primeiro ano. As turmas foram divididas da seguinte forma: seis turmas no período matutino e seis no período vespertino, sendo que o tempo era de cinquenta minutos. Cada turma possuía de três a seis alunos, sendo que era ministrada apenas uma aula por semana. Identificaremos esta escola como “Escola A”.

Depois de três anos de execução do projeto, no ano de 2008 ele foi estendido à outra escola da rede pública da mesma cidade, agora na região central. Os bons resultados foram os motivos pelos quais houve a ampliação do projeto.

No primeiro ano de implementação do projeto na segunda escola, a quantidade de alunos por turma era de oito a dez alunos e o tempo de duração foi ampliado para uma hora e quinze minutos. Foram atendidos nesse primeiro ano mais de cinquenta alunos. Identificaremos esta escola como “Escola B”.



Relatamos sobre a implementação do projeto nas escolas A e B agora será descrito os desafios e as mudanças que houveram do início do projeto até agora, isto é, seis anos após o início do projeto na “Escola A” e três anos na “Escola B” e como o projeto está sendo executado no ano de 2010.

No que se refere ao tempo, verificou-se que 50 minutos eram insuficientes para alcançar um bom rendimento de aprendizado, desse modo, verificou-se a necessidade de ampliação do tempo das aulas. No ano de 2006 ampliou-se o tempo de aula para uma hora e quinze minutos. Em 2008 quando o projeto foi implantado na “Escola B” as primeiras turmas já foram iniciadas com o tempo de uma hora e quinze minutos. No entanto, o tempo ainda não era suficiente e a partir de 2009 ampliou-se o tempo de aula tanto na “Escola A” quanto na “Escola B” para uma hora e trinta minutos.

No quesito aulas semanais, no ano de 2009 e 2010 na “Escola B” as turmas do período matutino tiveram duas aulas por semana de uma hora e 30 minutos, sendo que os alunos do período vespertino da “Escola B” e todos os alunos da escola “Escola A” continuaram tendo apenas uma aula por semana, devido à impossibilidade do professor ministrar duas aulas semanais em todas as turmas das duas escolas. Verificou-se que o desempenho de aprendizagem dos alunos que tiveram duas aulas semanais foi superior ao dos que tiveram apenas uma.

Constatou-se, assim, que é preferível para o método de ensino coletivo de violão duas aulas semanais de aproximadamente 1 hora e 30 minutos. Tal constatação confirma a experiência de professores, como Flávia Cruvinel, que considera ideal destinar duas aulas por semana para o ensino coletivo.

O projeto é realizado no contra turno escolar, ou seja, os alunos do período vespertino participam do projeto no período matutino, os alunos do período matutino participam do projeto no período vespertino e os alunos do período noturno podem escolher em qual período participar.

Infelizmente há uma maior evasão dos alunos do ensino médio no projeto, isso ocorre, principalmente, devido à inserção no mercado de trabalho, onde grande parte consegue seu primeiro emprego, não sendo mais possível frequentar as aulas.

Iremos apresentar abaixo a metodologia utilizada no projeto de ensino coletivo de violão, a qual foi criada a partir da experiência vivenciada pelo professor na “Escola A” e que mais tarde foi implementada na “Escola B”. Vale ressaltar que é utilizado como material didático uma apostila de violão, criado em 2003 pelo professor, voltado inicialmente para ministrar aulas de violão particulares e individuais.



A apostila é dividida em três volumes, sendo que o volume 1 é utilizado por todos os alunos do projeto. Este volume privilegiava, em 2003, tão somente o sistema de músicas cifradas e a nomenclatura dos ritmos na pauta, buscando assim um conhecimento amplo dos ritmos trabalhados pela mão direita no violão popular. Com a utilização da apostila de violão no projeto de ensino coletivo, se faz necessário um constante processo de atualização da mesma, que ao final de cada ano é revista, modificada e ampliada pelo professor. Os volumes 2 e 3 destinam-se exclusivamente ao desenvolvimento do repertório de músicas populares cifradas.

Atualmente a apostila já contempla além da proposta inicial, a leitura e a escrita musical tradicional, onde se inseriu os arranjos instrumentais<sup>2</sup> a duas, a três e a quatro vozes, de canções populares brasileiras, escritas especificamente para o projeto de ensino coletivo, como também a escrita de adaptações de músicas clássicas conhecidas para duas vozes.

É utilizada ainda uma leitura musical diferenciada para algumas melodias, onde se escreve o nome das notas por extenso, sendo indicada a nota grave seguida por uma vírgula, nota média sem nada e a nota aguda seguida por uma aspa, sendo que a divisão rítmica não é indicada, pois os alunos já conhecem a ritmo da música ou passam a conhecer antes de tocá-la. Este sistema é empregado ao invés da tradicional tablatura, pelo fato do aluno poder ler e tocar, sabendo qual nota está sendo executada no braço do violão, o que não acontece no método anterior.

O repertório escolhido para a montagem da apostila foi baseado em dois aspectos. O primeiro refere-se à questão do desenvolvimento técnico progressivo, onde se começa primeiramente com ritmos dedilhados, como, canção, balada e valsa, para que os alunos possam desenvolver a sonoridade dos acordes, simultaneamente com o acompanhamento da voz, para depois entrarem nas batidas como marcha, Guarânia, Toada, Reggae, Rock e assim progressivamente. Além disso, realiza-se a execução de melodias fáceis para que o aluno conheça, além dos acordes, as notas no braço do violão.

O segundo aspecto refere-se à influência das letras das músicas sobre o ouvinte, onde

propõe-se aos professores uma maior seleção das músicas que são trabalhadas na escola e na sala de aula, não proibindo simplesmente o uso dessa ou daquela música, para desenvolver nos alunos uma apreciação musical consciente e crítica, formando assim, não mais um ouvinte passivo, mas um indivíduo que possa fazer uma reflexão crítica de todo material que lê, ouve ou assiste no seu dia a dia. (SÁ, 2003, p. 199)

<sup>2</sup>

Alguns arranjos instrumentais foram realizados por um músico especialista nesta área.





No projeto é utilizado um repertório, buscando fornecer aos alunos uma visão ampla das possibilidades harmônicas e melódicas do violão, sendo que no decorrer do ano os próprios alunos sugerem e contribuem para a escolha do repertório. Já ocorreram eventos onde o projeto apresentou músicas caipiras, bossa nova, samba, Rock e Reggae mostrando ao público um repertório bastante variado em uma única apresentação.

Nas duas escolas em que o projeto é realizado não há testes de seleção para novos alunos, pois acredita-se que todos possam aprender, bastando para isso disciplina e estudo. É feita apenas a inscrição do aluno sendo que as aulas são gratuitas, ele escolhe dentre os horários disponíveis o que melhor atende às suas necessidades. Os alunos que dizem ter algum conhecimento de violão são encaminhados para assistir uma aula dos alunos veteranos, para eles mesmos avaliarem se conseguem ou não acompanhar a turma existente ou se preferem ser matriculados nas turmas de alunos iniciantes.

O espaço físico para a realização do projeto é um fator importante que pode facilitar ou dificultar o bom desenvolvimento das aulas. Na “Escola A” o projeto é realizado na sala dos professores, que é ao mesmo tempo a sala da coordenação pedagógica, sendo que no dia do projeto de violão os três grupos compartilham o mesmo ambiente, o que muitas vezes acaba interferindo na concentração dos alunos, o que pode comprometer o desempenho do aprendizado. Já na “Escola B” o projeto tem uma sala específica e isolada das demais salas e da coordenação da escola, o que favorece uma maior concentração dos alunos e um melhor desenvolvimento das atividades.

Uma experiência que vem sendo aplicada e alcançando bons resultados nas duas escolas é a indicação dos alunos mais avançados como monitores, onde eles auxiliam os que apresentam uma maior dificuldade técnica e também os que perderam alguma aula, pois como as aulas são coletivas, fica quase impossível o professor repassar só para um aluno o conteúdo perdido.

Nas aulas trabalha-se tanto o acompanhamento para a voz, através da cifra, quanto a execução da melodia. Divide-se a turma em grupos, enquanto um grupo toca a melodia o outro executa o acompanhamento da música. Trabalha-se o início da leitura musical, o estudo de solos aprendidos de ouvido, além de arranjos para até quatro vozes. Já ocorreram dois recitais onde se apresentaram juntos os alunos das duas escolas, o que os tem motivado bastante.

O grande desafio deste ano de 2010 na “Escola B”, foi à experiência de montar turmas com mais de 20 alunos, devido à grande procura. Embora houvesse receio de perder o



rendimento de aprendizado no projeto, percebeu-se que não houve queda tão significativa como se esperava, pois o desempenho das turmas permaneceu semelhante, se comparado ao das turmas formadas com até 10 alunos. Isso se dá principalmente devido ao apoio dos alunos monitores, que auxiliam desde a afinação dos instrumentos como também durante as aulas.

Um dado que vem corroborar a eficácia do projeto, como método de iniciação musical, é a grande quantidade de alunos que passaram pelo projeto e estão procurando um estudo musical mais profundo, com a inserção em cursos técnicos de música em escolas especializadas, como também a atuação como músicos instrumentistas em bandas e Igrejas.

Atualmente na “Escola A” existem 39 alunos que frequentam as aulas e na “Escola B” 77<sup>3</sup> alunos.

## **Considerações Finais**

Já com seis anos de existência, o projeto de ensino coletivo de violão se revela como uma possibilidade concreta de ensino para as escolas públicas de ensino regular, verificou-se que o sistema é melhor aproveitado quando direcionado para alunos iniciantes, num período aproximado de dois anos, mas o projeto tem experiências com turmas que ultrapassaram esse período e que continuam com um bom aproveitamento, pois os alunos estão em um mesmo nível técnico e com uma dedicação de estudo semelhante.

O projeto demonstrou, nesses anos, vários aspectos positivos além do estudo e conhecimento musical, como a integração e o desenvolvimento da auto-estima de todos os alunos que participam do projeto. Tem proporcionado o desenvolvimento da atenção, coordenação psicomotora e a disciplina dos alunos em todo contexto escolar. Esta “melhora” no desempenho dos alunos é notada pelos professores e coordenação pedagógica.

Com a música, os alunos se tornam mais atuantes na escola, perdem a timidez e melhoram a convivência e, por isso, alcançam um rendimento maior nos estudos.

O projeto veio alegrar as duas escolas e mesmo nos dias em que não há aulas de violão, os alunos trazem o instrumento, fazem pequenas rodas, tocam e cantam durante o recreio, a música transformou a rotina das duas escolas em que o projeto foi implantado.

---

<sup>3</sup> Um dos fatores que explicam a maior quantidade de alunos refere-se, primeiro, ao tamanho da escola, isto é, é uma escola de grande porte e, segundo, a participação da escola que adquiriu 11 violões que estão sendo emprestados aos alunos que não tem condições de comprar um violão.



## Referências

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

\_\_\_\_\_. I ENECIM – Encontro Nacional de Ensino Coletivo de Instrumento Musical: o início de uma trajetória de sucesso. In: ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO COLETIVO DE INSTRUMENTO MUSICAL, 1., 2004, Goiás. *Anais...* Goiânia: 2004. p. 30-36.

SÁ, Fábio Amaral da Silva. *A Influência das Letras das Músicas no Ouvinte: Um Estudo*. Monografia (Licenciatura em Educação Musical) – Escola de Música e Artes Cênicas. Goiânia: Universidade Federal de Goiás, 2003.

\_\_\_\_\_. e BORBA, Renato. *O melhor do violão popular*. Goiânia, 2003.

TEIXEIRA, Maurício Sá Barreto. *Ensino Coletivo de Violão: Diferentes Escritas no Aprendizado de Iniciantes*. Monografia (Licenciatura Plena em Educação Artística – Habilitação em Música) – Instituto Villa-Lobos, Centro de Letras e Artes. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, 2008.

TOURINHO, Cristina. O ensino coletivo violão na educação básica e em espaços alternativos: utopia ou possibilidade? In: ENCONTRO REGIONAL CENTRO-OESTE DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 8., 2008, Brasília. *Anais...* Brasília: ABEM, 2008.

VIEIRA, Gabriel. Ensino Coletivo de Violão: Técnicas de arranjo para o desenvolvimento pedagógico. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 16., 2007, Mato Grosso do Sul. *Anais...* Mato Grosso do Sul: ABEM, 2007. p. 1-12.



# Ensino de música na educação básica: a conquista do tempo e do lugar da música na escola na perspectiva dos professores e direção

Andréia Veber  
andreiaveber@gmail.com

**Resumo:** Este artigo é um recorte de minha dissertação de mestrado<sup>1</sup> a qual teve como objetivo investigar o processo de inserção do ensino de música em uma escola pública de educação em tempo integral. Na pesquisa, o método utilizado foi o estudo de caso qualitativo, realizado com uma das escolas pertencentes ao Projeto Escola Pública Integrada (EPI), da Rede Pública de Ensino do Estado de Santa Catarina. Como referencial teórico, foi utilizado o conceito de tempos escolares sistematizado por Gimeno Sacristán (2008), os conceitos de educação integral, escola em tempo integral e currículo integrado. Neste texto, abordo as questões relacionadas à conquista do tempo e do lugar do ensino de música na escola pesquisada. Os resultados mostram que a conquista do tempo e do lugar da música na EEBCAL estava associada às práticas musicais vividas a partir da aula de música, que se refletiam nos demais tempos escolares. Essas vivências fizeram com que o ensino de música conquistasse seu lugar na escola, adquirindo reconhecimento e legitimidade, transformando-se em uma prática estável e reconhecida como parte da formação integral do aluno.

**Palavras-chave:** Música na escola, educação integral, tempos escolares.

## Introdução

Este texto apresenta um recorte de minha dissertação de mestrado, que teve como objetivo investigar o processo de inserção do ensino de música em uma escola pública de educação em tempo integral. A escola escolhida como campo empírico para a pesquisa foi uma das escolas da Rede Pública de Ensino do Estado de Santa Catarina, que será denominada aqui por sua sigla: EEBCAL. Essa escola participa do projeto Escola Pública Integrada – EPI, que é uma experiência educacional na qual o tempo de permanência do aluno na escola em atividades curriculares é ampliado para tempo integral.

Os instrumentos usados para a construção dos dados da pesquisa foram: observações, análise de documentos e entrevistas com representantes dos diferentes grupos que formam a comunidade escolar (Equipe Diretiva, Professores, funcionários, alunos e pais). As observações foram realizadas de fevereiro a junho de 2008. Foram entrevistados 14 professores, sete pais e/ou responsáveis; e 36 alunos. As entrevistas com os professores foram realizadas em duas etapas.

---

<sup>1</sup> Intitulada “Ensino de música na educação básica: Um estudo de caso no Projeto Escola Pública Integrada – EPI, em Santa Catarina”.



O referencial teórico foi constituído pelo conceito de tempos escolares (GIMENO SACRISTÁN, 2008), bem como pelos conceitos de educação integral, escola em tempo integral e currículo integrado, que são conceitos trazidos do campo da educação.

Gimeno Sacristán (2008) sistematizou categorias dos tempos de aprendizagem na educação, construindo um único esquema que contempla enfoques variados. Conforme sustenta o autor:

Analisar as formas de estruturar os tempos escolares é interrogar a escolaridade já estabelecida acerca de sua validade, uma forma de compreender a verdadeira utilidade das instituições escolares. Saber como está preenchido nosso tempo, o tempo escolar, é conhecer a essência da escolarização. (GIMENO SACRISTÁN, 2008, p. 50)

Educação integral está relacionada com a formação completa, global do indivíduo. Já a educação em tempo integral está relacionada à ampliação do tempo de permanência do aluno na escola. O currículo integrado está relacionado à forma de organização de propostas a serem desenvolvidas na escola, buscando a não fragmentação dos conhecimentos e das experiências de ensino e de aprendizagem (YUS, 2002; TORRES SANTOMÉ, 1998).

A análise dos dados da pesquisa teve como fio condutor o processo de escolarização da música nos diferentes tempos e espaços vividos na escola. O fio condutor, por sua vez, foi constituído a partir da correlação entre a leitura e categorização dos dados, os objetivos da pesquisa e o conceito de tempos escolares de Gimeno Sacristán (2008).

Neste trabalho, tenho como objetivo apresentar as questões relacionadas à conquista do tempo e do lugar do ensino de música na escola na perspectiva de professores e direção, entendendo “lugar” sob a perspectiva trazida por Viñao Frago (2001), para o qual lugar é algo que se constrói. Para o autor, o espaço é algo que é projetado, visualizado, ou seja, dado a priori. O lugar é algo que se constrói a partir da ocupação desse espaço.

## **A música na escola: o que dizem as pesquisas**

Na área da educação musical há um número crescente de pesquisas e estudos, na última década, que buscam entender as perspectivas para o ensino de música na escola sob enfoques diversificados. (por exemplo: FURQUIM; BELLOCHIO, 2009; PENNA, 2007; 2004a; 2004b; 2001; QUEIROZ; MARINHO, 2007; BELLOQUIO, 2002; 2001; 2000; ARROYO, 2005; DEL BEN, 2005; SANTOS, 2005; FIGUEIREDO, 2005; 2002; SOUZA et al., 2002).

Algumas dessas pesquisas apontam que a área da educação musical parece ainda enfrentar certa instabilidade, pois são escassas as escolas que contam com a atuação de um



professor de música e/ou que oferecem música como um de seus componentes curriculares (DEL BEN, 2005; PENNA, 2004b; 2002). Alguns estudos também sugerem que, em muitas escolas, as atividades de ensino de música são esporádicas e não parecem integrar os projetos pedagógicos das instituições, visto serem definidas e construídas somente a partir de interesses e iniciativas individuais de seus professores (HIRSCH, 2007; DEL BEN, 2005). São fatores que sinalizam a intermitência do ensino de música como parte dos processos de escolarização na educação básica, o que sugere certa dificuldade em constituir o lugar do ensino de música na escola.

## **O espaço e o lugar da música na EEBCAL**

Na EEBCAL, a ampliação do tempo de permanência do aluno na escola possibilitou a inserção de novas áreas do conhecimento que até então não eram contempladas, dentre elas, a música. A partir de sua inserção no currículo, o ensino de música teve seu espaço constituído: eram três aulas semanais, de aproximadamente 45 minutos cada. A rotina das aulas de música era marcada por vivências que aconteciam por meio de atividades de execução (utilizando-se da flauta doce, da percussão e do canto como principais instrumentos), atividades de apreciação musical (seja ouvindo o trabalho dos colegas ou gravações diversas) e, menos frequentemente, atividades de composição, improvisação e arranjo.

Segundo Penna (2004b), se a música não ocupa o espaço tido como potencial nas escolas torna-se difícil a conquista de reconhecimento e valorização. A consequência disso é que, se a música não ocupa um espaço nas práticas escolares, “[...] a escola (a rede de ensino, ou mesmo a sociedade) deixa de considerar a música como uma parte integrante e necessária de sua prática educativa” (PENNA, 2004b, p. 11). Segundo a autora, a partir do momento em que o ensino de música não se faz presente na escola, ele deixa de ser reivindicado. A situação vivenciada na EEBCAL vai ao encontro da afirmação de Penna (2004b), pois, para muitos professores, como a música não estava na escola, não havia como saber o quanto ela poderia ser importante ou contribuir com a escola. Na EEBCAL, somente a partir do momento em que o ensino de música passou a ser uma prática formal é que eles puderam atribuir importância a essa prática. Isso, tanto para os alunos quanto para a escola, como afirmou a professora Marise:

Antes, quando eu não tinha conhecimento dessa disciplina nas outras escolas em que eu trabalhei, ou até mesmo aqui, no período normal, assim, meio período, não se dava conta do que estava perdendo, se desconhecia, na verdade. Porque não sabia se era bom ou não, simplesmente desconhecia.



Quando eu comecei a trabalhar aqui, que eu vi o processo, o quanto isso é gostoso, como é bom de ouvir, uns dizem assim, um barulho diferente e que não te perturba, tu escuta lá do outro lado, as crianças cantando e quanto isso ainda ajuda. Então, crescer em uma escola sem música, hoje, eu acho que teria uma diferença bem grande. Pra quem vive isso no dia-a-dia, pra quem convive com isso, sabe do que eu estou falando. Em termos de aprendizagem mesmo, tem tudo o que os alunos aprendem, que eles se envolvem com a música mesmo. Isso tudo é muito importante, e antes a gente desconhecia. (professora Marise)

O ensino de música começava a construir seu lugar nessa organização social, atingindo o reconhecimento e se tornando uma prática valorizada e vista como necessária na escola. A conquista de legitimidade, do convencimento por parte de todos, colocando a música como uma área tão valorizada quanto aquelas que já faziam parte do currículo da escola, ficou evidente na fala dos professores, como exemplificado a seguir:

É uma disciplina que ganhou a legitimidade, digamos. (...) o que eu percebo da escola é que a música tem sido importante e tem dado conta daquilo a que se propõe em termos de educação musical em instituição escolar. Os nossos alunos, eles estão vivendo a música, eles estão aprendendo com a música. (professora Simone)

Na fala dos professores essa legitimidade mostrava-se atrelada, também, aos recursos que foram gradativamente disponibilizados para as aulas de música. Para a professora de música, o fato de ter um espaço físico, materiais disponíveis e um espaço específico no currículo, possibilitava a realização de um trabalho de qualidade, que passou a ser valorizado por todos, principalmente pelos alunos, como aponta

Esse lugar, esse espaço reservado pra música é muito importante. Os alunos valorizam isso. “Vamos pra sala de música”. É um espaço pra isso. Lá, eles têm instrumentos musicais, têm recursos, é um espaço diferente, especial. Então, daí tu percebe que tem um olhar diferente pra música ali. Tem os professores que respeitam como uma área que não é só pra datas festivas, tem o apoio da direção, que é muito grande, da secretaria e todo mundo. Ela [a música] é bastante valorizada. (professora de música, Mariana)

Mesmo com limitações de espaço para outras atividades, a escola possuía uma sala própria para as aulas de música, equipada com instrumentos musicais e suporte tecnológico, preparada exclusivamente para essas aulas. Esse fator parece ir ao encontro da importância atribuída ao ensino de música na escola. Foi um espaço conquistado com o passar dos anos, e, para alguns professores, principalmente aqueles que haviam começado a atuar na escola recentemente, era “[...] inconcebível a idéia de ter um espaço pra aula de música e não ter, por exemplo, uma biblioteca” (professora Isadora). Talvez, essa não seja uma questão de



prioridades, mas de adaptação para melhor atender a todas as necessidades da escola. A escola passou por adaptação de espaços com a inserção de novas áreas do conhecimento e, com o passar do tempo, percebeu-se a necessidade de ter um espaço também para as necessidades advindas das demais práticas, relacionadas a essas áreas.

A conquista do espaço físico para as aulas de música aconteceu a partir de necessidades advindas de sua prática cotidiana. Devido à quantidade de equipamentos adquiridos e manuseados em sua prática diária, ela necessitava de um espaço físico, tanto para guardar esses equipamentos quanto para utilizá-los, o que era inviável dentro das salas de aula de cada série, segundo o diretor da escola. Como observou um dos professores, “uma necessidade gerou a outra, né? Chegou uma hora que não tinha mais como o professor de música ficar carregando aquele montão de coisas pela escola” (DC<sup>2</sup>).

Mas, para o diretor da escola, Mateus, a estabilidade do ensino de música na escola dependia, ainda, da construção de um currículo para a área de música na escola, de forma a garantir a continuidade das propostas e ir ao encontro das perspectivas da escola com relação ao ensino de música.

A gente precisa criar uma forma de ter um currículo que possa ser enfrentado e aplicado por pessoas diferentes, sem prejudicar o projeto, sem ter visões diferentes. (...) Eu acho que nenhum trabalho pode estar vinculado a uma determinada pessoa, e, se essa pessoa deixar de existir, o trabalho ser todo modificado ou ser deixado de lado. (diretor Mateus)

A segunda etapa de entrevistas com os professores foi marcada pela saída da professora de música, por motivo de saúde. Nas falas de alguns professores, ficaram registradas suas angústias com a possibilidade de a escola ficar sem aula de música ou sem um profissional com formação específica na área. Para a professora Vivian,

Uma pessoa que estudou a música, ela traz pro aluno um conhecimento que um pedagogo normalmente não tem. Ou que outro profissional, de outra área, não tem. Que é despertar o ouvir, despertar pra determinados sons, pra forma de produzir os sons. O profissional de música na escola, eu vejo que é muito importante. Depois que nós tivemos aqui na escola é que eu percebi o quanto isso ajudou a desenvolver a questão do conhecimento dos instrumentos e tudo mais, que a gente não tinha nenhuma noção, de tonalidade, de... Eu não sei agora citar tudo que vocês, como professores formados em música, conseguem, porque não sei exatamente como se diz, mas eu via a diferença das crianças cantando, das crianças trabalhando na aula de música. Eu vejo que tem uma diferença muito grande de quando elas cantavam comigo na sala de aula, ou com outro professor que é pedagogo, ou um outro profissional. (professora Vívian)

<sup>2</sup>

DC – Diário de Campo





Nessa fala, ela destacou o reconhecimento da existência de conhecimentos específicos que eram trabalhados na aula de música, que, para ela, só poderiam ser desenvolvidos por um professor que tivesse formação em música.

Com a saída da professora de música, em um curto período de tempo, passaram pela escola dois professores, porém, ambos desistiram das aulas antes do segundo dia de trabalho. Alguns professores entrevistados atribuíram tal desistência ao fato de que esses novos professores não tinham habilitação específica na área de música. Em uma das conversas que presenciei na sala dos professores, um professor dizia que não adiantaria trazer mais esses professores para dar aula (referindo-se aos professores que haviam passado pela escola recentemente). O professor deveria ser formado em música, pois, como disse, “não adianta, a gente, a escola já tem uma referência de música agora, então, qualquer um que não tem a formação pra dar aula, chega aqui e se assusta. Acaba indo embora porque não sabe nem o que fazer com os alunos” (DC).

A fala desse professor revela a existência de uma concepção de educação musical, por parte da escola, que parece estar formada. Concepção esta que encontra suas raízes nas práticas musicais realizadas a partir da inserção do ensino de música no currículo. No momento em que a escola passou a perceber suas próprias concepções com relação ao ensino de música, a angústia dos professores pareceu aumentar frente à possível falta de um professor com formação em música para atuar na escola.

A professora de música, Mariana, discorreu sobre a dificuldade da escola em conseguir um profissional para assumir as aulas de música, chamando a atenção para os possíveis motivos que levam os profissionais habilitados a não querer atuar nas escolas de educação básica. Esses motivos vão ao encontro daqueles apresentados por Penna (2004b): a falta de valorização da área de música na escola, as condições de trabalho, geralmente precárias nas escolas, e os baixos salários. Para a professora Mariana, com exceção das questões salariais, a EEBCAL apresentava condições ideais para desenvolver um trabalho com qualidade nas aulas de música: “nós temos uma sala de música, com instrumentos, equipada, e tem pessoas que valorizam. A disciplina de música é valorizada na escola” (DC).

Porém, esbarrava em uma segunda questão, que é a dificuldade de acesso à escola. O fato de ser um município localizado no interior do Estado parecia desestimular os professores que visitavam a escola com o objetivo de assumir as aulas. Como justificou a professora, nem mesmo a estrutura disponível superava a distância que teriam que percorrer todos os dias para chegar até a escola, apesar de ela estar localizada a menos de 30 quilômetros da capital, Florianópolis (DC).



A experiência vivida na EEBCAL com a inserção do ensino de música no currículo sugere que a conquista do lugar do ensino de música na escola passa por questões diversificadas, dentre elas: a valorização das vivências musicais dos alunos dentro ou fora das aulas; a conquista de espaço físico, devido a necessidades criadas pela própria prática do ensino de música na escola; a necessidade de ter, entre os professores, a presença de um profissional com formação específica na área; e, ainda, para garantir a continuidade das propostas educacionais na área, a construção de um currículo de música para a escola.

Os fatores apontados como propulsores da conquista do lugar da música na EEBCAL reforçam a idéia de que a inserção do ensino de música na escola parece ser um dos passos para que o mesmo se torne uma prática estável e seja reconhecido como parte da escola.

## **Conclusões**

A partir da inserção no Projeto EPI, o tempo de permanência dos alunos na EEBCAL foi ampliado para período integral e fez-se necessário decidir como esse tempo seria ocupado. Com a ampliação do tempo de permanência do aluno na escola, uma das primeiras iniciativas foi a inserção de novas áreas de conhecimento no currículo, como forma de ocupar o tempo ampliado.

A música foi uma das áreas inseridas no currículo e o ensino de música passou a ocupar um espaço específico na organização do tempo escolar, a dizer, os três períodos destinados para as aulas de música. Essa garantia de um tempo estabelecido para as aulas de música dentro do horário escolar contribuiu para que fosse instituída, na escola, uma rotina com a música.

A movimentação gerada pelas práticas musicais contribuiu para a visão que se estabeleceu na escola sobre a necessidade de ter o ensino de música em seu currículo. Os participantes da comunidade escolar puderam construir referências sobre o ensino de música na escola, indo ao encontro da reflexão de Figueiredo (2005):

É preciso que, primeiramente, mais profissionais da educação percebam parte do discurso da educação musical sobre a importância da música na formação escolar. Se isso ocorresse haveria maior possibilidade de se construir gradualmente uma nova perspectiva para a educação musical escolar. É preciso que haja parceiros nessa argumentação e nessa ação. (FIGUEIREDO, 2005, p. 27)

Na EEBCAL, a escolarização da música aconteceu a partir da ampliação do tempo de permanência do aluno na escola. Mas, a conquista de seu lugar parece estar relacionada à



atribuição de sentido dada às práticas educativo-musicais desenvolvidas, ao atendimento a expectativas da escola, e ao reconhecimento de particularidades da música que antes não eram percebidas.

A importância dada à música na EEBCAL estava associada às práticas musicais vividas a partir da aula de música, que se refletiam nos demais tempos escolares. Essas vivências fizeram com que o ensino de música conquistasse seu lugar na escola, adquirindo reconhecimento e legitimidade, e transformando-se em uma prática estável e reconhecida como parte da formação integral do aluno.



## Referências

ARROYO, M. Música na floresta do lobo. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n. 13, p. 17-28, set. 2005.

BELLOCHIO, C. R. . Escola-Licenciatura em música-pedagogia: compartilhando espaços e saberes na formação inicial de professores. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 7, n. 7, p. 41-49, 2002.

\_\_\_\_\_. Educação Musical: olhando e construindo na formação e ação de professores. *Revista da ABEM*, Porto Alegre - PPG Música, p. 41-48, 2001.

\_\_\_\_\_. *A educação musical nas séries iniciais do ensino fundamental: olhando e construindo junto às práticas cotidianas do professor*. Porto Alegre: UFRGS, 2000. 425p. Tese (Doutorado em Educação), programa de pós-graduação em educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2000.

DEL BEN, Luciana. Um estudo com escolas da rede estadual de educação básica de Porto Alegre/RS: subsídios para a elaboração de políticas de educação musical. *Música Hodie*, v. 5, n. 2, p. 65-89, 2005.

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

\_\_\_\_\_. A educação musical e os novos tempos da educação brasileira. *Revista NUPEART - Núcleo Pedagógico de Educação e Arte*, Florianópolis, v. 1 n.1, p. 43-58, 2002.

FURQUIM, Alexandra Silva dos Santos; BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. A educação musical em escolas municipais de Camobi – Santa Maria/RS: um estudo com diretoras. In: ENCONTRO REGIONAL SUL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL- ABEM, 2009, Itajaí/SC. *Anais*. Itajaí: ABEM, 2009.

GIMENO SACRISTÁN, J. *El valor del tiempo en educación*. Editora Morata, Madrid: 2008.

HIRSCH, Isabel Bonat. *Música nas séries finais do ensino fundamental e ensino médio: Um survey com professores de Arte/música de escolas estaduais da região sul do Rio Grande do Sul*. Porto Alegre: UFRGS, 2007. Dissertação (mestrado em música), programa de pós-graduação em música, UFRGS, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

PENNA, Maura; Conquistando Espaços para a Música na Escola: a solução é a obrigatoriedade? In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 16 E CONGRESSO REGIONAL DA ISME NA AMÉRICA LATINA, 2007, Campo Grande. *Anais* . Campo Grande: ABEM, 2007. p. 1-9.

\_\_\_\_\_. A dupla dimensão da política educacional e a música na escola: I – Analisando a legislação e termos normativos. *Revista da Abem*, Porto Alegre, n.10, p. 19-28, março. 2004a.



\_\_\_\_\_. A dupla dimensão da política educacional e a música na escola: II – da legislação à prática escolar. *Revista da Abem*, Porto Alegre, n.11, p. 7-16, set. 2004b.

\_\_\_\_\_. Professores de música nas escolas Públicas de ensino fundamental e médio: uma ausência significativa. *Revista da Abem*, Porto Alegre, n.7, p. 7-19, set. 2002.

\_\_\_\_\_. Música na escola: analisando as propostas dos PCN para o ensino fundamental. *É esse o ensino de Arte que queremos? Uma análise das propostas dos parâmetros curriculares nacionais*. Maura Penna (coord.) Yara Rosa Peregrino...(et al.), João Pessoa: Editora Universitária/ CCHLA/PPGE, p. 113- 134, 2001.

QUEIROZ, Luis Ricardo da Silva; MARINHO, Vanildo Mousinho. Educação musical nas escolas de educação básica: caminhos possíveis para a atuação de professores não especialistas. *Revista da Abem*, Porto Alegre, n.17, p. 69-76, set. 2007.

SANTOS, Regina Marcia Simão. Música, a realidade nas escolas e políticas de formação. *Revista da Abem*, Porto Alegre, n.12, p. 49-56, mar. 2005.

SOUZA, Jusamara et al. (Org.). *O que faz a música na escola? Concepções e vivências de professores do ensino fundamental*. Porto Alegre: Núcleo de Estudos Avançados do Programa de Pós-graduação em Música – Mestrado e Doutorado, 2002. Série estudos n. 6.

TORRES SANTOMÉ, Jurjo. *Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

VEBER, Andréia. *Ensino de música na educação Básica: Um estudo de caso no Projeto Escola Pública Integrada – EPI, em Santa Catarina*. Porto Alegre: UFRGS, 2009. Dissertação (mestrado em música), programa de pós-graduação em música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

VINÃO FRAGO, Antonio. *Currículo, espaço e subjetividade : a arquitetura como programa*. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. 152 p.

YUS, Rafael. *Educação Integral: uma abordagem holística para o século XXI*. Porto Alegre: Artmed: 2002.



# **Ensino de percepção musical e aprendizagens informais: um estudo de caso com alunos de um curso de música popular**

*Darcy Alcantara Neto*  
*Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)*  
*darcyalcantaraneto@gmail.com*

**Resumo:** O artigo descreve uma pesquisa em andamento, cujo objetivo é compreender os significados atribuídos por alunos de um curso de bacharelado em música popular às habilidades e conhecimentos relacionados à “teoria e percepção musical”, buscando identificar possíveis impactos dos processos de aquisição de conhecimentos formais sobre suas práticas musicais, especialmente em relação à dimensão da escuta. Como músicos populares, estes alunos possuem um background em que se destacam conhecimentos e habilidades desenvolvidos através de práticas informais de aprendizagem (tocar de ouvido, escolher seu próprio repertório e compor e improvisar extensivamente, por exemplo). Por outro lado, tais alunos também apresentam conhecimentos e habilidades formais (em especial, a utilização das ferramentas de leitura e escrita musical convencional e o reconhecimento auditivo de certos elementos e estruturas musicais), já que estes são requisitados para o ingresso em um curso de música, por meio de exames específicos. Os perfis dos alunos conjugam, assim, características típicas de aprendizagens formais e informais. A pesquisa, de caráter qualitativo, utiliza a abordagem conhecida como “estudo de caso instrumental”, e empregará questionários e grupos focais como instrumentos de coleta de dados. Os discursos dos alunos serão interpretados à luz de outras pesquisas acerca do ensino de percepção musical (que caracterizam o ensino tradicional como fragmentado, descontextualizado, mecânico e distante da própria “música”) e a respeito de como os músicos populares aprendem.

**Palavras-chave:** ensino de percepção musical, aprendizagem informal, música popular.

## **1. Introdução**

O texto aqui apresentado é um relato de uma pesquisa em andamento, intitulada: “Ensino de percepção musical e aprendizagens informais: um estudo de caso com alunos de um curso de música popular”, realizada em nível de Mestrado. A pesquisa teve início em 2009, e apresenta-se em estágio de coleta e análise inicial dos dados. Serão apresentados resumidamente seus objetivos, justificativa, fundamentação teórica e desenvolvimento metodológico, ressaltando ainda algumas das contribuições esperadas para a área da educação musical.



## 2. Justificativa

Nas últimas décadas, a criação de cursos de graduação em música popular oportunizou o ingresso nas universidades de alunos que durante muito tempo foram excluídos do universo acadêmico-musical, por não demonstrarem conhecimentos e habilidades associados à tradição clássica europeia, como o domínio das ferramentas de leitura e escrita musical e a prática de reprodução de um repertório de composições que integram o cânone ocidental “clássico”.

O choque originado a partir do encontro de conhecimentos obtidos por meio de aprendizagens “informais” com os contextos “formais” deveria ocasionar transformações políticas, ideológicas e curriculares no ensino superior de música, no Brasil. As aulas de percepção musical, no entanto, permaneceram como um espaço em que mudanças foram quase imperceptíveis. A literatura a respeito delinea um quadro de práticas marcadas pela fragmentação e cristalização de um saber descontextualizado, centrado na repetição e reprodução de exercícios, por meio de um repertório artificial e desprovido de maior significação musical para o aluno.

Na pesquisa realizada por Otutumi (2008, p. 180-181), com a participação de 90% das IES que oferecem cursos de música no país<sup>1</sup>, 60% dos docentes entrevistados apontam que os alunos “[...] têm dificuldades, pois não tiveram uma boa formação de base anterior”. A heterogeneidade é também mencionada por 86,6% dos educadores como um fator problemático para o desenvolvimento de estratégias de ensino em percepção musical<sup>2</sup>. As definições de uma “boa formação de base anterior” e de “heterogeneidade”, mais que categorias absolutas, devem ser consideradas tendo em vista os delineamentos culturais característicos de uma educação musical que historicamente se ateu à preparação de intérpretes para a música europeia de concerto.

Essa herança pedagógica privilegia não só o repertório europeu como também as metodologias de ensino da música com foco no ensino da notação tradicional. Dessa forma considera-se educado musicalmente aquele indivíduo que sabe ler e escrever música dentro das regras dessa notação. Outros saberes e competências musicais como, por exemplo, aqueles vindos de práticas informais de aprendizagem sempre ficaram à margem dos

---

<sup>1</sup> Em números absolutos, foram aplicados questionários com 60 docentes de 52 Instituições de Ensino Superior (IES).

<sup>2</sup> Para 71,7% dos docentes, a maior dificuldade encontrada para o desenvolvimento do trabalho didático é o “conhecimento muito heterogêneo dos alunos”, seguida da “heterogeneidade aliada a outros fatores”, com 14,9% (Otutumi, 2008, p. 182). Estes valores, somados, caracterizam o montante total de 86,6% de respostas citado no texto.



processos considerados válidos pelos conservatórios e escolas de música. (FEICHAS, 2008, p. 1).

Assim, a representação social vigente que considera que “saber música” é “saber ler música” desconsidera a riqueza das práticas musicais que existem independentemente da notação, contribuindo para a desmotivação dos alunos, e para que muitos desistam de estudar música. As iniciativas que visam a se contrapor a esse modelo permanecem ainda como ações isoladas, e a pequena produção acadêmica sobre o tema no Brasil dificulta observar a questão de outra perspectiva, alternativa à visão (quase) hegemônica que transfere a “responsabilidade” do processo educativo ao aluno.

### **3. Objetivos**

Através desta pesquisa, pretendo compreender os significados atribuídos por alunos de um curso de bacharelado em música popular às habilidades e conhecimentos musicais formais relacionados à “teoria e percepção musical”.

Como “músicos populares”, estes alunos possuem um background musical em que se destacam conhecimentos e habilidades desenvolvidos através de práticas informais de aprendizagem (tocar de ouvido, escolher seu próprio repertório e compor e improvisar extensivamente, por exemplo). Por outro lado, os alunos também apresentam conhecimentos e habilidades adquiridos por meios formais (em especial, a utilização de ferramentas da leitura e escrita musical convencional e o reconhecimento auditivo de certos elementos e estruturas musicais), já que estes são requisitados no exame vestibular.

Pretendo investigar assim também possíveis impactos dos processos de aquisição de conhecimentos formais sobre as práticas musicais dos alunos, especialmente no que se refere à dimensão da escuta.

### **4. Fundamentação teórica**

A fundamentação teórica que orientará a análise dos dados compreende dois âmbitos de pesquisas: 1) o ensino de percepção musical e 2) as relações entre música popular, aprendizagens informais e educação musical.





#### 4.1. Ensino de percepção musical

O levantamento bibliográfico sobre o tema “ensino de percepção musical” revela uma acentuada escassez de dissertações, teses e artigos, na literatura nacional, em comparação a outras sub-áreas da educação musical, ainda que seja visível um pequeno crescimento, a partir de meados da década de 90<sup>3</sup>, em conformidade com o que aponta Otutumi (2008, p. 53).

A maior parte dos textos é enfática em apontar críticas ao ensino tradicional. Uma das críticas mais recorrentes revela a fragmentação e descontextualização dos conhecimentos:

No ensino de teoria e percepção da música verifica-se constantemente uma abordagem que privilegia o desenvolvimento de um pensar fragmentado, linear, cumulativo, distante do próprio fenômeno denominado ‘música’, e o que é mais sério, um pensar desprovido de sentido ou significação ‘musical’. (GROSSI e MONTANDON, 2005, p. 120)

Grossi e Montandon (2005, p. 121) alertam também para o fato de que

[...] o ensino da teoria continua ainda a ser entendido como ensino de nomes, fórmulas, e curiosidades da notação musical, e muitos dos materiais pedagógicos utilizados ou reforçam essa visão ou são entendidos como tal. A percepção, por outro lado, continua a enfatizar as habilidades discriminatórias entre sons, acordes e frases, sem relação com um pensar musical integrado [...].

Ferreira (2000, p. 135) também adverte para a fragmentação dos conteúdos (ritmo, melodia, harmonia, timbre, dinâmica, etc.), e dos próprios trechos musicais utilizados nas aulas. Para a autora, ainda se trabalha tecnicamente o treino auditivo, de maneira adestradora, estéril e árida. Tal concepção limita a abrangência da música e desconsidera a diversidade e riqueza das vivências musicais, conforme argumenta Grossi<sup>4</sup> (2003 apud LACORTE, 2005, p. 141). Para França (2003, p. 53), “Programas de ensino de música são frequentemente delineados em função dos parâmetros altura, duração, timbre e intensidade, provocando a fragmentação e redução da música aos seus elementos materiais”. Nas aulas, usualmente, torna-se difícil relacionar esses sons com os aspectos psicológicos, simbólicos e emocionais de nossas vidas.

Para Lacorte (2005, p. 138), “A concepção de percepção musical nas escolas e conservatórios de música relaciona-se frequentemente à capacidade do aluno de representar a

---

<sup>3</sup> Para uma revisão atualizada, com quadros estatísticos demonstrando como o tema “percepção musical” é abordado na literatura científica brasileira e em metodologias desenvolvidas, desde as primeiras décadas do século XX, cf. Otutumi (2008).

<sup>4</sup> GROSSI, C. Percepção e sentido da música para a educação musical. Anais do XIV Congresso da Federação de Arte Educadores do Brasil. Universidade Federal do Goiás. 2003. p. 71-84.



grafia sonora do discurso musical corretamente”. A ênfase nestas habilidades está relacionada ao fato de que ainda é comum as pessoas associarem o “saber musical” ao domínio do código escrito musical, o que tem contribuído para que muitos desistam de aprender música.

É comum as pessoas dizerem: ‘Eu sou musical, mas não sei ler música’. Existe uma outra variante dessa ideia que é: ‘Eu não sei nada de música’. Duvidando que alguém não saiba nada de música, já ouvi a seguinte resposta: ‘Eu não conheço aquelas bolinhas’. Ou seja, se eu não sei ler música, logo não sei música. A meu ver, é preciso desconstruir essa representação de saber música que, de uma forma negativa, tem contribuído para que muitos desistam de aprender música. (SOUZA, 2004, p. 208)

A notação musical, no contexto de aulas de teoria e percepção musical, para alguns autores, se constitui assim em um poderoso instrumento de exclusão (SOUZA, 2004, p. 206; GROSSI e MONTANDON, 2005, p. 122). “É comum encontrar pessoas que frequentaram aulas de teoria da música afirmando ter abandonado o estudo musical devido à ineficácia de um ensino que privilegia a informação mecânica, a memória e a prática descontextualizada de sentido para aqueles que buscam aprender música” (GROSSI e MONTANDON, 2005, p. 122). Na mesma direção, Ferreira alerta para o caráter autoritário e excludente do ensino da escrita musical, pois “[...] parte-se do pressuposto de que todos ouvem e lêem a mesma coisa, da mesma forma, no mesmo tempo.” (FERREIRA, 2000, p. 133)

Acerca dos recursos materiais, Lacorte (2005, p. 142) afirma restringirem-se ao piano (“muitas vezes desafinado”), quadro-negro e, para alguns professores, toca-fitas ou CD, o que está de acordo com os dados levantados por Otutumi (2008)<sup>5</sup>, desconsiderando-se a pluralidade de veículos para a música na contemporaneidade, como a internet, CDs, DVDs, filmadoras e câmeras digitais, filmes, desenhos animados, videocliques e peças teatrais. Na mesma direção, Bhering (2003) alerta ainda para a falta de material didático para atuantes da música popular que contemple a diversidade de gêneros da música brasileira.

Entre as concepções mais recentes que visam a oferecer alternativas ao ensino tradicional<sup>6</sup>, Swanwick (2003, p. 69) pontua que “a sequência de procedimentos mais efetiva

---

<sup>5</sup> Otutumi (2008) constata que, nas IES, 83,3% dos professores dizem empregar piano ou teclado como único instrumento referencial nas aulas, outros 10,2% utilizam piano ou teclado aliado a outros instrumentos, e apenas 6,5% dos professores utilizam outros instrumentos (OTUTUMI, 2008, p. 173). Em relação à utilização de “materiais de apoio”, com 61,7%, o CD de áudio foi o material mais apontado pelos docentes, destacando-se em comparação a outras categorias, que tiveram percentuais entre 1 e 8%.

<sup>6</sup> As propostas pedagógico-musicais conhecidas como “métodos ativos”, influenciadas pela corrente pedagógica escolanovista, desenvolvidos na primeira metade do século XX, por Dalcroze, Orff, Kodály, Suzuki, Sá Pereira e Liddy Mignone, entre outros, consideram que o fazer musical (isto é, a vivência) deve preceder a leitura e escrita musical, utilizando muitas vezes formas alternativas de notação<sup>6</sup> (FERNANDES, 1998, p. 52-4). Também o fazem as abordagens que enfatizam a escuta, propostas por Edgard Willems, Violeta de Gainza, John Paynter e R. Murray Schafer, para citar alguns dos mais difundidos no Brasil. A partir da segunda metade do século XX,

é: ouvir, articular, depois ler e escrever”. Contrapondo-se à necessidade da utilização da escrita musical convencional em uma etapa posterior (praticada em muitos métodos ativos), o autor discorda “que a capacidade de ler e escrever seja o objetivo final da educação musical; é, simplesmente, um meio para um fim, quando estamos trabalhando com *algumas* músicas. Muitas vezes essa capacidade é desnecessária.” Swanwick utiliza exemplos de músicos de outras culturas diferentes da tradição clássica (como o jazz, a música indiana, o rock ou a capoeira brasileira) que “têm muito para ensinar sobre as virtudes de tocar ‘de ouvido’, sobre as possibilidades de ampliação da memória e da improvisação coletiva” (p. 69)<sup>7</sup>.

No Brasil, há outros autores que propõem novas abordagens didáticas para o ensino da percepção musical, ampliando sua abrangência, para além de ler e escrever música, contemplando também as dimensões de ouvir, criar e interpretar música, em que se incluem, mais recentemente, os trabalhos de Ferreira (2000), França (2003), e a abordagem contextualizada em gêneros musicais como o choro, o samba e a bossa nova desenvolvida por Bhering (2003). Alguns autores enfatizam a importância da construção social do conhecimento nas aulas, tradicionalmente focadas no indivíduo. São exemplos as propostas de Barbosa (2005; 2009) que sugere uma perspectiva teórica baseada em Vigotski, e Grossi & Montandon (2005), que, fundamentando-se no “aprendizado por competências”, contrapõem-se à centralidade no conteúdo e na informação, e o trabalho passa a ser direcionado para o desenvolvimento da capacidade de resolução de problemas (GROSSI e MONTANDON, 2005, p. 124).

#### 4.2. Música popular, aprendizagens informais e educação musical

A relação entre música popular e educação musical, para além da inclusão de um novo repertório nas aulas de música, deve ser situada em uma perspectiva mais ampla, que envolve o estabelecimento de novos referenciais teóricos e críticos para o estudo da música, em seus contextos de produção, transmissão e recepção. Tal perspectiva, na educação musical, recebeu

---

também os “laboratórios de som” ou “oficinas de música”, ao incentivar o trabalho em grupo, fomentam a compreensão da função social da escrita, no sentido de registrar e transmitir o conhecimento musical. (FERNANDES, 1998, p. 53).

<sup>7</sup> Swanwick (2003, p. 70) argumenta ainda a favor da centralidade das atividades de composição, execução e apreciação, como as mais relevantes no processo pedagógico-musical, definindo a aquisição de técnica e os estudos de literatura (em que estão inseridos os conhecimentos da notação musical) como atividades “secundárias” – concepção sintetizada na sigla “CLASP”<sup>7</sup>. A esse respeito, cf. Swanwick, K. **A Basis for music education**. Londres: Routledge, 1979.



contribuições de outras disciplinas, como a etnomusicologia<sup>8</sup> (QUEIROZ, 2005, p. 58; ARROYO, 2000, p. 17-19), e, mais recentemente, da sociologia da música (DENORA, 2003), da “nova musicologia”<sup>9</sup> e da sociologia da educação musical (GREEN, 2008a, 2008b).

Green (2008b, p. 11-12) relata que, na década de 1970, o sistema educacional britânico, começou a reconhecer a importância dos gostos e identidades musicais dos alunos, passando a incluir no currículo escolar a música popular. Para essa mudança, contribuiu um movimento anterior, iniciado a partir do final dos anos 1960, inspirado nos ideais progressistas da educação centrada no aluno, e que enfatizava o desenvolvimento da criatividade musical. Seu ideal estético norteador, entretanto, consistia na música atonal e de outras correntes modernistas do século XX e a distância entre essa música e os gostos musicais e conhecimentos prévios dos alunos dificultava a conexão entre esse aprendizado e a vida fora da escola. Outra diferença em relação à corrente que virá a seguir é que tal concepção partilhava dos ideais de composição e criatividade derivados do universo da música clássica (então denominada “música séria”), e considerava que “tirar de ouvido” era uma atividade “escravizante” e que não estimulava a criatividade.

A elaboração de um currículo nacional baseado na música popular, no entanto, se revelou altamente desafiadora, e a inclusão se limitou a canções e bandas consideradas clássicas, do blues aos Beatles e Queen, que por sua vez permaneciam distantes do cotidiano musical dos alunos. “Tal música é percebida como oferecendo uma expressão autêntica (mais que comercial) de seu tempo e lugar, possuindo qualidades transcendentais e universais, e/ou complexidade formal e harmônica suficiente para justificar seu estudo”<sup>10</sup>. E assim: “A inclusão da música popular ‘clássica’ tendeu, dessa forma, a reproduzir as noções tradicionais

---

<sup>8</sup> Nos anos 1970, Blacking (1973, p. 4) já apontava que “A etnomusicologia tem o poder de criar uma revolução no mundo da música e da educação musical, se forem seguidas as implicações de suas descobertas e desenvolvimentos como um método – e não meramente como uma área – de estudo”. Em consonância com esta ideia, Queiroz (2005, p. 58) afirma que “A educação musical tem se beneficiado das perspectivas etnomusicológicas enriquecendo e ampliando às suas abordagens educacionais e compreendendo aspectos importantes da música enquanto expressão social”.

<sup>9</sup> A nova musicologia, que sofreu o “impacto tardio de modos de pensar interdisciplinares pós-estruturais” (BRETT e WOOD, 2002), “[...] trouxe a urgência para o estudo da música popular juntamente a novos modelos críticos e teóricos. Um olhar relativista substituiu a perspectiva universal do modernismo (e as ambições internacionais do estilo de 12 notas); a grande narrativa da evolução e dissoluções da tonalidade passou a ser questionada, e a ênfase se deslocou para o contexto cultural, recepção e posicionamento do sujeito. Juntos, esses aspectos contribuíram para questionar o status cânônico dos compositores e das categorias de alta e baixa qualidade em música” (GREEN, 2008b).

<sup>10</sup> “Such music is perceived either to offer some authentic, rather than commercial, expression of its time and place; transcendent, universal qualities, and/or sufficient formal and harmonic complexity to warrant study”.

e aceitas de valor musical, e com elas, o que conta como habilidade musical”<sup>11</sup> (GREEN, 2008, p. 11-12).

Diversos autores têm alertado assim para o fato de que a simples utilização do repertório da música popular em sala de aula não é suficiente (GREEN, 2002, 2008; SANDRONI, 2000; FEICHAS, 2008; QUEIROZ, 2005), já que frequentemente o ensino se dá “por processos semelhantes aos de transmissão da música ‘erudita’”, aplicando um padrão único de competências e habilidades a músicas “que exigem entendimentos, percepções, referenciais de interpretação e assimilação, e técnicas de execução diferenciadas” (QUEIROZ, 2005, p. 61).

Os direcionamentos de uma educação musical comprometida com a música popular e de tradição oral, para Queiroz (2005, p. 62), devem reconhecer a “diversidade de suas formas de transmissão”, contemplando “um amplo universo de estratégias (etno)metodológicas, de conteúdos, de competências, atitudes e habilidades na formação dos executantes e praticantes da música, e etc.”. Na pesquisa realizada por Green (2002), uma das estratégias de aprendizagem dos músicos populares é exatamente: “aprender escutando e tirando músicas de ouvido, a partir de gravações”<sup>12</sup> (GREEN, 2005, p. 22), que é pouco valorizada no contexto do ensino formal<sup>13</sup>. Mas, conforme Feichas (2008, p. 6), uma das necessidades fundamentais nos cursos de graduação que incluem a música popular é exatamente “Investigarmos pedagogias que lidem com a heterogeneidade. Metodologias de ensino não devem ‘moldar’ os alunos numa única forma. A sala de aula deve ser vista como lugar de troca e parceria”. A dimensão avaliativa também deve ser repensada também a partir da diversidade de formações musicais possíveis, e Paulo Freire nos traz um exemplo coincidentemente inspirado na música:

Como dizer de um menino popular, que se ‘saiu mal’ na aplicação de certa bateria de testes, que não tem senso do ritmo, se ele dança eximamente o samba, se ele cantarola e se acompanha ritmando o corpo com o batuque dos dedos na caixa de fósforo? Se o teste para uma tal aferição fosse demonstrar como bailar o samba mexendo o corpo que desenha o mundo ou acompanhar-se com a caixa de fósforos, possivelmente meu neto seria considerado pouco capaz em face dos resultados obtidos pelo menino ou menina popular. (FREIRE, 1991, p. 42)

---

<sup>11</sup> “The inclusion of ‘classic’ popular music has in this way tended to reproduce traditional, accepted notions of musical value, and with those, of what counts as musical ability”.

<sup>12</sup> “learning by listening and copying recordings”.

<sup>13</sup> É possível relacionar esta estratégia à afirmação de Blacking (1973, p. 10), que constata que “Em sociedades onde a música não é escrita, a escuta acurada e informada é muito importante, e uma medida da habilidade musical tão válida quanto a performance, pois é o único meio de garantir a continuidade da tradição musical.”<sup>13</sup> (Blacking, 1973, p. 10).



No entanto, também nos cursos de música popular é possível perceber a perpetuação da estrutura conservatorial européia (Green, 2005; Silva, 2001) – não somente no que se refere aos processos de avaliação, mas também de ensino e organização curricular – que é então “adequada” a outro repertório, como o jazz, a bossa nova e o choro. O recorte que institui o novo “cânone” é assim validado pelos mesmos critérios da análise da música clássica européia (Green, 2005, p. 18).

Nesse sentido, pode-se entrever, por exemplo, uma busca de ‘legitimação’ da música popular segundo argumentos adaptados de uma ideologia anterior. Tal argumentação pode sugerir que a ‘música popular’ (em sim mesmo um conceito por demais abrangente, que leva a ignorar inúmeras diferenças e variáveis de processo) é rica e valiosa para o estudo, segundo os mesmos critérios que justificaram a predominância da música clássica nos currículos, tais como: riqueza harmônica e melódica, genialidade de certos autores, universalidade e autenticidade. (Silva, 2001, p. 96-7)

Para Green (2008b, p. 13), os principais desafios para a inclusão da música popular ou de outras culturas no âmbito dos currículos de música estão relacionados às formas de incorporação da música de uma cultura dentro de outra; à adoção, dentro do sistema de educação formal, de músicas que são transmitidas tradicionalmente fora dele; e à falta de adequação entre as premissas culturais que cercam a música e as práticas musicais propriamente ditas, nas diferentes culturas. E assim uma nova problemática vem à tona, pois

[...] embora o novo currículo musical aparente contestar a mais restrita seleção musical anterior, proveniente de uma cultura de classe média branca, os valores que acompanham o repertório não necessariamente fazem o mesmo; e as identidades musicais da maior parte dos alunos continuam distanciadas. A classe social e os padrões de sucesso e fracasso musical que trazem consigo conseqüentemente permanecem, em larga medida, incontestados.<sup>14</sup> (GREEN, 2008b, p. 13)

Uma das medidas de “sucesso” e “fracasso” é, ainda hoje, a capacidade de leitura musical, que norteia muitos currículos de música – independentemente do repertório praticado – cuja ênfase contribui para que não seja potencializada nos alunos a exploração de habilidades musicais características de outros terrenos performáticos, em que a escuta é mais valorizada que a leitura musical.

---

<sup>14</sup> “[...] although the newer music curriculum appears to challenge the previously more narrow selection of music from a mainly white, middle-class culture, the *values* which accompany it do not necessarily do so; and the musical identities of most pupils continue in many cases to be distanced. The social-class and cultural patterns of musical success and failure which are entailed therefore remain to a large extent unchallenged.”



## 5. Metodologia

A pesquisa, de caráter qualitativo, utiliza a abordagem conhecida como “estudo de caso instrumental”, apropriada quando temos “uma questão de pesquisa, uma perplexidade, uma necessidade por uma compreensão mais ampla, e sentimos que podemos penetrar mais profundamente na questão estudando um caso particular”<sup>15</sup> (STAKE, 1995, p. 3). Segundo Stake (1995), em estudos de caso, o interesse por um tema é um dos motivos geradores da investigação. A partir da definição de uma temática, determina-se a escolha dos casos que melhor representam o fenômeno e a consequente seleção de procedimentos de pesquisa mais adequados para o seu desenvolvimento, sem uma intenção de generalização.

Segundo Alves-Mazzotti & Gewandsznajder (1998, p. 163), “As pesquisas qualitativas são caracteristicamente multimetodológicas [...]” Nesta pesquisa, serão utilizados questionários e grupos focais como instrumentos de coleta de dados, com a participação prevista de 13 alunos do 1º período de um curso de bacharelado em música popular. Complementarmente, serão também examinados materiais didáticos utilizados pelos alunos para a preparação para o vestibular de música, programas e provas de percepção musical.

## 6. Contribuições esperadas

Esta pesquisa pretende observar o ensino da percepção musical através de um ponto de vista usualmente desconsiderado nos estudos da área: a ótica do músico popular que adentra o espaço acadêmico. Espera-se que tal ponto de vista possa contribuir para uma relativização da perspectiva etnocêntrica que naturaliza conhecimentos específicos da tradição clássica como musicais “em si mesmos” e sinônimos de “musicalidade”, bem como apontar caminhos metodológicos integradores para o ensino de percepção musical na graduação.

---

<sup>15</sup> “[...] a research question, a puzzlement, a need for general understanding, and feel that we may get insight into the question by studying a particular case.”



## Referências

ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F. *O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa*. 2ª. ed. São Paulo: Pioneira, 1998.

ARROYO, M. Um olhar antropológico sobre práticas de ensino e aprendizagem musical. *Revista da Associação Brasileira de Educação Musical*, Porto Alegre, n. 5, p. 13-20, 2000.

BARBOSA, M. F. S. Percepção Musical sob novo enfoque: a Escola de Vigotski. *Revista Música Hodie*, Goiânia, v. 5, n. 2, p. 91-105, 2005.

BARBOSA, M. F. S. *Percepção musical como compreensão da obra musical: contribuições a partir da perspectiva histórico-cultural*. 2009. 149 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

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

BHERING, M. C. V. *Repensando a percepção musical: uma proposta através da música popular brasileira*. 2003. 105 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Centro de Letras e Artes, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2003.

BLACKING, J. *How Musical is Man?*. Seattle: University of Washington Press, 1973.

BRETT, P.; WOOD, E. Música Lésbica e Guei. *Revista Eletrônica de Musicologia*, v. 7, Dezembro 2002. Tradução de Carlos Palombini. Disponível em: <[http://www.rem.ufpr.br/\\_REM/REMr7/Brett\\_Wood/Brett\\_e\\_Wood.html](http://www.rem.ufpr.br/_REM/REMr7/Brett_Wood/Brett_e_Wood.html)>. Acesso em: 05 mai. 2010.

DENORA, T. Music sociology: getting the music into the action. *British Journal of Music Education*, Cambridge, 2003. p. 165-177.

FEICHAS, H. Música popular na educação musical. In: ENCONTRO REGIONAL CENTRO-OESTE DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 8., 2008, Brasília. *Anais...* Brasília, 2008. Disponível em: <<http://www.jacksonsavitraz.com.br/abemco.ida.unb.br/index.php?idcanal=169>>. Acesso em: 2 maio 2009.

FERNANDES, J. N. Educação musical e fazer musical: o som precede o símbolo. *Revista Plural*, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 47-58, 1998.

FRANÇA, C. C. O som e a forma: do gesto ao valor. In: HENTSCHKE, L.; DEL BEN, L. (Org.). *Ensino de música: propostas para pensar e agir em sala de aula*. São Paulo: Moderna, 2003.

FREIRE, P. *A educação na cidade*. São Paulo: Cortez, 1991.

GREEN, L. *How popular musicians learn: a way ahead for music education*. Londres e Nova Iorque: Ashgate, 2002.





GREEN, L. *Meaning, autonomy and authenticity in the music classroom*. London: Institute of Education, 2005.

GREEN, L. *Music on Deaf Ears: Musical Meaning, Ideology and Education*. 2ª ed. Bury St Edmonds, United Kingdom: Arima Publishing, 2008a.

GREEN, L. *Music, Informal Learning and the School: a New Classroom Pedagogy*. Cornwall: Ashgate, 2008b.

GROSSI, C. S.; MONTANDON, M. I. Teoria sem mistério: questões para refletir sobre a aprendizagem da grafia musical na prática. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE COGNIÇÃO E ARTES MUSICAIS, 1., 2005. Curitiba. *Anais...* Curitiba: Editora da UFPR. 2005. p. 120-127.

LACORTE, S. Percepção Musical no âmbito das escolas de música: uma reflexão de sua práxis a partir dos diversos órgãos dos sentidos. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE COGNIÇÃO E ARTES MUSICAIS, 1., 2005, Curitiba. *Anais...* Curitiba: UFPR. 2005. p. 138-145.

MARTINS, R. *Educação musical: conceitos e preconceitos*. Rio de Janeiro: Instituto Nacional de Música, 1985.

MERRIAM, A. *The anthropology of music*. Evanston: Northwestern University Press, 1964.

OTUTUMI, C. H. V. *Percepção musical: situação atual da disciplina nos cursos superiores de música*. Campinas, 2008. 237 f. Dissertação (Mestrado em Música) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

QUEIROZ, L. R. S. A música como fenômeno sociocultural: perspectivas para uma educação musical abrangente. In: MARINHO, V. M.; QUEIROZ, L. R. S. (Org.). *Contexturas: o ensino das artes em diferentes espaços*. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2005. p. 49-65.

SANDRONI, C. *Uma roda de choro concentrada: reflexões sobre o ensino de músicas populares nas escolas*. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 9., Belém. *Anais...* Belém: ABEM. 2000. p. 19-27.

SILVA, J. A. S. E. A composição como prática regular em cursos de música. **Revista Debates**: Cadernos de Pós-Graduação em Música do Centro de Letras e Artes da Universidade do Rio de Janeiro (UNIRIO), Rio de Janeiro, 2001. p. 95-108.

SOUZA, J. Sobre as múltiplas formas de ler e escrever música. In: NEVES, I. C. B. (Org.). *Ler e escrever: compromisso de todas as áreas*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004. p. 207-216.

STAKE, R. E. *The art of case study research*. Thousand Oaks: Sage, 1995.

SWANWICK, K. *Ensinando música musicalmente*. Tradução de Alda de Oliveira e Cristina Tourinho. São Paulo: Moderna, 2003.



## **Ensino Musical: duas propostas desenvolvidas na educação básica**

*Simone Marques Braga*  
*UFBA*  
*moninhabraga@gmail.com*

**Resumo:** Com o objetivo de apresentar duas propostas de ensino musical adotadas simultaneamente em escola pública de nível médio, este relato propõe reflexões quanto à viabilidade destas práticas ao analisá-las, compará-las e confrontá-las. A primeira proposta está inserida na matriz curricular em oposição à segunda, em caráter extracurricular. Para a elaboração de ambas as propostas foram consideradas as particularidades dos alunos, o fazer e o pensar musical, segundo as concepções defendidas pelo educador musical Keith Swanwick (2003). Dos resultados alcançados destacamos o reconhecimento do ensino musical para a formação discente pela comunidade escolar e local.

**Palavras-chave:** educação básica, ensino musical, propostas metodológicas.

### **Introdução**

A aprovação da Lei nº 11.769/2008, que estabelece o ensino de música na educação básica como componente curricular, estimula questionamentos e debates acerca da formação docente, da atuação neste espaço e dos procedimentos metodológicos a serem adotados. Segundo Mota (2003), a diversidade cultural, característica da era pós-modernidade, é outra questão que emerge deste debate, no que diz respeito à melhor maneira para se lidar com a heterogeneidade entre os alunos no espaço escolar. Entretanto, as questões que ressoam com maior intensidade, embora correlacionadas com a heterogeneidade no espaço escolar, dizem respeito à seleção de conteúdos, às práticas docentes e a sua adaptação ao contexto educacional, relegado pelas políticas públicas ao longo da história educacional brasileira.

Com o objetivo de apresentar dois procedimentos metodológicos adotados simultaneamente no ensino musical em escola pública de nível médio, este relato propõe reflexões acerca destas práticas ao analisá-las, compará-las e confrontá-las. Em ambas as propostas foram consideradas as particularidades dos alunos, o fazer e pensar musical, de acordo com o Modelo C.(L).A.(S).P defendido por Keith Swanwick (2003).

### **Políticas públicas para o ensino musical na educação básica**

Apesar das iniciativas destacadas por Jardim (2009), como a Escola Normal de São Paulo, com a inserção da disciplina música e o canto orfeônico, nota-se a ausência de políticas públicas que justifiquem a rara existência de práticas musicais na educação básica pública,



anterior à legislação educacional atual. Segundo Conde (2003), não existia programas de políticas públicas de educação, e sim, projetos pontuais, com tempo limitado de realização, sem proposta de continuidade e sem avaliação de resultados. Amato (2009, p. 379) argumenta que a lacuna resultante da inexistência destas políticas intensificou e fortaleceu outros contextos educacionais como os projetos sociais: “Projetos socioculturais começaram a ocupar, cada vez mais, papel de destaque dentre as iniciativas educativo-musicais promovidas para minimizar o efeito devastador causado pela grande lacuna no ensino de música na educação básica”.

Em consequência, como destaca Gerling (2007), estes contextos influenciaram o desenvolvimento de procedimentos metodológicos específicos. Segundo o autor, muitos projetos e orquestras civis constituem de ensino que influencia a prática pedagógica musical de algumas regiões brasileiras, além de contribuir para a formação “prática” de muitos educadores musicais, uma vez que alguns cursos de licenciatura não reconheciam o valor didático e os saberes musicais desenvolvidos nestes espaços. Neste sentido, a Lei nº 11.769/2008 instaura a discussão sobre a atuação docente na educação básica e a falta de procedimentos metodológicos consolidados. Jardim (2009), em relação a estes procedimentos, argumenta que a investigação e resgate de informações históricas sobre experiências educacionais anteriores podem oferecer subsídios para enfrentar os problemas atuais. Em consonância, Fuks (2007, p. 65) argumenta: “o professor que não conhece a trajetória histórica da área que trabalha se torna fragilizado, não tem argumentos para defender as suas visões sobre o ensino [...]”.

De acordo com Oliveira (2007), vários são os problemas que emergem na reintrodução da música nas escolas, quais sejam: 1) curta duração da aula (45min); 2) falta de infraestrutura; 3) tendência de organização curricular para eventos da escola formal; 4) elevado número de ausências e evasão escolar; 5) variabilidade do nível de competência do educador para ensinar música. Iniciativas desenvolvidas no âmbito nacional surgem como possíveis estratégias para a reintrodução da música nas escolas (VEBER, 2008; GODOY, FIGUEIREDO, 2008; DANTAS, ROCHA, 2008; BEINEKE, 2008; BARBOSA; CAVALIERI, 2008). Destas estratégias, grande parte traça caminhos para o ensino musical na sala de aula, em caráter curricular em oposição à aplicação de projetos em caráter extracurricular. Ambos os caminhos foram considerados nas experiências apresentadas neste artigo. A aplicação no mesmo espaço escolar permitiu a verificação da eficácia de ambas as propostas, conforme a descrição a seguir.



## **Duas propostas para o ensino musical: a sala de aula e o projeto extracurricular**

As experiências foram realizadas entre os anos 2002 a 2006, no curso de formação geral, no Centro Educacional Professor Rômulo Galvão, escola de nível médio, localizada em Teixeira de Freitas, Bahia. Na matriz curricular da época, a disciplina arte estava presente no terceiro ano do ensino médio com carga horária de 02 aulas semanais, com duração de 50 minutos. Teoricamente a disciplina, integrada à área de Linguagens, Códigos e Suas Tecnologias, deveria ser ministrada por docentes formados nas diversas licenciaturas da área artística (artes cênicas, artes plásticas, dança, música e teatro).

A mudança da nomenclatura da disciplina educação artística para arte, estabelecida pela LDBEN/96 e reforçada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio, elaborados sob influência da Metodologia Triangular<sup>1</sup> de Ana Mae Barbosa, possibilitou ao profissional desenvolver seu plano de trabalho segundo a sua área de formação ao resgatar os conteúdos específicos de cada linguagem artística. Quanto à legislação da LDBEN/96 e suas influências, Fernandes (2004, p. 76) argumenta que

Comparando a lei atual com a anterior, notamos que a lei atual trata o ensino da arte como o que se refere à presença de diferentes linguagens artísticas na escola. Não se fala, porém, em educação artística, mas sim em arte e no seu ensino. O que significa essa mudança de nomes? Acreditamos que a troca de denominação nem sempre assegura a transformação de argumentos, pressupostos, idéias e práticas subjacentes, fazendo com que, na verdade, as linguagens não sejam mais integradas, mas sim separadas, embora enjauladas em um campo chamado de “arte”.

Desta forma, os procedimentos metodológicos desta experiência fundamentaram-se na postura político-filosófica docente adotada e nas concepções defendidas por Swanwick (2003) – Modelo C.(L).A.(S).P e princípios educacionais musicais - considerar a música como discurso; considerar o discurso musical do aluno; fluência do início ao final - do que no conceito enraizado na nomenclatura arte. Razão pela qual as propostas apresentadas apropriaram-se destes fatores para a seleção de conteúdos e atividades. Para Moretto (2001, p. 33), o sucesso do ensinar é alcançado somente quando o professor estabelece estes conteúdos a partir de objetivos claros:

Os conteúdos são fundamentais no processo da construção de representações significativas pelos alunos, desde que sejam estudados contextualizados e

---

<sup>1</sup> Proposta pedagógica desenvolvida por Ana Mae Barbosa, na área das Artes Plásticas, centrada em três diretrizes: fazer, apreciar e contextualizar historicamente a arte.



sua relevância identificada tanto por quem ensina como por quem aprende. Por essa razão, compete ao professor a seleção destes conteúdos, com clara precisão de seus significados nos contextos em que são apresentados.

Segundo Freire (1991), esta clareza poderá ser alcançada por meio de questionamentos no processo da seleção: o que ensinar? a quem? a favor de quê? de quem? contra quem? como ensinar e contar com a participação dos alunos? A formação básica a ser alcançada no Ensino Médio, segundo o PCNEM (1998), deverá atender ao desenvolvimento de competências, habilidades e disposições de condutas. Para tanto, é necessário trabalhar a música não apenas como forma de comunicação, mas como constituidora de significados, conhecimentos e valores.

Neste sentido, os PCN consideram como objetivo de aprendizagem escolar conteúdos de diferentes naturezas, ao reafirmar a responsabilidade da escola com a formação ampla do aluno e, ao mesmo tempo, intervenção consciente e planejada nessa direção. O educador Coll (1994) propôs um agrupamento de “novos conteúdos”<sup>2</sup> denominados atitudinais, conceituais e procedimentais, organizados e interligados de acordo com as habilidades e saberes a serem desenvolvidos com base nesta natureza diversificada e nos pilares de educação apresentados pela UNESCO<sup>3</sup> (2006): aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser.

A seleção dos conteúdos adotados fundamentou-se nesta categorização e no Modelo C.(L).A.(S).P desenvolvidos por Keith Swanwick (1979). O modelo visa a promover o contato com a música de forma diversificada por meio da apreciação, composição e execução, complementadas pela literatura e técnica. Neste sentido, o aluno deveria tocar (ou cantar), ouvir, criar, contextualizar, compreender e conhecer formas de se tocar. Enquanto que os princípios defendidos pelo educador, serviram de base para os procedimentos metodológicos adotados.

---

<sup>2</sup> Os conceituais, ou cognitivos, estão relacionados com conceitos propriamente ditos e dele ramificam-se os conhecimentos relacionados aos fatos, acontecimentos, dados, nomes, imagens, representações e códigos. Os procedimentais, ou motores, envolvem ações ordenadas e direcionadas para realização de um objetivo, aquilo que se aprende a fazer fazendo. Já os atitudinais, ou afetivos, envolvem o desenvolvimento de capacidades da área afetiva, como atitudes, valores e normas que se deseja desenvolver junto aos alunos.

<sup>3</sup> Os pilares da educação propostos pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) como básicos para todo cidadão do século XXI foram elaborados com a colaboração de especialistas em educação do mundo todo organizados em uma Comissão Internacional sobre Educação. O seu registro foi publicado em um Relatório em diversas línguas contribuindo para um debate mundial de suas principais teses e condição necessária para a concepção de uma nova escola para o próximo milênio.



As propostas compatibilizaram-se por terem como meta o desenvolvimento de diferentes capacidades dos alunos de forma integral e não fragmentada. Os domínios afetivo, cognitivo e psicomotor, fundamentais para a formação musical e defendidos por Swanwick, por meio da realização de atividades de funções musicais variadas, adequaram-se ao agrupamento de conteúdos desenvolvido por Coll.

### **Proposta 1: aulas de música no ensino médio**

O fazer e o pensar música, nesta proposta, reconheceram as suas influências na formação de um indivíduo consciente, crítico e autônomo. O ensino musical almeja uma prática educativa que sustente esta formação por meio do acesso à linguagem musical. Segundo Kodály (1974), este acesso é direito de todos: “A música é um direito de todos; a educação musical é necessária para o desenvolvimento pleno do ser humano”.

O ensino musical na educação básica é uma forma de conceber o acesso a outro código de linguagem ao ampliar o acervo cultural dos alunos. A formação de músicos, bem como o desenvolvimento performático musical, perpassou indiretamente na proposta, porém, o seu objetivo central foi a promoção ao acesso musical por meio de atividades de pensar, fazer e ouvir, fundamentada nos princípios desenvolvidos por Swanwick (2003).

Os conteúdos foram desenvolvidos por meio de projetos. Em alguns, houve um tratamento interdisciplinar que permitiu o diálogo entre as diferentes disciplinas e, conseqüentemente, o reconhecimento da disciplina por parte do corpo docente, coordenação e direção, e a interação com diversas manifestações da comunidade local. Segundo Swanwick (2003), a música é uma entidade múltipla que não deve limitar-se ao espaço físico escolar. A escola deve desenvolver uma rede de educação musical que envolva músicos, indivíduos e comunidade para promover experiências autenticamente musicais:

Não me surpreendo se a “música da escola” parece para muitos jovens uma subcultura, separada da música que está fora dela no mundo, abstraída pelas restrições da sala de aula e currículo e sujeita aos curiosos arranjos para avaliação (SWANWICK, 2003, p. 108).

Os conteúdos foram organizados de acordo com as temáticas dos projetos e as unidades escolares: 1) música do mundo de vários estilos e gêneros: da tradição oral à escrita; 2) a música brasileira; 3) documentação e registro musical; 4) a música como comunicação. A música foi o centro de todos os projetos, entretanto, outras linguagens artísticas foram utilizadas como recurso facilitador no desenvolvimento das aulas. Contrária a uma abordagem



polivalente entre as diferentes linguagens artísticas, a utilização deste recurso buscou valorizar, articular e promover o diálogo com as diferentes habilidades discentes existentes na sala de aula.

As duas aulas semanais foram organizadas entre atividades práticas e teóricas. Nas aulas teóricas promoveram-se a fundamentação, reflexão e discussão das práticas realizadas por meio de debates, apresentação de trabalhos, redações, atividades em grupo, entre outros, enquanto nas aulas práticas as atividades foram desenvolvidas pela execução vocal (canto coral), instrumental (instrumentos de percussão da banda filarmônica da escola, como caixa, bumbo, liras e surdo, entre outros; instrumentos não convencionais criados pelos próprios alunos; flauta doce e instrumentos que alguns alunos já executavam), verificação de como executar (técnica), apreciação (recursos audiovisuais trazidos pela docente e pelos discentes, execução de colegas, convidados e das criações produzidas) e criação (arranjos vocais, instrumentais, percussivos corporais e elaboração de instrumentos musicais). Nestas atividades, destacou-se o uso da voz, ao permitir a utilização do instrumento que todos possuem como recurso para a contextualização dos conteúdos e integração entre prática e teoria. Entretanto, não havia determinismo entre o caráter das aulas; a prioridade era a promoção do fazer, do ouvir e do pensar musical. Em aulas teóricas era inevitável a existência de manifestações práticas, enquanto em aulas práticas comentários propiciavam a discussão para fundamentar a vivência. Este diálogo entre fazer e pensar música fundamentou-se no Modelo C.(L).A.(S).P. de Swanwick (2003).

O modelo apresenta parâmetros variados que promovem o contato com a música: apreciação, composição, execução, literatura e técnica. Para o autor (2003), o acesso a variadas experiências musicais garante o respeito a características individuais dos alunos e possibilita o contato musical pelo exercício de papéis diversificados como ouvir, criar e tocar: “Compor, tocar e apreciar: cada atividade tem a sua parte a desempenhar. Desta forma, as diferenças individuais dos alunos podem ser respeitadas [...]” (SWANWICK, 2003, p. 68). Estas atividades de apreciação, composição e execução são consideradas centrais por promover o fazer musical, complementadas com as atividades de técnica e literatura ao fornecer os fundamentos para a prática.

Notaram-se os seguintes resultados das aulas: 1) frequência e participação discente significativa; 2) reconhecimento da comunidade escolar quanto a importância da disciplina para a formação discente; 3) promoção de espaço para a motivação e produção artística; 4) integração da escola com a comunidade local.



## **Proposta 2: Projeto Tocando a Vida**

Até o ano letivo de 2009, a Secretaria de Educação da Bahia proporcionava aos professores da disciplina arte desenvolver projetos sociais nas escolas de atuação direcionados para a comunidade escolar e local. Os projetos, inseridos na carga horária dos docentes executantes de acordo com o seu regime de trabalho (20h ou 40h), contavam com o apoio do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)<sup>4</sup> para a aquisição de bens materiais como uniforme, instrumentos musicais, estantes, cópias de partituras, entre outros. Neste cenário, o Projeto Tocando a Vida foi elaborado. No início, em 2002, as atividades não contavam com salas específicas, porém, no segundo ano de realização conquistou sala própria para o desenvolvimento das aulas e acomodação do material didático: 01 bateria, 06 violões, 01 cavaquinho, 20 flautas doces, 06 estantes de partitura e 01 teclado.

Foram desenvolvidas as seguintes modalidades: canto coral (02 aulas semanais), flauta doce (01 aula semanal), teoria e percepção musical (01 aula semanal) e conjunto instrumental (01 aula semanal), ensaio geral: coral, flautas e conjunto instrumental (01 aula), com a carga horária semanal de 06 aulas. O diálogo entre as mesmas era reforçado no ensaio geral e na integração das modalidades em apresentações e eventos diversos. A participação dos alunos em mais de uma modalidade era comum e as aulas de teoria e percepção eram obrigatórias para os participantes do conjunto instrumental e flauta doce.

Ao partir da crença do acesso democrático para a comunidade, os testes de seleção não foram adotados. Entretanto, atrelou-se o limite de participantes à quantidade das vagas, conforme disponibilidade de horários e instrumentos: canto coral, teoria e percepção musical (50 vagas para cada) e flauta doce (20 vagas). Todavia, este critério não foi adotado à modalidade do conjunto instrumental por favorecer e agregar alunos que já executavam instrumentos musicais.

Para facilitar a participação de toda a comunidade escolar, os horários das aulas eram inseridos nos intervalos entre os três turnos: 12h e 18h. Desta forma, os alunos participantes do turno vespertino e noturno, chegavam 1h antes das atividades escolares. Entretanto, este procedimento não garantiu a adesão de número significativo de alunos dos três turnos da unidade escolar, em função aos compromissos extracurriculares destes. Atualmente a grande

---

<sup>4</sup> O PDE, desenvolvido e fiscalizado pelo Ministério de Educação e Cultura (MEC), inclui metas de qualidade para a educação básica, as quais contribuem para que as escolas e secretarias de Educação se organizem no atendimento aos alunos. Também cria uma base sobre a qual as famílias podem se apoiar para exigir uma educação de maior qualidade. O plano prevê ainda acompanhamento e assessoria aos municípios com baixos indicadores de ensino.





concorrência da escola é o mercado de trabalho e um percentual significativo de adolescentes e adultos matriculados em cursos de ensino médio é forçado a mudanças de turno e até à desistência escolar, em virtude das suas necessidades profissionais. Outro fator a se considerar em relação à participação da comunidade escolar no projeto foi o contato da docente com os alunos. Por influência da sua atuação em aulas da disciplina arte no período matutino, o turno contabilizou maior quantidade de participantes.

A proposta metodológica teve como princípios: 1) promoção do acesso à linguagem musical; 2) desenvolvimento cultural no espaço escolar; 3) formação de plateia para manifestações artísticas; 4) desenvolvimento do criar, fazer e pensar música; 5) valorização do conhecimento prévio musical dos participantes; 6) articulação entre conhecimentos prévios e adquiridos. Para reconhecer e articular os conhecimentos prévios foram inseridas atividades de monitoria e participação na elaboração dos arranjos do conjunto instrumental e grupo de flautas doces ao acompanhar o coral. Esta articulação facilitou o desenvolvimento da percepção auditiva, leitura, escrita musical e criatividade na prática musical.

As aulas em caráter extracurricular, em razão da quantidade de participantes e recursos disponíveis, permitiram o desenvolvimento de formação musical mais aprofundada para o fazer musical. Os resultados foram visíveis: 1) promoção de espaço cultural na comunidade escolar; 2) incentivo para maior aprofundamento na prática musical; 3) integração com atividades, cronogramas, Projeto Político Pedagógico e matriz curricular da unidade escolar; 4) integração entre corpo discente, docente e comunidade; 5) divulgação da unidade escolar na comunidade.

### **Considerações finais**

A análise e a comparação entre as presentes práticas docentes nos permitem levantar possíveis respostas a questões em voga quanto a reintrodução da música na educação básica. A Lei 11.769/2008 torna-se oportunidade para traçar práticas para este espaço ao oferecer autonomia e liberdade para esta construção. Contudo, há uma margem de perigo, devido ao poder que se deposita no educador e este deverá construir procedimentos metodológicos consciente de sua função, ao criar a filosofia de ensino em que possa crer de forma otimista. A importância de uma disciplina e o reconhecimento pela comunidade escolar deve-se ao conhecimento profundo, proposta de ensino, postura político-filosófica e princípios do educador.



Em ambas as experiências, os princípios foram os parâmetros para a elaboração das propostas, como adequação com as particularidades dos alunos e a oportunidade de acesso à música. Todavia, esta promoção do acesso musical foi o grande diferencial entre as duas vivências. O Projeto Tocando a Vida, apesar de favorecer os participantes com maior aprofundamento na prática musical, limitou este acesso em função do seu caráter extracurricular. A atividade ignorou a realidade local quanto à inserção de jovens no mercado de trabalho. Desta forma, projetos ofertados pela escola que não estejam inseridos na programação e horários da matriz curricular inviabilizam a participação de todos.

Neste contexto, a educação musical em caráter disciplinar torna-se uma situação favorável para possibilitar o acesso de toda a comunidade escolar. Mesmo não desenvolvendo práticas musicais mais direcionadas e complexas como nos projetos, em virtude da quantidade de participantes e da infraestrutura operacional, além de promover este acesso, proporciona o desenvolvimento de habilidades para esta prática e incentiva o maior aprofundamento em espaços específicos para a formação musical. Contudo, a integração entre as atividades curriculares e extracurriculares torna-se situação ideal e passível de reflexão. A realidade pós-moderna aponta para situações de ensino-aprendizagem além dos muros da escola em parceria com outros contextos educacionais. O contato com a linguagem musical, ao se iniciar na sala de aula, poderá ampliar-se para os alunos com maior predisposição para a prática musical (disponibilidade de tempo, vontade e maior identificação).



## Referências

- AMATO, Rita de Cássia Fucci. Canto coral e inclusão social: um panorama atual de iniciativas brasileiras. In: XVIII Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical, 2009. *Anais do XVIII Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical*. Londrina, 2009.
- BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental: Arte.
- COLL, César. *Aprendizagem escola e construção do conhecimento*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- CONDE, Cecília. Algumas reflexões para pensarmos nos cursos de Formação de Professores do Ensino Fundamental. In: Seminário Música na Educação Fundamental, 2003. *Anais...* 2003.
- FERNANDES, José Nunes. Normatização, estrutura e organização do ensino da música nas escolas de educação básica do Brasil: LDBEN/96, PCN e currículos oficiais em questão. In: *Revista da ABEM*, n. 10, 2004.
- FREIRE, Paulo. *A Educação na cidade*. São Paulo: Cortez, 1991.
- FUKS, Rosa. A Educação Musical na Era Vargas: seus precursores. In: OLIVEIRA, Alda e CAJAZEIRA, Regina, *Educação Musical no Brasil*. Salvador: P&A, 2007.
- GERLING, Fredi e GERLING, Cristina Capparelli. Breve Panorama Histórico sobre a Formação de Instrumentistas no RGS. In: OLIVEIRA, Alda e CAJAZEIRA, Regina, *Educação Musical no Brasil*. Salvador: P&A, 2007.
- JARDIM, Vera Lúcia Gomes. Institucionalização da profissão docente - o professor de música e a educação pública. In: *Revista da ABEM*, n. 21, 2009.
- KODALY, Zoltan. Preface to the Volume Musical Reading and Writing, 1954. In: BONIS, F. (Ed.). *The Selected Writings of Zoltan Kodály*. London: Boosey and Hawkes, 1974.
- MORETTO, Vasco. *Prova: um momento privilegiado de estudos, não um acerto de contas*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- MOTA, Graça. A diversidade em sala de aula: um olhar para a prática de uma professora de música. *Revista do Centro de Educação*, vol. 28, n. 2, 2003.
- OLIVEIRA, Alda e CAJAZEIRA, Regina, *Educação Musical no Brasil*. Salvador: P&A, 2007.
- SWANWICK, Keith. *Ensinando música musicalmente*. Trad.: Alda Oliveira e Cristina Tourinho. São Paulo: Moderna, 2003.
- UNESCO, MEC. *Educação: Um Tesouro a descobrir*. São Paulo: Cortez Editora, 2006.



## **Ensino musical escolar na nova matriz curricular do estado de Goiás: elaboração e aplicação de seqüências didáticas na disciplina música**

*Ana Rita Oliari Emrich  
Universidade Federal de Goiás  
aroe@terra.com.br*

**Resumo:** Este artigo é o relato de um projeto de pesquisa em desenvolvimento no que tem como objetivo pesquisar as contribuições socioculturais e pedagógicas da aplicação da nova “Matriz Curricular” da Secretaria de Educação do Estado de Goiás no contexto do ensino de música enquanto disciplina da rede pública de educação básica na região Metropolitana. O desenvolvimento desta pesquisa tem propiciado momentos de reflexão entre os professores da rede pública e espera-se que estas reflexões possam contribuir para a sistematização de propostas pedagógicas voltadas para educação musical no ensino básico.

**Palavras-chave:** Música, Currículo e Educação.

Sancionada em agosto de 2008, a Lei 11.769, altera o artigo 26 da LDB/96 (BRASIL, 1996), acrescentando o § 6º nesta parte da Lei, que regulamenta o ensino de Arte nos sistemas de ensino básico no Brasil. Esta modificação estabelece que “a música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular de que trata o § 2º deste artigo”. Esta obrigatoriedade do ensino de música nas escolas, apesar de ser uma discussão polêmica, trás novas possibilidades de propostas para o ensino de música nas escolas.

Em Goiás, a Secretaria de Estado da Educação tem compreendido que a música deve ser uma nova disciplina dentro do currículo escolar, o que não retira a disciplina Arte (artes visuais, teatro ou dança). Por outro lado, muitos educadores musicais preferem trabalhar em escolas específicas de música e se esquivam do ensino básico, conforme afirma Penna (2008, p.144):

Talvez uma das razões dessa preferência seja o fato de que, além de mais valorizadas socialmente, as escolas especializadas são instituições guiadas por uma concepção de música e de prática pedagógica que, por um lado, encontra ressonância na própria formação dos professores e, por outro, não é compatível com as difíceis condições de trabalho e as exigências desafiadoras das escolas públicas de ensino fundamental e médio. Dessa forma, as escolas especializadas são vistas como mais “atraentes e protetoras” por muitos professores, cuja formação nem sempre envolveu num compromisso real com um projeto de democratização no acesso a arte e à cultura.



Diante da realidade do surgimento desta nova disciplina (música) e das dificuldades inerentes ao trabalho com a música nas escolas e com foco no atendimento aos professores de música da rede pública de educação básica, a Secretaria de Estado da Educação de Goiás publicou um texto que propõe a Reorientação Curricular com bases teóricas e metodológicas para o ensino de Música nas Escolas (EMRICH, 2009).

Esta proposta objetiva orientar os professores a respeito da educação musical no ensino básico que abrange o ensino fundamental e médio, no sentido de que é preciso considerar as diretrizes dos PCNs<sup>1</sup> que orientam o ensino de música na escola com ênfase na diversidade das manifestações musicais na contemporaneidade. Deste modo, os Parâmetros Curriculares Nacionais esclarecem que:

A música sempre esteve associada às tradições e às culturas de cada época. Atualmente, o desenvolvimento tecnológico aplicado às comunicações vem modificando consideravelmente as referências musicais das sociedades pela possibilidade de uma escuta simultânea de toda produção mundial através de discos, fitas, rádio, televisão, computador, jogos eletrônicos, cinema, publicidade, etc. Qualquer proposta de ensino que considere essa diversidade precisa abrir espaço para o aluno trazer música para a sala de aula, acolhendo-a, contextualizando-a e oferecendo acesso a obras que possam ser significativas para o seu desenvolvimento pessoal em atividades de apreciação e produção (BRASIL, 1997, p. 53).

Nesse sentido, a Secretaria de Educação do Estado de Goiás, através do “Ciranda da Arte: Centro de Estudo e Pesquisa”, iniciou em 2004 o processo de Reorientação Curricular com um amplo debate sobre currículo. Estas discussões se estruturaram sobre as orientações dos PCNs, tendo como foco a elaboração de uma nova Matriz Curricular que orienta a atuação de professores em todas as linguagens artísticas presentes na Educação do Estado (artes visuais, dança, música e teatro) do 1º ao 9º ano do ensino fundamental. Neste processo, são realizados cursos de reorientação curricular com os professores que atuam do 6º ao 9º ano, onde são elucidados aspectos da nova Matriz e produzidas Sequências Didáticas<sup>2</sup>.

A atuação do professor segundo a nova Matriz Curricular (vide gráfico Anexo I) é direcionada por uma abordagem metodológica não hierárquica vinculada à produção

---

<sup>1</sup>Os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN - são referências de qualidade para o Ensino Fundamental e Médio do país elaborado pelo Governo Federal.

<sup>2</sup>Sequências Didáticas são situações de ensino e aprendizagem planejadas com o objetivo de promover aprendizagens específicas, sequenciadas em níveis de complexidade crescentes, socialmente relevantes.



musical, contextualização e compreensão crítica, sem que nenhuma destas ações prevaleça sobre a outra. Esta proposta supera a dicotomia entre o fazer deliberado e o saber teórico, tão polarizado na tendência modernista da arte-educação que, segundo Barbosa (2008), era focada principalmente na auto-expressão. No entanto, segundo Freire (2000), a Educação Musical na pós-modernidade concebe a música como um conjunto de manifestações que apresentam características e origens diversas, entendendo que a criação de conhecimento, através da reflexão sobre esta diversidade é que deve ser enfatizada nos cursos de música.

Na nova Matriz Curricular para o ensino de música na escola, esta diversidade de manifestações da música se expressa através das diferentes modalidades, como mostra a figura abaixo:

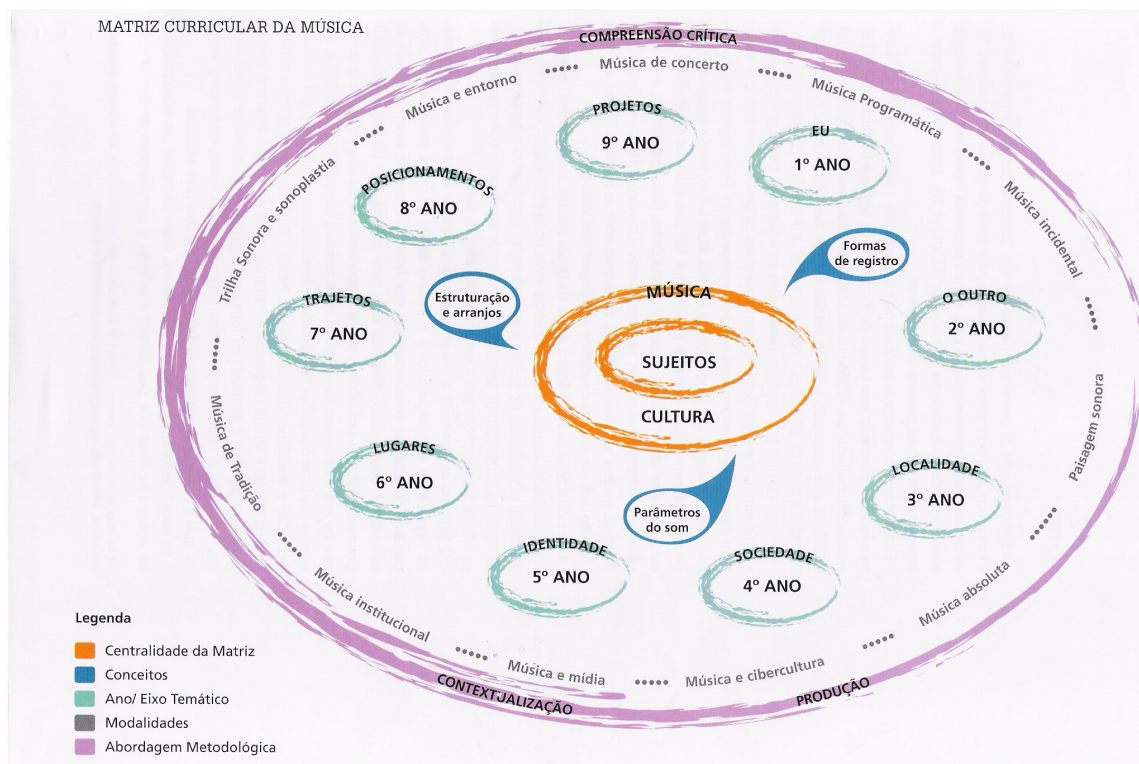


FIGURA 1 – Matriz Curricular da Música  
 Fonte: Centro de Estudos e Pesquisa Ciranda da Arte.

Estas modalidades, elencadas para o ensino de música na escola, inclui: música e mídia; música e cibercultura; música absoluta; paisagem sonora; música incidental; música programática; música de concerto; música e entorno; trilha sonora e sonoplastia; música de tradição; música institucional. Além destas vertentes, existem reticências que abrem espaço para que outras manifestações sejam inseridas, de acordo com o diagnóstico do professor. As modalidades podem ser trabalhadas em qualquer ano letivo, desde que sejam combinadas com seus respectivos eixos temáticos<sup>3</sup>, promovendo uma liberdade de articulação que propicia uma abertura para o diálogo entre estes elementos.

Os professores de música devem promover a compreensão do estudante sobre a diversidade de práticas e manifestações musicais da nossa e de outras culturas. Sendo este o foco de interesse, que abarca a realidade da escola e o perfil dos estudantes, não pode ser um obstáculo para que se trabalhem as diferentes vertentes da música. O que se argumenta aqui não é o fato de que o perfil de uma turma ou comunidade possa determinar alguma modalidade por afinidades culturais, pelo contrário, espera-se que qualquer modalidade possa ser trabalhada em qualquer realidade, já que é justamente a reflexão acerca da diversidade que deve ampliar a consciência do indivíduo a respeito sua identidade cultural. De outra maneira, a produção de conhecimento não se concretizaria, pois cada comunidade estaria somente relegada a sua realidade de forma determinista. Apesar da opção por uma modalidade ser o ponto crucial, determinante de todas as ações posteriores, o foco deve ser a maneira como esta modalidade é desenvolvida em cada realidade, pois é neste ponto que residem aberturas para diversas reconfigurações. Estas modalidades são desenvolvidas através de Sequências Didáticas.

Assim, esta pesquisa pretende investigar os desdobramentos da aplicação da nova Matriz Curricular, efetivada na escola por meio da elaboração de Sequências Didáticas em conjunto com um grupo de professores atuante em sala de aula de escolas estaduais, passando pelo diagnóstico<sup>4</sup>. Pretende-se, através desta pesquisa, propor as Sequências não como situações fechadas, mas como modelos nos quais outros professores possam se inspirar para criar os seus próprios planos de trabalho.

---

<sup>3</sup>Eixos Temáticos são: Eu; O Outro; Localidade; Sociedade; Identidade; Lugares; Trajetos; Posicionamentos; e Projetos - veja figura I. Cada ano letivo tem seu eixo temático.

<sup>4</sup>O termo Diagnóstico está sendo utilizado nesta pesquisa para denominar o momento em que os professores levantam e analisam elementos para a escolha de uma determinada modalidade a ser trabalhada com uma turma.



A pesquisa se justifica diante das modificações no Artigo 26 da LDB/96, que trata da inclusão e obrigatoriedade da música nas escolas de ensino básico, o que por efeito demandará significativo aumento do número de professores de música em sala de aula. Para que as ações pedagógicas no ensino de música na escola possam cumprir com o desafio de construir uma sociedade mais democrática e buscar práticas de justiça social e igualdade de direitos culturais, conforme a proposta da Reorientação Curricular do 1º ao 9º ano (GOIÁS, 2009, p. 31), elas devem incluir os sujeitos e suas memórias, trajetórias, localidades, posicionamentos e projetos de vida. A atuação do educador musical no ensino regular apresenta inúmeros desafios, que tendem a se tornar cada vez maiores devido ao aumento da demanda por estes profissionais em decorrência da aplicação da Lei 11.769. Esta pesquisa visa contribuir com um maior esclarecimento a respeito dos pressupostos da nova Matriz e de suas possibilidades de abertura e rearticulação a cada nova situação.

A nova Matriz Curricular da Secretaria de Educação do Estado de Goiás permite que as mais variadas ocorrências da música sejam trazidas para a sala de aula, contextualizadas e compreendidas criticamente. Ao acompanhar professores no curso de Reorientação Curricular, foi notória a preferência de determinadas modalidades em detrimento de outras. Muitas vezes, esta escolha se dá por comodidade, sendo que a maioria dos professores recorre àquelas modalidades que estejam mais próximas do perfil social da escola e da turma. Entretanto, é justamente neste ponto que o professor deixa de usufruir da abertura e da pluralidade para ficar restrito ao determinismo cultural, negando assim aos seus alunos vivenciar a plenitude da diversidade das manifestações musicais na contemporaneidade. Não se trata de subestimar a bagagem musical do aluno, mas de não se limitar a esta, para que ele mesmo possa situá-la na vastidão de diferentes propostas da produção musical e melhor entendê-la.

Por acreditar que o sucesso da proposta da nova Matriz reside na sua abertura e flexibilidade, permitindo uma pluralidade de orientações que precedem da elaboração de estratégias desenvolvidas para se abordar uma determinada vertente da música, é sobre este ponto crucial do trabalho do professor que devem ser empreendidas reflexões analíticas.

É através das Sequências Didáticas que os pressupostos da nova matriz serão aplicados, pois em sua elaboração é possível prever situações para equilibrar o





planejamento da aula entre os três pilares que delineiam a arte-educação<sup>5</sup> pós-modernista sistematizados por Ana Mae Barbosa: Produzir, Apreciar e Contextualizar (2008).

Mesmo com a publicação da nova Matriz Curricular, se faz necessário empreender investigações sobre as diversas ações envolvidas na sua aplicação. É necessário observar e analisar o planejamento e a execução das ações pedagógicas previstas nas Seqüências Didáticas, de forma que tais estudos possam oferecer subsídios formativos aos professores de música, servindo de apoio para que eles aperfeiçoem as ações de musicalização nas escolas de ensino básico.

Buscamos, portanto, investigar as contribuições socioculturais e pedagógicas da aplicação da nova “Matriz Curricular” da Secretaria de Educação do Estado de Goiás no contexto do ensino de música enquanto disciplina da rede pública de educação básica, na região metropolitana de Goiânia.

Pretendemos também, observar no contexto citado, o processo de levantamento de dados para a elaboração de Seqüências Didáticas. Pretendemos ainda, observar, analisar e avaliar o processo de elaboração dessas Seqüências Didáticas e sua aplicação pelos professores em suas respectivas escolas.

---

<sup>5</sup>Apesar das reflexões de Ana Mae Barbosa sobre arte-educação serem direcionadas às Artes Visuais, pode-se facilmente estabelecer relações entre seu pensamento e a Educação Musical.



## METODOLOGIA

Esta pesquisa, com enfoque qualitativo, se classifica como *pesquisa-ação*, na medida em que a pesquisadora está participando e orientando o processo de elaboração, aplicação e avaliação das Seqüências Didáticas promovendo, dessa forma, uma intervenção na realidade social dos estudantes (MORIN, 2004; THIOLENT, 1985).

Segundo Bresler (2000, p.17):

A metodologia qualitativa permite a exploração de novas direções, incluindo o estudo do currículo operacional e vivenciado, ou os estudos etnográficos da música inserida numa comunidade, os estudos fenomenológicos dos ouvintes, dos compositores e dos músicos, e os estudos formativos acerca do uso de materiais curriculares e inovações tecnológicas em música. Isto é só o começo, e o campo de estudo parece estar aberto a novas e excitantes questões para explorar, no intuito de alcançar um conhecimento mais aprofundado da educação musical na sua variedade de contextos culturais, institucionais e pessoais.

Pretende-se trabalhar junto a um grupo de professores que estejam lecionando a disciplina Música e participando do processo de Reorientação Curricular no “Ciranda da Arte: Centro de Estudo e Pesquisa” sob a orientação desta pesquisadora. Estes professores irão levantar dados para elaboração das Seqüências das suas turmas e escolherão as modalidades com as quais pretendem trabalhar. Essas Seqüências serão aplicadas no decorrer do semestre seguinte, e durante este processo estes professores estarão sob supervisão para o trabalho das Seqüências nas turmas, pois eventualmente poderão surgir pontos possíveis de reestruturação, já que a aplicabilidade destas Seqüências também é objeto de análise nesta pesquisa.

Os procedimentos desta pesquisa se constituem em:

- a) **Pesquisa bibliográfica:** Levantamento de livros que possam auxiliar no embasamento teórico da pesquisa, além de fornecer subsídios para as ações pedagógicas e para as reflexões no processo de elaboração e aplicação das Seqüências Didáticas.
- b) **Projeto Intervenção:** Observar um grupo de professores que já lecionam a disciplina Música e participam do processo de Reorientação Curricular no “Centro



de Estudo e Pesquisa Ciranda da Arte” sob a orientação desta pesquisadora. Estes professores irão levantar dados para realizar o diagnóstico das suas turmas e escolherão as modalidades com as quais pretendem trabalhar ao elaborarem as Sequências Didáticas.

**c) Coleta de dados a partir de:**

c.1) Observação e intervenção durante o processo de elaboração das Sequências Didáticas durante dois grandes períodos: de abril a junho de 2010; e de setembro a Dezembro de 2010. Neste momento serão observadas, analisadas, avaliadas e registradas as Sequências Didáticas elaboradas pelos professores, de acordo com os seguintes critérios/categorias:

- Proposta pedagógica;
- Abordagem metodológica;
- Adequação da modalidade escolhida pelo professor ao contexto escolar;
- Contribuição Social e Cultural para os Estudantes;

c.2) Observação do processo de implementação das Sequências Didáticas nas turmas, momento no qual serão observados, analisados, avaliados e registrados aspectos carentes de reestruturação já que a aplicabilidade dessas Sequências Didáticas também é objeto de análise nesta pesquisa. Nesse momento, a observação do processo ocorrerá de acordo com os seguintes critérios/categorias:

- **Tempo:** se foi adequado ao desenvolvimento das atividades planejadas nas Sequências ou se necessita de reelaborações, o que implicaria na continuidade do trabalho com uma mesma modalidade;
- **Modalidade escolhida:** se favoreceu a consciência a respeito da diversidade da produção musical;
- **Capacidade de adequação:** se os professores souberam se adequar à aplicação das Sequências Didáticas em escolas com deficiência de recursos;



c.3) Aplicação de questionários e realização de entrevistas semiestruturadas com os professores e participantes da reorientação visando verificar a contribuição social e cultural desta atividade para os professores e alunos;

Serão convidados a participar da pesquisa, tanto os professores quanto os estudantes da rede estadual de ensino de Goiás na região metropolitana. Assim, após uma exposição oral e explicativa junto aos sujeitos/participantes, eles serão convidados a assinarem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido exigido pelo Comitê de ética em pesquisa da Universidade Federal de Goiás. Aos estudantes menores de dezoito anos que aceitarem participar da pesquisa, será solicitado que os pais ou responsáveis assinem uma Carta de Autorização da participação do filho(a) na pesquisa.

**c) Análise dos dados:**

Conforme Bresler (2000, p.22) “Para maior parte dos projetos qualitativos, a análise de dados é uma tarefa informal, frequentemente, grandiosa e de difícil realização”. Diante da complexidade da arte de analisar dados coletados, seguem abaixo itens norteadores que serão utilizados visando chegar a conclusões esclarecedoras quanto ao tema proposto.

- d.1) Notas e histórias registradas;
- d.2) Investigação de passagens relevantes, identificando esboços para análise.
- d.3) Elaboração de relatórios diariamente;
- d.4) Relevância de dados que contribuem para compreensão dos casos particulares observados;
- d.5) Análise da integridade, complexidade e contextualidade dos dados coletados;
- d.6) Cruzamento dos dados coletados, preservando a especificidade, proporcionando conclusões;
- d.7) Elaboração de sumários, proporcionando uma síntese acerca do que a pesquisadora sabe sobre a situação, dos achados experimentais, das qualidades de informações;
- d.8) Relação do que ainda tem por investigar, agendando uma nova coleta de dados.



Esperamos contribuir, com essa pesquisa, não apenas para o desenvolvimento de propostas pedagógicas, mas também para a reflexão dos educadores musicais que atuam em escolas de ensino básico acerca de sua atuação docente. Acredita-se na possibilidade de contribuição no sentido de se buscar uma atuação mais adequada do educador musical no âmbito da escola ou mais precisamente no ensino de música enquanto disciplina do núcleo comum e não apenas como uma atividade diversificada.

## Referências

- BARBOSA, Ana Mae Tavares (Org.). *Arte-educação: leitura no subsolo*. 7ª ed. - São Paulo: Cortez, 2008.
- BRASIL. *Lei das Diretrizes e Bases da Elaboração*. MEC-SEB, Brasília, 1996.
- BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais – Arte*. MEC-SEB, Brasília, 1997.
- BRESLER, Liora. Metodologias qualitativas de investigação em Educação Musical. *Revista Música, Psicologia e Educação*, Porto, nº. 2, 2000.
- EMRICH, A. R. O. et. al. Arte: um currículo voltado para a diversidade cultural e formação de identidades. In: GOIÁS. Secretaria de Educação – SEDUC, *Currículo em debate: matrizes curriculares*. Caderno 5. Goiânia: Seduc, 2009.
- FREIRE, V.L.B. Música Globalização e Currículos: In: VII ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 1999, Curitiba. *Anais do VIII Encontro Anual da ABEM*. Curitiba: ABEM, 2000.p.10-16.
- GOIÁS. Secretaria de Educação – SEDUC, *Currículo em debate: matrizes curriculares*. Caderno 5. Goiânia: Seduc, 2009.
- MORIN, André. *Pesquisa-Ação Integral e Sistêmica: uma antropopedagogia renovada*. Tradução: M. Thiollent. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.
- PENNA, Maura. *Música(s) e seu ensino*. Porto Alegre: Sulina, 2008.
- THIOLLENT, M. *Metodologia da Pesquisa-Ação*. São Paulo: Cortez, 1985.



## Epistemologia Genética e Educação Musical: desafios ao processo formativo dos educadores musicais

*Raimundo José Barros Cruz  
Universidade de Passo Fundo  
rajobac@hotmail.com*

**Resumo:** A teoria de Piaget e a Teoria em Espiral e a Didática Fundamentada na teoria de Piaget, apresentada por Cunha, possuem vários pontos em comum. Estas teorias, tomadas na ótica da educação musical, surgem como auxílio e ferramentas para o educador musical. Partindo desses pressupostos, os educadores musicais, apoiados nesses métodos, devem se empenhar num processo de autoformação e formação de indivíduos para que possam desempenhar bem as três atividades musicais: composição, execução e apreciação. Assim, pode-se chegar a formar indivíduos preparados para raciocinar, com espírito crítico, móvel, e tendo objetividade e coerência de pensamento; como também indivíduos com visão acurada do universo, sensibilidade estética e desenvoltura no aprendizado musical.

**Palavras-chave:** Música, Aprendizagem, Desenvolvimento.

### A contribuição de Piaget

Temos como objetivo com este trabalho pôr em destaque a epistemologia genética de Piaget, a Teoria Espiral de Desenvolvimento musical e a proposta educacional da psicóloga Maria Auxiliadora Versiani Cunha. Num primeiro momento, tentamos apresentar o que nos propõe Piaget e sua teoria; num segundo, expõe-se a proposta de Swanwick e, após, a problemática tratada por Cunha e os desafios que nos traz a educação musical. A psicologia do desenvolvimento é uma das várias áreas da psicologia, que, por sua vez, ocupa-se em estudar o ser humano em todos os seus aspectos: físico-motor, intelectual, afetivo-emocional e social; procura observar estas dimensões desde o nascimento até a idade adulta.

Por que estudar o desenvolvimento humano? Quando Piaget fala de desenvolvimento humano, refere-se ao desenvolvimento mental e ao crescimento orgânico. Nessa perspectiva, afirmam alguns autores, o desenvolvimento mental é tomado como uma construção contínua, que se caracteriza pelo aparecimento gradativo de estruturas mentais. Essas são as formas de organização da atividade mental, que vão se aperfeiçoando e se solidificando até o momento em que todas, estando plenamente desenvolvidas, caracterizarão um estado de equilíbrio superior quanto aos aspectos da inteligência, vida afetiva e relações sociais. (BOCK; FURTADO; TEIXEIRA, 1993, p. 98).

Nesse contexto, a criança não é vista como um adulto em miniatura; ao contrário, deve ser vista como quem apresenta características próprias de sua idade, próprias do momento vivido. A compreensão dessas ideias é o ponto de partida para um bom



entendimento da importância do estudo do desenvolvimento humano no âmbito da educação musical. Piaget deixa claro em suas pesquisas que as formas de perceber, compreender e se comportar diante do mundo que nos rodeia estão ligadas às atitudes próprias de cada faixa etária vivida pelo ser humano, num processo em que acontece uma assimilação progressiva do mundo exterior. Dessa forma, os estudos a respeito do desenvolvimento humano devem procurar “conhecer as características comuns de uma faixa etária, permitindo-nos reconhecer as individualidades, o que nos torna mais aptos para a observação e interpretação de comportamentos” (BOCK; FURTADO; TEIXEIRA, 1993, p. 98). Segundo Piaget, noutros momentos da história do Ocidente pensava-se o meio ambiente como o simples lugar onde animais e homens viviam e se comportavam. Assim, poderiam se comportar de maneiras distintas, em lugares diversos, mas isso não ocorreria por serem os lugares diferentes. O ambiente seria cenário imprescindível, que talvez favoreça ou dificulte o comportamento, mas não seria o que determina a sua ocorrência ou a sua forma. O papel mais ativo só foi sugerido no século XVII, quando Descartes antecipou a noção de reflexo, porém não foi senão no século XIX que os reflexos foram isolados e estudados. (PIAGET, 1979, p. 177).

Piaget destaca alguns fatores associados entre si e em permanente interação que devem ser considerados quando se pensa o desenvolvimento humano. São eles: a) a hereditariedade ou carga genética, que estabelece o potencial do indivíduo, que pode ou não desenvolver-se. Segundo o teórico, existem pesquisas que provam os aspectos genéticos da inteligência, todavia a inteligência pode desenvolver-se além do seu potencial, da mesma forma que pode ficar aquém; b) crescimento orgânico, que corresponde aos aspectos físicos, crescimento, altura, estabilização do esqueleto, todo um conjunto de evoluções físicas que favorecem ao indivíduo, comportamentos e o domínio do mundo externo; c) maturação neurofisiológica, que torna possível os padrões de comportamento, de modo que se faz necessário para as crianças uma determinada maturação fisiológica, que as ajude na manipulação de objetos; d) o meio, conjunto de influências e estimulações ambientais que podem alterar os padrões de comportamento do indivíduo.

Ao propor um estudo mais aprofundado sobre o desenvolvimento humano, Piaget propõe alguns aspectos determinantes em sua teoria. É partindo desses aspectos que Piaget vai desembocar no núcleo central de sua Teoria do Desenvolvimento Humano. Os aspectos são: a) físico-motor, que se refere ao crescimento orgânico, à maturação neurofisiológica, e à capacidade de manipulação; b) intelectual, que remete à capacidade de elaboração de pensamento e raciocínio; c) afetivo-emocional, que se refere aos modos que cada indivíduo tem de integrar suas experiências. Aqui entram em foco os sentimentos, a sexualidade; d)



social, que consiste nas maneiras como o indivíduo reage diante das várias situações que envolvem outras pessoas. É compreendendo esse conjunto de fatores e o desenvolvimento humano entendido em sua globalidade que Piaget propõe uma Teoria do Desenvolvimento Humano. Para tanto o teórico divide os períodos de tal desenvolvimento em quatro:

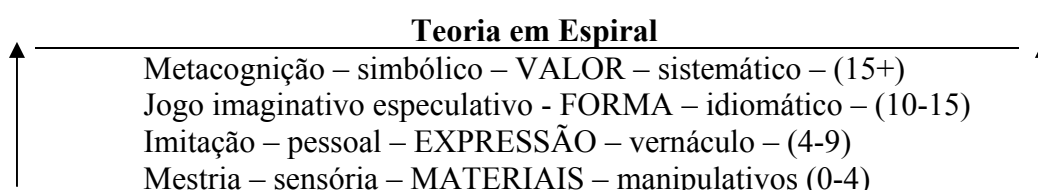
- 1º Sensório-motor – (0-2 anos) – a criança interage com o mundo através da percepção dos desenvolvimentos;
- 2º Pré-operatório – (2-7 anos) – evidencia-se o aparecimento da linguagem, que influenciará os aspectos, intelectual e social da criança;
- 3º Operações concretas - (7-11 ou 12 anos) – marcado pelo início da construção lógica; capacidade de estabelecer relações; de obter pontos de vista; o surgimento de nova capacidade mental.
- 4º Operações formais – (11 ou 12 em diante) – acontece a passagem do pensamento simplesmente concreto para o formal e abstrato; capacidade de elaboração de conceitos sobre o mundo.

Até aqui, vimos de forma sintética o que nos propõe Piaget. Iniciamos essa reflexão com Piaget justamente pelo fato de acreditarmos que sua teoria surge como base e sustento para o que veremos na Teoria em Espiral e também na didática de Cunha. E, mais precisamente, por acreditarmos que a epistemologia genética constitui-se numa área do conhecimento indispensável ao processo formativo dos educadores musicais.

### **Teoria em Espiral: as investigações de Swanwick**

É das investigações de Swanwick que resulta o espiral como modelo de desenvolvimento musical. O teórico procura “compreender as qualidades essenciais da música [e servir-se de] um bom senso do que seja engajar-se em transações musicais vivas” (SWANWICK, 2003, p. 57) Para Hentschke, o espiral como modelo de desenvolvimento musical resulta das investigações de Swanwick (1982) sobre a origem teórica do desenvolvimento da experiência musical, onde são relacionadas as dimensões críticas musicais (matéria, expressão, forma e valor), como o desenvolvimento do jogo de Piaget (1951). (1993, p. 47).

Assim se estrutura o desenvolvimento musical a partir da Teoria em Espiral:





A cada um desses momentos vivido pela criança deve ser adaptado o método com base na educação musical. Para Swanwick (2010), o essencial é respeitar o estágio em que cada aluno se encontra. Tendo isso em mente, é preciso seguir três princípios. Primeiro, preocupar-se com a capacidade da criança de entender o que é proposto. Depois, observar o que ela traz de sua realidade, as coisas com que também pode contribuir. Por fim, tornar o ensino fluente, como se fosse uma conversa entre estudantes e professor.

O desenvolvimento aqui passa a ser entendido como flexibilidade, o que dá à teoria uma ideia de sequência, ou seja, tudo passa a ocorrer numa certa ordem. Desenvolvimento ainda pode ser entendido quando relacionado ao fato de amplas mudanças que ocorrem em todas as crianças de acordo com um padrão considerável de tempo. Aqui se encaixam algumas ideias básicas: a) temporalidade, significando que mudanças tendem a ocorrer ao longo do tempo; b) cumulatividade, significando que os domínios dos estágios anteriores são necessários para o desenvolvimento das fases subsequentes da compreensão musical; c) direcionalidade, pressupondo que as mudanças de desenvolvimento sejam progressivas, relativamente duráveis e irreversíveis; d) novo modo de organização, o qual implica a emergência de um novo fenômeno ou de novas propriedades não manifestadas em estágios anteriores; e) aumento da capacidade de autocontrole, tendo-se como pressuposto a noção de que no decorrer do desenvolvimento existe uma crescente capacidade de pensar. Dessa forma, a Teoria em Espiral de desenvolvimento aponta para a ideia de que o educando desenvolve seu conhecimento musical progressivamente, tornando-se capaz de responder à música de maneira independente. (HENTSCHKE, p. 52 – 67).

É por se organizar com a perspectiva acima indicada que a teoria em Espiral pode ser considerada a primeira sequência de desenvolvimento fundamentada na natureza da experiência musical. Ganha grande destaque nesta teoria a importância do “criticismo musical” e, por ter esse objetivo, a teoria acaba por nos fornecer subsídios para a construção de um currículo musical. Sendo que esta maneira sequencial empregada com respeito às capacidades de cada criança, facilita-se o processo de aquisição do conhecimento das três atividades: a composição, execução e a apreciação.

## **O que propõe Cunha e quais os nossos desafios?**

Ao chegarmos a esse ponto da reflexão, podemos notar que a proposta teórica de Piaget, a Teoria em Espiral e os estudos de Cunha têm pontos em comum, visto que todas



propõem modelos de educação, fornecendo material produtivo para se planejarem os processos formativos dos educadores musicais. Cunha propõe formar indivíduos preparados para raciocinar em qualquer situação, com espírito crítico e móvel, tendo objetividade e coerência de pensamento. Este homem, para a autora, deve se opor ao homem com conhecimentos verbais provavelmente não utilizáveis na vida real. Apoiando-se, portanto, na teoria de Piaget e propõe um modelo educacional. Segundo a autora, existem fatores importantes nesse processo educacional, a saber: a maturação do sistema nervoso, que abrirá possibilidades de desenvolvimento; o ambiente físico, no sentido da qualidade de contato que a criança tem com seu meio; o ambiente social, o qual deve proporcionar à criança oportunidades para interações com outros indivíduos, as quais o levem à cooperação e à colaboração, não à concorrência (1986. p.25).

Todas as propostas teóricas vistas até aqui devem ser agora colocadas na ótica da educação musical. O problema da educação musical, as inadequações na educação musical, a falta de um currículo bem elaborado e até mesmo a falta de consistência na prática de professores e profissionais que atuam na área, na maioria das vezes, devem-se à falta de métodos consistentes e bem elaborados. O educador musical com formação adequada compreende, portanto, que tais teorias, com a ênfase na iniciativa e atividade do sujeito, impele-nos a adotar nova atitude diante da criança. Assim, quanto mais for tratada como indivíduo, com algo a oferecer à comunidade na qual se encontra na qualidade de criança, mais útil se poderá tornar como adulto (CUNHA, 1986. p. 91). O educador musical deve, portanto, optar por um método de trabalho; deve também estar a par das condições políticas de favorecimento ou desfavorecimento do ensino da música nas escolas e, portanto, decidir sobre que tipo de homem quer formar. Um bom homem e um bom músico são formados com base em bons princípios e critérios. É esse o oferecido a nós por Piaget, Swanwick e Cunha.



## Referências

BOCK, A. M.; FURTADO, O.; TEIXEIRA, M. de L. T. *Psicologias: uma introdução ao estudo da Psicologia*. 5.ed. São Paulo: Saraiva, 1993.

CUNHA, Maria Auxiliador Versiani. *Didática fundamentada na teoria de Piaget: a nova metodologia que veio revolucionar o ensino*. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1986.

HENTSCHKE, Liane. A adequação da teoria espiral como teoria de desenvolvimento musical. *Fundamentos da Educação Musical*, ABEM, n. 1, maio 1993.

PIAGET, Jean. *Epistemologia genética: sabedoria e ilusões da filosofia e problemas da psicologia genética*. Trad. Rachel Moreno. 2 ed. São Paulo: Abril Cultural, 1979. (Os Pensadores).

SWANWICK, K. Entrevista Keith Swanwick. in. *Educar para crescer*. 2010. Disponível: <http://educarparacrescer.abril.com.br/politica-publica/entrevista-keith-swanwick534564.shtml>. 21/08/2010

SWANWICK, K. *Ensinando Música Musicalmente*. Trad. Alda Oliveira e Cristina Tourinho. São Paulo: Moderna, 2003.



# **Espaços extra-escolares de educação musical: comunidades evangélicas como cenários interpretativos**

*André Müller Reck*  
*Universidade Federal de Santa Maria*  
*andremreck@hotmail.com*

*Ana Lúcia de Marques e Louro*  
*Universidade Federal de Santa Maria*  
*analooock@hotmail.com*

**Resumo:** Direcionado para os espaços extra-escolares de ensino e de aprendizagem musicais, o seguinte trabalho busca tecer algumas considerações sobre o tema. Partindo da aproximação entre um quadro teórico que se utiliza de pressupostos filosóficos e antropológicos para a compreensão das culturas locais; passando pelas experiências que vivenciei com o ensino e aprendizagem musical não-formal; e com o apoio de literatura específica na área de Educação Musical, procuro desenvolver algumas linhas sobre um olhar para as práticas musicais não-formais e suas relações com a área de Educação Musical. Para um rápido resgate do tema, trago alguns apontamentos apresentados na última década no campo da Educação Musical, seus lócus de atuação, reflexões e possibilidades. Como proposta de investigação em espaços não-formais, apresento alguns dados que constituem o material teórico da pesquisa que desenvolvo atualmente junto ao Programa de Pós-graduação em Educação de uma universidade pública do sul do país, que pretende investigar os processos de ensino e de aprendizagem musicais que ocorrem em grupos de louvor de comunidades evangélicas.

**Palavras-chave:** Espaços extra-escolares, educação não-formal, música evangélica.

## **Introdução**

Gostaria de iniciar o texto chamando a atenção para alguns dos enunciados que compõem o cerne dessas reflexões, como se constituem no âmbito da pesquisa e suas relações com meu interesse pessoal.

Minhas experiências musicais foram em grande parte atravessadas por características não-formais, ou seja, pela apropriação do conhecimento a partir de relações que não se caracterizavam pela dicotomia professor-aluno, configuração que predominou por muito tempo como forma autêntica e tradicional do ensino da música. Até o ingresso no ensino superior de música<sup>1</sup>, meus conhecimentos musicais formavam uma amálgama de informações que me chegaram por diferentes fontes: desde a prática musical em conjuntos, documentários em vídeo, revistas, videocliques, programas de computador, até formas mais tradicionais como aulas particulares e leitura de métodos de teoria musical. Minha trajetória musical, ao longo de 17 anos atuando como músico popular, possibilitou-me o contato com diversas ferramentas

---

<sup>1</sup> Curso de Música – Licenciatura na Universidade Federal de Santa Maria, entre 2002-2006.



de “aprender” música, que redimensionam o horizonte de uma perspectiva de educação musical baseada na transmissão e reprodução de conhecimentos musicais.

Com o termo “espaços extra-escolares” refiro-me não a uma idéia de localidade, de dimensões mensuráveis, mas ao espaço simbólico onde as interações entre os indivíduos assumem significados específicos e onde são construídas suas representações. Evita-se, portanto, a idéia de conceber o cenário extra-escolar como um pano de fundo decorativo onde ocorrem as práticas musicais que não se dão entre os muros da escola ou academia, mas principalmente como um local de produção de sentidos, um elemento dinâmico na constituição das identidades e das significações musicais dos sujeitos.

Na perspectiva antropológica proposta por Geertz (1989), a cultura é um texto que pode ser interpretado a partir de suas significações. O espaço costurado por essas significações é, portanto, o cenário interpretativo que procuro considerar. Dessa forma não tomo aqui o extra-escolar apenas como o “fora da escola” ou o lugar onde o saber não é legitimado ou organizado, mas sim como aquilo que se legitima por seus próprios significados e se auto-organiza, a partir de diferentes relações.

É, portanto, através da aproximação entre um quadro teórico que se utiliza de pressupostos filosóficos e antropológicos para a compreensão das culturas locais, as experiências que vivenciei com o ensino e aprendizagem musical não-formal e a literatura específica da área de Educação Musical, que procuro desenvolver algumas linhas sobre um olhar para as práticas musicais não-formais e suas relações com a área de Educação Musical.

Para um rápido resgate do tema, trago alguns apontamentos que têm sido apresentados na última década no campo da Educação Musical, seus lócus de atuação, reflexões e possibilidades. Para essa revisão, utilizo-me dos materiais sobre essa temática publicados nas revistas e anais de encontros da ABEM, e de forma sintetizada procuro traçar as direções pelas quais as discussões têm se orientado.

Em seguida, proponho como investigação um estudo de caso etnográfico a ser realizado no ministério de louvor da comunidade evangélica denominada Igreja em Cruz Alta-RS. A pesquisa busca investigar os processos de ensino e de aprendizagem musicais que ocorrem nesse ambiente, caracterizado como um espaço de prática musical não-formal. Focarei a contextualização da música evangélica no Brasil e apresentarei algumas considerações que podem ser desenvolvidas na compreensão da relação sujeito-música no contexto específico.



## Espaços extra-escolares de educação musical

Não pretendo aqui fazer um levantamento quantitativo dos trabalhos publicados com o tema, tampouco fazer uma minuciosa análise da produção; apenas proponho uma visita pelos cenários interpretativos já explorados pela área de Educação Musical, tendo como referencial os textos apresentados na revista e anais dos encontros da ABEM até o ano de 2009.

É possível averiguar que temas referentes a espaços extra-escolares têm aumentado gradativamente. Se por um tempo a produção do conhecimento esteve focada sobre e para a educação musical formal, “com os anos, outros temas passaram a compor as pautas investigativas, tais como a educação musical não-formal e em espaços alternativos, processos de auto-aprendizagem, educação musical e mídias; dentre outros” (BELLOCHIO, 2003:2).

Essa talvez tenha sido uma “virada epistemológica” da área quando assimilamos a proposta de sistematização da área de educação musical feita por Kraemer (1995), fundamentada no princípio de que a prática pedagógica musical encontra-se em vários lugares, ou seja, os espaços onde se aprende e ensina música são múltiplos e vão além das instituições escolares (SOUZA, 2007:28)

Pesquisas qualitativas, com diferentes enfoques metodológicos, têm sido desenvolvidas na tentativa de interpretar diferentes narrativas de aprendizagem musicais, que se estabelecem em realidades e contextos específicos. Para Queiroz, “os diferentes mundos musicais e os distintos processos de transmissão de música em cada sociedade nos fazem perceber que a educação musical está diante de uma pluralidade de contextos, que têm múltiplos universos simbólicos” (2004:106). Reconhecer e auscultar, portanto, esses espaços de significações musicais pode fornecer pistas de como ampliar a concepção do educador musical, que inserido na multiplicidade do sistema escolar se vê cada vez mais diante de uma realidade dinâmica e mutável, gerando uma demanda de práticas educativas musicais multiformes.

Trabalhos como o de Arroyo (2000), focado no ritual que envolve a Festa do Congado em Uberlândia-MG, e de orientação etnográfica, têm atentado sobre a ampliação da perspectiva antropológica na formação do educador musical e colocado ênfase na relação entre as práticas musicais e seus significados culturais.

Se a cultura é entendida como uma rede de significados, de acordo com Geertz (1989), as práticas de educação musical, escolares ou não escolares, são espaços de criação e recriação de significados e, portanto, de cultura. Nesse sentido, educação musical deve ser muito mais do que aquisição técnica; ela deve ser considerada como prática cultural que cria e recria significados que conferem sentido à realidade. Essa interface da educação musical com a cultura encontra, na Antropologia, uma sustentação teórica capaz de desvelar à área um novo sentido, como prática cotidiana e como área acadêmica de conhecimento (2000:19)



A aproximação com o campo da Antropologia tem se evidenciado como um eixo teórico-metodológico importante nas investigações em espaços extra-escolares, e pode ser encontrado como fio condutor em algumas temáticas investigadas. A compreensão das práticas educativas musicais como elementos próprios de significação para determinado grupo de pessoas redireciona olhares para outras maneiras de ouvir, significar, se apropriar e reproduzir música.

Num outro viés, alguns espaços de educação musical alternativos têm sido considerados como uma possibilidade de atuação para o mercado de trabalho do profissional de música (ALMEIDA, 2005). A atuação de especialistas nesses espaços tem despertado a atenção para uma nova demanda de educadores, privilegiando uma prática flexível ao contexto. Oficinas, projetos sociais, coros e outras atividades que não são desenvolvidas formalmente têm sido considerados como um campo de ação para o educador musical, influenciado por abrangências teóricas que contemplem essas práticas em sua formação acadêmica. Para Almeida (2005:49), “tem sido crescente o número de investigações sobre os processos de ensino e aprendizagem musical que ocorrem fora do espaço escolar”, embora “poucas são as pesquisas que articulam esses diferentes espaços de atuação profissional e a formação inicial do professor” (ibid.).

Por sua vez, as recentes descobertas no campo da tecnologia e seu impacto nos sistemas de comunicação proporcionam reflexões em relação à aprendizagem musical. Para Souza (2000:7) “com as recentes tecnologias de comunicação, surgem novas práticas musicais que colocam em cheque os modelos pedagógicos até bem pouco tempo estabelecidos no campo da Educação Musical”.

Em nossa sociedade globalizada e integrada em redes de informações, onde “uma revolução tecnológica concentrada nas tecnologias da informação começou a remodelar a base material da sociedade em ritmo acelerado” (CASTELLS, 1999:39), percebemos claramente o aumento da disponibilidade de materiais referentes à música, facilitando dessa forma a criação e a proliferação de ambientes e possibilidades de aprendizagens extra-escolares. O conhecimento musical “legítimo” deixa, portanto, de se restringir a livros didáticos, academias e conservatórios.

Através de uma rápida navegada pela *Internet*, estamos diante de diversos métodos de aprendizagem para diferentes instrumentos, aulas de teoria musical, artigos sobre história da música, exercícios de percepção musical, além de partituras, cifras e tablaturas. Soma-se ainda a enorme acessibilidade a mp3, vídeo-aulas, *CD-ROM* e *softwares* musicais. Para Gohn



(2003, p. 10), “ao modificar os modos de produção, difusão e de escuta musical, as diversas tecnologias que envolvem direta ou indiretamente esses processos acabam por modificar a própria linguagem musical, possibilitando a emergência de diversos novos modos de se fazer e de se pensar música”.

Tanto do ponto de vista sociocultural como pelo reconhecimento das novas tecnologias como fontes, transmissão e produção de conhecimentos, pesquisas procuram diferentes lócus de investigação. Estudos têm sido desenvolvidos em projetos sociais (SANTOS, 2006) e ONG's (KLEBER, 2004); com grupos de Hip Hop (ARALDI, 2003) e escolas de samba (PRASS, 2004); sobre processos de auto-aprendizagem (CORREA, 2001) e na relação das mídias e música (RAMOS, 2003); apenas para ilustrar alguns contextos.

De uma maneira geral, esses estudos apontam novas perspectivas de conceber o ensino e a aprendizagem musical e procuram trazer suas contribuições para que o educador musical amplie suas práticas pedagógicas, dentro e fora do espaço escolar. Além do mais, reforçam o campo teórico da Educação Musical enquanto propõem concepções múltiplas, a interdisciplinaridade com outras áreas científicas, aberturas epistemológicas, e uma aproximação entre o fazer musical cotidiano dos sujeitos, enquanto produtores de significados.

## **Comunidades evangélicas como espaço de educação musical não-formal**

O interesse pela temática surgiu em virtude do meu trabalho de conclusão de curso de Licenciatura em Música, no ano de 2006, no qual realizei um estudo de caso em uma comunidade evangélica na cidade de Cruz Alta-RS, apresentando alguns dados sobre os processos de ensino e de aprendizagem que ocorrem nesse ambiente (RECK, 2008). O trabalho deu origem ao projeto de pesquisa que desenvolvo atualmente junto ao Programa de Pós-graduação em Educação de uma universidade pública no sul do país. Pretendo apresentar aqui algumas partes da revisão de literatura da pesquisa, destacando relações entre as principais denominações evangélicas e suas práticas musicais.

De uma maneira geral, as comunidades evangélicas sempre dedicaram uma atenção especial ao aspecto musical em seus cultos. Nos últimos anos, porém, os Ministérios de Louvor, grupos musicais que se reúnem com a intenção de louvar a Deus através da música, passaram a se organizar de forma mais estruturada, influenciados pelo crescimento da música evangélica no Brasil. Essa organização e reestruturação pode ser percebida através do





aumento do número de gravações evangélicas, de shows e festivais específicos; e pela divulgação de seus trabalhos por meio de diferentes veículos de comunicação como TV, rádio e principalmente a *Internet*.

A explosão *gospel*, ou seja, as transformações no campo social, político, cultural e religioso relacionadas com o avanço tecnológico e dos meios de comunicação, iniciada nas últimas décadas do século XX e ainda em formação, constituiu-se de um fenômeno construído a partir da vivência dos diferentes segmentos que compõem o cenário religioso evangélico brasileiro e das mediações que estabelecem entre si.

Influenciada pelos contextos históricos, a música evangélica, que sempre esteve presente nos cultos, passou, ao longo da metade do século XX e início do século XXI, por diversas modificações na maneira de produção, divulgação e consumo.

O crescente fortalecimento de um segmento fonográfico evangélico e a utilização de meios de comunicação em massa, incentivados pelas denominações neopentecostais, na distribuição da música evangélica, proporcionaram o desenvolvimento de uma nova proposta musical. A utilização de ritmos e instrumentos considerados populares passou a diferenciar a música cristã da música popular através de suas letras e não pelo seu gênero musical, que até então apresentava características tradicionais. No Brasil, a partir da década de 1990, o termo *gospel* passa a denominar a música que, independente do ritmo, instrumentação ou estrutura, contém uma mensagem do evangelho. A partir de então é comum a utilização de termos como *rock gospel*, *jazz gospel*, *reggae gospel* e mais recentemente *hiphop gospel* ou *rap gospel*.

O termo *gospel*, “evangelho” em inglês, que se referia inicialmente a um gênero musical surgido nas comunidades protestantes negras americanas no início do século XX, é hoje “sinônimo de música religiosa moderna ou da Música Cristã Contemporânea (MCC), ou seja, passou a classificar um gênero musical que combina formas musicais seculares (em especial as populares como rock, as baladas, o samba, o sertanejo e até o *axé music*) com conteúdo religioso cristão” (CUNHA 2004:116).

Essas mudanças na maneira de conceber a música cristã não é, entretanto, vista com bons olhos por todo o meio evangélico. Inúmeras críticas foram surgindo em diferentes níveis, desde uma crítica moderada até o radicalismo, dividindo opiniões entre os dirigentes dos grupos de louvores e os músicos cristãos. O *rock n roll*, gênero musical surgido nos Estados Unidos e que influenciou de maneira sensível a música popular contemporânea a partir da segunda metade do século XX, é um dos mais criticados ao ser utilizado na música cristã. Segundo Cunha (2004:138), “grupos tradicionalistas negavam o rock como expressão



litúrgica, e entre eles, os mais fundamentalistas atribuíam às músicas um conteúdo demoníaco”.

A música no contexto evangélico, portanto, embora ecumênica no sentido da divulgação do evangelho, mantém características distintas entre as diferentes denominações, seja na instrumentação permitida ou na utilização de gêneros musicais originários da música secular. A tensão entre o modelo musical tradicional e o contemporâneo é um cenário complexo, e deve ser observado como tal, evitando simplificações. Para Souza (2002), “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”.

Esse desenho específico prevê interações entre os indivíduos que se estabelecem a partir de uma unidade ideológica, filosófica e religiosa, implicando significações próprias, tanto individuais quanto coletivas. Essas significações, estando presentes na maneira como os sujeitos interagem, atravessam também os processos em que eles produzem e desenvolvem seus conhecimentos, inclusive no sistema escolar.

Existem relações entre a música e determinadas denominações religiosas que merecem cuidados específicos, correndo o risco de ofender a expressão religiosa de algum aluno se ignoradas ou mal interpretadas. Dessa forma, o professor atento a essas tensões, ao conhecer mais sobre a realidade musical do aluno, pode abrir-se ao diálogo, propondo outras possibilidades de repertório ou instrumentais, por exemplo. Esse diálogo necessita, ao menos de uma maneira geral, de uma compreensão por parte do professor sobre algumas implicações envolvidas na relação música-religião. Sendo assim, é possível antecipar alguns elementos que podem ajudar na reflexão e na construção de um conhecimento sobre o assunto.

## **Algumas considerações**

Se o reconhecimento de espaços musicais não-formais já é perceptível no que se refere à área de conhecimento, talvez não se possa afirmar o mesmo em relação à sociedade em geral e algumas orientações curriculares<sup>2</sup>. Ainda não podemos falar de uma equidade de valores entre as duas modalidades de aprendizagem, sendo que prevalece no senso comum a idéia de que quem aprendeu música em ambientes formais é mais “profissional” ou “sabe mais”. Como músico popular, percebo essa ressonância e freqüentemente me sinto mais valorizado

---

<sup>2</sup>“ Se tomarmos como exemplo os currículos dos Cursos Superiores de Música, veremos, que habitualmente eles têm se centrado na cultura “tradicional” européia, principalmente dos séculos XVIII e XIX, em cujo modelos são apoiadas as técnicas, conteúdos, concepções etc. (PENNA, 2001:70)”.



socialmente pelo diploma que tenho guardado em minha estante do que pelos anos de práticas e experiências significativas com que me deparei em minha trajetória musical.

As diferentes narrativas musicais, poucas vezes contempladas em currículos oficiais, são algumas vezes ainda vistas com uma certa exotividade. Música indígena, músicas de rituais religiosos, músicas de resistência social, música "das ruas", dentre outras, tendem a ser "toleradas" pela sociedade, mas é comum que sejam consideradas como "diferentes", baseando-se em parâmetros comparativos em relação à música tradicional ocidental, visualizando-se assim uma perspectiva restrita de multiculturalismo.

A efetivação de uma compreensão da sociedade de que cada música composta produz seu valor simbólico pode encontrar vazão através de uma educação musical escolar capaz de possibilitar esse entendimento. Parte-se então de uma formulação teórica sobre o assunto para que seja produzida uma literatura específica, que possa se constituir como referência na formação do docente em música.

Queiroz (2004) ressalta que temos muito a aprender com os processos informais, "não no intuito de transportá-los para as instituições formais, mas sim com o objetivo de, a partir deles, entender diferentes relações e situações de ensino e aprendizagem da música" (p.102).

Portanto, essas investigações não devem ser entendidas como propostas de um "implante" desses fazeres musicais para a sala de aula, mas como uma reflexão para a valorização do fazer musical do aluno, revelando uma concepção de aproximação entre seu fazer musical na escola e seus significados, sua história musical.

Além de incentivar um repensar na prática pedagógica, baseada em diferentes concepções, esses estudos ainda contemplam um cruzamento teórico de reflexões filosóficas, culturais e sociais, que fermentam e possibilitam a abertura dialógica na epistemologia da Educação Musical.



## Referências

ALMEIDA, Cristiane Maria Galdino de. Educação musical não-formal e atuação profissional p. 49-56. *Revista da ABEM* n. 13. Porto Alegre: Associação Brasileira de Educação Musical, 2005

ARALDI, Juciane. *Aprendizagem musical de Djs: um estudo multicaso*. XI Encontro anual da ABEM, Florianópolis. *Anais...* 2003, CD Rom.

ARROYO, Margarete. Um olhar antropológico sobre práticas de ensino e aprendizagem musical. p. 13-20. *Revista da ABEM* n. 5. Porto Alegre: Associação Brasileira de Educação Musical, 2000.

BELLOCHIO , Cláudia Ribeiro. Da produção de pesquisa em educação musical à sua apropriação. *Boletim Informativo da Abem*, ano 6, n. 18, set 2003.

CASTELLS, Manuel. *A sociedade em rede*. trad. Roneide Venancia Majer; atualização para 6º edição: Jussamara Simões. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CORREA, Marcos Kroening. Outros espaços de educação musical: características e procedimentos da auto-aprendizagem do violão com adolescentes. IV Encontro regional da Abem sul. Santa Maria, *Anais...*, 2001.

CUNHA, Magali do Nascimento. “*Vinhos novos em odres velhos*”. Um olhar comucacional sobre a explosão gospel no cenário religioso evangélico no Brasil. Tese de Doutorado. São Paulo: USP, 2004.

GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

GOHN, Daniel Marcondes. *Auto Aprendizagem musical: alternativas tecnológicas*. São Paulo: Annablue/Fapsep, 2003.

KLEBER, Magali. Projetos sociais e educação musical. In SOUZA, Jusamara (org). *Aprender e ensinar música no cotidiano*. Porto Alegre: Sulinas, 2008. p.213-236.

PENNA, Maura. Apr(e)ndendo músicas: na vida e na escola. p. 71-79. *Revista da ABEM* n. 9. Porto Alegre: Associação Brasileira de Educação Musical, 2003

PRASS, Luciana. *Saberes Musicais em uma Bateria de Escola de Samba: uma etnografia entre os Bambas da Orgia*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva. Educação musical e cultura: singularidade e pluralidade cultural no ensino e aprendizagem da música. p. 99-107. *Revista da ABEM* n. 10. Porto Alegre: Associação Brasileira de Educação Musical, 2004.

RAMOS, Sílvia Nunes. Aprender música pela televisão. In SOUZA, Jusamara (org). *Aprender e ensinar música no cotidiano*. Porto Alegre: Sulinas, 2008. p.213-236.



RECK, André Müller. *O ministério de Louvor da Igreja em Cruz Alta: processos de aprendizagem*. In: XI Encontro Regional da ABEM SUL e IV Encontro do Laboratório de Educação Musical – LEM/CE, 2008, Santa Maria - RS. *Anais...CD-ROM*

SANTOS, Carla Pereira dos. *Educação Musical nos contextos não-formais: um enfoque acerca dos projetos sociais e sua interação na sociedade*. XVII Congresso da ANPPOM, São Paulo, *Anais...*, 2007.

SOUZA, Jusamara. Pensar a educação musical como ciência: a participação da Abem na construção da área. *Revista da Abem*, nº16, março de 2007. p. 25-30.

\_\_\_\_\_. *Música, cotidiano e educação*. Porto Alegre: PPG de música da UFRGS, 2000.

SOUZA, Zilmar Rodrigues de. A música evangélica e a indústria fonográfica no Brasil: anos 70 e 80. X Encontro anual da ABEM, Natal. *Anais...* 2002, CD ROM.



# **Essa música é especial: relato de uma experiência com a educação musical de crianças deficientes mentais na Fundação Dom Bosco, em Belo Horizonte**

*Isaac Luís de Souza Santos  
Universidade Federal de Minas Gerais  
isaac\_flauta@yahoo.com.br*

**Resumo:** Este é um relato de experiência sobre a educação musical de crianças com necessidades educacionais especiais, estudantes da Fundação Dom Bosco, em Belo Horizonte, Minas Gerais. Trata-se de um trabalho que tem sido realizado com ênfase no canto e em um grupo de percussão; além de atividades que estimulam o desenvolvimento do ouvir, pensar e criar, apoiando-se nos pilares abordados e analisados na pedagogia de Rubens Alves (1994): aprender a aprender, aprender a fazer, e aprender a ser. Com relação ao trabalho de percussão, a metodologia utilizada foi a de Carl Off. No contexto em que se trabalha com crianças com necessidades educacionais especiais, essa metodologia é muito apropriada, uma vez que sua simples instrumentação permite que mesmo crianças não iniciadas possam executar peças musicais com facilidade.

**Palavras-chave:** Educação Musical, necessidades educacionais especiais, aprendizado musical em grupo.

## **1 – Introdução**

Quando recebi a proposta para trabalhar com crianças com necessidades educacionais especiais<sup>1</sup>, me deparei com um tremendo desafio, pois nunca havia tido experiência com o trabalho musical voltado especificamente para esse público. No caso, crianças deficientes mentais. Porém aceitei o desafio sem mesmo me questionar se seria capaz de desenvolver algum tipo de trabalho com elas. Durante dias fiquei pensando o que poderia ser feito, então passei a observar os alunos nas salas de aula, nas aulas de educação física, na hora do recreio. Com o passar dos dias, pude observar como eles agiam e reagiam às diferentes situações. Percebi que muitos deles possuíam ótima coordenação motora, outros, facilidade para cantar.

Orientado por essas observações, pude dar uma direção a meu trabalho, que foi iniciado com a formação de um coral, seguida da criação de um grupo de percussão e de mini-grupos de musicalização. Pois se tornava cada vez mais claro, para mim, que a música, para essas crianças, não deve ser somente cantada ou tocada, precisa ser ouvida, cantada, vista, e sentida. Um exemplo prático do princípio de que ouvir música não envolve apenas a audição,

---

<sup>1</sup> Terminologia adotada pelo MEC em sua Política Nacional de Educação Especial (SEESP/MEC/1994), na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96) e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Especial (MEC/2001).



mas também experiências visuais, táteis, e emocionais. Cada pessoa processa sons musicais em regiões diferentes do cérebro (ALTENMULLER, 2004, p. 24).

E inspirado em tal princípio, passei a me perguntar: O que seria preciso para se fazer música com um grupo de crianças deficientes mentais?

Há diferenças significativas no processo de ensino/aprendizagem musical para esse grupo, em relação às crianças cujo processo educacional é considerado “normal”? Se sim, como deve ser preparada a aula de música para eles?

Segundo Birkenzaw-Fleming (1993, p. 13.) há diferentes princípios e formas de observação que podem ajudar no ensino de crianças em processo de educação especial. Quanto maior o conhecimento que o professor tem do estudante, maior será o resultado de suas propostas de ensino e maior a segurança para promover o desenvolvimento dos alunos.

## **2 – Atividades desenvolvidas durante as aulas de musicalização para alunos especiais**

Desenvolver atividades que estimulam o pensar, o criar e o ouvir é de fundamental importância para a educação musical especial, não podemos nos limitar a imitações, devemos sempre buscar coisas novas para nossas aulas e para nossos alunos. Foi embasado por esse pensamento que desenvolvi uma série de atividades que visavam atender melhor ao trabalho com crianças com necessidades educacionais especiais.

Desenvolvemos atividades como a execução de cantigas, parlendas, trava-línguas, rimas, jogos corporais, improvisação, percussão, percussão corporal, grupos cênicos musicais, dentre outras. Abaixo, a figura 1 ilustra um exemplo de exercícios rítmicos usando instrumentos da musicalização infantil.





Figura 1 – Os instrumentos aqui utilizados para a musicalização foram doados pela comunidade. Pandeiros, triângulos e outros, também foram praticados.

## 2.1 – Atividade para desenvolver a fala

Para trabalhar as dificuldades relacionadas à fala foram utilizados recursos simples como pedir que um aluno repita o que o professor está falando. A repetição proporciona ao professor identificar onde que está a dificuldade na pronúncia do aluno. Com isso, posteriormente, o professor poderá propor exercícios que venham a estimular essa pronúncia de forma correta, por exemplo: “*Pedro Paulo Pereira Penido, pintor preferido para pintar*”.

Com essa atividade visa-se desenvolver a pronúncia da língua e a memória; e, por conseguinte, ampliar a capacidade de expressão. Sua funcionalidade está no fato de que, a cada repetição, a pronúncia seguinte deve ser mais rápida, sendo que no fim da atividade o professor faz com que os alunos repitam em forma de cânone.

## 2.2 – Atividade para desenvolver coordenação motora

As atividades que trabalham a coordenação motora, por envolverem sempre algum tipo de trabalho físico, promovem melhorias na qualidade de vida do deficiente mental, pois são atividades que rompem com o sedentarismo e desenvolvem as capacidades biológicas do indivíduo, gerando bem estar. Além disso, elas permitem o desenvolvimento da criatividade e o aumento da auto-estima. Porque, neste caso em que o trabalho musical é em grupo, as atividades motoras criam maior oportunidade para integração social e para o desenvolvimento das habilidades psicológicas.

Um exemplo de atividade desenvolvida consiste em pedir para cada aluno levar para aula um copo de requeijão vazio. O professor fará um círculo com os alunos e pedirá a cada



um deles que o imite fazendo um ritmo simples; em seguida, pedirá para alguns alunos realizarem aquele ritmo principal, enquanto os outros executam diferentes ostinatos rítmicos. Depois de algum tempo um aluno executará um ritmo sozinho e improvisará em cima do ritmo que o professor está executando.

### 2.3 – Atividade para desenvolver a presença de palco

Essa é uma atividade que, embora não envolva muita música, é fundamental para o desenvolvimento musical no trabalho com crianças deficientes mentais, pois a linguagem não-verbal é uma forma significativa de comunicação entre essas crianças. Para realizá-la, a classe foi dividida em pequenos grupos e foi pedido para cada grupo executar uma cena usando somente a linguagem corporal para comunicar seu conteúdo e significado.

O professor deveria fazer perguntas que levassem todos a pensar em gestos que tivessem um propósito comunicativo claro. Todos os alunos deveriam se apresentar. Enquanto um grupo atuava, os demais observavam.

Com esse trabalho é possível ampliar a consciência do espaço cênico, explorar o próprio corpo e estabelecer relação com o outro, além de trabalhar com a atenção e a prontidão do aluno.



Figura 2 - Coral formado por crianças deficientes mentais da Fundação Dom Bosco, em Belo Horizonte. Para a formação desse coral foi necessária a realização de atividades que envolviam vogais, palavras com sons nasais, exercícios respiratórios, parlendas, trava-línguas, entre outros recursos.

## 2.4 - Atividades com parlendas e trava-línguas

Realizamos um cânone com a seguinte parlenda: *“Tinha um copo de veneno em cima do piano, quem bebeu morreu o azar foi seu”*.

A realização de tal atividade foi de fundamental importância, uma vez que a maioria dos alunos não conseguia memorizar as palavras e nem prestar atenção para falar na hora certa. Com essa atividade eles prestavam mais atenção para não errarem quando chegasse na hora de falar *“o azar foi seu”*.

Outra atividade que gerou bons resultados foi uma em que trabalhamos o seguinte trava-língua: *“Traga de pressa três pratos de trigo para um tigre triste”*.

Os alunos se divertiram e conseguiram realizá-la devido ao ambiente descontraído que lhes foi proposto. Porém, quando requisitei deles atenção e realização individual, eles não foram capazes de realizar a mesma atividade.

## 2.5 - Atividades com peças musicais escolhidas pelos alunos

Cada criança, independentemente de ser portadora de alguma deficiência ou não, como é próprio de todo ser humano, habita em um ambiente que lhe é próprio e particular, que lhe proporciona vivências específicas, e que, por isso mesmo, influencia em sua formação psicossocial, cultural e moral. No caso da música, não é diferente, pois como afirma PENOVI (1971, p.7) *“a base da música é o som”* e este produz diferentes mudanças psíquicas na pessoa, atuando sobre seu estado mental, emocional e físico; a música está estreitamente ligada à vida da criança, sendo que essa sofre uma influência notável do ritmo e da melodia.

Considerando esse aspecto, procurei desenvolver um trabalho que de certa forma aproveitasse a vivência musical trazida pelos alunos de fora para dentro da sala de aula. Uma forma de conseguir isso foi desenvolver atividades com peças musicais sugeridas pelos alunos. Para tal, foram necessários exercícios que envolvessem experiências táteis e que incluíssem o uso de códigos musicais (por exemplo, sinais corporais realizados pelo professor, que levem o aluno a levantar as mãos, a lembrar a letra de uma canção, etc.). Um exemplo de atividades dessa natureza é descrito abaixo:

Em uma apresentação com músicas sertanejas, usei a música *“Eu Juro”*, de Leandro e Leonardo. Na letra da música há um trecho que diz: *“por mim mesmo, por Deus, por meus pais”*. As crianças do coral erguiam as mãos ao céu quando falavam de Deus, levavam as mãos ao peito quando diziam *“por mim mesmo”* e assim por diante.



### **3 – Principais dificuldades do trabalho com crianças deficientes mentais**

O que um educador musical pode obter de um determinado grupo de crianças com necessidades educacionais especiais através de atividades como esta?

Ao desenvolver esse trabalho como educador musical que trabalha com crianças com necessidades educacionais especiais, minha intenção é proporcionar aos alunos o desenvolvimento de habilidades musicais tais como cantar, tocar, improvisar. Não somente isso, espero que eles melhorem a coordenação motora, a audição, a fala, a pronúncia, a paciência, a auto-estima, o desenvolvimento da linguagem e a memória de curto prazo.

Como dito anteriormente, o trabalho teve início com a formação de um grupo de percussão. Paralelamente, formei um grupo de canto com aqueles que tinham um maior domínio da linguagem e dicção, uma vez que, no contexto trabalhado, na maioria dos casos, os portadores de sofrimento mental possuem dificuldade na fala.

A proposta do trabalho era simplesmente fazer com que o coral cantasse simultaneamente ao grupo de percussão. Porém, quando se trata de educação musical especial, é essencial entendermos das patologias dos alunos para desenvolver um trabalho de educação musical efetivo. O que é de fato uma dificuldade. Porque, como as turmas não são divididas de acordo com as patologias, em uma mesma turma há os alunos que apresentam necessidades especiais diferenciadas tais como autismo, Síndrome de Down dentre outras patologias mentais. Também é comum que uma única turma tenha crianças com variação de idade entre nove e dezesseis anos. Porque o critério de inclusão das crianças em uma turma é definido por meio de seus conhecimentos e por seu grau de desenvolvimento em atividades de vida diária (AVD). Assim, tive que investir tempo e criatividade para conhecê-los. Tive realmente que me envolver com eles. E tive que acreditar no potencial deles.

Outra dificuldade é conseguir que as crianças memorizem as letras das canções, considerando que na maioria dos casos, crianças deficientes mentais apresentam grandes limitações quanto à memória de curto prazo. Ao mesmo tempo, e associado à questão da memória, outro desafio que vem sendo trabalhado é conseguir que as crianças pronunciem as letras e as palavras de forma correta, tendo em vista que a maioria apresenta problemas na dicção.

A socialização das crianças também ofereceu desafios. Para alguns, as aulas de música deveriam ser individuais, porque não gostavam de fazer aulas no mesmo espaço que outra criança. Então, propus dinâmicas de grupo e procurei mostrar a todos que estudavam na instituição a importância do trabalho em grupo.



Uma das maiores dificuldades enfrentadas no trabalho com esse público, porém, foi o fato de algumas crianças serem muito mimadas pelos pais, super protegidas. Acredito que se os pais estimulassem seus filhos a participarem mais das atividades da escola e do cotidiano, poderiam se surpreender com eles. Houve casos de crianças que não mexiam os braços, não por causa da patologia, mas, sim por falta de estímulo.

Antes da formação de qualquer grupo para ensaios, foram necessários vários exercícios e vários testes entre os próprios alunos. Porém, devo ressaltar que esse tipo de trabalho deve ser sempre cooperativo e que cada criança deve ser elogiada ao conseguir realizar determinada atividade e estimulada a tentar novamente, caso não consiga realizá-la na primeira vez. Como exemplo, cito o exemplo de um aluno ao qual foi requisitado cantar a música “Atirei o pau no gato”. Enquanto pulava, o aluno cantou: “*Atirei o PA no ga oo mas o ga oo eu eu xicaca seu seu ru ru deu inhal*”.

O aluno foi parabenizado, porém pedi a ele para cantar novamente, junto comigo, pronunciando calmamente cada palavra.

Penovi (1971, p.7) cita que algumas propostas de educação musical especial, tais como agrupar crianças de acordo com suas dificuldades motoras e suas reações musicais, podem gerar um resultado mais qualitativo. Seguindo a proposta sugerida por Penovi, selecionei alguns alunos de acordo com suas patologias, formando grupos específicos de alunos com síndrome de Down, autismo e portadores de outros tipos de sofrimentos mentais. Apesar de as crianças apresentarem as mesmas patologias, o resultado não foi muito satisfatório, provavelmente devido aos diferentes graus patológicos apresentados por cada uma delas.

Em outra ocasião estávamos ensaiando com o grupo de percussão e, de repente, um aluno caiu para trás, começando, em seguida, a se contorcer. Ele estava sofrendo uma convulsão. O que me levou a refletir que determinados alunos não devem participar de certos tipos de grupos, para que não fiquem tão empolgados e emocionados a ponto de ter uma convulsão, uma vez que o que estamos buscando é o desenvolvimento das AVD, juntamente com a melhora no estado de saúde e da qualidade de vida. Também passei a perceber que era necessária uma rotina, pois a mesma realmente proporcionava certo grau de segurança para os alunos. A partir disso, passei, sempre depois de qualquer atividade, a abrir espaço para um momento de relaxamento em que ouvimos músicas lentas e suaves para proporcionar aos alunos tranquilidade e paciência.





Figura 3 - Alunos no final de uma aula de musicalização.

Enfim, muitas são as dificuldades encontradas no trabalho com crianças com os perfis aqui apresentados, porém sabemos que todas as crianças assim como os adultos, independentemente das condições que determinam sua relação com o mundo, apresentam facilidades e dificuldades no processo de aprendizagem, cabe a nós educadores sabermos direcionar suas potencialidades.

#### 4 – Conclusão

Considerando as experiências que vivi ao realizar esse trabalho através do qual tive contato direto com as crianças, posso concluir que este trabalho trouxe um enriquecimento musical muito grande para mim, enquanto indivíduo, músico e educador; e para as crianças, como seres humanos criativos e ávidos de prazer e conhecimento como qualquer outro. Estamos crescendo e enriquecendo juntos, pois compartilhamos experiências e vivências musicais, bem como outros aspectos da vida.

Os resultados desse trabalho têm sido de tal forma positivos e animadores, que contribuem até mesmo para a divulgação da instituição como um todo, a ponto de conseguir patrocinadores para darmos continuidade aos trabalhos que já vêm sendo desenvolvidos.

Sabemos, contudo, que para um melhor desenvolvimento musical é necessária uma melhor infra-estrutura, em que tenhamos acesso a bons instrumentos musicais e um envolvimento maior por parte dos pais e dos demais educadores.

E, por fim, é preciso ressaltar que o objetivo principal não é fazer com que o aluno seja um instrumentista ou um cantor, mas sim desenvolver habilidades por meio do fazer musical.

## **Agradecimentos**

A Lucy, presidente da Fundação Dom Bosco, Graça Morais, coordenadora pedagógica, Iolande, do setor administrativo, a Patrícia Furst Santiago pela orientação e acompanhamento do trabalho desenvolvido, Fernanda Fernandes e a todos os pais, alunos e educadores que contribuíram para a eficácia desse trabalho.



## Referências

- BENZON, Rolando O. *Manual de Musicoterapia*. Rio de Janeiro: Enelivros, 1985.
- OLIVEIRA, Alda; CAJAZEIRA, Regina. *Educação Musical no Brasil*. Salvador: P&A, 2007.
- MORETTI, Giorgio. *Educar a criança deficiente*. São Paulo: ORSA, 1995.
- LOURO, Viviane (Org.); *Arte e responsabilidade social – Inclusão pelo teatro e pela música*. Livro Digital. São Paulo: Trupe do Trapo, 2009.
- LOURO, Viviane. *Educação musical e o aluno com deficiência – discutindo a prática e propondo adaptações pedagógicas*. São Paulo. Artigo disponível no endereço eletrônico: [www.musicaeinclusao.com.br](http://www.musicaeinclusao.com.br), acessado em 19/04/2010.
- CAMARGO, Jr. W. *Transtornos invasivos do desenvolvimento*. Brasília: MJ/CORDE/AMA/ABRA; 2005. 2ª ed.



## **Estágio em canto coral: uma experiência com participantes leigos**

*Mikely Pereira Brito  
Faculdade de Música do Espírito Santo  
mikbrito@yahoo.com.br*

**Resumo:** Este relato mostra uma experiência de estágio em grupos corais formados por participantes sem uma vivência prévia com a educação musical. As atividades desenvolvidas foram requisitos para aprovação na disciplina Estágio Curricular IV do curso de Licenciatura em Música da Faculdade de Música do Espírito Santo - FAMES. Elas se dividiram nas etapas de observação e prática. Das atividades de observação foram extraídas conclusões sobre os desafios enfrentados por regentes no trabalho com corais leigos, destacando-se a metodologia de ensino e a correta escolha do repertório. Essas conclusões influenciaram de maneira positiva no planejamento e na aplicação das atividades práticas, sendo utilizada uma metodologia similar à observada, chegando-se a resultados satisfatórios no que diz respeito ao cumprimento do objetivo final: a efetiva e prazerosa realização musical.

**Palavras-chave:** estágio, canto coral, coristas leigos.

### **1. Coristas leigos: um grande desafio para os regentes**

As atividades com canto coral na atualidade estão presentes em diferentes locais, tais como igrejas, empresas, projetos sociais, dentre outros. Dessa maneira, os corais não se restringem apenas à participação de músicos profissionais, mas são constituídos também por leigos com diferentes motivações e expectativas.

Com essa realidade, surgem alguns desafios a serem enfrentados por um regente de um grupo sem experiência com o fazer musical. O primeiro deles é que, em geral, não há um processo seletivo que envolva critérios relacionados à afinação ou à percepção musical, cabendo ao regente um trabalho prévio no desenvolvimento dessas habilidades. Figueiredo (1989, p.72) afirma que “é natural esperar que a prática coral propicie um crescimento musical àqueles que dela participam”. Nesse sentido, o regente se coloca como um professor, desenvolvendo não apenas atividades inerentes à regência, mas voltando-se também para atividades didático-pedagógicas (FIGUEIREDO, 2006).

A partir dessa realidade, outra problemática no trabalho coral é em relação à escolha de repertório. Sobre isso, Torres e colaboradoras (2003), baseando-se na experiência da professora Agnes Schmeling, pontuam alguns aspectos a serem levados em consideração antes da escolha de um repertório para coral, tais como: o objetivo do mesmo, a frequência, a duração e o horário dos ensaios, aspectos relacionados à infra-estrutura, aos participantes, às vozes disponíveis, ao grau de dificuldade da partitura, e outros. Elas destacam ainda a





importância de ouvir os participantes e aceitar suas sugestões, realizando discussões para que se decida em conjunto o que será cantado.

Para um grupo iniciante, é importante que as primeiras músicas ensaiadas apresentem um grau de dificuldade técnica tal que não desestimule os participantes, que seja de fácil execução e que atinja às expectativas iniciais dos envolvidos. À medida que os ensaios prosseguem e o grupo cresce musicalmente, cabe ao regente a inserção de um repertório desafiante que não diminua o entusiasmo dos coristas, mas sim que os incentive à realização musical cada vez melhor. Segundo Figueiredo (1989),

A escolha do repertório determina grande parte do sucesso de um grupo. Assim como são aplicadas, de forma sistemática, os assuntos referentes à alfabetização, esta sistematização também deveria estar presente no ensaio coral, porque em diferentes níveis, ela é uma prática de alfabetização musical – deveria permitir ao iniciante um domínio relativo do assunto em questão e, progressivamente o vocabulário, a sintaxe, a morfologia e a gramática seriam incorporados na medida do possível (FIGUEIREDO, 1989, p. 76).

Ao assumir a posição de regente de um coral, deve-se ter a consciência do papel influente na formação dos cantores que compõem o grupo. Fernandes, Kayama e Östergren (2006) citam uma estimativa levantada no ano de 1992 relatando que 95% dos cantores de corais em todo o mundo não estudavam canto individualmente, deixando assim seu preparo vocal sob a responsabilidade do regente. Assim sendo, é conveniente discutir quais as competências necessárias para atuar à frente de corais leigos. Teixeira (2005) aborda algumas dessas competências para o caso específico de corais de empresas que podem ser estendidas ao trabalho com corais de diferentes características. São elas: ter formação musical; desenvolver competências musicais tais como saber adaptar o repertório quando necessário, realizar arranjos, ser criativo e incentivar a criatividade dos cantores na estruturação dos arranjos; ter competência de gestão; tocar um instrumento harmônio e ser flexível. Essas pontuações de Teixeira foram extraídas das opiniões de regentes atuantes em corais.

Pode-se, dessa maneira, constatar que são diversas as variáveis envolvidas no trabalho com o canto coral envolvendo participantes leigos, cabendo ao regente a versatilidade e o planejamento prévio das atividades propostas sempre levando em consideração as características do grupo.



## 2. Estágio em um canto coral: relato de uma experiência pessoal

A experiência aqui relatada diz respeito às etapas de observação e prática pertencentes à disciplina Estágio Supervisionado IV do curso de Licenciatura em Música – habilitação em Educação Musical da Faculdade de Música do Espírito Santo, cursada no segundo semestre de 2009.

A proposta da disciplina consistia na realização do estágio em instituições de ensino musical informal ou não-formal, tais como igrejas, projetos, ONGs e similares. Ela foi dividida em duas etapas: observação e prática, que poderiam ser cumpridas na mesma instituição ou em instituições diferentes. Dessa maneira, escolhi a opção de estagiar em dois locais diferentes, realizando a etapa de observação no coral da Escola Estadual de Ensino Médio Arnulpho Mattos, localizada no município de Vitória – ES. Este coral pertence ao Projeto Cultura na Escola, ação Bandas e Corais. O projeto é realizado em várias escolas estaduais do Espírito Santo, sendo uma parceria da Secretaria Estadual de Educação com a Faculdade de Música do Espírito Santo.

Foi interessante observar a metodologia utilizada no ensino do canto em conjunto para estudantes musicalmente leigos. A grande maioria dos participantes nunca havia se envolvido efetivamente com nenhuma atividade de educação musical. Assim, nenhum deles possuía letramento musical, obrigando a regente a ensaiar cada música nota por nota, a fim de que eles memorizassem as músicas. Em um primeiro momento, isso resultou em uma dependência muito maior, trazendo aos alunos certa insegurança nos momentos de execução. Também é fato que o processo de aprendizado das primeiras músicas foi muito demorado. Foi necessário ainda um trabalho intensivo no desenvolvimento de habilidades como a percepção musical, a afinação, a concentração, a coordenação motora, dentre outras.

Por outro lado, à medida que os ensaios ocorriam, os estudantes se esforçavam em memorizar rapidamente a melodia das músicas, tornando-se independentes da leitura, o que considero de grande importância no desenvolvimento musical do indivíduo.

A ausência de uma vivência prévia com educação musical por parte do grupo interferiu também na escolha de repertório para o coro. Pude observar que as primeiras músicas ensaiadas apresentavam um nível baixo de dificuldade técnica, o que era esperado. Porém, o repertório não se limitou apenas à execução musical. Foram ensaiadas músicas que permitiam aos alunos o desenvolvimento da coordenação motora e da expressão musical.

Cabe ressaltar que, nesse projeto, é disponibilizado o ensino da teoria musical com o auxílio da flauta doce em outro dia da semana aos alunos que tenham interesse. A frequência



nessas aulas é estimulada, porém não é um pré-requisito para a participação no coral. Essa não-obrigatoriedade poderia resultar em uma baixa frequência, mas não foi o observado. Os alunos sentiram-se desafiados a aprender a teoria musical, uma vez que a regente utilizava as partituras nos ensaios para que eles acompanhassem. Essa foi uma estratégia interessante. Ela também tirava dúvidas dos alunos quanto à notação musical nessas partituras. O nível motivacional dos participantes era elevado.

Todas essas observações interferiram na minha metodologia de trabalho na etapa prática do estágio. Essa etapa foi realizada no coral da igreja evangélica Missão Cristo Vive, localizada no município de Vitória - ES. No que se refere à vivência com música, este grupo apresentava características semelhantes ao observado na primeira etapa do estágio.

Logo que assumi os ensaios, o desafio era preparar um musical com o tema do Natal. Fui informada de que o grupo contaria com crianças, adolescentes e adultos, cabendo a mim, inicialmente, a escolha do repertório, os ensaios com os adultos e o auxílio nos ensaios com os adolescentes. Escolhi, assim, um musical de fácil execução que continha entre uma e outra canção pequenas representações cênicas de maneira que os textos narrados nas cenas e cantados nas músicas se complementavam, contanto toda a história do Natal.

Após essa escolha, os adolescentes foram delegados para a execução cênica e as crianças e os adultos formaram o coral.

Quanto ao repertório, era formado por onze canções, cantadas ora pelo coral a duas vozes ou em uníssono, ora por solistas. Estrategicamente, alguns cantores mais experientes foram convidados a participar do musical executando os solos e auxiliando os coristas menos experientes.

Nos ensaios com o coral, sempre realizava com o grupo diversos exercícios respiratórios, articulatórios e vocalizes. Alguns participantes apresentaram uma maior dificuldade no aprendizado da correta respiração e da impostação vocal, sendo necessário um trabalho um pouco mais demorado nesses quesitos. Paralelamente a isso, havia a necessidade da memorização das letras e melodias das canções do musical.

O auxílio nos ensaios das cenas constituiu-se um grande desafio. Nenhum dos participantes possuía experiência com teatro. Dessa maneira, foi necessário um estudo em conjunto, analisando e memorizando os diálogos, os posicionamentos no palco, os momentos de entrada e saída das cenas, dentre outros. Todos participaram ativamente do processo, e pude observar o quanto isso contribuiu para o desenvolvimento da concentração, da coordenação motora, da expressão corporal e da habilidade para a improvisação.



Ao final, o musical foi apresentado na igreja e aprovado pelo público. Alguns dos ouvintes se sentiram motivados a fazer parte do coro, o que é um resultado positivo. Quanto aos participantes, a maioria afirmou que todo o processo superou a expectativa inicial, favorecendo a elevação o nível motivacional dos coristas, propondo uma continuidade do trabalho.

### **3. Conclusão**

Este trabalho mostrou que, confirmando as afirmações extraídas do referencial teórico apresentado, o papel de um regente em um grupo coral abrange não apenas ensaios e apresentações, mas envolve também o desempenho de atividades didático-pedagógicas, obrigando-o a possuírem competências específicas relacionadas a essas práticas. Além disso, constatou-se a importância da versatilidade, da sensibilidade e da competência para gerir. Tratando-se de grupos compostos por leigos, é fundamental que o regente utilize estratégias corretas na escolha de repertório e no ensino deste a fim de estimular os participantes a crescer e se desenvolver musicalmente.



## Referências

FERNANDES, Angelo José; KAYAMA, Adriana Giarola; ÖSTERGREN, Eduardo Augusto. A prática coral na atualidade: sonoridade, interpretação e técnica vocal. *Música Hodie*, Goiânia, v.6, n.1, p. 51-74, 2006.

FIGUEIREDO, Sérgio Luiz Ferreira de. A função do ensaio coral: treinamento ou aprendizagem? *Revista Opus*, Porto Alegre, v. 1, n. 1, p. 72-78, 1989.

\_\_\_\_\_. A regência coral na formação do educador musical. In: CONGRESSO DA ANPPOM, 16, 2006, Brasília. *Anais eletrônicos...* Disponível em: [http://www.anppom.com.br/anais/anaiscongresso\\_anppom\\_2006/CDROM/POSTERES/08\\_Pos\\_EdMus/08POS\\_EdMus\\_02-028.pdf](http://www.anppom.com.br/anais/anaiscongresso_anppom_2006/CDROM/POSTERES/08_Pos_EdMus/08POS_EdMus_02-028.pdf). Acesso em 01 dez. 2009.

TEIXEIRA, Lúcia Helena Pereira. Coros de empresa: desafios do contexto para a formação e a atuação de regentes corais. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n.13, p. 57-64, set. 2005.

TORRES, Cecília; SCHMELING, Agnes; TEIXEIRA, Lúcia. SOUZA, Jusamara. Escolha e organização de repertório musical para grupos corais e instrumentais. In: HENTSCHKE, Liane; DEL BEN, Luciana (Org.). *Ensino de Música: propostas para pensar e agir na sala de aula*. São Paulo: Moderna, 2003, cap. 3, p.63-76.



# Esther Beyer e o Projeto Música para Bebês: trajetórias e repercussões<sup>1</sup>

*Aruna Noal Correa<sup>2</sup>*  
*Universidade Federal do Rio Grande do Sul*  
*arunanoal@hotmail.com*

*Esther Beyer (in memoriam)*  
*Universidade Federal do Rio Grande do Sul*

**Resumo:** O presente artigo trata das trajetórias e repercussões que entrelaçam a vida de Esther Beyer e do Projeto Música para Bebês. Esther Beyer teve sua vida acadêmica voltada ao desenvolvimento musical de bebês, atreladas as idéias de Piaget. O Projeto em questão completou 10 anos em 2009, o que instigou Esther a organizar um trabalho que avaliasse e abrisse novos rumos para o seguimento do mesmo. Objetivou-se, assim, levantar dados sobre os bebês que já passaram pelo Projeto, buscando conhecer o envolvimento das crianças com a música, apontar aspectos positivos e pontos a melhorar no trabalho. A metodologia dividiu-se em três etapas: resgate de dados da primeira turma, a partir de suas fichas de inscrição, aplicação de questionário semi-estruturado via telefone, e posteriormente entrevistas pessoais com pais e crianças envolvidas no projeto. Trabalhou-se em cima da segunda etapa da metodologia, que são os contatos telefônico seguida de uma rápida entrevista. Na primeira etapa, levantou-se como resultados uma série de dados estatísticos sobre os bebês e seus pais, tais como distribuição entre meninos e meninas, profissão dos pais, percentual de vínculo destes com a universidade. Na segunda etapa, tem-se como resultados a importante repercussão que o Projeto teve nas vidas destas crianças e de suas famílias, com respeito ao grande incremento da música em suas rotinas cotidianas. Para concluir destacamos algumas narrativas de pais que sintetizam pontos relevante da repercussão do Projeto para a vida dos bebês e de seus familiares.

**Palavras chave:** Educação Musical, Esther Beyer, Música para Bebês;

## Esther Beyer e o Projeto Música para Bebês: O Projeto Música para Bebês e Esther Beyer<sup>3</sup>

Foi apostando em uma educação musical especificamente voltada a bebês entre zero e vinte e quatro anos de idade que Esther Beyer<sup>4</sup> pesquisou, desenvolveu, organizou e colocou em prática um Projeto talvez ousado para a época. A idéia emergia de pesquisas realizadas sobre o desenvolvimento musical na primeira infância, iniciados por Esther a aproximadamente 20 anos.

---

<sup>1</sup> Primeiro texto do qual trato sobre o Projeto e a vida de Esther como meu projeto de Tese de Doutorado. Em sua memória!

<sup>2</sup> Bolsista CAPES/DS.

<sup>3</sup> O subtítulo é um trocadilho proveniente de uma dúvida acerca do que viria primeiro, ou melhor, qual era a prioridade na vida de Esther, sempre tão envolvida com seus bebês!

<sup>4</sup> Professora adjunta no Departamento de Música do Instituto de Artes e no Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faleceu em 19 de março de 2010 deixando muitas contribuições para a Educação Musical brasileira.



Pesquisas essas acerca das formas de pensar a Educação Musical segundo a teoria de Piaget e, em função de investigação em seu doutorado, que envolvia um estudo de caso com uma criança desde o nascimento até os 3 anos e meio de idade acompanhando o desenvolvimento cognitivo-musical de modo comparativo ao desenvolvimento na linguagem verbal.

A partir de então, percebeu-se a grande importância que a entonação desempenhou no desenvolvimento musical e lingüístico desta criança. A entonação – espécie de “melodia” das vocalizações do bebê (gorgolejos, balbucios, lalações, ...) – pareceu ser a origem tanto da linguagem verbal quanto musical da criança. Após este estudo, foram realizadas ainda outras pesquisas, confirmando e ampliando os resultados já obtidos nas investigações anteriores, como também baseou-se em pesquisas realizadas por outros pesquisadores (Deliège & Sloboda, 1996; Klaus & Kennel, 1992; Klaus & Klaus 1989; Klaus, Kennel & Klaus, 2000; Papousek, 1994, entre outros).

Assim, compreendendo a importância da música nos primeiros anos de vida da criança, Esther preocupou-se em encontrar uma forma de trabalho que possibilitasse ter acesso: 1) aos bebês em um período anterior à entrada destes nas creches e centros de Educação Infantil, e 2) aos pais dos bebês, de modo a integrá-los nas atividades de música que seriam realizadas.

Após constantes reflexões foi possível concluir que mesmo conseguindo abranger o trabalho musical com crianças abaixo de dois anos ao trabalhar em uma creche ou outro espaço, ainda assim, teria-se uma lacuna no trabalho. Seus pais não compreenderiam o valor que a música ocupa nestes primeiros anos, deixariam de saber como estimular seu bebê com a música e, acima de tudo, teriam deixado de interagir musicalmente com seus bebês, propiciando momentos de prazer para a dupla, e contribuindo para o fortalecimento do vínculo criança-adulto.

Foi a partir destes estudos e descobertas, que no início de 1999 deu-se início no Instituto de Artes da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e vinculado ao Departamento de Música, as primeiras aulas, vinculadas a extensão, do Projeto Música para Bebês.

## **O Projeto Música para Bebês: estrutura e funcionamento**

A estrutura inicial em 1999 foi organizada em dois grupos divididos em turmas A e B, que atendiam a faixa etária entre zero e doze meses de idade. Com o intuito de propiciar o



desenvolvimento integral e musical dos bebês e contribuir para o desenvolvimento de um vínculo dos bebês com seus pais ou responsáveis através da música.

Devido à demanda, o projeto passou a atender um número cada vez maior de bebês, ampliando a faixa etária de atendimento até 24 meses. Atualmente participam das aulas do Projeto uma média de 70 bebês, divididos em grupos compostos por 10 crianças. No período de matrícula, os grupos são formados de acordo com a faixa etária: o grupo A (0 - 6 meses), o grupo B (6 - 12 meses), o nível C (13 – 18 meses) e, nível D (18 - 24 meses).

As crianças participam das aulas do Projeto acompanhadas de suas mães ou alguém responsável pelo bebê (pai, tia, avó, babá, etc.), sendo que o adulto fica em sala de aula interagindo com a criança através das atividades propostas. Os encontros acontecem em uma sala de aula do Departamento de Música do Instituto de Artes no município de Porto Alegre – RS, e vem sendo desenvolvido semanalmente com cada grupo durante uma hora.

Durante os encontros são realizadas atividades que fazem parte de uma rotina com cantar, dançar, massagear e estimular os bebês em vários sentidos. Há alguns momentos mais flexíveis na rotina, onde as mães participam trazendo músicas que as crianças gostam, compondo para seus bebês, comentando sobre a repercussão das aulas em casa, com a família, etc.

O Projeto foi conduzido até 2009 pela professora Esther Beyer com o auxílio de professores de música, bolsistas de extensão, PIBIC, voluntários, alunos de Graduação, Mestrado e Doutorado e, atualmente coordenado pela professora Hella Frank<sup>5</sup>. Resultando também, após dez anos de trabalho realizado e um número aproximado de 700 bebês atendidos, em outras pesquisas paralelas sobre diferentes questões relacionadas ao projeto, tais como a relação mãe-bebê, o desenvolvimento musical, os movimentos dos bebês, os seus balbucios, etc. (Beyer, 2000, 2001a, 2001b, 2002, entre outros).

## **Dez anos de Projeto: investigando o reflexo da música na vida dos bebês e de suas famílias**

Ao longo dos anos de existência do Projeto, Esther Beyer indagou-se acerca das implicações do mesmo na vida posterior das crianças, e devido particularmente a alguns relatos de pais e ex-alunos que a encontravam ou ligavam para sua residência para contar as novidades em especial sobre o envolvimento de seus filhos com a música.

---

<sup>5</sup> Professora interina no Departamento de Música, coordenadora do Programa de Extensão do Departamento de Música no Instituto de Artes da UFRGS.





Essa investigação visava ainda, aprimorar alguns aspectos do Projeto que poderiam vir a potencializar ainda mais o desenvolvimento dos bebês e de seus pais nas próximas edições. Atenta às novas ofertas que poderiam advir deste estudo, Esther propôs-se a investigar qual a repercussão do Projeto na vida dos bebês e das famílias que dele participaram durante os dez anos que se passaram.

Ainda, a repercussão do Projeto na mídia (televisão, rádio e jornal), recentemente até em cadeia nacional, implicava em garantir a coerência e aprofundamento do trabalho, que pode ser obtido através deste estudo, uma vez que o mesmo se insere dentro de uma universidade pública do país, levando assim o nome dela tanto a nível nacional como internacional.

Os **objetivos** desta investigação, obtidos através do contato<sup>6</sup> em diferentes fases respectivamente com os pais e as crianças, foram: levantar dados sobre os bebês que já passaram pelo Projeto, conhecer o envolvimento posterior das crianças com a música, levantar as habilidades musicais das crianças, apontar pontos positivos do trabalho ao longo dos dez anos e sugestões para o aprimoramento do mesmo.

Como **metodologia**, optou-se por uma abordagem qualitativa (KEMP, 1995; FREIRE & CAVAZOTTI, 2007; FAZENDA, 1994) buscando realizar um levantamento descritivo (VAN DALEN & MEYER, 1974) dos dados referentes aos bebês do Projeto entre 1999 a 2009.

A primeira ação da pesquisa foi realizar um levantamento dos **dados** de todas as fichas de inscrição dos bebês do Projeto, organizando o número de bebês ao longo dos 10 anos, distribuição por idades, tempo de permanência, perfil profissional dos pais, vínculo com a UFRGS, etc. Num segundo momento foi realizada uma seleção dos participantes com no mínimo três semestres, para levantar, através de contato telefônico e partindo de um questionário semi-estruturado, dados sobre o que o bebê/criança continuou fazendo na área da música, seu interesse atual, que implicações foram verificadas em seu desenvolvimento geral, etc.

Deste ponto em diante foi previsto por Esther Beyer que a pesquisa prosseguiria apenas com as pessoas interessadas. A terceira etapa de entrevistas com os pais, de acordo com a idéia original, deverá ter um foco mais específico sobre sua perspectiva de como as aulas de música nos primeiros anos de vida influenciaram sua criança e também sua vida

---

<sup>6</sup> O contato inicial foi realizado através das fichas de inscrição preenchidas pelos pais ou responsável de cada bebê.



familiar, que pontos fortes e fracos foram observados no trabalho, sugestões, quais os hábitos musicais de seu filho atualmente. Para a quarta etapa foi previsto contato direto com as crianças, para entrevistas e eventualmente testes de suas habilidades musicais, para igualmente darem sua perspectiva sobre seus hábitos musicais.

Os dados recolhidos até o momento<sup>7</sup> foram tabulados e organizados em tabelas (MINAYO, 2000) segundo os critérios e bases de cada entrevista. Posteriormente, estes dados poderão ser comparados a dados de outros estudos, armazenados em um banco de dados sobre a repercussão do Projeto Música para Bebês e da Educação Musical na primeira infância de um modo geral.

### **Dez anos em retrospectiva: análises e considerações parciais**

Durante a primeira etapa, foi possível identificar algumas informações, tais como: nome dos pais, endereço, telefone, estado civil, vínculo dos pais com a Instituição de Ensino Superior envolvida na pesquisa, etc. Chegamos ao número de 623 bebês que passaram pelo Projeto desde 1999. Desses, 314 (50,4 %) são meninos e 309 (49,6%) são meninas. Depois de uma análise prévia destes dados, selecionamos os bebês que cursaram de 3 a 4 semestres no Projeto, para que fosse realizado o contato telefônico. No total, para esta etapa foram selecionados 122 pais de crianças (19,6 %).

Na segunda etapa, o questionário via telefone compreendeu questões relacionadas às vivências musicais da criança após o Projeto, as vivências musicais da família e contribuições da participação no Projeto para o desenvolvimento de seu(s) filho(s) (geral, social, musical, lingüístico, afetivo, motor, etc).

Alguns resultados obtidos até a segunda etapa acerca da vivência musical destas crianças foram:

1) A maioria continuou estudando música depois do Projeto, por opção própria e com o incentivo dos pais. Isto mostra a importância do trabalho de música realizado até os dois anos. O ambiente lúdico e de exploração musical e sonora levou-os a desejarem construir novas aprendizagens musicais depois dos 2 anos.

2) Segundo as entrevistas, 100% das famílias entrevistadas costumam ir a eventos musicais, shows, e sempre que possível, levam a criança. Alguns pais relataram eventos específicos nos quais levaram seus filhos a espetáculos musicais infantis. Destacando mais

<sup>7</sup>

Atualmente a pesquisa encontra-se em fase de análises dos dados obtidos na segunda fase.



uma vez que a música passou a ser parte importante das vidas não só dos bebês mas também de suas famílias.

3) A maior parte dos entrevistados destacou que nenhum familiar possuía contato com um instrumento musical ou com a música enquanto área do conhecimento, antes de ingressarem no Projeto. Apontando que seus bebês iniciaram esse vínculo com a música nas aulas do Projeto. Ressaltamos, assim, que frequentemente não são os pais músicos que trazem seu bebê para as aulas, mas aqueles que reconhecem que não tem vínculo com a música e que talvez gostariam que seus filhos fossem “mais musicais” do que eles mesmos, ou que os filhos tivessem mais oportunidades de vivências musicais do que os pais tiveram.

Dentre os dados coletados é interessante destacar que os relatos são voltados ao sucesso da integração e envolvimento com a música durante os primeiros anos de vida das crianças. As narrativas tendem a contemplar áreas das quais seus filhos destacam-se nos ambientes nos quais frequentam. Seguem aqui alguns depoimentos que resumem aquilo que os pais apontam dentre os contatos realizados via telefone. Luísa, uma das mães entrevistadas, expõe que a contribuição do Projeto para sua filha:

*[...] foi IMENSA, em todos os aspectos: com 1 ano e três meses falava frases completas, totalmente inteligíveis; Desenvolveu a acuidade musical, diferenciando sons graves e agudos, entoando letras de canções assobiando, por meio de sons (palmas...lá..lá..lá..) e solicitando que um adulto as identificasse; Desenvolveu o ritmo, acompanhando a música com instrumentos, palmas, etc; Tornou-se extremamente observadora; Tornou-se muito criativa, inventando histórias, desenhando de forma inusitada e extremamente criativa; Desenvolveu a motricidade fina e ampla; No Inglês, que vem praticando desde 2008, possui extrema facilidade em adquirir vocabulário em razão da acuidade auditiva, que é imprescindível ao aprendizado de idiomas; Em relação aos seus colegas de Pré-Escola está bem mais adiantada, em razão da percepção que tem do mundo que a cerca.*

*Ao Projeto só temos que agradecer, pois, por meio dele, a minha filha - MARIA EDUARDA (17/11/2004) desenvolveu os 5 sentidos de forma harmônica, o que vem contribuindo muito no seu desenvolvimento em todas as áreas - cognitiva, social, afetiva, lingüística, psicológica, motora (Márcia, mãe de Maria Eduarda, realizou 3 semestres, hoje tem 5 anos e dez meses).*

Já Luciane, mãe de Lucca, mencionou a importância das aulas não só para a criança, mas para os adultos que estão em interação direta com o bebê, e a facilidade em recordar atividades desenvolvidas durante as aulas. Isso reflete o quanto são importantes as atividades e rotinas estabelecidas nas aulas e com relação a preferência de cada criança, quando recorda determinadas atividades.



*[...] Ele pega no quarto os instrumentos e dá oi, como na aula de música. Faz todo mundo dançar com ele. Ele quer fazer tudo o que fazia na aula. Outro dia pegou uma garrafa pet e lembrou da aula, que tinha aquelas garrafinhas com miçangas. A aula marcou muito o Lucca e não só ele, para eu como mãe, foi muito importante. Pra ter contato com os CDs, por exemplo. Na aula do Lucca eu aprendi coisas que não aprenderia de forma alguma se não fosse na aula de música[...]* (Luciane, mãe de Lucca, realizou 4 semestres, hoje tem 3 anos e meio)

Não há como mensurar com este estudo<sup>8</sup> o quanto as crianças que participaram do Projeto podem ser mais desenvolvidas que os demais que não tiveram essa oportunidade, e também não é esse o objetivo. Entretanto, a partir das narrativas dos pais é possível identificar que ao longo destes anos, os bebês destacaram-se de outras crianças em determinadas situações e, a partir do contato desde cedo com a música, interessaram-se por entrar em contato com a música na escola, em casa ou em outros espaços de maneira mais sistematizada.

Leila, mãe de Lucas, descreve que ele sempre evidenciou um desenvolvimento acima da média, creditando esse desenvolvimento às estimulações musicais recebidas no Projeto aliado aos estímulos recebidos pela família:

*Acredito que o projeto tenha contribuído no desenvolvimento geral de meu filho. Ele teve uma interação muito especial com a avó, que lhe acompanhou, e tem predileção por ela até hoje. Apresentou um desenvolvimento acelerado da linguagem e com 1 ano de idade falava frases com sujeito, verbo e objeto. Isto, associado aos outros estímulos e carinhos da família, fizeram com que iniciasse a ler aos 4 anos e meio, mesma idade em que começou a fazer contas mentais de adição, subtração e multiplicação. Fez uma testagem de  $QI = 159$ . Apesar de ler e escrever fluentemente acompanha uma turma regular de jardim de infância [...]. Tem uma gaita de boca que toca melodiosamente, produzindo um som tão agradável aos ouvidos que parece música composta[...]. Seu avô lhes comprou um teclado e reconhece as notas musicais de ouvido e toca também relativamente bem. Reconhece de ouvido o som de vários instrumentos musicais* (Leila, mãe de Lucas, realizou três semestres, hoje tem 7 anos e dois meses).

É compreensível a valorização que estes pais dão as aulas do Projeto. Em geral, as crianças se destacaram em alguma área do desenvolvimento, mas não podemos descartar as experiências que as crianças pequenas são expostas cotidianamente em casa, na escola, no parque ou aonde quer que estejam. Contudo é relevante identificar que as crianças e seus pais em geral recordam e são capazes de reproduzir atividades e cantarolar o repertório desenvolvidos durante as aulas de música no Projeto. Tomamos conhecimento também, de crianças que hoje na faixa etária entre sete e dez anos, passaram a tocar um instrumento musical como o piano, destacando uma interessante dedicação.

---

<sup>8</sup> Estudos voltados a aprendizagem e as descobertas da neurociência foram contemplados em outras discussões desenvolvidas pela professora Esther Beyer e publicados em Anais como os da ABEM, ANPPOM e SIMCAM.

Ao finalizar esse artigo, ressalto a importância de projetos nessa direção, em particular porque a música exerce um poder muito grande na vida dos bebês e também de seus familiares. Além de possibilitar experiências estéticas, ela mexe com emoções, com a própria visão de mundo dos sujeitos nela envolvidos, afora o desenvolvimento neurológico, já comprovado por várias pesquisas (Spitzer, 2002; Kreusch-Jacob, 2003; Bastian, 2001).

Esther Beyer e o Projeto Música para Bebês moveram tanto adultos como crianças para novas aprendizagens posteriores: aulas de musicalização, de canto, de instrumentos musicais, idas a concertos e shows. Mudando também as rotinas das famílias, levando-os a ouvirem um repertório mais amplo de músicas, com maior frequência (como por exemplo no carro, na hora de brincar, de estudar, etc.), fez retornar momentos de brincadeiras com os filhos (por vezes já esquecidas devido à rotina muito cheia de compromissos em nossa sociedade), levou pais a valorizarem sons nem sempre perfeitos de seus bebês e crianças (em contraposição à hipervalorização da fala em nossa vida cotidiana), permitiu que crianças com acesso restrito a programas de Educação Musical no Brasil (por condições sócio-econômicas de privação) pudessem encontrar na música seu refúgio, e sobretudo, abriu portas para que algumas crianças em situação de risco conseguissem superar suas próprias dificuldades.

Enfim, retoma-se um esboço daquilo que representou a inserção de Esther Beyer na Educação Musical da primeira infância, o Projeto que envolvia muito de seu tempo, as mudanças que operou na vida de muitas crianças e familiares que participaram de suas aulas de Educação Musical, entre outras ações que fizeram dela uma pesquisadora determinada.



## Referências

BASTIAN, Hans Günther. *Kinder optimal fördern – mit Musik*. Mainz: Schott Musik International, 2003. 3ª ed.

DELIÈGE Irène; SLOBODA, John. *Musical beginnings, origins and development of musical competence*. New York: Oxford University Press, 1996.

FAZENDA, Ivany. *Metodologia da pesquisa educacional*. 3ªed. São Paulo: Cortez, 1994.

FREIRE, Vanda & CAVAZOTTI, André. *Música e pesquisa; novas abordagens*. Belo Horizonte: Escola de Música da UFMG, 2007.

KEMP, Anthony E. *Introdução à investigação em educação musical*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1995.

KLAUS M.; KENNEL J.; KLAUS P. *Vínculo, construindo as bases para um apego seguro e para a independência*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

KLAUS, Marshall & KLAUS, Phyllis. *O surpreendente recém-nascido*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

KREUSCH-JACOB, Dorothee. *Musik macht klug; wie Kinder die Welt der Musik entdecken*. München: Kösel-Verlag, 2003. 3ª ed.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. *O desafio do conhecimento; pesquisa qualitativa em saúde*. São Paulo/Rio de Janeiro: Hucitec, Abrasco, 2000.

PARKE, R.D. Comentário. In: KLAUS, M. & KENNEL, J. *Pais/bebê, a formação do apego*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992. P.74

PAPOUŠEK, Mechtild. *Vom ersten Schrei zum ersten Wort; Anfänge der Sprachentwicklung in der vorsprachlichen Kommunikation*. Bern/ Göttingen/Toronto/Seattle: Verlag Hans Huber, 1994.

SPITZER, Manfred. *Musik im Kopf; hören, musizieren, verstehen und erleben im neuronalen Netzwerk*. Stuttgart: Schattauer GHBh, 2007. 7ª ed.

VAN DALEN, D.B. & MEYER, W.J. *Manual de técnica de la investigacion educacional*. Buenos Aires: Paidós, 1974.



## **Estratégias para a implementação da Lei 11.769/08: proposta de trabalho conjunto entre unidocentes e professores de música**

*Gabriela Da Ros de Araújo*  
*Universidade Federal de Santa Maria*  
*gabriela\_araujo87@yahoo.com.br*

*Luciane Wilke Freitas Garbosa*  
*Universidade Federal de Santa Maria*  
*l.wilke@hotmail.com*

**Resumo:** Este texto defende a formação continuada como forma de qualificar as práticas escolares de professores unidocentes e de contribuir para a efetivação das exigências da lei 11.769/08, que torna a música conteúdo obrigatório do componente Arte nas escolas. Além disso, reflete sobre a interação de conhecimentos específicos que os unidocentes e professores de música têm a partir de seus cursos de formação e suas vivências, com o intuito de qualificar as práticas musicais oferecidas a crianças de 0 a 10 anos. Em função do pouco tempo que resta para se adequar às exigências da lei acima citada, há de se pensar em práticas emergenciais que possibilitem a inserção da música nas salas de aula. Neste sentido, sugiro projetos de orientação permanente a professores unidocentes, desenvolvidos por professores de música, com o intuito de que os Pedagogos possam desenvolver atividades musicais significativas junto às crianças. O caminho proposto não significa a substituição do professor de música, mas se traduz em uma forma urgente de efetivação de práticas musicais de qualidade.

**Palavras-chave:** formação continuada, lei 11.769/08, professores unidocentes.

### **Introdução**

Este texto se propõe a problematizar possibilidades de trabalho integrado entre professores unidocentes<sup>1</sup> e professores de música<sup>2</sup> a partir de cursos de formação continuada, que proponham vivências musicais teórico-práticas, a fim de que os professores possam repensar e resignificar suas ações educativas. Tal problemática surge com a aprovação da lei 11.769/08, que assegura a música como conteúdo obrigatório do componente curricular Arte e traz algumas questões à tona sobre a efetivação desta proposta. Uma delas, e talvez a principal, é quem será o responsável pelo ensino de música na escola? Outra questão frequente, que formação será exigida deste profissional? E, ainda, quais as possibilidades de existir um trabalho cooperativo entre unidocentes e professores de música em contextos escolares?

---

<sup>1</sup> Utiliza-se o termo *unidocentes* para definir os professores de Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

<sup>2</sup> Professores de música são os licenciados em música, os quais possuem formação específica para o ensino de música em contextos de educação formal.



A partir de algumas leituras sobre a relação estabelecida entre estes profissionais, percebe-se que não há unidade nos termos utilizados para designar os diferentes profissionais, foco deste estudo. Por exemplo, Beaumont; Baesse e Patussi (2006) usam o termo “especialista”, referindo-se aos professores de música; e “professoras” para os profissionais responsáveis pela educação das crianças. Figueiredo (2005) se refere aos professores dos Anos Iniciais como “generalistas”, no sentido de que estes trabalham com diferentes áreas do conhecimento. Tendo em vista as distintas formas de nomear os profissionais que atuam nos primeiros anos da Educação Básica, assume-se a terminologia utilizada por Bellochio (2000) porque se refere aos professores do Ensino Fundamental como unidocente, no sentido de ser “*um só professor mediador de conhecimento no espaço formal da escolarização, uma só identidade e representatividade profissional para os alunos*” (BELLOCHIO, 2000, p. 119).

Assim como não se estabeleceu uma unidade para nomear cada um destes profissionais, não se tem claro qual é a identidade de cada um deles em um contexto no qual os dois atuam juntos. Ou seja, quais são os limites e as possibilidades de se estabelecer um trabalho conjunto entre unidocentes e professores de música? Quais são os limites formativos de cada um? Como os dois podem qualificar o trabalho de educação musical através dos saberes específicos de cada um? E qual é o papel da formação continuada nesta relação?

A partir destes questionamentos iniciais, organiza-se uma discussão teórica e reflexiva sobre as possibilidades de contribuição da formação continuada como meio para o estreitamento das relações entre unidocentes e professores de música, no intuito de acelerar as discussões necessárias para se pensar a efetivação da lei 11.769/08, tendo em vista a inexistência ou a pouca formação musical que recebem os unidocentes em cursos de formação inicial (FIGUEIREDO, 2004; FURQUIM, 2009).

### **Lei 11.769/08: a música como conteúdo**

A lei 11.769/08 representa um avanço significativo para a qualificação das práticas musicais como área de conhecimento. Isso porque, na maioria das instituições, a música existe no espaço institucional, em festividades, apresentações, brincadeiras presentes no recreio ou ainda, na própria sala de aula. Entretanto, o fato de se encontrar música na aula não significa, necessariamente, que haja um trabalho de Educação Musical, visto que nem todas as práticas podem ser consideradas específicas à área, intencionais e sistematizadas, de modo a buscar o desenvolvimento e o aprimoramento dos conhecimentos musicais dos alunos.





Pesquisas de Figueiredo e Silva (2005) e de Godoy e Figueiredo (2005), que investigam a presença da música em escolas, a partir das práticas de unidocentes, salientam que, muitas vezes, os professores têm intenção de trabalhar música, mas sua pouca formação não permite que o façam com qualidade. Assim, a música, como área, é negligenciada, no sentido de que, muitas vezes, é vista como apoio para aprendizagens de outras disciplinas.

De acordo com a Lei 11.769, as escolas têm o prazo máximo até agosto de 2011 para se adequarem às novas exigências, ou seja, inserirem ações voltadas ao ensino de música em seus currículos. Assim como a maioria das políticas públicas impostas às escolas, grande parte das instituições não sabe como fará para atender a esta demanda. Isso porque ainda não está claro se a exigência será cumprida e quem será o professor responsável por esta disciplina, tendo em vista que há diferenças significativas entre o que está proposto nas leis educacionais e o que se efetiva nas escolas. Neste sentido, será o professor de Arte responsável pela aula de música? Ou serão contratados novos professores, com formação específica na área, para atender a esta demanda?

Evidentemente, o ideal seria que os profissionais responsáveis por ensinar esta área de conhecimento fossem licenciados em música, tendo em vista a formação específica à área e o amplo conhecimento sobre essa linguagem artística. Sem dúvida, isso seria ótimo, mas existe um abismo entre o legal e o real, tendo em vista que muitas das políticas públicas não se efetivam, em função de inúmeras dificuldades para colocá-las em prática. Um dos problemas é a falta de investimento na educação. Outro problema se constitui em propostas de governo, que começam e acabam de acordo com o poder político eleito. Diferente deste tipo de prática, ações de Estado tem maior possibilidade de se concretizarem, pois ambicionam mudanças contínuas ao longo do tempo nas escolas.

Dessa forma, assim como se espera que um professor de história seja licenciado em história e não em geografia, que o professor de física tenha graduação específica e assim sucessivamente, espera-se que o professor responsável pelas aulas de música tenha formação para tal. Este seria um dos caminhos para melhorar a qualidade da educação pública brasileira. Porém, sabe-se que isso é, ainda, um pouco utópico. Quem convive com a realidade escolar sabe que muitos professores desempenham funções diferentes da formação acadêmico-profissional que receberam.

Esta situação é comum nos AI do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, pois as turmas apresentam professores diferentes para cada componente curricular. Na Educação Infantil (EI) e nos AI, este quadro se configura de maneira diferente e, por isso, pode-se pensar em outros questionamentos. Geralmente, para essas turmas, há um único professor que



trabalha todas as áreas do conhecimento, tendo em vista que o unidocente é o profissional responsável por “possibilitar aos alunos suas primeiras incursões sistematizadas aos conceitos básicos de componentes curriculares relacionados às grandes áreas do conhecimento humano” (MIZUKAMI, 2008, p. 391). Por isso, espera-se que este profissional seja responsável, também, pelo ensino inicial de música.

Entretanto, o conhecimento musical se difere dos outros desenvolvidos nas turmas de EI e AI. Isto porque, para muitos professores, estes conhecimentos não foram visto na escola, enquanto eram estudantes; e pouco se estudou sobre eles nos cursos de formação inicial. De acordo com Figueiredo (2004), a formação inicial de professores não é suficiente para garantir práticas de educação musical com as crianças. Isto porque os professores unidocentes não se sentem suficientemente preparados e seguros para trabalhar com esta linguagem. Desta forma, ensinar música se torna mais difícil do que ensinar português, matemática ou estudos sociais, em função de que os unidocentes não dominam a linguagem musical e não têm experiências sobre ensino de música.

Partindo de estudos de Figueiredo (2004) e Furquim (2009), os quais indicam que poucos cursos formação inicial oferecem disciplinas específicas à formação musical e que, desta forma, os professores unidocentes não se sentem habilitados a trabalhar com esta linguagem, os cursos de formação continuada em música para professores se constituem em uma alternativa para a implementação da lei, visto que eles podem ensinar música na escola. Sobre isso, Bellochio (2000) afirma que os unidocentes são capazes de realizar um trabalho significativo com os alunos, desde que tenham formação musical teórico-prática e possam discutir e vivenciar a educação musical em cursos de formação continuada. Apesar de concordar com os educadores musicais de que deveria haver professores de música na rede pública, para que, junto com os unidocentes, pudessem fazer um trabalho de educação musical conjunto, isto levará algum tempo até que seja efetivado nas escolas públicas, sendo bastante otimista. Por isso, há de se organizar alternativas de efetivação das práticas musicais nas escolas, para que esta lei não seja mais um documento burocrático que fere a autonomia das escolas.

Além desta discussão que diz respeito à efetivação dos documentos legais, sabe-se que a lei sozinha não conseguirá mudar as práticas escolares historicamente construídas. Apesar desta lei se constituir em um mecanismo importante para a efetivação da educação musical como área específica do conhecimento no currículo escolar, o qual busca a formação integral dos alunos, ela não é suficiente para que isso se torne realidade.



[...] A simples inclusão de linguagens artísticas no currículo não garantirá um incremento nos modos de expressão, a não ser que a manipulação delas por parte de alunos e professores represente oportunidade efetiva de desenvolvimento do potencial do educando, destacando-se a vivência da linguagem e a dimensão criadora, que em si integra os aspectos cognitivo, afetivo e social. (SANTOS, 1994, p. 9, apud BELLOCHIO, 2000, p. 126).

É preciso, necessariamente, pensar em ações que capacitem e qualifiquem as práticas musicais de professores que ensinarão música na escola, que não serão, de modo geral, professores de música, ao menos nos primeiros anos. Defendo esta ideia porque, mesmo que os sistemas públicos resolvessem contratar professores de música para toda a rede, não haveria profissionais suficientes para suprir esta demanda (BELLOCHIO, 2000), tendo em vista o número reduzido de professores de música que são formados em cursos de licenciatura a cada ano. A partir desse quadro, a formação continuada de professores se configura em uma possibilidade para a qualificação das práticas de professores unidocentes, muitos sem formação específica em música.

### **Formação continuada: possibilidades de trabalho entre unidocentes e professores de música**

Beaumont, Baesse e Patussi (2006) investigaram a relação estabelecida entre professores de música e unidocentes em contextos educativos em que os dois profissionais trabalhavam juntos, ou melhor, no mesmo espaço. Diz-se isso porque as pesquisadoras constataram que não há relação com as práticas desenvolvidas entre os profissionais. E, ainda, que os professores unidocentes deixam de trabalhar esta linguagem por haver alguém responsável exclusivamente pelo ensino de música. Neste caso, o professor de música não consegue desenvolver um trabalho musical significativo porque se torna responsável pelas apresentações, as quais tomam quase todo tempo da aula. Isso tudo sem considerar que a música é usada como propaganda do diferencial da escola que a oferece, embora este trabalho, muitas vezes, não aconteça conforme proposta mostrada aos pais.

Esta pesquisa foi desenvolvida em uma escola particular. Apesar de haver professores de música em escolas públicas, este número não é significativo e não representa a realidade da educação pública brasileira. Nas escolas particulares, certamente, o número de educadores musicais está crescendo em todos os níveis da Educação Básica.

Diferente desta proposta de pesquisa, sugire-se refletir sobre a relação destes dois professores - unidocentes e professores de música, ambos especialistas em áreas distintas de conhecimento e com objetivos de trabalho diferenciados, em contextos de formação



continuada de professores. Assim, questiona-se como acontece esta relação em cursos de formação continuada em música para unidocentes? É possível, com um trabalho colaborativo, modificar práticas, até certo ponto, engessadas? O que o professor unidocente consegue aprender para mudar suas práticas? Que estratégias os professores de música utilizam para possibilitar vivências teórico-práticas sobre música para professores de EI e AI? Em que medida este tipo de curso é capaz de modificar as práticas musicais de professores unidocentes? Pode-se pensar em uma “orientação musical” permanente para os professores unidocentes por professores de música?

Experiências de formação continuada em música para unidocentes é tema de diferentes pesquisas, como Queiroz e Marinho (2007), Targas e Joly (2004) e Abrahão (2004). Nestes estudos, foi possível perceber que cursos para professores em serviço são válidos para capacitar unidocentes para o trabalho com a música na sala de aula. Entretanto, o tempo do curso, as experiências prévias dos unidocentes e o desejo de trabalhar música são aspectos relevantes para o sucesso deste processo.

No levantamento efetuado, todos os cursos propostos para o público de professores unidocentes se preocuparam em favorecer experiências musicais através de jogos e de canções infantis. Isto porque grande parte do professorado que freqüentava os cursos apresentava pouca experiência musical e, por isso, não tinha como pensar em propostas de atividades para as crianças antes de experienciá-las. É possível que a condição para a realização de práticas musicais em sala de aula por professores unidocentes passe pela vivência com tais atividades, assim como ocorre com outras áreas do saber.

Por isso, em cursos de formação continuada sempre há professores de música que desenvolvem práticas musicais, além de proporem discussões teóricas sobre o ensino de música. Teoria e prática precisam estar interligadas em tais cursos, de modo que uma nasça da outra, não fragmentando a experiência musical e tornando significativa a discussão proposta. Neste espaço, unidocentes e professores de música têm a possibilidade de trabalhar juntos e podem pensar em práticas musicais para desenvolver com as crianças.

Tendo em vista que o objetivo de cursos de formação continuada é (ou deveria ser) refletir e repensar as práticas escolares (MIZUKAMI, 2008), esta experiência conjunta é extremamente rica para a qualificação das práticas musicais vivenciadas na escola. Isto porque estes dois profissionais são capazes de somar conhecimentos sobre processo de ensino-aprendizagem de música. Apesar de ter pouca, ou nenhuma, formação musical, o unidocente é especialista em educação de crianças, pois compreende os processos sócio-psico-cognitivos que a criança percorre para aprender, assim como conhece seus alunos



através da convivência diária e, por isso, conhece diferentes formas de ensinar seus alunos, motivando-os a aprender. Nesse sentido, Libâneo (2006, p. 68) afirma que “o pedagogo é o profissional que atua em várias instâncias da prática educativa [...] tendo em vista objetivos de formação humana previamente definidos em sua contextualização histórica”.

Em contrapartida, o professor de música é especialista nos processos de ensino e aprendizagem da música, que apresentam suas particularidades. Além disso, apresenta vasta experiência com esta linguagem expressiva, conhece repertórios que tenham significado para os alunos e que podem favorecer o desenvolvimento de conhecimentos musicais.

Cada um desses profissionais traz conhecimentos necessários ao ensino de música na escola. Mas sozinhos, não conseguem potencializar o processo de aprendizagem dos alunos. Se por um lado o professor de música conhece o ensino específico desta área, não conhece os alunos em profundidade, suas dificuldades e potencialidades, tendo em vista que participa da aula, em média, uma hora por semana. Por outro lado, o unidocente, que convive com as crianças diariamente e por isso tem amplo conhecimento sobre cada uma delas, carece de formação musical para qualificar as práticas musicais na escola. Desta forma, concordo com Bellochio (2000) e com tantos outros pesquisadores que sugerem a prática colaborativa entre estes dois profissionais. Mas, por razões práticas, em função de que muitas escolas públicas não contam com professores de música, sugere-se que esta relação se estabeleça através de cursos de formação continuada de professores.

Esta prática iniciaria em cursos de formação continuada em música para professores unidocentes. Embora este tipo de curso apresente algumas limitações, ele pode modificar (um pouco) as práticas escolares, ele. Muitos cursos são de curta duração e, por vezes, os conteúdos musicais são trabalhados de maneira superficial, isto se justifica porque não é objetivo deste tipo de curso substituir o professor de música pelo unidocente, responsabilizando-o pelo ensino sistematizado de música, mas sim, capacitá-lo para que possa trabalhar música com as crianças e para que seja capaz de repensar o que já propõe às crianças.

Pode-se pensar, entretanto, que, muitas vezes, os unidocentes iniciam um trabalho de educação musical e, depois de certo tempo, esta prática não é freqüente, em função das dificuldades de um trabalho diferenciado como este. Eles podem encontrar limitações no que diz respeito a repertório, elaboração de atividades musicais, adaptação de canções através de arranjos e tantos outros problemas que podem surgir neste processo e eliminar a música da escola.



Uma proposta plausível para evitar este tipo de problema poderia acontecer através de orientações sistemáticas de professores de música a unidocentes que trabalham esta linguagem em sala de aula. Como projeto piloto, universidades e secretarias municipais podiam firmar parcerias para estabelecer vínculos como este, que se proponham a qualificar as práticas musicais em espaços de EI e AI e que favoreçam o trabalho musical para unidocentes. No entanto, não basta firmar estas parcerias. É necessário que o unidocente esteja disposto a desenvolver atividades musicais em seu espaço de docência, buscando continuamente, subsídios para suas ações, através de orientações ou cursos de formação.

A proposta apresentada pode ser uma alternativa emergencial para garantir a presença da música na aula de crianças de 0 a 10 anos. Para tanto, é preciso elaborar um planejamento, considerando o número de escolas de cada município, as propostas dos unidocentes, o número necessário de professores de música e uma dinâmica de trabalho que dê conta desta formação. Pode parecer utópico, assim como muitas propostas que sugerem mudanças significativas no ambiente escolar. Mas a música conta com a vantagem do significado social atribuído a ela, no sentido de que todos gostam de ouvir algum tipo de música e se sensibilizam com ela. Este pode ser o diferencial para chamar os professores unidocentes para discussões e mudanças na educação musical.

## **Considerações finais**

A lei 11.769/08 encerra o período de adaptação em agosto de 2011. Mesmo com a proximidade, não há clareza de como ela será efetivada nas escolas. Por isso, é necessário pensar em medidas emergenciais para que a música seja inserida aos conteúdos escolares de maneira significativa. Isto porque, ações como estas são maneiras de efetivar a lei no prazo previsto. Sem pensar em ações práticas para a efetivação da mesma, corre-se o risco desta ser mais uma política pública sem grandes repercussões nas práticas escolares.

Considerando que os unidocentes, na maioria, nunca tiveram formação musical inicial e, por isso, não têm possibilidades de propor atividades à turma de crianças, faz-se necessário pensar em maneiras de formar este profissional em serviço. Para isso, os cursos de formação continuada são indicados, pois organizam vivências teórico-práticas que possibilitam a reorganização das práticas escolares. Ressalta-se, entretanto, que esta formação é limitada e não garante um trabalho musical permanente e de qualidade.

Neste sentido, lança-se alguns questionamentos sobre os tipos de curso de formação continuada oferecidos aos professores unidocentes: que tipo de curso consegue dar condições



para os unidocentes trabalharem música com as crianças? Como unidocentes e professores de música podem estabelecer um trabalho conjunto, a fim de qualificar o ensino de música? Qual o peso das vivências musicais dos unidocentes para o ensino de música? Em que medida os cursos de formação continuada podem favorecer essas experiências? Enfim, estes são alguns questionamentos que serão foco do trabalho de pesquisa no curso de mestrado. Pretende-se, com este estudo, repensar as propostas de cursos de formação continuada dirigidas a unidocentes e, dessa forma, resignificar formas de favorecer a inserção do ensino de música na escola.



## Referências

- ABRAHÃO, A. M. P. L. C. A educação musical aos professores unidocentes: uma proposta construtivista. In: *Anais do XIII Encontro Anual da ABEM*. 2004.
- BEAUMONT, M. T. de; BAESSE, J. A.; PATUSSI, M. E. Aula de música na escola: integração entre especialistas e professoras na perspectiva de docentes e gestores. In: *Revista da ABEM*, n. 14, mar., 2006. P.p. 115-123.
- BELLOCHIO, C. R. *A educação musical nas séries iniciais do Ensino Fundamental: olhando e construindo junto às práticas cotidianas do professor*. Tese de Doutorado. Porto Alegre: UFRGS, 2000.
- FIGUEIREDO, S. L. F. de. A preparação musical de professores generalistas no Brasil. In: *Revista da ABEM*, n. 11, set., 2004. P.p. 55-61.
- FIGUEIREDO, S. L. et al. Ensinando música para professoras do ensino fundamental. In: *Anais do XV Encontro Anual da ABEM*. 2006, p.p. 318-324.
- FURQUIM, A. S. S. *A formação musical de professores em cursos de Pedagogia: um estudo das universidades públicas do Rio Grande do Sul*. Dissertação de mestrado. UFSM, 2009.
- LIBÂNEO, J. C. Ainda as perguntas: o que é pedagogia, quem é o pedagogo, o que deve ser o curso de Pedagogia? In: PIMENTA, S. G. (org.) *Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas*. 2ª Ed. – São Paulo: Cortez, 2006. P.p.59-97.
- MIZUKAMI, M. G. N. Formação continuada e complexidade da docência: o lugar da universidade. IN: *Anais XIV ENDIPE*, POA, 2008.
- QUEIROZ, L. R. S. Educação musical nas escolas de educação básica: caminhos para a atuação de professores não-especialistas. In: *Revista da ABEM*, n. 17, set. 2007. p.p.69-76.
- TARGAS, Keila M.; JOLY, Ilze Z. L. A música integrada à sala de aula numa perspectiva de formação continuada para professores dos anos iniciais do ensino fundamental: redimensionando a prática pedagógica. In: *Anais do XIII Encontro Anual da ABEM*. 2004.
- WERLE, K.; BELLOCHIO, C. R. A produção científica focalizada na relação professores não-especialistas em música e educação musical: um mapeamento de produções da ABEM. In: *Revista da ABEM*, n. 22, set. 2009. P.p. 29-39.





## ***“Eu quero poder fazer outras coisas com a música”*: a música nos planejamentos e nas práticas de estagiárias da Pedagogia/UFSM**

*Kelly Werle*  
*Universidade Federal de Santa Maria*  
*kelly\_werle@hotmail.com*

*Cláudia Ribeiro Bellochio*  
*Universidade Federal de Santa Maria*  
*claubell@terra.com.br*

**Resumo:** O presente trabalho refere-se a uma dissertação de mestrado desenvolvida junto ao PPGE/UFSM e ao grupo Formação, Ação e Pesquisa em Educação Musical (FAPEM). Objetivou-se compreender como as estagiárias da Pedagogia/UFSM potencializam a música no processo de construção da docência. Para tanto, buscou-se conhecer suas concepções com relação à música no e para o estágio supervisionado, problematizar a música em suas práticas pedagógicas e refletir acerca da música no conjunto de conhecimentos que sustentam a docência. A pesquisa foi participante envolvendo um grupo com quatro estagiárias da Pedagogia/UFSM. Os resultados obtidos foram categorizados conforme a análise de conteúdo (FRANCO, 2007). Destaca-se a relevância das vivências musicais internalizadas pelas estagiárias, pois possibilitam a construção de sentidos e significados acerca da música, o que, posteriormente, repercute no trabalho com a música na docência. Além disso, verificou-se que o grupo funcionou como dispositivo formativo que contribuiu com a construção e realização da música no estágio supervisionado.

**Palavras-chave:** Pedagogia, Educação Musical, Estágio Supervisionado.

### **A formação musical e pedagógico-musical no curso de Pedagogia**

A educação musical na formação de professores da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental têm sido uma temática emergente em pesquisas realizadas no Brasil. Conforme resultados apontados na pesquisa de mapeamento realizada por Werle e Bellochio (2009), cerca de 65 trabalhos publicados nos anais dos encontros nacionais da ABEM, nos últimos dez anos tratavam sobre essa temática. As pesquisas apontam para a relevância de que sejam promovidas ações musicais junto à formação acadêmico-profissional e à formação continuada, possibilitando que os pedagogos possam agir e pensar musicalmente.

A formação musical e pedagógico-musical do pedagogo vem se tornando um lócus de discussão, principalmente a partir do contexto da homologação da Lei 11.769/2008, a qual estabelece a obrigatoriedade da música como conteúdo do componente curricular Arte. Considerando que o pedagogo é o professor que trabalha com a totalidade dos conhecimentos de modo articulado e contextualizado com as diferentes fases do desenvolvimento humano, o



seu trabalho também envolve a música, pois a mesma compõe o universo de conhecimentos necessários à formação integral do aluno.

Além disso, as próprias diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia (2006) estabelecem que o egresso deve estar apto a “ensinar Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes, Educação Física, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano” (BRASIL, RESOLUÇÃO CNE/CP N 1, DE 15 DE MAIO DE 2006).

Todavia para que os egressos da Pedagogia tenham condições de trabalhar com a música é necessário que tenham formação específica nessa área. Algumas pesquisas, a exemplo de Furquim (2009) e Figueiredo (2003) têm buscado investigar qual formação, acerca da música, tem sido proporcionada por parte dos cursos de Pedagogia no sul do Brasil. Os resultados têm demonstrado que essa formação é, muitas vezes, ausente ou escassa, minimizando as possibilidades de realização musical na docência de seus egressos.

Por outro lado, há alguns cursos de Pedagogia que buscam proporcionar formação musical e pedagógico-musical de seus graduandos, como é o caso da UFSM que, desde 1984, quando passou a formar professores para as antigas habilitações em séries iniciais e pré-escola, integrando disciplinas de educação musical em sua matriz curricular.

Essa trajetória de mais de 25 anos de formação musical e pedagógico musical no curso de Pedagogia/UFSM têm propiciado a realização de várias pesquisas, tais como Spanavello (2005), Correa (2008) e Oesterreich e Garbosa (2009), dentre outras.

Spanavello (2005) buscou identificar as contribuições das disciplinas de educação musical para as práticas de egressas do curso. Os resultados da dissertação apontam que as disciplinas, embora relevantes para a formação musical e pedagógico-musical, não são a garantia de que as alunas vão trabalhar posteriormente com esse campo do conhecimento em suas práticas. Isto porque as disciplinas não dispõem do tempo necessário para o desenvolvimento e internalização dos conhecimentos musicais, posto que, para grande parte das alunas, as mesmas se constituem na primeira experiência formal com a música.

Visando ampliar as possibilidades formativas em educação musical das graduandas em Pedagogia, em 2003 foi criado o projeto de extensão “Programa LEM: Tocar e Cantar”, o qual vem ofertando, semestralmente, oficinas musicais gratuitas, as quais são ministradas por licenciandos em música. Atualmente o Programa conta com oito oficinas: oficina de violão, flauta doce, canto coral, grupo instrumental, vivências musicais, apreciação e linguagem musical, percussão e construção de instrumentos musicais.



A partir deste contexto, Correa (2008) investigou as contribuições do Programa a egressas da Pedagogia/UFSM, e concluiu que o mesmo tem repercutido de maneira positiva na formação musical e pedagógico-musical dos futuros professores, possuindo um caráter complementar às duas disciplinas curriculares de educação musical.

Já Oesterreich e Garbosa (2009) estão desenvolvendo uma pesquisa buscando investigar e resgatar a história da disciplina de metodologia da música no curso de Pedagogia/UFSM desde sua implementação em 1984.

Sendo assim, a UFSM, em função do diferencial formativo, acerca da música no curso de Pedagogia, vem favorecendo a criação de um ambiente profícuo para a construção e realização de pesquisas teóricas e práticas acerca da formação musical e pedagógico-musical de professores da educação infantil e anos iniciais.

Nesse sentido, a presente pesquisa teve como *locus* o curso de Pedagogia/UFSM, mais especificamente o estágio supervisionado, por considerá-lo um momento relevante da formação acadêmico-profissional. O estágio tem buscado aproximar o futuro professor ao campo de trabalho, de modo a contribuir com a organização e implementação de atividades pedagógicas, bem como, com a reflexão e problematização da realidade escolar.

Desta forma, a pesquisa buscou problematizar e articular a música no curso de Pedagogia com a realização do estágio supervisionado. Como objetivo geral buscou-se compreender como as estagiárias do curso de Pedagogia/UFSM potencializam a música no processo de construção da docência. Especificamente, conhecer as concepções das estagiárias com relação à música no e para o estágio supervisionado, problematizar a música em suas práticas pedagógicas e refletir acerca da música no conjunto de conhecimentos que sustentam a docência.

### **A construção da pesquisa**

A pesquisa possuiu caráter participante sendo desenvolvida por intermédio de um grupo de trabalho, composto pelas pesquisadoras e por quatro estagiárias do curso de Pedagogia diurno da UFSM. Optou-se pela pesquisa participante após ter sido constatado, através de um estudo exploratório, a necessidade de organizar um grupo de apoio para que as estagiárias pudessem trabalhar com a música durante a realização do estágio supervisionado.

Segundo Brandão (1999) a participação demanda um compromisso do pesquisador que subordina o próprio projeto científico de pesquisa às necessidades e aos contextos dos grupos sociais cuja situação de classe, cultura ou história se que conhecer porque se quer agir.



Nesse sentido, na pesquisa participante, “pesquisadores e pesquisados são sujeitos de um mesmo trabalho comum, ainda que com situações ou tarefas diferentes” (ibid, p. 11).

O grupo de trabalho se reuniu semanalmente, no período de setembro a dezembro de 2009, com o objetivo de problematizar e propor alternativas para o processo de planejamento, reflexão e avaliação das atividades musicais desenvolvidas durante o estágio.

Os instrumentos metodológicos utilizados foram: (1) entrevista semi-estruturada (ESE), realizada individualmente com cada uma das participantes; (2) observação participante, realizada nas turmas em que as participantes desenvolveram os estágios; (3) caderno de registro, utilizado pela pesquisadora – caderno de registro dos encontros do grupo (CEG) e caderno de registro das observações nas escolas (COE), e pelas participantes – caderno de registro das participantes (CP); (4) conversa coletiva, a qual foi gravada em recurso de áudio no último encontro do grupo, constituindo-se em uma avaliação do mesmo.

Os resultados foram interpretados a partir da perspectiva da análise de conteúdo (FRANCO, 2007), de modo que, todos os instrumentos metodológicos somaram informações relevantes ao tema do estudo. Para melhor organização dos resultados obtidos, foram elaboradas categorias constituídas através do agrupamento de elementos comuns presentes nos diferentes instrumentos metodológicos. Neste texto serão apresentadas duas categorias: (1) “*Eu não me sinto professora da turma*”: a autonomia vigiada e (2) “*Eu quero poder fazer outras coisas com a música*”: a música no estágio.

### **“*Eu não me sinto professora da turma*”: a autonomia vigiada**

O estágio supervisionado é um período de desafios permanentes nas relações entre a estagiária, a professora regente da turma e a orientadora de estágio. Diversas vezes, durante os encontros do grupo de trabalho, as participantes relatavam a angústia de não compartilharem das mesmas formas de ensinar da professora regente da turma, sendo que as atividades realizadas por elas, às vezes, não eram bem aceitas pela regente, da mesma forma que, as atividades sugeridas e solicitadas pela regente não condiziam com os modos das estagiárias ensinarem e promoverem a aprendizagem. Unindo-se a isso, também havia as exigências e cobranças, por parte da orientadora de estágio, com relação à coerência entre proposta e a práticas das estagiárias. As participantes sentiam-se inseguras pelo fato de estarem sendo constantemente avaliadas e observadas.

De acordo com as estagiárias, esses aspectos fazem com que elas sintam que não possuem autonomia no seu fazer pedagógico durante o estágio. Segundo Abagnano (1998, p.



106) autonomia “designa a independência da vontade em relação a qualquer desejo ou objeto de desejo e a sua capacidade de determinar-se em conformidade com uma lei própria, que é a da razão”. Neste contexto, entende-se por autonomia no estágio a liberdade de se realizarem práticas pedagógicas condizentes com as concepções acerca dos processos de ensino e aprendizagem das estagiárias. Segundo uma participante “no estágio não tem autonomia. Por mais que eu planeje e organize a aula, a regente está sempre lá querendo organizar as coisas do jeito dela, querendo que eu dê outras atividades” (Beni, CEG).

Com relação às atividades de música, as estagiárias sentiam-se podadas em alguns momentos pela regente, especialmente quando realizaram o estágio nos anos iniciais do ensino fundamental. Dora preferia realizar as atividades de música nos dias em que a regente não ia à escola, pois se sentia mais à vontade para criar e fazer música com os alunos longe das cobranças relacionadas a horários e lista de conteúdos, proposta pela professora da turma.

As estagiárias, em grande parte das vezes, precisaram realizar uma espécie de negociação com a professora da turma para que pudessem desenvolver atividades musicais com os alunos, especialmente aquelas que estagiaram em séries que priorizavam a alfabetização ou, também, no 4º ano que possuía uma lista maior de conteúdos, os quais não incluem a música. “Eu falei para a regente que eu tenho que trabalhar música. Que tem uma Lei e tal. Que a universidade quer que a gente trabalhe e que eu estou participando de um projeto de música. Daí ela disse: - Bom, se tu tens que trabalhar música, então eu vou te ajudar” (Beni, CEG).

Outro aspecto que, segundo as estagiárias, prejudicou a realização do estágio com maior autonomia é a atual configuração dos estágios no curso de pedagogia a qual prevê 150h de docência na educação infantil e 150h nos anos iniciais. As participantes entendem que é um tempo demasiadamente pequeno, o que dificulta a realização de um trabalho a longo prazo com os alunos. Além disso, sentem a necessidade de estabelecer relações mais duradouras com os alunos, que permita sentirem-se professoras, desenvolvendo, assim, conhecimentos necessários à prática docente, durante o estágio.

### ***“Eu quero poder fazer outras coisas com a música”*: a música no estágio**

Percebeu-se que todas as participantes possuem vivências musicais significativas em suas trajetórias de vida, e têm a concepção que a música é uma área do conhecimento com elementos e conteúdos que lhes são próprios. Provavelmente esse seja um diferencial, o fato de gostarem de música e terem internalizações pré-formação com relação à área, ainda que



sejam decorrentes de aprendizagens não-formais. Desta forma, as estagiárias manifestavam a preocupação de que as atividades musicais desenvolvidas no estágio fossem musicais em sua essência, mas dialoguem com outras áreas.

Por outro lado, apesar das estagiárias terem essa compreensão acerca da música, no início do projeto possuíam anseio de planejar as atividades musicais. Como não dominavam os conteúdos específicos, pensavam que não conseguiram promover nada do que é possível de ser realizada em uma aula de música. Desta forma, tinham restrição em trabalhar com a música, pois não queriam utilizá-la apenas como instrumento para o aprendizado de outros conteúdos ou recurso metodológico.

Com o decorrer dos encontros e das discussões realizadas acerca das práticas musicais percebeu-se um desenvolvimento do grupo, no que diz respeito à organização e ao planejamento das atividades musicais. As participantes passaram a ter uma relação mais estreita e tranquila com a música, buscando maiores possibilidades de relações musicais com os alunos. “Eu quero poder fazer outras coisas com a música, não quero só colocar a música e perguntar quem é que canta, que instrumentos tem, cantar forte, cantar fraco” (Beni, CEG).

Com relação ao planejamento e à organização das atividades musicais, as alunas destinavam um espaço do seu planejamento semanal para trabalhar as questões específicas relacionadas à música. Entretanto, a música não se restringiu apenas a esses momentos, ocorrendo, não raras vezes, registros diários de momentos musicais junto aos alunos.

Há que se destacar, todavia, que tais momentos musicais, tendem a ficar mais restritos com o aumento da faixa etária dos alunos. Na educação infantil a música se insere em vários momentos da rotina diária, ao passo que, nos anos iniciais esses momentos tendem a ficar mais escassos em função do projeto de escolarização imposto aos alunos centrado no cumprimento de uma lista de conteúdos, sendo que, a música como área do conhecimento ainda não faz parte deles.

Contudo, as estagiárias procuraram criar um espaço que, muitas vezes, não havia anteriormente, para a música nos anos iniciais. Salienta-se o registro de uma das participantes:

A música foi um dos aspectos mais interessantes dos dois estágios. Antes eu não tinha idéia de como trabalhar a música. Ao começar o estágio na educação infantil, fui percebendo as possibilidades. Ao contrário do que eu imaginava, antes do estágio, nos anos iniciais foi possível explorar tanto ou mais música do que na educação infantil (Beni, CP).

As atividades musicais realizadas pelas participantes da pesquisa, parte das vezes, tiveram como apoio CD's infantis diversos, principalmente do grupo Pandorga da Lua e do



Palavra Cantada. As propostas de trabalho variaram entre: apreciar, cantar, percutir, executar utilizando objetos sonoros ou instrumentos musicais, trabalhar com a expressão corporal, criar paródias, etc. Ocorreram também atividades relacionadas a histórias sonorizadas, jogos rítmicos de mãos e copos, confecção de instrumentos musicais, bingos sonoros, jogos da memória sonoros, etc.

Durante os processos de planejamento e avaliação das atividades musicais, as estagiárias, freqüentemente, apresentavam a preocupação em potencializar uma aula de música e não apenas uma aula com música. Diversas vezes, elas próprias se questionavam: “Isso que estou fazendo é uma aula de música?”.

Esse questionamento partia em função de não acreditarem que seriam capazes de promover uma aula de música. Algumas das participantes consideravam difícil conseguirem desenvolver uma aula que envolvesse os conteúdos específicos da música. Desta forma, quando se viam diante de uma atividade musical que tratava desses conteúdos de uma forma simples, questionavam se desse modo estariam potencializando uma aula de música.

As participantes tinham a visão da música como algo distante de suas reais possibilidades de interagir com esse campo. A falta de uma aproximação maior com a música, enquanto área, distinta de mero entretenimento, alimentava uma concepção, um tanto tradicional, acerca do ensino da música; o que distanciava, ainda mais, as possibilidades de realização musical das estagiárias na docência.

De modo geral, desenvolver atividades musicais no estágio exigiu a dedicação, a persistência e a superação das participantes. Claire escreveu o seguinte comentário após a realização de uma atividade musical um tanto frustrante: “Penso que tive dificuldades em conduzir essa aula de música, pois tenho poucas vivências deste tipo. Mas adoro música, vejo que os alunos também gostam, e por isso não vou desistir” (CP, 01/10/09). O fato das estagiárias terem vivências musicais internalizadas, gostarem da música e de acreditarem na importância da mesma no contexto escolar fez com que não desistissem de trabalhar com essa área, mesmo encontrando inúmeras dificuldades.

## **Considerações finais**

O trabalho com a música no estágio foi resultante de intensa construção e reflexão, iniciadas nas disciplinas de educação musical, perpassadas pelas oficinas do Programa LEM: Tocar e Cantar e aprofundadas nos encontros do grupo. Entretanto, percebe-se que o fato de as participantes terem vivências musicais pré-realização do curso, faz com que compreendam



e sintam, de um modo mais peculiar, a importância de proporcionar momentos e atividades musicais para os alunos. As estagiárias lembram e revivem as suas próprias vivências musicais e com esse mesmo prazer, porém não isento de dificuldades, é que buscam promover atividades musicais junto aos alunos.

Neste contexto, salienta-se a relevância do grupo de trabalho, o qual serviu como dispositivo para o desenvolvimento de planejamentos que envolvessem música durante o estágio supervisionado. “Se não fosse o grupo, eu acho que eu não teria trabalhado com a música no meu estágio” (Aila, CP). Nos encontros do grupo, as estagiárias partilhavam experiências, angústias, anseios, e mais do que planejar e refletir sobre as atividades musicais, elas se apoiavam mutuamente, adquirindo a coragem necessária para que pudessem superar o desafio de trabalhar com essa área do conhecimento.

O estar junto com o grupo possibilitou que se criassem vínculos de amizade e cumplicidade entre todas as envolvidas, de modo que, o grupo se tornou um dispositivo formativo que contribuiu para a problematização, reflexão e realização, não somente da música no estágio, mas do estágio supervisionado de modo geral. De acordo com Oliveira (2009, p. 117) “é na convivência, no estar-junto, na relação com o outro, nas reuniões, nos encontros, nos agrupamentos, na efervescência festiva, ou seja, no momento passado com os outros, que se estabelecem os vínculos, um pertencer múltiplo”.

Com o decorrer dos encontros ocorreu um avanço significativo na forma como as participantes interagiam estabelecendo relações com a música. Algumas delas, no início dos encontros, consideravam-se incapazes de produzir música com os alunos porque não sabiam tocar instrumentos musicais e acreditavam ser desafinadas. Para essas, em especial, o trabalho de música era visto muito centrado nos instrumentos musicais: conhecer, aprender os nomes e identificar os timbres. Aos poucos essa concepção acerca da música foi sendo ampliada, através do contato com as práticas musicais que estavam sendo desenvolvidas pelas demais integrantes do grupo. Porém, percebe-se que, a concepção de não ter “dom” para a música fez com algumas estagiárias tivessem uma constante dúvida: “Será que o que estou fazendo é música, mesmo?”

Em suma, destaca-se a relevância da formação musical e pedagógico-musical proporcionada pelo curso de Pedagogia da UFSM. Ainda que essa formação não seja suficiente para que adquiram a segurança necessária para trabalhar com essa área na docência, constitui-se em uma oportunidade de resignificarem suas experiências musicais e construir outros saberes acerca da música, expandindo suas possibilidades de práticas musicais na docência.





## Referências

ABBAGNANO, N. *Dicionário de filosofia*. Trad. Alfredo Bosi. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

BRANDÃO, C. R. (Org.). *Pesquisa participante*. São Paulo: Brasiliense, 1999.

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

FIGUEIREDO, S. L. F. de. A formação musical nos cursos de pedagogia. In: ENCONTRO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 12., 2003, Florianópolis, SC. *Anais...* Florianópolis: ABEM, 2003. Disponível em CD-ROM.

FRANCO, M. L. P. B. *Análise de conteúdo*. 2. ed. Brasília: Liber Livro, 2007.

FURQUIM, A. S. dos S. *A formação musical de professores em cursos de Pedagogia: um estudo das universidades públicas do Rio Grande do Sul*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2009.

OESTERREICH, F.; GARBOSA, L. W. de. F. A música no curso de Pedagogia/UFSM: história de uma disciplina. In: ENCONTRO REGIONAL DA ABEM SUL, 12.; FÓRUM CATARINENSE DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 5., 2009, Itajaí, SC. *Anais...* Itajaí: ABEM SUL, 2009. Disponível em CD-ROM.

OLIVEIRA, V. F. de. O grupo como dispositivo de formação: conhecendo trajetos na educação superior. In: ISAIA, S. M. de A.; BOLZAN, D. P. de V. (Orgs.). *Pedagogia universitária e desenvolvimento profissional docente*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009, p. 101-120.

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

WERLE, K.; BELLOCHIO, C. R. A produção científica focalizada na relação professores não-especialistas em música e educação musical: um mapeamento de produções da Abem. *Revista da Abem*, Porto Alegre, n. 22, p. 29-39, 2009.



# Experiências musicais: um estudo a partir das lembranças de idosas

Jaqueline Soares Marques  
Universidade Federal de Uberlândia  
jaquemarquescanto@yahoo.com.br

**Resumo:** Essa comunicação apresenta um projeto de pesquisa que tem como foco as experiências musicais de idosas. Tem como objetivo geral compreender experiências musicais nas lembranças de idosas. E como objetivos específicos pretende-se identificar espaços onde essas experiências musicais acontecem/ram, levantar os tipos de experiências musicais, identificar os meios pelos quais essas experiências foram vividas, além de levantar e discutir o conteúdo dessas experiências. Considerada como pesquisa qualitativa tem como opção metodológica a História Oral e utilizará a entrevista como método de coleta de dados. Acredita-se que esse estudo vem a contribuir para a área da Educação Musical na elaboração de propostas pedagógico-musicais que envolvem esse público, na organização e planejamento de políticas públicas relacionadas ao envelhecimento, bem como as maneiras que a música e o seu ensino/aprendizagem podem marcar presença nesse processo.

**Palavras-chave:** envelhecimento, experiências musicais, lembrança.

## 1 Introdução

Estudar experiências musicais de idosos é um objeto de pesquisa importante, pois a velhice, por ser um fenômeno universal, tem sido um dos temas que tem ganhado bastante destaque nos últimos anos.

No Brasil, a população idosa está crescendo. Vive-se em uma época de grandes inovações científicas e intensas mudanças sociais e econômicas que afetam profundamente o modo de vida das pessoas.

A sociedade tem reavaliado suas práticas sociais, suas regras e seus recursos em relação à velhice. Neri (2006) menciona que não é difícil encontrar idosos que afirmem que “É melhor ser idoso hoje do que há 20 ou 30 anos e também *Envelhecer é um privilégio*” (p. 40). Desde os anos 1960 vem ocorrendo

um aumento sem precedentes na visibilidade social dos idosos seja porque de fato aumentaram em número, seja porque várias instituições sociais passaram a atender a esse segmento e a trabalhar em defesa dos direitos das pessoas idosas. Ocorreram várias mudanças em costumes relativos ao bem-estar, à estética e a comportamentos, tangido pela mídia, que reflete os objetivos de vários parceiros. Com isso, criaram-se novos padrões e expectativas do que é ser velho. O velho de hoje não segue mais o modelo de seus pais e avós e se descreve como satisfeito com a vida. Isso é positivo para a construção social da velhice, porque sinaliza para a sociedade que há outras formas de envelhecer, mais positivas do que as de antigamente (NERI, 2006, p. 40).



## 2 Delimitando o tema e os objetivos

Estudar experiências musicais a partir de lembranças de idosas pode mostrar uma construção com a música que foi feita com o passar dos anos, o que possibilita refletir sobre o que foi vivido. Mas, não uma vivência qualquer, esquecida, e sim a experiência que ainda hoje está presente, pois ainda tem o valor, ainda possui alguma significação.

Com base nos relatos, nos estudos que fiz na investigação anterior<sup>1</sup>, durante a graduação, comecei a refletir que algumas falas das participantes do coral eram instigadas pela memória, dando conta de histórias relacionadas a “músicas” do passado e do presente, e que poderiam não ser expressões isoladas, mas serem características de indivíduos que viveram histórias de experiências musicais ligadas à sua própria história.

O que se apresenta nesse caso não é um simples “acordar” de uma memória marcante, mas é sinal de um forte relacionamento com a música, capaz de estabelecer relações, criar parâmetros de comparação, de reconhecer seus conhecimentos musicais, fazer com que passado e presente possam dialogar.

Sendo assim, esse projeto de pesquisa tem como objetivo geral:

- Compreender experiências musicais que estão nas lembranças de idosas.

Já como objetivos específicos pretende-se:

- Identificar espaços onde essas experiências musicais acontecem/ram;
- Levantar os tipos de experiências musicais;
- Identificar os meios pelos quais essas experiências foram vividas;
- Levantar e discutir o conteúdo dessas experiências.

## 3 Justificativa

O fato de ainda existirem poucos estudos, pelo menos no Brasil<sup>2</sup>, sobre envelhecimento ligados às áreas da música e em especial na área da Educação Musical é um dos motivos do meu interesse em estudar essa temática. As iniciativas de pesquisas focadas nos idosos ainda são poucas e carecem de aprofundamento teórico sendo que na maioria dos trabalhos na área são relatos de experiências. É possível também encontrar pesquisas acerca deste tema realizadas por profissionais de outras áreas como da saúde e da sociologia.

---

<sup>1</sup> Entrevistas realizadas para a escrita do meu trabalho final de curso, intitulado “Relações com o canto e com o Coral do AFRID estabelecidas por nove participantes: um estudo” (2008).

<sup>2</sup> A literatura internacional ainda está sendo consultada.



O presente trabalho pode vir a subsidiar a área da Educação Musical no que se refere a elaboração de propostas pedagógico-musicais que envolvem esse público, na organização e planejamento de políticas públicas relacionadas ao envelhecimento, bem como nas maneiras que a música e o seu ensino/aprendizagem podem marcar presença nesse processo que é biológico, físico e social.

Discutir experiências musicais vividas por idosas podem ajudar os educadores musicais na compreensão do que leva essas pessoas, que agora se encontram nessa fase da vida denominada de terceira idade, a procurarem esses centros de atendimento à idosos para aprenderem música. Os profissionais da área podem ser subsidiados em suas reflexões sobre esse processo da experiência musical na vida desses idosos, pois essas experiências vividas num “passado”, geralmente, estão ainda no “presente” dessas pessoas.

## 4 Referencial teórico

### 4.1 Experiência musical

Trabalhando com fontes orais, no caso deste trabalho, com lembranças de idosas, como a experiência musical pode aparecer nas lembranças? Este conceito é amplamente estudado na filosofia, na psicologia, na sociologia, na pedagogia, dentre muitas outras disciplinas.

Nesse momento esse conceito está sendo tateado. A busca está por uma perspectiva que possa ajudar a compreender as experiências musicais das idosas que participam dessa pesquisa. Para Matos (2004),

no ato de lembrar suas vidas, as pessoas reconstruem a sua identidade pessoal e social, à luz do seu passado e do seu presente, como a sua *experiência* na passagem do tempo, e a evocação dessa experiência, é essencial para os sujeitos manterem a sua individualidade numa instituição que tende a homogeneizar e a dissolver essas mesmas particularidades” (MATOS, 2004, p. 2).

Outro uso da experiência tem sido aquela que tem a ver com o vivido, com as vivências. Refletindo sobre a experiência de idosos, “a experiência de vida, valorizada pelos mais velhos como um dos poucos ganhos da velhice, é o fundamento da narrativa da memória e, do ponto de vista de quem lembra, a experiência é uma interpretação de seu passado” (LINS de BARROS, 2006, p. 113).

Trazendo a discussão da experiência para o âmbito da Educação Musical, Abril e Kerchner (2009) afirmam que as experiências musicais



são partes importantes de nossas vidas, do nascer até a hora da morte. Nos primeiros anos de nossas vidas nós percebemos e processamos a música rodeando nossas mentes, e damos produto e resposta a isso através dos nossos corpos e nossa voz. Durante nossas vidas, nós exercitamos e desenvolvemos nossa musicalidade inata cantando, tocando instrumentos, compondo e ouvindo. Sozinho ou com outras pessoas, nós fazemos experiências musicais para nos mudar, nos confortar e nos relacionarmos com outras pessoas. Essas experiências nos ajudam a construir significados e entendimentos de música, e essa ajuda vem para nós nos entendermos, entendermos nossas culturas e o nosso mundo (ABRIL e KERCHNER, 2009, p. 1)<sup>3</sup>.

Os questionamentos dos autores são: “qual é a natureza da experiência musical e como isso acontece durante nossa vida? Como é o impacto da experiência musical na construção do pensamento pessoal e social? Como nós ensinamos, aprendemos e transmitimos cultura pela experiência musical?”<sup>4</sup> (ABRIL e KERCHNER, 2009, p. 1).

#### 4.2 A questão da memória e da lembrança

Esse interesse pelo estudo do campo da memória deve-se ao fato da reflexão de que “tanto a continuidade quanto a descontinuidade da vida em sociedade está implicada em mecanismos de lembrança e de esquecimentos, de seleção e de elaboração daquilo que o passado deixa para trás de si mesmo” (TEDESCO, 2004, p. 28).

Bosi (1994) diz que “lembrar não é reviver, mas refazer, reconstruir, repensar, com imagens e idéias de hoje, as experiências do passado” (BOSI, 1994, p. 55)

Halbwachs (2004) foi um dos pioneiros a pensar a memória e seus mecanismos a partir do relembrar, do recordar. Suas concepções são acerca da “memória individual e coletiva” quando diz que,

voluntariamente [...] cada memória individual é um ponto de vista sobre a memória coletiva, que este ponto de vista muda conforme o lugar que ali eu ocupo, e que este lugar mesmo muda segundo as relações que mantenho com outros meio. Não é de admirar que, do instrumento comum, nem todos aproveitam do mesmo modo. Todavia quando tentamos explicar essa

---

<sup>3</sup> No original: Musical experiences are an important part of our lives, from birth to the cusp of death. In the earliest years of life we perceive and process the music surrounding us in our minds, and produce and respond to music through our bodies and voices. Throughout our lives, we exercise and develop our innate musicality through singing, playing instruments, moving, composing, and listening. Alone and with others, we engage in musical experiences to challenge us, comfort us, and bind us to others. These experiences help us construct meaning and understanding of music, and help us come to understand ourselves, our cultures, and our world.

<sup>4</sup> No original: What is the nature of the musical experience and how does it change throughout the lifespan? How does musical experience impact the construction of personal and social meanings? How do we teach, learn, and transmit culture through the musical experience?



diversidade, voltamos sempre a uma combinação de influências que são, de natureza social (HALBWACHS, 2004, p. 55)

Para Halbwachs (2004), a lembrança é “uma reconstrução do passado com a ajuda de dados emprestados do presente, e além disso, preparada por outras reconstruções feitas em épocas anteriores e de onde a imagem de outrora manifestou-se já bem alterada” (HALBWACHS, 2004, p. 76).

### 4.3 A memória de “velhos”

Um dos estudos clássicos sobre memória de velhos é o da autora Ecléa Bosi (1994). Afirma que estudar a memória de velhos é “o estudo das lembranças das pessoas idosas” e que é “um verdadeiro teste para a hipótese psicossocial da memória”, pois

nelas é possível verificar uma história social bem desenvolvida: elas já atravessaram um determinado tipo de sociedade, já viveram quadros de referência familiar e cultural igualmente reconhecíveis: enfim, sua memória atual pode ser desenhada sobre um pano de fundo mais definido do que a memória de uma pessoa jovem, ou mesmo adulta, que, de algum modo, ainda está absorvida nas lutas e contradições de um presente que a solicita muito mais intensamente do que uma pessoa de idade (BOSI, 1994, p. 60).

O velho, ao lembrar o passado “está ocupando consciente e atentamente do próprio passado, da substância mesma da sua vida” (BOSI, 1994, p. 60).

### 4.4 Memórias de senhoras: quando os “velhos” são mulheres

Quando os “velhos” são mulheres “as lembranças trazem a idéia de que houve, no passado, planos de vida não realizados, mas que ganham a conotação de fracasso apenas quando são lembrados e revistos na velhice” (LINS DE BARROS, 2006, p. 117).

Segundo Lins de Barros (1981), na mulher a velhice “não traz carga de mudança abrupta” (p. 14). A mulher na velhice está no “último estágio de um *continuum* sempre ligado à esfera doméstica, não só porque a grande maioria não teve uma vida profissional ativa, como também porque é a este mundo interno do lar, da família e da casa que a mulher está ideologicamente vinculada” (LINS de BARROS, 1981, p.14). A busca por diferentes formas de lazer,

nos bailes, nas ‘aulas’ nas universidades da terceira idade, nos passeios e nas viagens organizados pelos grupos de atividade para idosos passa a contar como valor a própria independência: morar só pode aparecer como um desejo e como uma preferência, mesmo que não se realize. Os limites do



privado chegam à própria pessoa e a mulher velha pode até se ver destacada do grupo familiar (LINS de BARROS, 1981, p. 117).

## 5 Metodologia

Para Deslauriers e Kérisit (2008) na pesquisa qualitativa “o objeto de pesquisa se faz progressivamente” (p. 149), pois

o pesquisador qualitativo tenderá a construir seu objeto em contato com o campo e com os dados que ele coletará. De modo mais geral, o pesquisador se colocará, primeiramente, questões gerais que ele transformará em objeto mais específico, à medida que ele avançar em seus trabalhos. O processo da coleta de dados e da análise obriga o pesquisador a vasculhar sistematicamente o campo de investigação para construir seu objeto (DESLAURIERS e KÉRISIT, 2008, p. 149).

Considera-se que para estudar experiências musicais a partir das lembranças será importante um método que dê conta dessas especificidades. Nesse sentido, a história oral, enquanto um método qualitativo de pesquisa, apresenta-se como uma possibilidade para o estudo dessa proposta de pesquisa.

### 5.1 A opção pela História Oral

O método adotado nessa pesquisa é o da História Oral<sup>5</sup>. O que vem a ser a História Oral? Segundo Alberti (1990), é “um método qualitativo, de um lado, e produtora de fontes de consulta, de outro”, e “se firmou como novidade no final dos anos 60 no mundo acadêmico” (p. 3).

Sua definição não é estabelecida com facilidade, pois “ora se constitui *método* de investigação científica, ora como *fonte* de pesquisa, ora ainda *técnica* de produção e tratamento de depoimentos gravados” (ALBERTI, 1990, p. 1).

Porém, essa sua indefinição não impede que se faça uso dela como método, pois a História Oral se presta a diversas abordagens e se “move num terreno pluridisciplinar” (ALBERTI, 1990, p. 1). Para Lozano (1998), uma das grandes riquezas da História Oral é justamente essa a de ser “um espaço de contato e influência interdisciplinares: sociais, em escalas e níveis locais e regionais” (p. 16).

---

<sup>5</sup> Dentre os vários autores que discutem a História Oral, uns usam o termo em letras maiúsculas, outros em letras minúsculas. Quando me referir à História Oral como método, opto por usá-lo em letras maiúsculas.



Meihy (2000) identifica três modalidades de História Oral: história oral de vida, tradição oral e história oral temática. Tendo em vista os objetivos e as características desta pesquisa adota-se a terceira modalidade de História oral, a *História Oral temática* que, segundo Meihy (2000), se caracteriza “por basear-se em um assunto específico e previamente estabelecido [...] comprometendo-se com o esclarecimento ou opinião do entrevistador sobre algum evento definido” (p. 67).

## 5.2 A entrevista de História Oral

Uma das possibilidades de coletas de dados em uma pesquisa de História Oral são as entrevistas. Então, tendo pessoas dispostas a falar sobre suas vidas toma-se como base da entrevista de História Oral o depoimento gravado, que vai orientar e organizar a pesquisa. A particularidade de se usar a entrevista em História Oral é de

tomar a entrevista produzida como documento, sim, mas deslocando o objeto documentado: não mais o passado tal como efetivamente ocorreu, e sim a versão do entrevistado. A entrevista de História Oral, portanto – seu registro gravado e transcrito -, não documenta nada além de uma *versão* do passado. Isso pressupõe que esta versão, e a comparação entre diferentes versões, tenham um passado a ser relevantes para estudos na área de ciências humanas (MEIHY, 2000, p. 32).

Um dos fatores que distingue uma entrevista de História Oral de entrevistas que outros métodos utilizam consiste na “análise que acompanha todo o processo da pesquisa, levando-o (roteiro) a contínuas modificações e determinando que nenhuma entrevista seja igual a outra [...] sendo desta maneira, contra a posição daqueles que vêem a análise como etapa posterior à produção das fontes” (JANOTTI, 1996, p. 57).

## 5.3 Participantes da pesquisa

O presente trabalho conta com a participação de 13 idosas que fazem parte do *Coral do AFRID* e que se dispuseram a colaborar com a pesquisa. Esse coral está inserido em um projeto denominado de VIDA ATIVA AFRID que é realizado pela Faculdade de Educação Física da UFU, desde o ano de 1989 e constitui-se de um conjunto de atividades teóricas e práticas para os idosos residentes na cidade de Uberlândia e região.

Escolher algumas idosas que cantam no *Coral do AFRID* para fazer parte da minha pesquisa não foi tarefa fácil. Todos os critérios, idade, tempo de coral, ter ou não um determinado ou determinados tipos de experiências musicais, pareciam sempre critérios excludentes e artificiais. Por isso, optou-se por fazer o convite em um dos ensaios quando





praticamente todas idosas estavam presentes. Expus minha proposta de pesquisa de uma forma bem descontraída e pedi para aquelas que se sentissem vontade de participar da minha pesquisa que me procurasse depois do ensaio para acertarmos um contato.

Ficou estabelecido que as entrevistas seriam realizadas com aquelas que se dispusessem espontaneamente a participar da pesquisa. Das, aproximadamente, 27 mulheres que fazem parte do *Coral do AFRID* 13 delas manifestaram o interesse de colaborar com a pesquisa.

Essas 13 mulheres têm idade entre 62 e 79 anos de idade. Todas são muito ativas, quase nunca faltam aos ensaios do coral. Enquanto algumas delas conheço um pouco mais devido a pesquisa realizada na graduação, outras só tive contato agora há pouco tempo durante o estágio docente realizado no segundo semestre de 2009.

Algumas dessas colaboradoras da minha pesquisa estão no coral desde o início, outras começaram no ano de 2008 e permanecem até hoje. O porquê de estarem no coral, ainda não sei ao certo. Algumas que entrevistei anteriormente sei que estão lá por diversos motivos, seja por não quererem ficar sozinhas em casa, seja porque já participavam de outras atividades no Projeto AFRID e resolveram entrar no coral, outras pela realização de um sonho, mas todas, estão lá porque gostam de cantar.

## **6 Considerações finais**

Este trabalho tem como objetivo compreender experiências musicais nas lembranças de idosas. Acredito que essa compreensão pode mostrar a construção de relações com música que foram estabelecidas durante suas vidas.

Outras questões que ainda não foram poderão surgir quando “cruzadas” com os dados das entrevistas. Além disso, outras questões poderão aparecer por meio da reconstrução de experiências musicais nas lembranças de cada idosa.



## Referências

- ABRIL, Carlos R.; KERCHNER, Jody L. *Musical experience in our lives: things we learn and meanings we make*. Lanham: Rowman & Littlefield Education, 2009.
- ALBERTI, Verena. *História Oral: a experiência do Cpdoc*. Rio de Janeiro: Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil, 1990.
- BOSI, Ecléa. *Memória e sociedade: lembranças de velhos*. 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.
- DESLAURIERS, Jean-Pierre; KÉRISIT, Michèle. O delineamento da pesquisa qualitativa. In: POUPART, Jean; DESLAURIERS, Jean-Pierre; GROULX, Lionel H. *et al. A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*. Tradução de: Ana Cristina Nasser. Petrópolis: Editora Vozes, 2008.
- HALBWACHS, Maurice. *A memória coletiva*. Tradução de Laís Teles Benoir. São Paulo: Centauro, 2004. (Tradução da 2. ed francesa, 1968).
- JANOTTI, Maria de Lourdes Mônaco. Refletindo sobre História Oral : procedimentos e possibilidades. In: MEIHY, José Carlos Sebe Bom (org.). *(Re)introduzindo História Oral no Brasil*. São Paulo: Xamã, 1996. (Série Eventos).
- LINS de BARROS, Myriam M. L. de. Testemunho de vida: um estudo antropológico de mulheres na velhice. In: BARROS, Myriam M. L. de; PRADO, Rosane M. (orgs.). *Perspectivas antropológicas da mulher 2*. Rio de Janeiro: Zahar editores, 1981. v. 2. p. 11-70.
- LINS de BARROS, Myriam. Trajetória dos estudos de velhice no Brasil. *Sociologia, problemas e práticas*, n. 52, p. 109-132. 2006.
- LOZANO, Jorge Eduardo Aceves. Prática e estilos de pesquisa na história oral contemporânea. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaína (orgs.). *Usos & abusos da História Oral*. 2. ed. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1998. p. 15-25.
- MATOS, Patrícia R. M. A. de. Ser-se mais do que velho: tempo, memória e velhice no contexto de um lar. In: CONGRESSO LUSO – AFRO – BRASILEIRO DE CIEÊNCIAS SOCIAIS, 8., 2004, Coimbra. *Anais...* Coimbra, 2004. p. 1-22.
- MEIHY, José Carlos Sebe Bom. *Manual de História Oral*. 3. ed. rev. e amp. São Paulo: Edições Loyola, 2000.
- NERI, Anita Liberalesco. Atitudes e preconceitos em relação à velhice. In: NERI, Anita Liberalesco (org). *Idosos no Brasil: vivências, desafios e expectativas na terceira idade*. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo e SESC (Serviço Nacional do Comércio), 2006 p. 32-46.
- TEDESCO, João Carlos. *Nas cercanias da memória: temporalidade, experiência e narração*. Passo Fundo: UPF; Caxias: EDUCS, 2004.



## FAMES 55 anos: história, ações e perspectivas futuras

*João Fortunato Soares de Quadros Júnior*  
*Faculdade de Música do Espírito Santo - FAMES*  
*joaofjr@gmail.com*

*Mikely Pereira Brito*  
*Faculdade de Música do Espírito Santo - FAMES*  
*mikbrito@yahoo.com.br*

*Lorena Andrade Bauer*  
*Faculdade de Música do Espírito Santo - FAMES*  
*lorenabauer@gmail.com*

*Marcelo Trevisan Gonçalves*  
*Faculdade de Música do Espírito Santo - FAMES*  
*marcelo\_mtg@yahoo.com.br*

**Resumo:** O presente trabalho é parte integrante de uma pesquisa maior, que se encontra em fase de desenvolvimento, a qual vislumbra verificar a relevância da FAMES junto à sociedade capixaba. Assim, para esta comunicação, decidiu-se por investigar as ações educacionais desta instituição e seu poder de abrangência junto à sociedade capixaba, tendo como fonte de dados o histórico da faculdade, o quantitativo de cursos oferecidos e o número de alunos atendidos nesta última década. Com base nos dados coletados, foi possível verificar que esta instituição vem sofrendo grande redução de procura em todos os cursos pesquisados, principalmente aqueles que valorizam a formação puramente técnico-musical. Por fim, os aspectos instabilidade funcional do quadro de docentes e políticas internas dos gestores foram apontados como possíveis fatores de influência na redução da procura pelos cursos.

**Palavras-chave:** FAMES, Espírito Santo, formação musical.

### 1. Introdução

Formado no segundo semestre de 2009, o Grupo de Pesquisa em Música da FAMES foi criado com o objetivo de promover o desenvolvimento científico-acadêmico dos alunos e professores da FAMES, almejando uma ampliação da visão crítica sobre o mundo que nos cerca. Atualmente este grupo é constituído por dois docentes e dois discentes, tendo como área de interesse a música e os aspectos vinculados a ela.

Como ponto de partida para as pesquisas, decidiu-se por se buscar conhecer mais a fundo a instituição de atuação, decisão motivada pela comemoração dos 55 anos de existência da FAMES. Dessa forma, como pesquisa preliminar, optou-se por investigar as ações educacionais desta instituição e seu poder de abrangência junto à sociedade capixaba, tendo como fonte de dados o histórico da faculdade, o quantitativo de cursos oferecidos e o número de alunos atendidos nesta última década. Assim, este artigo é apenas o marco inicial



de uma pesquisa maior, que se encontra em fase de desenvolvimento, a qual vislumbra verificar a relevância da FAMES junto à sociedade capixaba.

## **2. De Instituto de Música (IMES) à Faculdade de Música do Espírito Santo (FAMES): uma breve história de 55 anos**

A origem da Faculdade de Música do Espírito Santo remonta a 1949, data em que houve a autorização<sup>1</sup> para criação do Conservatório de Música. Contudo, foi somente em 1952 que ocorreu a sua efetivação, com a criação do Instituto de Música do Espírito Santo – IMES<sup>2</sup>. A instalação se deu em 1954, conjuntamente com a mudança de nome para Escola de Música do Espírito Santo – EMES<sup>3</sup>, caracterizando sua natureza educacional.

Em 1958, a EMES começa a ofertar cursos superiores em Piano, Canto e Violino (MARTINS, 2006), despertando anos mais tarde a necessidade de se oferecer também cursos preliminares de formação musical, o que ocorreu em 1967 com a autorização pelo Conselho Estadual de Educação para o funcionamento do curso preparatório de nível médio (similar ao Curso de Formação Musical – CFM na atualidade). Dois anos mais tarde, a Escola de Música se transforma em Autarquia Estadual<sup>4</sup>.

Durante a gestão de Vera Camargo (1974-1980), a EMES se firma como instituição de ensino superior, ocorrendo em 1976 o reconhecimento dos cursos superiores nos seguintes instrumentos: bacharelados em Piano, Violino e Canto<sup>5</sup>. Posteriormente, na década de 1980, foram credenciados os bacharelados em violão e flauta transversa e, na década de 1990, os bacharelados em Órgão, Viola, Violoncelo, Clarineta, Trompete e Trombone (MARTINS, 2006).

Com os cursos de bacharelado já estabelecidos, inicia-se o interesse na oferta de cursos de licenciatura, o que só foi possível a partir de 1999 com a efetivação de parceria com a Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) (HARDER; ZORZAL; 2007). Entretanto, esta parceria não durou muitos anos, sendo extinta três anos mais tarde, fato que fez com que a EMES instituisse seu próprio curso de licenciatura em música (ÁLVARES, 2007). Essa iniciativa também gerou a mudança do nome EMES para Faculdade de Música do Espírito Santo (FAMES)<sup>6</sup>, em 2004, havendo ampliação dos cursos de Bacharelado

---

1 Lei ordinária 319/1949 (MARTINS, 2006).

2 Lei 661/1952 (FAMES, 2009a).

3 Lei 806/1954 (FAMES, 2009a).

4 Lei 2422/1969 e Decreto 058/1970 (MARTINS, 2006).

5 Decreto Federal 77.166/1976 (FAMES, 2009a).

6 Lei complementar 281/2004 (FAMES, 2009a).



(contrabaixo, saxofone, oboé, trompa e percussão) e Técnico (música erudita, instrumentos/canto, regência, composição e música popular).

No campo artístico, a FAMES também vem atuando de maneira efetiva, com a manutenção de diversos grupos musicais: Orquestra Sinfônica, Conjunto de Música Antiga, Grupo de Percussão, Fames Jazz Band, Grupo de Música Brasileira, Quarteto de Cordas Alceu Camargo, Banda Sinfônica, Quinteto de MetaES, Coro Curumins, Quarteto de Violões da Fames, Coro Sinfônico, Coral Villa-Lobos, Coro Jovem e Quarteto Jovem de Cordas (FAMES, 2009b). Tais grupos têm como proposta levar a música a várias vertentes da sociedade capixaba.

A instituição promove ainda vários recitais, envolvendo alunos, professores e convidados, além de organizar eventos de relevância local, nacional e internacional: Encontro Internacional de Piano, Curso de Produção de Musicais, Masterclass de Piano e Música de Câmara, dentre outros.

### **3. Metodologia**

Esta pesquisa preliminar teve caráter descritivo, primando pela abordagem quantitativa dos dados coletados.

Como instrumentos de coleta de dados, foram realizadas pesquisa bibliográfica e pesquisa documental. A partir destes dados foi possível levantar questões importantes que possibilitaram a construção e análise da realidade pesquisada.

Dessa forma, o procedimento seguido teve basicamente as seguintes etapas:

1. Pesquisa bibliográfica sobre a instituição.
2. Solicitação junto à secretaria da FAMES de registros de matrículas de alunos de todas as vertentes, concluintes e não concluintes;
3. Organização e análise dos dados coletados;
4. Análise do Plano de Desenvolvimento Institucional, apresentando perspectivas futuras da FAMES junto à sociedade capixaba.

Assim, foi realizada uma avaliação diagnóstica da realidade encontrada, sendo extraídas algumas considerações interessantes para uma atuação mais eficaz da FAMES junto à sociedade capixaba.

### **4. Análise de dados**

Como dito anteriormente, a FAMES oferece à comunidade vários cursos de música, abrangendo desde a musicalização infantil até cursos de nível superior, com o objetivo de



estimular a inovação no processo de ensino-aprendizagem e busca de novos conhecimentos (FAMES, 2009b). A seguir, será apresentada uma análise descritiva dos principais cursos oferecidos com seus respectivos quantitativos de alunos atendidos.

#### 4.1 Curso de Formação Musical (CFM)

O Curso de Formação Musical foi criado com o objetivo de formar musicalmente adolescentes e jovens. Este curso tem duração de 6 (seis) anos e são oferecidas as seguintes modalidades: canto, clarineta, contrabaixo, fagote, flauta-doce, flauta transversa, oboé, órgão, percussão, piano, saxofone, trombone, trompa, trompete, tuba, viola, violão, violino e violoncelo (FAMES, 2009b). O ingresso nestes cursos é feito através de processo seletivo divulgado em edital, aberto a toda comunidade capixaba. Na sequência, são apresentados os dados obtidos referentes ao número de matriculados no CFM entre os anos 2005 e 2009, organizados por instrumentos.

**Tabela 1:** Quantitativo de alunos atendidos pelo CFM de 2005 a 2009<sup>7</sup>

<b>Instrumento</b>	<b>2005</b>	<b>2006</b>	<b>2007</b>	<b>2008</b>	<b>2009</b>
Bombardino	-	-	-	-	1
Canto	58	53	59	51	54
Clarineta	22	17	14	13	16
Contrabaixo	5	5	5	4	4
Fagote	-	-	2	-	1
Flauta Doce	36	41	32	22	17
Flauta Transversa	31	33	35	33	29
Oboé	-	-	4	4	3
Percussão	-	-	3	5	2
Piano	99	96	75	62	58
Saxofone	32	27	25	24	24
Trombone	12	11	12	8	10
Trompa	-	-	9	8	5
Trompete	10	12	16	11	15
Tuba	1	2	2	3	6
Viola	9	10	6	9	7
Violão	52	45	41	23	23
Violino	64	74	60	50	43
Violoncelo	12	13	13	9	6
<b>Total</b>	<b>443</b>	<b>439</b>	<b>413</b>	<b>339</b>	<b>324</b>

<sup>7</sup> Dados coletados junto à secretaria da própria instituição.



A partir da tabela é possível notar uma diminuição considerável do número de inscritos para o CFM ano após ano, mesmo havendo ofertas de novos instrumentos, como fagote, oboé, percussão e trompa em 2007 e de bombardino em 2009. O instrumento de maior oferta de vagas em todos os anos é o piano, o que nos leva a concluir que também seja o que apresenta maior demanda. Porém, este também é o curso que apresenta maior índice de redução de vagas, havendo uma diminuição de aproximadamente 59% dos alunos matriculados de 2005 a 2009. Na seqüência dos cursos mais procurados aparecem os de violino, canto e violão.

Pode-se afirmar que os cursos que apresentam maior regularidade são canto, contrabaixo, flauta transversa, saxofone, trombone, trompete e violoncelo, merecendo destaque o curso de canto pelo quantitativo que abrange. Por fim, é possível destacar que o instrumento tuba foi o que apresentou maior percentual de ampliação do quantitativo de vagas, dobrando-se o número de alunos matriculados de 2008 para 2009.

#### 4.2 Cursos Técnicos

Cursos com duração de 3 (três) anos, oferecendo qualificação profissional na área de música para alunos que cursam o Ensino Médio (FAMES, 2009b). De caráter abrangente, seus estudos contemplam as seguintes áreas: fundamentos da linguagem e estrutura musical, práticas interpretativas (individual e em grupo), criação musical e tecnologia aplicada à música (FAMES, 2009a). São oferecidas as seguintes habilitações: técnico em instrumento, técnico em regência, técnico em canto, técnico em composição e técnico em música popular. A seguir, será apresentada a tabela 2 com o quantitativo de alunos matriculados nos cursos técnicos entre os anos 2006 a 2009.

**Tabela 2:** Quantitativo de alunos atendidos pelo Curso Técnico em Música de 2006 a 2009<sup>8</sup>

<b>Instrumento</b>	<b>2006</b>	<b>2007</b>	<b>2008</b>	<b>2009</b>
Piano	1	2	4	1
Regência	14	14	6	2
Trompete	1	-	-	-
Flauta Doce	1	1	1	-
Violoncelo	1	1	1	-
Violino	2	8	6	4
Canto	1	7	8	5
Clarineta	1	2	-	-
Trombone	-	1	1	-
Flauta Transversa	-	2	2	2
Composição	-	2	2	-

<sup>8</sup> Dados coletados junto à secretaria da própria instituição.



Viola	-	-	1	1
Violão	1	3	2	2
<b>Total</b>	<b>23</b>	<b>43</b>	<b>34</b>	<b>17</b>

No curso técnico em música, pode-se observar que o curso de Regência é a habilitação que historicamente apresentou maior demanda, seguido a distância por violino e canto. Entretanto, é também o curso que sofreu maior redução do número de matrículas, funcionando atualmente com apenas 14% da sua capacidade. Essa redução pode ser verificada em todos os cursos de uma maneira geral, havendo alunos matriculados em apenas 7 das 13 habilitações historicamente oferecidas, atendendo a apenas 39,5% da sua capacidade total. Em entrevista com o atual coordenador dos cursos técnicos, prof. Salvatore Collura, esta situação se deveu à política adotada pelos antigos gestores da faculdade, os quais tinham o interesse de extinguir estes cursos, não possibilitando a oferta de novas vagas. Com a nova diretoria, optou-se pela reformulação do projeto dos cursos técnicos, priorizando a vertente popular, sendo oferecidas 35 novas vagas para o ano de 2010.

### 4.3 Cursos de Graduação

#### 4.3.1 *Bacharelado em instrumento ou canto*

Ganhando reconhecimento a partir da década de 1970, o curso de bacharelado em instrumento ou canto tem duração mínima de 4 (quatro) e máxima de 6 (seis) anos, com as seguintes habilitações: canto, clarineta, contrabaixo, flauta transversa, percussão, piano, saxofone, trombone, trompa, trompete, tuba, viola, violão, violino e violoncelo (FAMES, 2009a). O processo seletivo ocorre anualmente, através de edital publicado no diário oficial e no site da própria faculdade. Abaixo, se apresenta o quantitativo de alunos atendidos pelo curso de bacharelado em música da FAMES, dividido por semestres, entre os anos de 2002 e 2009.



**Tabela 3:** Quantitativo de alunos atendidos pelo Bacharelado de 2002 a 2009<sup>9</sup>

INSTRUMENTO	NÚMERO DE ALUNOS POR SEMESTRE															
	2002/ I	2002/ II	2003/ I	2003/ II	2004/ I	2004/ II	2005/ I	2005/ II	2006/ I	2006/ II	2007/ I	2007/ II	2008/ I	2008/ II	2009/ I	2009/ II
Canto	14	11	9	15	19	17	17	14	17	13	15	13	14	12	11	10
Clarinetas	1	1	1	2	4	3	4	4	6	5	4	4	3	3	3	3
Contrabaixo	-	-	-	-	-	-	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Flauta Transversa	4	3	3	3	3	3	3	3	3	3	6	6	6	5	6	5
Percussão	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	2	2
Piano	24	22	18	28	32	26	29	22	17	16	15	12	12	12	12	11
Saxofone	-	-	-	-	-	-	-	-	1	1	2	2	2	2	2	2
Trombone	4	3	3	4	5	3	2	1	2	2	3	2	3	3	5	3
Trompa	-	-	-	-	1	1	1	1	1	1	1	1	-	-	-	-
Trompete	1	1	1	3	2	2	4	4	6	6	7	6	4	4	3	2
Tuba	-	-	-	-	-	-	3	3	2	3	2	-	-	-	-	-
Viola	1	1	1	4	4	3	3	2	2	2	1	1	1	1	1	1
Violão	4	3	2	10	14	13	23	21	25	21	21	18	17	15	11	10
Violino	8	7	8	11	12	12	11	10	11	8	9	8	8	9	9	7
Violoncelo	-	-	-	-	-	-	2	1	1	1	2	2	2	2	4	3
<b>Total</b>	<b>61</b>	<b>52</b>	<b>46</b>	<b>80</b>	<b>96</b>	<b>83</b>	<b>103</b>	<b>87</b>	<b>95</b>	<b>83</b>	<b>89</b>	<b>76</b>	<b>73</b>	<b>69</b>	<b>70</b>	<b>60</b>

<sup>9</sup> Dados coletados junto à secretaria da própria instituição.



Como demonstra a tabela, os cursos que apresentam maior procura são piano, canto, violão e violino, evidência semelhante ao que ocorre no CFM, sugerindo uma continuação ou migração do público de um curso para o outro. Dessa forma, pode-se inferir que o CFM atua como uma formação inicial de pessoas que visam à graduação, papel semelhante ao que exercem os conservatórios em Minas Gerais, São Paulo, dentre outros locais. Tal iniciativa garante a viabilidade dos cursos de graduação em música, tanto bacharelado como licenciatura.

A partir dos dados, é importante destacar a oferta de vagas para novos instrumentos a partir de 2004/I. São eles: Trompa (2004/I), Contrabaixo, Violoncelo e Tuba (2005/I), Saxofone (2006/I) e Percussão (2009/I). Por outro lado, observa-se a extinção das vagas para os instrumentos Tuba (curso que durou 5 semestres) e Trompa (com existência de 8 semestres).

O semestre de 2005/I foi o que apresentou maior número de inscritos (103), com oferta em 13 instrumentos. Por outro lado, os semestres 2006/I, 2006/II e 2007/I foram os que ofertaram maior variedade de instrumentos (14), o que não significou elevação no quantitativo de matrículas. Atualmente, a FAMES conta com 60 alunos matriculados no curso de bacharelado em música, distribuídos em 13 instrumentos, uma realidade semelhante ao período de instalação do curso, o que nos permite afirmar que houve redução na procura pelo bacharelado, aspecto semelhante ao que ocorreu com o Curso de Formação Musical (CFM). O curso de contrabaixo permanece com 1 aluno desde 2005/I, o que caracteriza uma baixa demanda para este instrumento. Por fim, destaca-se o semestre de 2003/II como o único no qual houve aumento no número de matriculados, quando se compara o 1º e o 2º semestres de cada ano, caracterizando a volta aos estudos de alunos que haviam trancado suas matrículas, uma vez que a ofertas das vagas ocorrem apenas no primeiro semestre.

Existem duas explicações para as motivações que levaram a essa redução no número de matrículas. A primeira se refere à diminuição do interesse da sociedade com relação aos cursos de bacharelado em música, uma vez que a FAMES é a única instituição que oferece tal curso no Espírito Santo. A outra está vinculada ao fluxo de professores existentes. A maioria dos docentes que atuam na FAMES atualmente é contratada de forma temporária, havendo a necessidade de submissão a novo processo seletivo a cada ano. Em entrevistas informais com alguns professores desta instituição, o fato da descontinuidade contratual foi apontado como um dos principais motivos para a falta de planejamentos dos trabalhos a longo prazo, sendo elemento de incômodo de vários professores. Essa instabilidade e a ausência de perspectiva para a realização de concursos para efetivação na FAMES levaram



alguns docentes a buscarem concursos em universidades federais e estaduais, ocasionando a desvinculação do docente ainda durante o período letivo, gerando instabilidade no processo educacional. Isso pode ter ocasionado uma maior dificuldade na oferta contínua das vagas.

#### 4.3.2 *Licenciatura em Música com Habilitação em Educação Musical*

Com duração semelhante ao bacharelado, o curso de licenciatura em música da FAMES tem como objetivo oferecer formação pedagógica em educação musical. Para tanto, oferta anualmente 50 vagas (25 para o turno matutino e 25 para o noturno), cujo processo seletivo segue procedimento igual ao bacharelado (FAMES, 2005).

**Tabela 4:** Quantitativo de alunos atendidos pela Licenciatura de 2005 a 2009<sup>10</sup>

<b>Período</b>	<b>Quantidade</b>
2009/2	144
2009/1	162
2008/2	146
2008/1	158
2007/2	130
2007/1	121
2006/2	79
2006/1	92
2005/2	43
2005/1	51

Podemos verificar a partir da tabela que o curso de licenciatura é o que possui menor índice de evasão entre todos os pesquisados, sugerindo uma maior predileção da sociedade capixaba pela formação docente em detrimento da puramente performática, fato que pode ser explicado pelas diversas possibilidades de trabalho existentes naquela região. Atualmente, vários dos alunos atuam como professores e/ou estagiários nos mais variados âmbitos educacionais, caracterizando certo nível de estabilidade financeira, aspecto que os demais cursos não possibilitam em primeira instância.

## 5. Considerações Finais

Após todos os dados levantados e as análises realizadas, é possível extrair algumas considerações interessantes para uma atuação mais eficaz da FAMES junto à sociedade capixaba.

<sup>10</sup> Dados coletados junto à secretaria da própria instituição.



Pode-se verificar uma grande redução em todos os cursos pesquisados, sobretudo aqueles que valorizam o viés performático, o que sugere uma redução do interesse da sociedade capixaba pela formação puramente técnico-musical, havendo uma maior valorização da formação docente.

Outro aspecto verificado está relacionado às políticas internas adotadas pelos gestores, cuja influência foi primordial na continuidade do curso técnico pela não oferta de novas vagas em anos subseqüentes.

Por fim, a questão da estabilidade dos professores foi um aspecto apontado como de grande preocupação, sendo possivelmente um dos fatores que influenciaram a redução do quantitativo de alunos em todos os cursos.

Como já afirmado em momentos anteriores, essa pesquisa trata apenas da extração de um diagnóstico da FAMES com relação ao quantitativo de pessoas atendidas pela mesma, sendo parte integrante de uma pesquisa maior que está em fase de desenvolvimento. Dessa forma, acredita-se que os dados aqui apresentados e as inferências que foram realizadas possam favorecer uma maior reflexão sobre o atual papel da FAMES na sociedade capixaba.



## Referências

ÁLVARES, Sérgio. Breve panorama da educação musical no Espírito Santo. In: OLIVEIRA, Alda; CAJAZEIRA, Regina (org.), *Educação Musical no Brasil*. Salvador: P&A, 2007, p. 157-160.

FAMES. *Projeto de Implantação do Curso Licenciatura em Música*. Mimeo, 2005.

\_\_\_\_\_. *Faculdade de Música do Espírito Santo: Compondo as melhores notas*. Vitória: FAMES, 2009b.

\_\_\_\_\_. *Plano de Desenvolvimento Institucional: 2009-2013*. Vitória: FAMES, 2009a. Disponível em: [http://www.fames.es.gov.br/download/PDI\\_2009\\_2013.pdf](http://www.fames.es.gov.br/download/PDI_2009_2013.pdf). Acessado em 02 de dez. 2009.

HARDER, Rejane; ZORZAL, Ricieri. Nos passos de Anchieta: caminhada pela história da Educação Musical no Espírito Santo. In: OLIVEIRA, Alda; CAJAZEIRA, Regina (org.). *Educação Musical no Brasil*. Salvador: P&A, 2007, p. 148-156.

MARTINS, R. A Escola de Música do Espírito Santo: 50 anos de história. *Monografia de pós-graduação*. Vitória: FABAVI, 2006. 27f.



## Festival Internacional de Inverno da Universidade Federal de Santa Maria – FII UFSM

Ângela Maria Ferrari  
UFSM  
angferrari2003@yahoo.com.br

Maria Cristiane Deltregia Reys  
UFSM  
cris\_reys@hotmail.com

**Resumo:** Este texto relata a experiência de uma parceria entre a Universidade Federal de Santa Maria, a *University of Georgia*, a prefeitura de São João do Polêsine e a comunidade de Vale Vêneto, RS, na realização do Festival Internacional de Inverno – FIIUFSM. O Festival de Inverno que acontece no mês de julho há vinte e quatro anos ininterruptos, promove por meio de oficinas e recitais o ensino, a propagação e a formação de platéias para a música erudita. Ressalta-se que, concomitante ao FIIUFSM, acontece a Semana Cultural Italiana que busca manter e divulgar as tradições da Quarta Colônia de imigração italiana. Observa-se que o Festival, enquanto projeto de extensão, constitui-se em uma ação de educação musical que fortalece relações entre a universidade e o meio cultural local, além de contribuir para a formação de jovens instrumentistas.

**Palavras-chave:** Educação musical, música erudita, festival.

### Um breve histórico do Festival

O Festival de Inverno da Universidade Federal de Santa Maria é um evento realizado anualmente<sup>1</sup> e reúne músicos profissionais e estudantes de diversos países com o intuito de promover o ensino e propagação da música de concerto além de, juntamente à Semana Cultural Italiana, promover as tradições da Quarta Colônia de Imigração Italiana. Os dois eventos são sediados no distrito de Vale Vêneto, em São João do Polêsine, na Quarta Colônia de Imigração Italiana, centro do Estado do Rio Grande do Sul.

O histórico da idealização do Festival é contado por jornais da região, por seus fundadores e pessoas que atuaram ou ainda atuam nesses dois projetos. Em seus relatos, Padre Marcuzzo, o fundador da Semana Cultural Italiana conta que em 1985 quando capelão do Hospital de Caridade, em Santa Maria-RS, foi procurado pela professora Alzira Severo da UFSM, que desejava realizar um festival de música erudita em Vale Vêneto.

Disse-me que haveria aulas práticas de música para diversos instrumentos, inclusive com professores do exterior. Porém, a noite estaria vaga. Então

---

<sup>1</sup> No ano de 2009, devido à gripe H1N1, o XXIV Festival de Inverno foi transferido para o mês de outubro, sendo realizada apenas parte da programação cultural.



propus fazer, à noite, uma semana cultural italiana, com o objetivo de manter as tradições [...] Depois de muito tempo, posso dizer com muito orgulho que o Festival de inverno e a Semana Cultural Italiana, hoje, são um grande sucesso, sempre com o apoio da Prefeitura, da Universidade da Geórgia e da UFSM. Hoje, o Festival de Inverno e a Semana Cultural Italiana integram vários países, nos dois eventos que se desenrolam paralelamente. (MARCUIZZO, 2006, p. 3)

Antes de falecer em junho de 2009, Padre Marcuzzo foi homenageado pela comunidade com o título de patrono do Festival.

## **Estrutura e organização do evento**

O Festival estrutura-se por meio de uma parceria entre UFSM, comunidade de Vale Vêneto e University of Georgia, EUA.

O evento compõe-se de dezesseis oficinas de instrumentos, concertos, recitais, atividades culturais e de intercâmbio entre os participantes. A estratégia do Festival é fundamentada em ações feitas por meio de comissões encarregadas de contatar os professores das oficinas, garantir a infra-estrutura para os participantes, programar os concertos e atividades culturais. As comissões são formadas por professores do Departamento de Música, técnicos administrativos da UFSM, membros da Comunidade de Vale Vêneto e integrantes da Prefeitura Municipal de São João do Polêsine.

A comunidade viabiliza hospedagem aos alunos durante toda a semana do Festival, sendo a ‘Sede da Sociedade Agrícola Cultural e Esportiva/SACE’ e a ‘Casa de Retiros Imaculada Conceição do Coração de Maria’, espaços reservados para os alojamentos dos estudantes. Os professores ficam hospedados no Seminário Escola Rainha dos Apóstolos e na Pousada Vêneta. Há uma comissão formada por voluntários – moradores locais, que atua na elaboração e execução dos cardápios e no atendimento dos alunos no momento das refeições. Nota-se que esse trabalho afirma e reforça o envolvimento entre Universidade, comunidade de alunos e comunidade de moradores do Vale Vêneto.

Impressionante - e elogiável - a infraestrutura de apoio, constituída por pessoas que trabalham de forma voluntária, simplesmente pela vontade de servir. O pagamento que recebem é a satisfação dos que vão ao Vale atraídos pela musicalidade, pelas lembranças, pela história, pela gastronomia ou simplesmente pela mística. (BISOGNO, p. 4)

Para a parte administrativa, uma secretaria é montada com subsídios advindos do Departamento de Música da UFSM com computadores e outros materiais destinados a esse



fim. Pianos, instrumentos de percussão, contrabaixos, bem como todo o material para as aulas, ensaios e apresentações são cedidos também pelo Departamento de Música e pela Orquestra Sinfônica de Santa Maria. As aulas, os ensaios, os recitais de alunos e os concertos de professores acontecem em Vale Vêneto, na Sede da Sociedade Agrícola Cultural e Esportiva/SACE, na Casa de Retiros Imaculada Conceição do Coração de Maria, no Colégio Estadual de Ensino Fundamental Padre Rafael Yop, na Igreja Matriz Corpus Christi e no Seminário Escola Rainha dos Apóstolos.

Os professores, tanto brasileiros como estrangeiros oriundos de países como Argentina, Venezuela, Estados Unidos, França, Itália, Alemanha, Rússia, entre outros, são contatados e convidados pelo Professor Dr. Milton Masciadri da *University of Georgia- USA*, Coordenador Artístico do Festival.

Neste aspecto, o Festival faz uso do convênio assinado entre University of Georgia e Universidade Federal de Santa Maria que estabelece entre outras, as seguintes cláusulas:

Cláusula Um: Ambas as instituições concordam em, quando possível, estabelecer intercâmbio entre professores, pesquisadores e ‘scholars’- para simpósios, oficinas e encontros técnicos; trocar publicações e informações, bem como outros tópicos de interesse comum as outras áreas de música. (CONVÊNIO, 1994, p.1)

Cláusula Seis: A instituição anfitriã deverá assegurar aos participantes a utilização de área e equipamentos existentes, garantindo tanto quanto possível, os bons resultados do projeto. (ibid.)

Salienta-se que coordenação e execução geral do projeto ficam sob a responsabilidade dos professores e técnicos administrativos da UFSM que compõem a comissão do FIIUFSM.

Os cursos a serem oferecidos são escolhidos entre os seguintes instrumentos: flauta, oboé, clarineta, fagote, trompete, trompa, trombone, percussão, canto, educação musical e regência, somando o número máximo de dezesseis oficinas oferecidas a cada Festival. O critério de oferta para a escolha das oficinas é a necessidade e a procura por determinado instrumento. Salienta-se, porém, que as oficinas de instrumentos de cordas (violino, viola, violoncelo e contrabaixo) e de educação musical são realizadas em todas as edições do evento.

Os alunos inscritos no Festival são, geralmente, alunos e professores do Departamento de Música da UFSM, de outras Instituições de Ensino Superior do Brasil e do Cone Sul. Observa-se que além de alunos das IES, participam do Festival alunos de





conservatórios e escolas de música de nível básico. A seleção para as oficinas dá-se mediante análise de currículo enviado juntamente com a ficha de inscrição.

Às crianças da comunidade de Vale Vêneto e região são oferecidas aulas de canto coral, musicalização, flauta doce, violão e percussão. Alunos dos cursos de bacharelado e licenciatura plena da UFSM estão envolvidos nessas atividades como professores/monitores e encontram nesse espaço uma oportunidade de complementação à formação acadêmica. Duas semanas antes do início do Festival, esses professores/monitores, visitam as escolas da região para convidar e realizar inscrições das crianças e dos adolescentes. Nota-se que esse contato prévio tem aumentado o interesse dos jovens pelas oficinas ofertadas à comunidade.

A viabilidade financeira deste projeto provém de algumas entidades que auxiliam o evento, através de patrocínios que variam de ano a ano. Entretanto, é importante ressaltar que a parceria entre a Universidade Federal, a Prefeitura de São João do Polêsine e a comunidade de Vale Vêneto, tem garantido o suporte financeiro para a realização do Festival desde sua primeira edição.

Salienta-se que a Universidade como instituição fomentadora da cultura, busca a partir da realização do Festival propiciar a presença da música e da cultura musical na formação e na vida dos cidadãos, já que “na sociedade moderna, a música assume uma função cada vez mais importante e sua presença se faz maior na vida cotidiana das pessoas”<sup>2</sup> (GÓMEZ, 1997, p. 79).

O Festival e a Semana Cultural Italiana contam juntos com a participação de um público estimado em trinta mil pessoas, pois, além de professores e alunos envolvidos nas atividades de ensino da música, os recitais de alunos e professores e as atividades da Semana Cultural Italiana são freqüentados pela comunidade local e pela comunidade da cidade de Santa Maria, bem como de outras cidades vizinhas.

## Cronograma

### 1.1. Da preparação e execução: o planejamento do Festival.

Meses	Atividades
Outubro, Novembro e Dezembro	<ul style="list-style-type: none"><li>Planejamento e confecção do projeto e preparação do projeto gráfico</li></ul>

<sup>2</sup> *La música em la sociedad moderna juega una función cada vez más importante y su presencia se hace mayor em la vida cotidiana de las personas.*

Janeiro, Fevereiro	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Encaminhamento do Projeto às entidades fomentadoras</li> </ul>
Março	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reunião com a Prefeitura Municipal de São João do Polêsine e comunidade de Vale Vêneto</li> </ul>
Abril	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lançamento oficial do Festival em todos os meios de comunicação e divulgação</li> </ul>
Mai, Junho	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Recebimento de inscrições</li> </ul>
Julho	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Recebimento de inscrições</li> <li>• Seleção dos participantes</li> <li>• Deslocamento e montagem de material de apoio para a realização das oficinas</li> <li>• Realização do FIIUFSM</li> <li>• Pagamento dos professores e colaboradores do FIIUFSM</li> <li>• Reunião da Comissão Organizadora com o Coordenador Didático para avaliação das oficinas</li> <li>• Definição da data do próximo FIIUFSM</li> </ul>
Agosto	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pagamento de pessoa jurídica</li> </ul>
Setembro	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reunião de avaliação com a Prefeitura Municipal de São João do Polêsine e comunidade de Vale Vêneto</li> <li>• Relatório Final</li> </ul>

1.2. Das atividades realizadas na última semana de julho, durante o Festival.

***Domingo - Abertura do Festival em Vale Vêneto:***

9h - Chegada dos alunos participantes

10h - Abertura do FIIUFSM e da Semana Cultural Italiana de Vale Vêneto

12h - Almoço típico italiano

13h - Feira de produtos artesanais da região

15h - Concerto ao ar livre

19h - Jantar italiano

20h - Atividades diversas

***Segunda – Feira:***

8h30m - Oficinas

13h – Inscrição das crianças da comunidade para as oficinas de flauta doce, violão, percussão, educação musical e coro infantil

14h – Oficinas

15h30m - Oficinas para as crianças da comunidade

16h – Ensaios da Orquestra do Festival e Orquestra de Sopros do Festival

18h - Recital: Música de Câmara

19h - Jantar italiano.

20h30 m – Recital de Professores



***Terça à Quinta-Feira:***

8h30m - Oficinas

14h - Oficinas

15h30m - Oficinas para as crianças da comunidade

16h - Ensaio da Orquestra do Festival e Orquestra de Sopros do Festival

18h Recital dos alunos inscritos no FIIUFMSM

19h - Jantar italiano

20h30m Recital dos Professores do FIIUFMSM

***Sexta - Feira:***

8h30m - Oficinas

14h - Oficinas

15h30m - Oficinas para as crianças da comunidade

16h - Ensaio da Orquestra do Festival e Orquestra de Sopros do Festival

18h - Recital dos alunos inscritos no FIIUFMSM e das crianças da comunidade

19h - Jantar italiano

20h30m - Recital de Professores

***Sábado:***

8h30m - Oficinas

14h30m - Recital dos alunos do FIIUFMSM.

16h - Concerto da Orquestra do Festival e Orquestra de Sopros do Festival

20h30m - Recital de Professores

***Domingo:***

10h - Missa Solene de encerramento

12h - Almoço italiano.

20h - Recital de encerramento realizado no Theatro Treze de Maio em Santa Maria.

## **Universidade Federal de Santa Maria e Comunidade de Vale Vêneto: integração em prol da música e da cultura italiana**

A fim de que a música erudita exerça de forma efetiva todo o seu potencial humanitário à sociedade é necessária a sua constante valorização, aprimoramento e divulgação. Isso deve ser propiciado pelas escolas, principalmente aquelas nas quais os profissionais são formados, ou seja, pelas escolas de nível superior que, inseridas na sociedade, contribuirão para a formação integral do indivíduo. Neste sentido, entende-se que o Festival enquadra-se em um conjunto de ações que visam a melhoria do ensino de música no Brasil, por caracterizar-se como “ações políticas e educativas na área de educação e



cultura” e “ações de colaboração entre universidade, espaços e entidades da sociedade civil organizada” (OLIVEIRA, 2007, p. 54), envolvendo autoridades políticas da região e autoridades acadêmicas, a fim de integrar a cultura local e o desenvolvimento musical dos participantes. Segundo Oliveira (2007), ações deste tipo precisam ser implementadas a fim de se conseguir uma consistência da estruturação da educação musical no Brasil como área educativa. Assim, é preciso pensar ações que “tenham continuidade, que contenham metas a serem alcançadas a curto, médio e longo prazos, e que incorporem processos de progresso, colaboração e desenvolvimento” (ibid., p. 61).

Neste sentido, o Festival tem por objetivos promover o aperfeiçoamento técnico e musical dos alunos por meio de aulas com docentes altamente qualificados; promover o contato desses alunos com o público por meio de recitais; incentivar pesquisa sobre diferentes abordagens interpretativas e metodologias de estudo nos respectivos instrumentos; integrar os participantes do Festival com a cultura da comunidade de imigração italiana; e difundir o trabalho musical erudito.

Além disso, o Festival oferece apoio à Semana Cultural Italiana, ratificando a importância, o resgate das tradições da Quarta Colônia e propicia formação musical para crianças da comunidade por meio de aulas de musicalização, flauta doce, violão, percussão e coro infantil.

Ao viabilizar a realização do festival, a universidade reafirma que o ensino de música pode mobilizar a sociedade e a própria cultura (OLIVEIRA, 2007).

O poder da música como discurso é um elemento mobilizador da própria cultura. Essa mobilização gera processos de desenvolvimento musical que contribuem para acentuar os movimentos em direção ao aprofundamento dos estudos, à agregação de terceiros para o setor, à diversificação de perfis profissionais na área e à geração de processos e produtos pedagógicos e artísticos. Isso termina por imprimir uma maior energização à área de conhecimento e também à área como arte. (OLIVEIRA, 2007, p. 58)

Assim, entende-se que o Festival representa um exemplo de promoção de cidadania, na medida em que a Universidade interage diretamente com a comunidade local. Além disso, representa um dos poucos eventos desta natureza realizados no interior do estado e que alcançam a comunidade gaúcha e do Cone Sul.

## Considerações finais



Após os vinte e quatro anos de realização do Festival de inverno, é possível mencionar alguns dos benefícios dele resultantes. Ex-alunos do FIIUFSM, tem tido acesso a programas de Pós-Graduação no país e no exterior, como consequência direta do contato com os professores do FIIUFSM; ex-alunos do FIIUSM já com título de doutores retornam como professores das oficinas; grupos de música são formados com crianças da região e resultam do interesse a partir do trabalho desenvolvido com as mesmas na semana do evento<sup>3</sup>; pesquisas acadêmicas na área de educação musical tem como objeto de estudo as atividades realizadas no Festival; a participação crescente de público oriundo da comunidade nos recitais e concertos; melhorias na infra-estrutura para o turismo da região; organização dos artesãos da região com a finalidade de expor os seus trabalhos artesanais e comidas típicas na semana do evento.

Ressalta-se que muitos outros resultados decorrentes do FIIUFSM são sentidos pela universidade, comunidade de Vale Vêneto e região. Acredita-se que este projeto de extensão colabora intimamente para propagação da educação musical e cultura na região central do Rio Grande do Sul e é agente modificador do meio cultural em que a universidade está inserida, fortalecendo e ampliando a cooperação entre universidade e comunidade. Exercita-se o pensar e trabalhar em conjunto em prol de uma meta que beneficia a coletividade e que tem por consequência maior o ensino, pesquisa e propagação da cultura por meio da música erudita.

Parece evidente que a realização do Festival de Inverno tem, ao longo dos anos, deixado marcas nas gerações daquela pequena localidade, assim, um estudo aprofundado a respeito desse espaço de educação musical, merece ser realizado.

## Referências

BISOGNO, Vicente P. *O encanto do Vale*. A Razão, Santa Maria, 8 ago. 2008, p. 4.

---

<sup>3</sup> Por exemplo, o grupo “Tambores do Vale” formado por crianças do Vale Vêneto e região



GÓMEZ, Maravillas D. Escuelas de Música: Interacción Música y Sociedad. In: I ENCONTRO LATINO-AMERICANO DE EDUCAÇÃO MUSICAL. Anais... VI Encontro Anual da ABEM. Salvador, 1997.p. 79-85.

MARCUZZO, Pe. Pe. *Clementino Marcuzzo e o começo de tudo*. Integração, São João do Polêsine, jul. 2006. Caderno especial, p. 3.

OLIVEIRA, Alda de J. Ações em formação musical no Brasil e reflexões sobre as relações com a cultura. *Revista da ABEM*, v. 18, Porto Alegre: ABEM, 2007. p. 53-62.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. Convênio para programa de colaboração e intercâmbio entre a Universidade of Georgia, Georgia, Estados Unidos e a Universidade Federal de Santa Maria, Rio Grande do Sul, Brasil. 1994.



## Fontes primárias para pesquisa em Educação Musical Escolar - Conteúdos da disciplina expressos nos “Álbuns de Música” para a escola pública de São Paulo e Rio de Janeiro

*Andréa Aceti Gurgel*  
UNIRIO  
*andreaaceti@gmail.com*

*Vera Lúcia Gomes Jardim*  
PUC-SP  
*vera\_jardim@hotmail.com*

**Resumo:** Este trabalho apresenta o resultado de duas pesquisas que visavam à compreensão, por meio do estudo histórico, do movimento de inclusão da música como disciplina escolar no currículo das escolas públicas, no período de 1890 a 1930, no que concerne a adaptação da música ao contexto escolar, sob a perspectiva dos conteúdos ministrados. Para tanto, procedeu-se à investigação, coleta, sistematização e análise de fontes primárias, privilegiando o *Álbum de Música da Eschola Modelo “Caetano de Campos”* (1897), o *Hymnario Brasileiro* e o *Hymnario do Distrito Federal*, publicados nos anos de 1920-30, em São Paulo e Rio de Janeiro. Os álbuns foram considerados como prescrição de ensino, formalizando o projeto educativo, conforme atesta Gimeno Sacristán (2000). Chervel (1990), destacando a relevância do estudo das disciplinas escolares, garante importante suporte teórico para compreender a forma como determinados conteúdos são utilizados na construção do conhecimento escolar. Ressalta-se a constituição e consolidação de um padrão para o ensino de música na escola, consonantes com a filosofia do projeto educacional republicano. A análise das músicas revela a prioridade da temática escolar, de valorização da infância, do amor à pátria, da valorização do trabalho e do estudo para o progresso da nação. Quanto à estrutura musical, destaca-se a preferência pelas marchas, hinos e canções, com forte apelo emocional, marcadas pelas características da música culta européia e, no final do período estudado, incorporando elementos da música nacional. A estética das marchas e dos hinos ficou vinculada à cultura escolar e, indubitavelmente, como a marca da música nas escolas.

**Palavras-chaves:** História do ensino escolar de música, álbuns de música escolar, Hinários e cânticos escolares.

A pesquisa em educação, nas últimas décadas, no país, tem se esforçado em retornar às fontes primárias e a proceder à crítica documental desvinculando-se de matrizes de pensamento e análises que funcionam como “espécies de molde de enquadramento das investigações” (WARDE e CARVALHO, 2000), tornando-se necessário dispor de novas fontes, sugerir temas, provocar interrogações, desnaturalizar o que é dado por assentado. Partindo desta premissa, destacamos a importância da localização e sistematização de fontes primárias que nos permitam investigar o ensino escolar de música, considerando que grande parte dos trabalhos da área fundamenta suas análises e conclusões em fontes secundárias, devido à ausência de pesquisas e à falta de dados que tornem a sua trajetória compreensível.



Este trabalho apresenta o resultado de duas pesquisas que visavam à compreensão, por meio do estudo histórico, do movimento de inclusão da música como disciplina escolar no currículo das escolas públicas, instituída pelo projeto educacional republicano, no período de 1890 a 1930<sup>1</sup>, no que concerne a adaptação da música ao contexto escolar, sob a perspectiva dos conteúdos ministrados. Para tanto, a análise central deste estudo privilegiou o *Álbum de Música da Eschola Modelo “Caetano de Campos”*, de São Paulo, secção feminina, de 1897, *Hymnario Brasileiro* e *Hymnario do Districto Federal*, publicados nos anos de 1920-30, com indicação para uso nas escolas do Rio de Janeiro, entre os vários materiais coletados.

Os álbuns foram analisados pelo seu conteúdo e sentido musical e, devido à sistematização do repertório criado para a escola, foi considerado como seleção de conteúdo e prescrição de ensino. A discussão sobre a determinação dos conteúdos pode ser embasada pela explanação de Gimeno Sacristán:

Sem conteúdo não há ensino, qualquer projeto educativo acaba por se concretizar na aspiração de conseguir alguns efeitos nos sujeitos que se educam. Referindo-se estas afirmações ao tratamento científico do ensino, pode-se dizer que sem formalizar os problemas relativos aos conteúdos não existe discurso rigoroso nem científico sobre o ensino, porque estaríamos falando de uma atividade vazia ou com significado à margem do para que serve. Quando há ensino é porque se ensina algo ou se ordena o ambiente para que alguém aprenda algo. Dito de outra maneira: a técnica de ensino não pode preencher todo o discurso didático evitando os problemas que o conteúdo coloca (2000, p. 120).

Importante suporte teórico nos dá, também, Chervel (1990) que destaca a relevância do estudo das disciplinas escolares, ressaltando que o saber que se produz na academia sofre acomodações e adaptações ao se transformar em conhecimento na escola, ou seja, a escola reelabora esse saber e produz um saber novo; por isso o saber ensinado se torna diferente do saber de referência. Este autor abre nova perspectiva para o entendimento da escola, não apenas como reprodutora, mas como criadora de um saber. Chervel comprova que o saber ensinado se produz na escola, para a escola e com finalidades estabelecidas na escola. Decorre disso, a necessidade de o pesquisador buscar os vínculos e suas articulações com as filosofias educacionais e os projetos com os quais se vinculam, compreendendo o nexo da adequação das metodologias e da seleção e utilização de determinados conteúdos.

---

<sup>1</sup> Existe uma memória relacionada à Educação Musical, segundo a qual a organização do ensino da Música na educação pública, no Brasil, deu-se a partir de 1930, sob o Estado Novo, devido à atuação de Villa-Lobos. Essa memória é reforçada pelos estudos que privilegiam este período e que se desinteressam por outros momentos históricos. Em pesquisa sobre a inclusão da música no currículo escolar paulista ficou comprovado que o ensino da música existiu como disciplina escolar e como prática escolar continuada, integrando a cultura escolar como elemento educacional na Primeira República (Cf. JARDIM, 2003). Elementos idênticos foram encontrados em pesquisa semelhante realizada no Distrito Federal (R.J.) (Cf. GURGEL, 2009).





A Primeira República pode ser apontada como o marco inicial do período de formação e construção da estrutura escolar brasileira, que, sedimentou conceitos, práticas educacionais, ideologias, simbologias, programas e políticas educacionais. Souza (1988) afirma que as inovações encetadas neste período persistem até hoje, quer na padronização e uniformidade do ensino simultâneo, que exigiram uma classificação dos alunos e conseqüentemente a ordenação e organização gradual de um plano de estudos; quer no estabelecimento de um espaço e tempos específicos para o trabalho escolar; além da aplicação de métodos compatíveis com as finalidades da educação; ambos, método e finalidades, propostos pelo Estado – no caso, foram utilizados os métodos e processos pedagógicos mais modernos conhecidos na época.

Na visão dos reformadores da Primeira República, a escola teria a missão de transformar e formar o novo homem e assim, transformar a sociedade brasileira, materializando os valores republicanos e consolidando o novo regime. Na visão dos gestores republicanos, a educação teria o poder de regenerar a Nação.

Nesse projeto educacional, a música, como disciplina escolar nos currículos da escola pública, é acrescida como elemento formador da cultura geral, para garantir a integralidade dos estudos e como processo importantíssimo de reprodução do pensamento e da possibilidade de expressão dos sentidos.

Nos primeiros anos da República, a orientação para o ensino da música privilegiava sua peculiaridade de sensibilização e elevação dos sentimentos. A idéia do tipo de música que provocava atingiria tais objetivos, na perspectiva dos reformadores republicanos, nos é dada a conhecer por um álbum de músicas datado de 1897, da Escola Modelo Caetano de Campos, conhecida como “*Escola da Praça*”, em São Paulo, que contém peças musicais manuscritas.

O primeiro contato com o *Álbum de Música da Eschola Modelo “Caetano de Campos”* é suficiente para compreender o universo simbólico idealizado pelos gestores da Primeira República. Todos os detalhes que compõem o álbum garantem a imagem majestosa, que com certeza, se pretendia transmitir nas dimensões, na combinação das cores, na douração, nos detalhes dos timbres. A idéia expressa pelo conjunto é de suntuosidade e demonstra a relevância do seu conteúdo.

Mantém-se o sentido majestoso no conteúdo do álbum, nas trinta e uma partituras manuscritas, escritas para canto com acompanhamento de piano, algumas sem título, outras sem registro do nome dos compositores, ou a data das composições. Marcada pelas características da música culta européia, as peças foram compostas visando a transmitir idéias grandiosas, pomposas e emocionais, expressas em estruturas musicais que contemplam



seqüências de acordes e encadeamentos harmônicos explorando a amplitude das alturas, o virtuosismo das cadências, que produzem sonoridades densas, intensas e vibrantes. São, na maioria, melodias difíceis, com divisões rítmicas mais complexas e com textos que exigem mais domínio de articulação. Essa seleção de elementos dava à música um direcionamento para o conhecimento formal.

A organização desse álbum denota, na seleção das músicas, a preferência pelas formas de composição mais apropriadas à sensibilização pretendida, tais como as marchas, hinos e canções, com forte apelo emocional. Não apresenta, ainda, nenhuma preocupação metodológica, musicalmente falando. Trata-se de uma coletânea de músicas em que não se considera a extensão de altura dos sons, a dificuldade de impositação melódica ou a possibilidade de treino gradual. Não havia, neste período, uma determinação formal e legal do conteúdo a ser ensinado, a não ser a definição de sua função sensibilizadora.

A música tinha sido instituída como disciplina na escola havia pouco tempo<sup>2</sup> e assim, possivelmente, como outras disciplinas, estava começando a ser estruturada e a ter o seu conteúdo delimitado. Por isso, é provável que ainda não houvesse a concepção de uma estrutura ideal para a disciplina, que poderia estar sendo lecionada de acordo com a visão ou a possibilidade de cada professor ou escola.

Predominam nos álbuns os hinos e as marchas e consonantes com a idéia da sensibilização e do civismo, os gestores da Instrução Pública vincularam a música ao culto cívico. Como forma de composição musical, os hinos, originariamente, ligavam-se ao sagrado. Mantendo o caráter do rito e da veneração, passaram a simbolizar atributos heróicos, a manifestar exaltação a acontecimentos que mereciam ser comemorados e a despertar sentimentos patrióticos.

O hino pode ser composto em estruturas musicais diferenciadas, mas liga-se à marcha pelo seu caráter vigoroso e enérgico, que por sua vez é carregada também do simbolismo da celebração. A música para a escola, usada como um instrumento de propagar a cultura cívica, nesse momento, adquiriu uma estética própria da marcha, da exaltação, do hino.

São vários os exemplos, nos álbuns, que expressam mensagens de orgulho, coragem e patriotismo, que mesclam a energia da palavra à força do relato musical, em passagens

---

<sup>2</sup> O Decreto n.º 27 de 12 de março de 1890 incluiu as aulas de música, pela primeira vez no currículo da escola pública paulista, nas duas pontas do processo: na formação do professor – incluída no currículo da Escola Normal – e na iniciação escolar – incluída como matéria no 1º grau para alunos de 7 a 10 anos (Cf JARDIM, 2003).



marciais e solenes. As letras priorizam a temática escolar, transmitindo noções cívicas, de amor à pátria, de valorização do trabalho e do estudo para o progresso da nação, com mensagens diversas de fundo moral e cívico. Apresentam, ainda, temáticas de valorização da infância, das instituições escolares e dos métodos de ensino, na ocasião o Método Intuitivo, adotado oficialmente, baseado nos princípios de Pestalozzi.

Conteúdo semelhante é verificado nos álbuns que circulavam no Distrito Federal, no período, localizados durante a pesquisa. Citamos o *Hymnario Brasileiro*, álbum revisto pelos professores, maestros João Gomes Junior e João Baptista Julião, mentores do projeto educacional da música em São Paulo. A edição compulsada foi organizada pela Cia. Melhoramentos de São Paulo, em 1922, momento em que o maestro João Gomes Jr. era Inspetor Especial de Música do Estado de São Paulo. Este álbum era destinado às Escolas de cursos preliminar, médio, complementar, normal e ginásial. Citamos, também, o *Hymnario do Districto Federal*, organizado com hinos e cânticos, composições de Plínio de Britto, publicado pela Casa Arthur Napoleão, em 1931.

Ao procedermos à análise das partituras dos hinos e cânticos escolares, verificamos a importância dada aos valores estéticos, cívicos e morais pela escola. Percebe-se uma preocupação por parte dos educadores, e até mesmo dos governantes, em criar uma cultura musical peculiar, sendo assim, alguns compositores e mestres escreveram obras específicas para serem ensinadas nas escolas, um repertório didático e adequado aos objetivos educacionais do período (Cf. Gurgel, 2009 e Jardim, 2008).

A escola era nesse momento um agente fundamental para a formação no processo de consolidação da República. Transmitir novos hábitos e valores era extremamente significativo para o novo projeto de sociedade que se queria implantar, e para isso a música tinha seu papel, em canções de caráter cívico-patriótico entoadas por crianças simbolizando o futuro de uma nação em transformação.

Como exemplo, nos álbuns estudados, o conteúdo textual dos hinos está repleto de preceitos de amor à escola, ao trabalho, a família e à pátria, direcionando o ensino de música, entre outros propósitos, a um processo disciplinarizador.

Ao analisarmos o “Hymno Escolar”, do *Hymnario Brasileiro*, com letra de Pedro Gomes Cardim e música de Carlos de Campos, destacamos, algumas frases significativas: “No progresso da pátria querida”; “Do trabalho nos venha a virtude”; “São heranças que deixam futuro!”. Temas como progresso, trabalho, futuro, estão inseridos no mesmo contexto: só teremos futuro se trabalharmos para o progresso do país.



O Brasil que acabara de sair de um regime escravocrata, no qual o trabalho era pertinente ao negro, a ideologia do trabalho veio tornar-se um elemento essencial aos ideais de progresso da nação. Para isso essa ideologia do trabalho é estabelecida desde a infância.

A herança, o futuro, também fazem parte dessa ideologia do trabalho, pois trabalhar na luta pela sobrevivência é algo contínuo, mas que oferece no final a recompensa, um futuro garantido. E qual seria o trabalho dos alunos naquele momento? O estudo.

Outro tema que encontramos: “É o estudo que a mente vigora”; “Eia avante de livro na mão”; “Legaremos a luz da sciencia”. A confiança na ciência, o transmitir “luz”, iluminar, tirar das trevas. A luz representa trazer o progresso; a modernidade, as trevas o atraso, a decadência a involução. Nesse transmitir “luz”, está a escola assumindo o papel fundamental. Através da educação e dos princípios contidos nos livros, o aluno terá acesso aos caminhos iluminados.

“E nos arma nas luctas da vida”; “E armaduras invictas na guerra”; “Eia ás trevas infindo combate”; “O soldado que morre em batalha”. Nessa sequência destacamos temas que complementam todos os conceitos presentes no hino. Lutas, guerras, combates e batalhas, sinônimos que são utilizados para reforçar os conceitos anteriormente estabelecidos, o trabalho, o estudo, a herança, a luz. Lutar a cada dia, como um soldado que morre em batalha para alcançar no futuro a glória.

Na análise da estrutura rítmica do poema percebemos que para a construção do texto foram selecionadas palavras que admitissem a acomodação perfeita das sílabas tônicas aos tempos fortes da música e principalmente com uma rigorosa precisão de rima encontrada em toda a primeira, segunda e terceira estrofes e em todo o coro. Dessa forma a letra é altamente subordinada à música, cumprindo assim sua função poética no hino.

Verificamos que a última sílaba poética é sempre acentuada, marcando o final do verso. Além da alternância entre sílabas fortes e fracas, o ritmo provém da repetição de sons semelhantes no final dos versos, provocando a rima.

Abaixo, apresentamos um quadro simplificado da análise musical do Hymno Escolar:

QUADRO 1 – Análise Musical – Hymno Escolar

<b>Classificação:</b>	
Tonalidade	Sib Maior
Compasso	Quaternário
Início rítmico (introdução e canto)	Anacrústico
Introdução	2 compassos
Forma Musical	Forma Binária



Modulações	Ocorre modulação na 2ª frase da estrofe
Gênero Musical	Marcha
Célula rítmica predominante	Colcheia pontuada com semicolcheia
Extensão melódica	Si $\flat$ 3 a Fá4
Intervalos	Estrofes - maior intervalo – 4ª justa descendente. Coro – maior intervalo – 6ª maior ascendente.
Acompanhamento	Introdução – notas melódicas oitavas em quiálteras no último tempo em cada Clave. 1ª estrofe – acompanhamento na Clave de Fá em ritmo simples. Na Clave de Sol o acompanhamento é melódico, dando suporte ao canto. Coro – o acompanhamento na clave de Fá permanece no ritmo simples de canção. Na clave de Sol, a melodia continua aparecendo, mas juntamente com a terça inferior em quase todo o coro.
Cadências melódicas	Introdução – pequena introdução iniciando no I grau e preparando para o início do canto. Estrofe e Coro – período quaternário, as quatro frases são divididas em 4 compassos e terminam com cadência suspensiva.
Cadências harmônicas	Introdução – termina com cadência perfeita. Estrofe e Coro – cadências perfeitas.

Notamos que a extensão vocal não é apropriada para crianças por ser constituído de notas musicais acima da extensão infantil, como o Fá4. Apesar de apresentar muitos intervalos diatônicos, a melodia é constituída de diversas notas alteradas, como o Dó# nos 3º e 4º compassos das estrofes; o Mi $\flat$  nos 9º e 10º compassos; o Sol# nos 11º e 12º; o Lá $\flat$  no 5º, 7º e 8º compassos do Coro; Mi $\flat$  no 9º compasso; Sol # no 11º compasso; e o Si $\flat$  no 13º compasso. Consideramos, portanto, um hino de difícil execução vocal, não sendo apropriado para vozes infantis.

No decorrer do período, o projeto educacional republicano e o ensino da música incorporaram outras finalidades e, portanto, as características dos conteúdos e das músicas se alteraram. Algumas medidas pedagógicas foram prescritas para que as composições se mantivessem sem saltos e sem ritmos complexos, e, dentro de uma tessitura adequada às vozes infantis. Além disso, incorporou, mais tarde, motivos característicos de estéticas musicais diferenciadas e nacionalistas, adotando motivos folclóricos nacionais.

Como exemplo, citamos a música “Sôdade da Viola”, do *Hymnario do Districto Federal*, com letra de Domingos Magarinos e música de Plínio de Britto.

Nesse Cântico encontramos uma referência à população do interior que saía de sua terra almejando um lugar melhor na cidade grande, na capital. Os “erros” de português são



claramente propositais, procurando ser utilizada a linguagem que os cidadãos do interior se comunicavam.

Abaixo, quadro com resumo simplificado da análise musical:

QUADRO 2 – Análise Musical – Sôdade da Viola

<b>Classificação quanto:</b>	
Tonalidade	Sol menor
Compasso	Binário
Início rítmico (introdução e canto)	Acéfalo
Introdução	4 compassos
Forma Musical	Forma Binária – dividida em 2 seções: estrofes e coro.
Modulações	Modulação no Coro para o tom de Sol Maior.
Gênero Musical	Marcha
Célula rítmica predominante	Colcheia pontuada com semicolcheia
Extensão melódica	Dó3 a Ré4
Intervalos	Estrofes - maior intervalo de 6ª menor ascendente. Coro – maior intervalo de 5ª justa descendente.
Acompanhamento	Introdução – Na Clave de Fá, a fundamental e acorde em colcheias sendo arpejado no final. Na Clave de Sol em forma de melodia, com acordes no final. Estrofes – Na Clave de Fá permanece a estrutura de fundamental e acordes. Na Clave de Sol, melodia do canto ou melodia em terças. Coro – mesma estrutura no acompanhamento.
Cadências melódicas	Introdução com cadência suspensiva. Estrofes – período quaternário. As duas frases são divididas em 4 compassos terminando em cadência suspensiva. Coro – período quaternário, formado por 2 frases repetidas. As frases são divididas em 4 compassos, no total de 16 compassos, terminando em cadência conclusiva.
Cadências harmônicas	Introdução com cadência perfeita. Estrofes – as duas frases terminam com cadência perfeita. Coro – 1ª frase com cadência imperfeita e 2ª frase com cadência perfeita.

Observamos que a extensão vocal desse Cântico é construída por notas musicais dentro da extensão para vozes infantis. Na grande maioria, os intervalos são diatônicos com alguns intervalos de 6ª menor. Aparecem várias notas alteradas como o Si $\flat$  e o Dó# nas estrofes; no coro também aparecem notas alteradas como o Dó# e Sol#, dificultando a execução do Cântico para crianças.



Concluimos que o repertório que compõe o *Álbum de Música da Eschola Modelo “Caetano de Campos”* serviu de modelo para as futuras prescrições do ensino de música e se disseminou em outros Estados do país, como atesta a pesquisa realizada no Rio de Janeiro. Além do repertório, a estrutura do álbum de músicas, também ficou marcada como prática e como cultura material escolar, se reproduzindo em outros materiais didáticos e pedagógicos para a aplicação da música na escola. Da mesma forma, a estética das marchas e dos hinos ficou vinculada à cultura escolar e, indubitavelmente, como a marca da música nas escolas.



## Referências

*Álbum de Música da Eschola Modelo “Caetano de Campos”*. São Paulo: manuscrito, 1897.

CARVALHO, Marta M. C. de; WARDE, Mirian Jorge. Política e cultura na produção da História da Educação no Brasil, in WARDE, Mirian J. (org). *Contemporaneidade & Educação: temas de História da Educação*, ano V, n.º 7, 1º Semestre. Rio de Janeiro: IEC, 2000.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. *Teoria & Educação*, n.º 2. Porto Alegre: Pannonica Editora, 1990.

GURGEL, Andrea Aceti. *Consonâncias e dissonâncias: o ensino da música na escola pública primária do Distrito Federal, na Primeira República*. Dissertação de Mestrado. UNIRIO, 2009.

HYMNARIO do Distrito Federal. Plínio de Britto. Rio de Janeiro: Casa Arthur Napoleão, 1931.

HYMNARIO BRASILEIRO - Revisão João Gomes Junior e João Baptista Julião. São Paulo: Cia. Melhoramentos, 1922.

JARDIM, Vera Lúcia Gomes. *Os sons da República. O ensino da música nas escolas públicas de São Paulo na Primeira República - 1889 - 1930*. Dissertação de Mestrado. PUC – SP, 2003.

\_\_\_\_\_. *Da arte à educação - A música nas escolas públicas - 1838-1971*. Doutorado em Educação: História, Política, Sociedade. PUC – SP, 2008.

GIMENO SACRISTÁN, J. O currículo: os conteúdos do ensino ou uma análise prática? In: GIMENO SACRISTÁN, J. e GÓMEZ, A.I.P. *Compreender e transformar o ensino*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SOUZA, Rosa Fátima de. *Templos de civilização: a implantação da escola primária graduada no estado de São Paulo (1890-1910)*. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998.





## **Formação continuada dos professores de música do município de João Pessoa: reflexões acerca da atuação desses profissionais em sala de aula**

*Alexandre Milne-Jones Náder*  
*Universidade Estadual do Rio Grande do Norte*  
*amjnader@gmail.com*

**Resumo:** As perspectivas educacionais contemporâneas e a dinâmica de aspectos culturais na sociedade têm reflexo direto nas práticas de ensino realizadas nos distintos contextos educativos do país e, neste sentido, exige dos professores um constante processo de atualização profissional. Partindo desta perspectiva este trabalho tem por objetivo refletir sobre as principais características da prática pedagógico musical desenvolvidas pelos professores de música atuantes nas escolas municipais de ensino fundamental da cidade de João Pessoa-PB. A coleta de dados foi realizada durante a formação continuada dos professores de Artes em 2009, o que possibilitou uma maior adequação do curso de formação as necessidades dos educadores musicais. Para reflexão e análise das práticas utilizamos a perspectiva de autores que defendem a especificidade das linguagens artísticas no ensino das Artes, bem como documentos que servem de orientação para a prática pedagógica em sala de aula. Nos encontros, realizados quinzenalmente, além de participar coordenando a formação dos professores de música, realizei entrevistas em grupo para compreendermos melhor quais os objetivos, conceitos e conteúdos trabalhados pelos professores durante a aula de música. A partir dos dados coletados foi possível notar que neste município a formação continuada dos professores de Artes é fundamental tanto para atualizá-los sobre a nova perspectiva do ensino iniciada com a lei 9394/96 quanto para fornece-lhes recursos metodológicos para efetivação das aulas de música.

**Palavras-chave:** formação continuada, aula de música, escolas de ensino fundamental.

### **Formação continuada e o ensino de música nas escolas municipais de João Pessoa.**

A formação continuada tem sido considerada na atualidade como diretriz fundamental para a capacitação profissional de professores, sendo amplamente enfatizada nas políticas estabelecidas pelo Ministério da Educação (MEC) e pelos demais órgãos gestores da educação nacional (secretarias municipais e estaduais de ensino, etc.), como destacada no Plano Nacional de Metas Compromisso Todos pela Educação do MEC (BRASIL, 2007).

Nesse sentido, há uma crescente necessidade de estabelecermos políticas consistentes de formação continuada de professores. Políticas que possibilitem aos profissionais da educação estarem contextualizados com as realidades dos diferentes universos de ensino que atuam, com as necessidades e demandas socioculturais e com os objetivos educacionais em geral.

As diferentes realidades de ensino do país e os desafios constantes da prática docente nos fazem perceber que a formação profissional precisa ser entendida como uma ação



necessária e de fundamental valor para subsidiar a atuação dos professores da educação básica e das demais modalidades de ensino do Brasil. É nessa direção que diferentes áreas do conhecimento, incluindo a área de Música, vêm estabelecendo estratégias distintas para a formação continuada dos seus professores.

Destaco neste trabalho as políticas estabelecidas pela Secretaria de Educação e Cultura do Município de João Pessoa, que tem investido, de forma significativa, em propostas reais de formação continuada, propiciando aos profissionais atuantes na educação básica caminhos consistentes para uma constante (re)definição e atualização de sua prática docente.

No caso específico do ensino música, as mudanças estabelecidas pela Resolução N.º 009/2006, do Conselho Municipal de Educação de João Pessoa (que dispõem sobre a implantação do ensino de artes em todas as séries e modalidades nos níveis infantil e fundamental no município de João Pessoa), redefiniu completamente, a partir do ano de 2007, a estrutura então estabelecida para a área. Tal fato tem, por consequência, gerado a necessidade de um trabalho específico e direcionado para as diferentes áreas que caracterizam o abrangente campo das artes (JOÃO PESSOA, 2006). Somente dessa forma será possível fazer com que as mudanças não se configurem apenas no âmbito da legislação, mas que, sobretudo, elas se caracterizem no dia-a-dia de atuação dos professores nos seus contextos de ensino.

Partindo desta perspectiva este trabalho tem por objetivo refletir sobre os principais conceitos explicitados pelos professores de música, durante a formação continuada de 2009 do município de João Pessoa, sobre suas práticas pedagógico musicais realizadas no ensino fundamental. Tais concepções além de caracterizar a prática desses profissionais nos auxiliam a estabelecer objetivos concretos, a serem trabalhados na formação continuada, visando a efetivação da aula de música com base nos documentos nacionais que orientam essa prática e de acordo com perspectivas contemporâneas do ensino de música.

## **O trabalho com professores de música do município de João Pessoa:**

A formação continuada dos professores de Artes vinculados a secretaria de educação municipal de João Pessoa foi estruturada no ano de 2009 em seis encontros, com 4 horas de duração cada. Sendo estes oferecidos no período da manhã e da tarde, para que os professores participassem no horário oposto ao período em que se encontravam em sala de aula. As oficinas se realizaram no segundo semestre de 2009 mais especificamente nos dias 18 e 25 de setembro, 09 e 23 de outubro e 13 e 27 de novembro.



O primeiro momento das oficinas, com duração de 45 minutos, era realizado com professores de todas as linguagens artísticas e tinha por objetivo a realização de exercícios de relaxamento, dinâmicas motivacionais e de integração do grupo. Num segundo momento, os professores tinham aulas específicas em concordância com sua habilitação.

Sendo responsável pela formação continuada dos professores de música, no planejamento das oficinas estabeleci como objetivo do meu trabalho promover a formação continuada dos mesmos, a partir de conteúdos e estratégias metodológicas fundamentais da área, tendo como base o perfil dos profissionais, a realidade das escolas em que atuam e os objetivos e perspectivas do ensino de música na atualidade. Para tal tarefa foram objetivos específicos durante as atividades:

- Proporcionar aos professores da área ferramentas necessárias para a discussão e a reflexão em torno das questões fundamentais que alicerçam o ensino de música nas escolas de educação básica;
- Construir, junto com os profissionais, alternativas didático-pedagógicas para o ensino musical, considerando o perfil de formação desses profissionais e a realidade do contexto educacional em que atuam;
- Favorecer o entendimento amplo das questões fundamentais que norteiam o campo da educação musical, mais especificamente no que se refere ao ensino de música nas escolas de educação básica;
- Desenvolver conteúdos específicos da área de música, possibilitando, ao professor, uma clara compreensão dos elementos essenciais para o desenvolvimento sociocultural, cognitivo, educativo e artístico dos alunos.

Os procedimentos pedagógicos realizados durante os encontros incluíram discussões coletivas, vídeos, exposição por parte do coordenador, além de várias práticas musicais que ocuparam a maior parte do tempo. Vale ressaltar que durante os primeiros encontros coletei depoimentos em áudio para que ao decorrer das oficinas eu redefinisse o planejamento com base nas necessidades apontadas.

Participaram das oficinas nove professores de música. A maioria deles, com exceção de dois professores que haviam cursado a Licenciatura em Música, eram licenciados em Educação Artística com habilitação em música. Alguns professores tinham além da formação



em música outras habilitações em artes plásticas ou artes cênicas. Nenhum dos profissionais envolvidos tinham participado de cursos de pós-graduação. Vale ressaltar também que apenas a partir de 2008 eles começaram a participar da formação continuada específica para cada linguagem artística sob a orientação do professor Dr. Luís Ricardo S. Queiroz vinculado à Universidade Federal da Paraíba.

Como podemos notar um curso com o total de 20 horas é pouco para abordarmos de forma efetiva os objetivos pretendidos. Porém devemos ressaltar que apesar da sua reduzida carga horária estes encontros ampliaram o leque de recursos pedagógicos possíveis de serem trabalhados na escola além de apresentarem uma nova perspectiva do ensino de artes no contexto escolar.

### **Caracterização das práticas pedagógico musicais pelos professores participantes da formação continuada.**

Ao questionar os professores sobre a presença da música na grade curricular do ensino fundamental, foi unânime a opinião de que esta matéria era de grande importância para a formação global do indivíduo fazendo com que ele compreenda melhor as músicas presentes no seu cotidiano. Perguntei então como a música auxiliaria nessa formação global e obtive respostas no sentido de que um aluno quando realiza uma prática musical trabalha questões como desenvolvimento da capacidade motora, o respeito entre os colegas, comportamento e melhorarias no seu processo de aprendizagem em outras matérias.

No momento seguinte pedi para me explicarem como desenvolviam as práticas musicais na escola. O primeiro ponto enfatizado por eles foi a falta de material e de condições para efetuar uma aula de música com qualidade. Essa qualidade, como expressa por eles, estava na capacidade do professor ensinar um aluno a interpretar em instrumentos como flauta doce e percussão, músicas a serem tocadas durante os festejos da escola. Apenas uma professora discordou dizendo a seguinte afirmação.

Eu não preciso de nada disso, na minha escola até tem instrumentos da banda de fanfarra, mas como eu não sei tocar nenhum deles, pra mim não funciona. Eu trabalho assim... todo dia tem uma rotina então eu utilizo o canto que não precisa nada disso. A gente canta na hora que chega, quando faz a fila pro recreio. Todo ano eu faço um coralzinho, sabe? Aí, no final do ano... NÃO! Isso acontece mais nos dias das mães. Agente canta quase todos os anos canta pras mães (professora participante, 2009).

Um professor com duas habilitações nos disse que não realizava atividades musicais pois a qualquer sinal de barulho os professores da sala vizinha reclamavam e isso fez com que



ele trabalhasse mais com as artes visuais que não faziam tanto barulho. Outro ponto enfatizado por ele foi a necessidade de um espaço melhor para trabalhar com música.

Na oficina realizada no dia 23 de outubro tive por objetivo discutir com eles a questão da avaliação dos alunos na aula de música. Antes de expor algumas idéias com base no livro *Avaliação em Música: reflexões e práticas* (2003), questionei-os sobre como eram realizadas as avaliações no campo da música e quais as ferramentas utilizadas – sejam elas atividades, provas, exercícios etc.

Nesse momento alguns questionaram se valia a pena a avaliação em música pois os conhecimentos referente a essa área era aprendido no convívio social fora da escola. Como afirmou um professor:

Sei não. Acho que eles já não notaram isso (aponta para os demais colegas). Eu tenho um aluno que é filho da secretária da escola, sabe quem é Dona Nega? (perguntando a um colega se conhecia a secretária) aquele ali é um anjo. Ele sabe o nome de pintor, conhece mesmo. Na música ele diz nomes como Caetano Veloso, Gal Costa. E quando a gente pede trabalho, ele faz no capricho. Agora aquele aluno que só ouve Rebolation (referindo-se a uma música específica) ou música de índio... aí fica bem mais difícil (professor Y, 2009).

Segundo a maioria dos professores envolvidos, como não trabalhavam muito com a prática musical, suas avaliações eram realizadas através de pesquisas realizadas pelos educandos e uma outra nota tinha por base a participação nas aulas. Muitos deles não davam também grande importância a avaliação pois seria uma prática recorrente o diretor pedir para eles mudarem a nota de um aluno se ele ia bem em outras matérias e reprovasse apenas na matéria de artes.

Refletindo sobre a prática desses professores a partir de seus depoimentos podemos notar que para eles as aulas de música na escola são importantes na medida em que auxiliam o desenvolvimento integral do aluno, através do trabalho da linguagem musical, além de possibilitar uma maior compreensão das músicas que estão presentes no seu dia a dia. Nesse sentido notamos alguma similaridade com os objetivos apresentados nos Parâmetros Curriculares Nacionais que em suas considerações iniciais defende que,

qualquer proposta de ensino que considere essa diversidade precisa abrir espaço para o aluno trazer música para a sala de aula, aconchendo-a, contextualizando-a e oferecendo acesso a obras que possam ser significativas para o seu desenvolvimento pessoal em atividades de apreciação e produção (PCN- Arte I, p. 75).



Apesar do objetivo estar de acordo com documentos nacionais que orientam a prática pedagógica vemos que esses são incompatíveis com o que eles consideram uma aula séria de música, que, segundo eles, teria foco na interpretação de peças musicais em algum instrumento.

Isso demonstra uma certa confusão entre os objetivos da música no contexto escolar e no espaço das escolas especializadas em música. Essa última sim, tem um ensino de caráter técnico-profissionalizante para o adestramento no uso de partituras, com aulas de teoria musical. Este tipo de ensino que tem historicamente práticas pedagógicas bastante questionáveis, muitas vezes, é visto como modelo de ensino sério de música. Não se trata aqui de negar o desenvolvimento técnico-instrumental, fato que muitas vezes está presente nas escolas através de projetos que visam a formação de bandas de fanfarra ou pequenos grupos instrumentais, mas ter consciência que na sala de aula este não deve ser o mote principal.

A música também parece não ter um valor em si. Como explicitado por eles (professores) a educação musical teria a função de desenvolver aspectos relacionados a coordenação motora e concentração, aspectos estes que são objetivos que perpassam por todas as matérias. Nesse sentido não se justificaria a presença da música nas escolas pois esta aula estaria apenas reforçando aspectos já trabalhados em outras matérias. As aulas de música devem ter por objetivo o trabalho com música evidenciando suas características e tendo esta como objeto central durante a aula. A partir dos depoimentos vemos que os professores vem a música como processo para se chegar a algo e não com um fim em si mesma.

Outro ponto divergente entre o discurso e a prática dos professores refere-se ao acolhimento das músicas presentes no cotidiano dos alunos. Apesar de expressar essa convicção em suas falas, o repertório trabalhado em sala concentra-se no que o professor já conhece ou em músicas que devem ser cantadas nos dias festivos. Essa atitude implica - por não abarcar músicas trazidas pelos alunos - de forma negativa nas possíveis relações da música que o aluno houve em casa com os conteúdos trabalhados na escola. Neste quadro podemos caracterizar a atitude do professor por uma “surdez seletiva” em relação à produção musical do seu aluno (TOURINHO, 1998).

A utilização do canto coral nas atividades musicais é uma ferramenta que permite o trabalho de vários aspectos da música como afinação, prática musical coletiva, improvisação e o trabalho com músicas que os alunos trazem para a sala de aula. Mas ao relatar sua prática a professora demonstra sua utilização apenas como elemento reforçador da rotina diária da escola ou ainda presente nas festas anuais como no caso o dia das mães.



No Brasil o enfoque no canto coral na educação musical é evidenciada desde 1931 com a presença do canto Orfeônico na capital do Brasil. Seus objetivos porém estavam longe de focar aspectos musicais. Como apresentado por Maura Penna (1998) para que o canto coral ocorra de forma efetiva devemos levar em conta questões como tessitura vocal adequada aos alunos, muda de voz nos adolescentes e utilizar essa prática para explorarmos aspectos musicais em suas diversas possibilidades.

Quanto a questão da avaliação do desenvolvimento do aluno, a dificuldade parece estar no caráter subjetivo da música, no sentido de ser algo que lida apenas com dimensões pessoais. Essa concepção parece derivar da ênfase dada pelos professores ao cultivo da individualidade de cada aluno. Como nos apresenta Del Ben:

[...] os professores de música muitas vezes não se sentem no direito de avaliar a vivência ou a prática musical de seus alunos pois acreditam que essa prática estará sempre vinculada a aspectos subjetivos, aspectos estes que nem sempre poderão ser compartilhados e, menos ainda, avaliados ou julgados pelo professor de música (DEL BEN, 2003, p. 185).

Agindo dessa forma o professor pouco contribuirá com o desenvolvimento do aluno restando a ele apenas a coordenação das atividades musicais.

Apesar de seu caráter subjetivo autores como Swanwick apresentam aspectos musicais compartilhados que podem ser trabalhados de forma coletiva em sala e nos quais os professores podem estabelecer metas e conteúdos a serem trabalhados. Além de aspectos pertencentes a própria música como apontado por Souza (2000) e Green (2002) a música enquanto fenômeno social é permeada de significados e funções sociais. Essa dimensão da música é também um dos pontos a serem desenvolvidos e está em sincronia com os PCNs quando este nos apresentam em seus objetivos: “valorizar as diversas culturas musicais, especialmente as brasileiras, estabelecendo relações entre a música produzida na escola as veiculadas pelas mídias e as que são produzidas individualmente/ou por grupos musicais da localidade e região” ( PCN-II, p. 81-82).

### **Considerações Finais:**

Ao participar da formação continuada de professores de música do município de João Pessoa foi possível notar que além das dinâmicas a serem trabalhadas em sala de aula se faz necessário nesses cursos uma contextualização do ensino de artes em suas linguagens específicas levando em consideração seus objetivos, conteúdos e práticas que permitam uma avaliação consciente do desenvolvimento musical do aluno. Essa ação se justifica



principalmente pela formação na educação artística que por tratar o ensino de artes de forma polivalente nos seus primeiros anos pouco investe em uma determinada linguagem artística. Esta questão se torna explícita quando os professores que não tiveram uma formação em música fora da universidade não se sentem aptos a dar aula de música em sua sala.

O município de João Pessoa foi um dos pioneiros a implantar aulas de artes em suas linguagens específicas no ensino fundamental porém toda essa mudança é muito recente exigindo ainda da secretaria de educação pensar ações que garantam a continuação das aulas de música durante todo ensino fundamental como a contratação por parte das escolas de professores pertencentes as diferentes áreas artísticas e espaços para a realização de práticas musicais nas escolas.





## Referências

BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. A formação profissional do educador musical: algumas apostas. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n. 8, p. 17-24, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. *Compromisso todos pela educação*. Brasília: MEC, 2007. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/diretrizes\\_compromisso.pdf](http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/diretrizes_compromisso.pdf)>. Acesso em: 03 jun 2007.

\_\_\_\_\_. *Parâmetros curriculares nacionais*. Brasília, 1997. V.6: Arte.

DEL BEN, Luciana. Múltiplos espaços, multidimensionalidade, conjunto de saberes: idéias para pensarmos a formação de professores de música. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n. 8, p. 29-32, 2003.

DEL BEN, Luciana; HENTSCHKE, Liane (orgs). *Ensino de música: propostas para pensar e agir em sala de aula*. São Paulo: Moderna, 2003.

GREEN, Lucy. *How popular musicians learn: a way ahead for music education*. Londres: ASHGATE, 2002.

GROSSI, Cristina. Reflexões sobre atuação profissional e mercado de trabalho na perspectiva da formação do educador musical. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n. 8, p. 87-92, 2003.

JOÃO PESSOA. Conselho Municipal de Educação. *Resolução nº 009, de 2006*. Implantação do ensino de artes em todas as séries e modalidades nos níveis infantil e fundamental no município de João Pessoa. João Pessoa, 2006.

SOUZA, Cássia Virgínia Coelho de. Atuação profissional do educador musical: a formação em questão. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n. 8, p. 107-109, 2003.

SWANWICK, Keith. *Ensinando Música Musicalmente*. São Paulo: Moderna, 2003.

TOURINHO, Irene. Educação musical: parte integrante do currículo no ensino básico. In: Congresso nacional da federação dos arte-educadores do Brasil, 11., 1998, Brasília/DF. *Arte-Políticas educacionais e culturais no limiar do século XXI. Anais*, Brasília: 1998, p. 167-175.

Depoimentos dos professores participantes da formação continuada para educadores do Ensino Fundamental do Município de João Pessoa. Registrado por Alexandre Milne-Jones Náder em 2009.



# Formação de Educadores Musicais para a Prática Docente Instrumental na Educação Básica

*Scheila Farias de Paiva Lima*  
Centro Universitário Metodista Izabela Hendrix  
*scheila.lima@metodistademinas.edu.br*

*Leonardo Barreto Linhares*  
Centro Universitário Metodista Izabela Hendrix  
*leonardo.linhares@metodistademinas.edu.br*

**Resumo:** O presente relato é fruto de um projeto de extensão e pesquisa realizado pelo Curso de Licenciatura em Música do Centro Universitário Metodista de Minas - Izabela Hendrix, em Belo Horizonte. Objetivando oportunizar aos graduandos em música a vivência da prática docente orientada no ensino regular durante a graduação e, como consequência, amenizar o distanciamento entre a teoria e prática, o projeto é fruto de uma parceria técnica entre o Curso de Licenciatura em Música e o Colégio, ambos pertencentes ao Instituto Metodista Izabela Hendrix. Como uma das principais ações propostas para a inserção dos graduandos na dinâmica escolar dos alunos constituiu-se em oportunizar aos alunos do ensino regular se expressar musicalmente, foram criadas oficinas de prática instrumental e coral, de forma a complementar a proposta da disciplina de educação musical oferecida de forma curricular. As oficinas possuem articulação direta com o conteúdo proposto nas aulas de educação musical e são organizadas em modalidades de prática instrumental oferecida a todos os alunos do ensino fundamental. Como resultados, colhidos neste primeiro ano de implantação e sistematização do projeto proposto, foram realizadas duas apresentações musicais e três espetáculos musicais envolvendo os alunos das turmas dos anos iniciais do ensino fundamental e alunos de prática instrumental em violão e percussão dos anos finais do ensino fundamental. Ao final do primeiro ano de realização do projeto, foi possível dimensionar a importância deste para o preparo discente, voltado à inserção da modalidade de prática instrumental na educação básica.

**Palavras-chave:** educação básica, educação musical, prática instrumental, ensino fundamental, formação de professores.

## 1 - Introdução

Atualmente, muito se tem discutido a respeito da prática de ensino na formação dos professores de música. O debate sobre a articulação entre a teoria e a prática encontra-se presente tanto em documentos oficiais, como na construção das matrizes curriculares dos cursos de licenciatura, tendo em vista a volta do ensino de música como conteúdo no ensino regular, conforme prevê a lei 11.769.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN's de Artes abordam discussões sobre uma aprendizagem significativa e sugerem, como parte integrante do aprendizado musical, a interação com grupos musicais e artísticos das localidades como forma da promoção de um



ambiente musical na escola, contribuindo para formação de ouvintes sensíveis, amadores talentosos ou músicos profissionais (MEC/SEF, 1997).

LOURO (2006) afirma que, no ensino regular, é necessário que se veja a música de maneira ampla, pensando-se que existem diversas possibilidades dentro do fazer musical. Complementando, Moraes (1997) ressalta que o ensino instrumental em grupo tem sido praticado e avaliado há algumas décadas e obtido excelentes resultados. Moraes também destaca que é necessário primar pelo número de componentes para possibilitar a interação entre os mesmos. Para proporcionar maior interação social e motivação, elementos essenciais para o aprendizado musical, o autor sugere o limite de 6 componentes e recomenda que as aulas para crianças e iniciantes não excedam o prazo de uma hora.

De acordo com os PCN's, as interpretações de obras musicais constituem-se um importante elemento no processo educativo-musical, oferecendo ao aluno momentos de tornar uma partitura viva, estabelecendo contextos, e que a linguagem musical adquira significado (MEC/SEF, 1997).

Swanwick (2003) complementa, afirmando que a educação musical tem por objetivo básico o desenvolvimento, independente do futuro almejado para o aluno, seja este um futuro músico ou um exímio apreciador musical.

Além de preconizar as orientações estabelecidas nos PCN's, a prática instrumental visa complementar e integrar as atividades de apreciação e criação realizadas nas aulas regulares, compondo, desta forma, os fundamentos contemporâneos para a educação musical sugeridos por França (2001a).

Atualmente, pesquisas têm demonstrado a necessidade de uma formação docente voltada a prática de ensino instrumental na educação básica, cada vez mais associada às realidades sociais escolares, preparando os futuros educadores musicais para uma prática condizente com o cotidiano escolar.

De acordo com a Lei 6.494/77, o MEC exige que o estágio curricular, nos cursos de licenciatura, ocorra somente a partir da segunda metade do curso (BRASIL, DOU 2002). Deste modo, a relação entre teoria e prática torna-se dissociada e limitada.

O projeto de extensão, intitulado “Instrução e Formação de Educadores Musicais para a Prática Docente Instrumental na Educação Básica”, desenvolvido no Colégio Metodista Izabela Hendrix durante o ano de 2009, objetivou amenizar o distanciamento entre a teoria e a prática tendo como foco a prática do Canto Coral e a prática instrumental da Flauta Doce, Percussão e Violão. Entendemos que este projeto possibilita uma complementação de conhecimento pedagógico mais efetivo, proporcionando ao educador musical experiências



integradoras entre teoria, técnica e prática docente, simultaneamente ao aprendizado acadêmico.

O presente artigo apresenta resultados do primeiro ano de experiência vivenciada em um projeto de extensão do Curso de Licenciatura em Música da Universidade Metodista de Minas – Izabela Hendrix. O respectivo projeto fundamentou-se na visão dialética entre teoria e prática, bem como no desenvolvimento das capacidades crítico-reflexivas dos graduandos em Música a respeito de práticas pedagógico-musicais necessárias para o exercício docente nos espaços da escola, tendo como uma de suas metas vivenciar situações didáticas e realizar um trabalho pedagógico voltado ao aprendizado de instrumentos musicais no ensino regular.

A relevância deste projeto encontra-se no fato de oportunizar aos egressos do curso de licenciatura em música a experiência docente supervisionada do ensino instrumental coletivo, voltado à realidade do espaço escolar onde atuarão como profissionais do ensino musical, desenvolvendo possibilidades pedagógicas diversificadas e complementares ao ensino musical curricular.

## **2. Metodologia**

Em primeiro lugar, foi elaborado um projeto pedagógico-musical para a realização de oficinas de prática instrumental voltadas aos alunos do ensino fundamental. O projeto teve por objetivo relacionar e contextualizar as disciplinas curriculares de prática instrumental que compõem a grade curricular do curso de Licenciatura em Música, com a realidade do ensino na educação básica regular, a fim de contribuir para a complementação do ensino de música curricular e complementar sua proposta no ensino integral do Colégio Metodista.

Em seguida o projeto foi submetido à avaliação do Conselho Universitário - CONSUN da instituição e, após a sua aprovação, apresentado à direção do colégio. Após apreciação da direção, foi firmado um convênio entre o Colégio e o Centro Universitário Metodista Izabela Hendrix, a fim de viabilizar e garantir a inserção dos alunos do curso de Licenciatura em Música nas atividades curriculares e extracurriculares relacionadas ao ensino musical do Colégio.

As oficinas foram oferecidas nas modalidades de Flauta Doce, Percussão em grupo e Violão. A proposta de atuação baseou-se em desenvolver um fazer musical ativo, integrado e criativo, convergindo com os conteúdos trabalhados nas aulas regulares de música.



O público alvo foi composto pelos alunos de período integral do ensino fundamental na unidade Praça da Liberdade. As oficinas foram realizadas semanalmente, sendo oferecidas aulas de canto coral e prática instrumental (Flauta, violão e percussão) para os alunos dos anos iniciais do ensino fundamental (1º ao 5º ano) e oficinas de prática instrumental (percussão e violão) para os alunos dos anos finais do ensino fundamental (6º ao 9º ano). Em 2009, o projeto contou com a participação de dois professores orientadores, contratados como docentes em regime de tempo integral e dedicação de 8 horas semanais cada, sendo um deles a professora responsável pela educação musical curricular no mesmo colégio, e dois professores voluntários com dedicação de 2 horas semanais para orientação específica de prática instrumental. Foram selecionados quatro discentes para o recebimento de bolsas de incentivo acadêmico com dedicação de 20 horas semanais para dedicação ao projeto, sendo esta dividida entre 10 horas para atividades práticas e 10 horas para orientações semanais, pesquisas e estudos. O projeto contou ainda com a participação de um discente voluntário.

Inicialmente, foram realizados encontros de orientação para elaboração dos planos de aula, produção de material pedagógico, pesquisa e produção científica sobre o tema. Durante o mês de implantação do projeto, os graduandos realizaram observações e relatos das aulas que foram ministradas pelos docentes orientadores responsáveis pelo projeto e, progressivamente, foram transferidas aos discentes atuantes no mesmo.

Ao final de cada semestre, foram realizadas apresentações musicais resultantes dos trabalhos realizados com as turmas o longo do ano e, ao final do mesmo a realização de espetáculos musicais para o encerramento do ano letivo.

### **3 - Realização das Oficinas**

#### **3.1 - Oficina de Iniciação à Flauta Doce**

A oficina de iniciação à Flauta Doce foi oferecida apenas para os alunos do 1º e 2º ano do ensino fundamental, por constituir-se um importante instrumento no processo de educação musical de crianças devido à facilidade de manuseio. Ao contrário das aulas tradicionais, objetivamos o trabalho de composição, apreciação e performance em grupo com os alunos, utilizando a abordagem C(L)A(S)P, proposta por SWANWICK (1997), bem como a metodologia de ensino proposta pela educadora musical Mares Guia (2004), em seu livro *Tocando Flauta Doce*.

O modelo de flauta adotado e solicitado para aquisição do grupo foi a Flauta Doce Barroca Soprano. Inicialmente, foram realizados jogos sonoros utilizando apenas a cabeça da



Flauta, carinhosamente chamada de “apito” pelas crianças. As brincadeiras e as primeiras composições realizadas pelas crianças utilizavam apenas elementos de duração (curto, médio e longo) e as notas DÓ e LÁ, conforme proposto por Mares Guia (2004) (Figuras 1 e 2).

Foram utilizadas, também, estratégias como criar melodias para parlendas como “Serra Serra Serrador”, utilizando estas duas notas e, para o trabalho de repertório, o aprendizado da canção “Samba de uma nota só”, do cantor e compositor brasileiro Tom Jobim.



FIGURA 1- Criação dos alunos de 1º e 2º ano utilizando a nota DÓ.

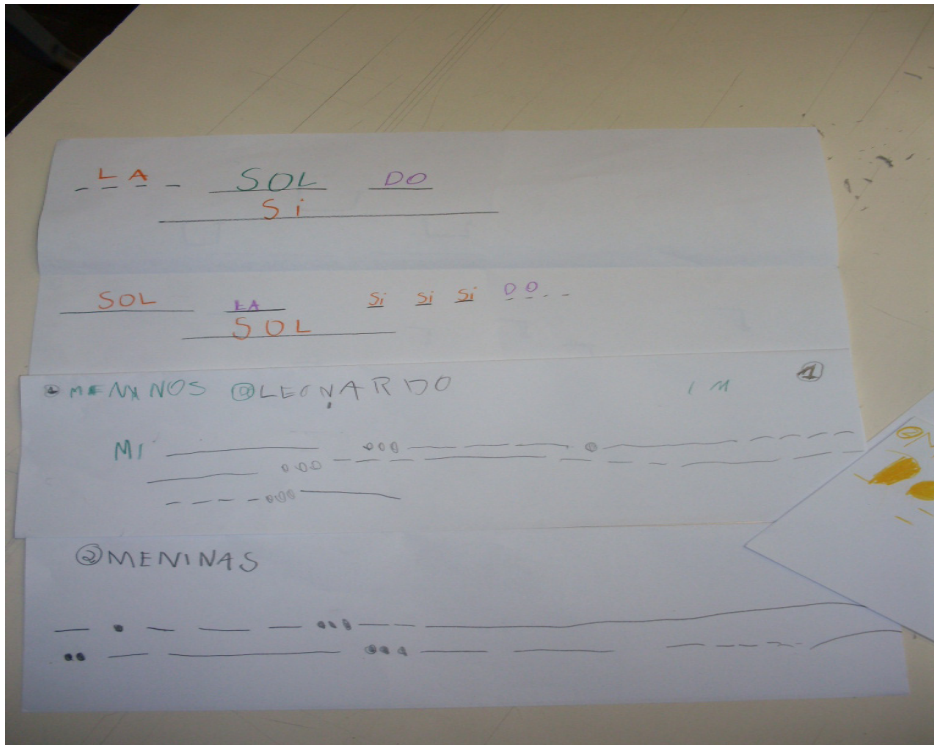


FIGURA 2- Criação dos alunos de 1º e 2º ano utilizando as demais notas.

A etapa seguinte constituiu-se de atividades e canções que utilizavam as notas SI, SOL e RÉ, utilizando a grafia aproximada que possibilitou a exploração dos planos de altura e da forma musical, juntamente com os elementos de duração das notas, conforme exemplificado nos trechos da canção abaixo. (Figuras 3 e 4)

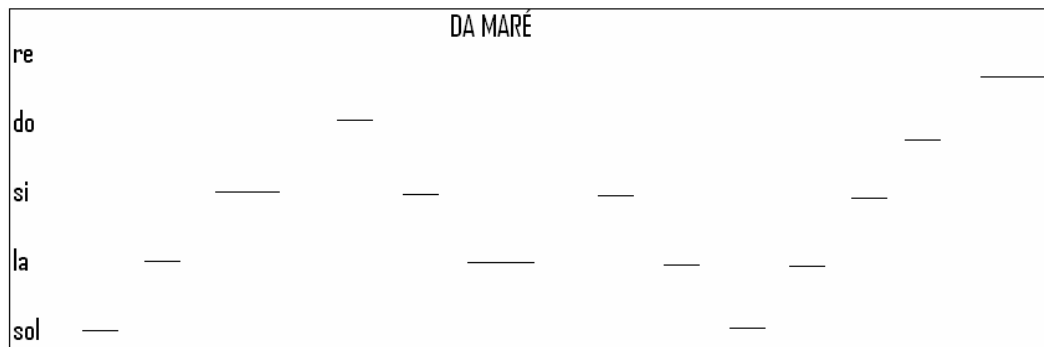


FIGURA 3- Gráfico de um trecho da música “Da Maré” de Luiz Tati e Ricardo Breim.

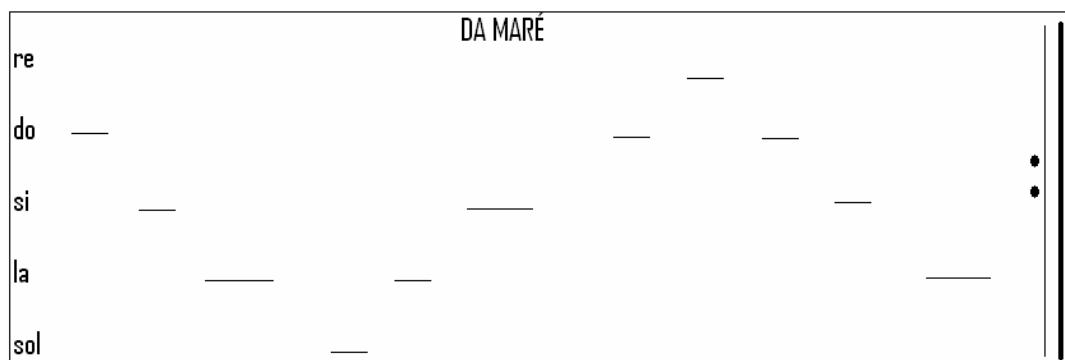


FIGURA 4- Gráfico de um trecho da música “Da Maré” de Luiz Tati e Ricardo Breim.

A escolha da canção “Da Maré”, de Luiz Tati e Ricardo Breim, possibilitou a contextualização dos elementos musicais estudados no repertório musical escolhido pelos alunos e, ao mesmo tempo, acréscimo de notas musicais, tendo como consequência a ampliação da técnica de digitação do instrumento.

A partir da abordagem proposta e da integração entre as aulas de educação musical e as de prática instrumental, também foram trabalhados elementos como textura musical, forma, dinâmica e outros saberes essenciais ao fazer musical.

### 3.2 - Oficina de Prática Instrumental Coletiva

A bandinha, assim carinhosamente denominada pela turma do 3º ano do ensino fundamental, é uma oficina que tem como objetivo estimular a prática instrumental e vocal, a criação, a composição e a performance musical em conjunto. A proposta elaborada para a respectiva turma pautou-se em seu diferencial: muitos casos de inclusão na mesma turma.

Louro (2006) destaca que, neste caso, o professor é levado a pensar uma didática que possibilite o envolvimento de todos os alunos e o aprendizado sob uma ótica que não se restringe às limitações encontradas, mas sim às potencialidades descobertas. O educador musical deve propiciar aos alunos com necessidades especiais, inseridos no ensino regular, uma experiência efetiva do fazer musical. Para tal situação, muitas vezes são necessárias adaptações que possibilitem a participação efetiva de todos os alunos.

Ao nos depararmos com desafios como diagnósticos raros de Amiotrofia e Distrofia Muscular Progressiva, percebemos a urgência de criarmos alternativas para a inserção destes nas atividades de prática instrumental e performance, realizadas pela turma sem que as mesmas sejam, inconscientemente, excluídas pelo fato de não utilizarem os mesmos instrumentos que o grupo.



Uma experiência muito marcante ocorreu com uma aluna que possui diagnóstico de Distrofia Muscular Progressiva. Vinda de outra escola e acostumada a tocar apenas um Metalofone apoiado sobre a prancha de sua cadeira adaptada, a aluna foi desafiada a experimentar tocar um instrumento de percussão. Após observarmos e percebermos suas limitações motoras, procuramos detectar suas potencialidades, realizando uma adaptação a fim de testarmos alternativas para que a mesma fosse inserida na prática instrumental do grupo, utilizando um instrumento de percussão. Apesar das limitações musculares nos membros superiores, foi possível observar que a aluna conseguia manter as marcações de apoio e pulso de acordo com o ritmo da música ao percutir uma de suas mãos sobre a pandeiro. Devido à perda de grande parte da força e da limitação de mobilidade dos membros superiores, surgiu a idéia de realizamos uma adaptação, utilizando um pedestal de microfone, eliminando desta forma a necessidade da utilização de uma das mãos para o apoio do instrumento. Tal engenhoca possibilitou regularmos a altura e a proximidade do instrumento com a aluna de forma confortável para o apoio do braço direito. Para nossa feliz surpresa e motivação da aluna, o experimento funcionou e proporcionou, inclusive, maior mobilidade e apoio do braço direito, possibilitando à aluna realizar a marcação dos tempos de forma mais precisa, podendo realizar variações rítmicas e improvisos ao percutir o instrumento.

### **3.3 - Oficina de Prática Instrumental - Percussão**

As aulas de percussão, oferecidas para os alunos do 4º e 5º ano e para alunos de 6º ao 9º ano, acontecem duas vezes por semana e possuem a duração média de quarenta e cinco minutos cada.

As aulas foram ministradas em grupo de, no máximo, dez alunos e na disposição de círculo, para melhor interação com os alunos, conforme Moraes (1997).

A oficina teve por objetivo conduzir os alunos à prática instrumental por meio do fazer musical. Para a realização destas, utilizamos conteúdos da música brasileira. Para alcançarmos tais objetivos, foram elaborados planos de aula definindo diretrizes como atividades e repertório. As atividades envolveram técnicas de baquetas, técnicas instrumentais específicas de agô, triângulo, clava, ganzá e reco-reco.

Antes de iniciarmos o ensino da técnica, utilizamos como abordagem para o processo de percepção atividades propostas por Jaques Dalcroze. Tais atividades tiveram como objetivo facilitar a vivência da música e de seus elementos através do corpo. Nestas atividades, foram trabalhados conteúdos como: pulso, andamentos e compassos.



Por meio da utilização de um repertório brasileiro, elaboramos uma proposta que consistiu em valorizar a música brasileira, bem como a diversidade cultural do país; trabalhar a exploração dos instrumentos de percussão, pontuando a diferença de timbres e altura, e trabalhar a execução de ritmos como Ijexá e Baião.

Durante as aulas, foram apresentadas músicas de compositores brasileiros como Tom Jobim, Chico Buarque, Marcu Ribas e Toquinho, bem como canções de músicos como Sérgio Pererê, João Saraiva, Carla Gomes, Lucas Santana e banda Bortam. Foram trabalhados ritmos como a Marcha Grave, do Congado Mineiro, que contribuíram para o desenvolvimento rítmico coletivo da turma, ampliando o repertório do grupo.

### **3.4 - Oficina de Prática Instrumental - Violão**

O violão é um instrumento de custo acessível e perfeitamente viável de ser adotado como opção para a prática instrumental na escola básica, pois é de fácil transporte e de interesse popular (TOURINHO, 2002).

Por ser de fácil acesso e despertar o interesse da maioria dos jovens brasileiros, a oficina de Violão despertou nos alunos a oportunidade de se envolverem diretamente com o fazer musical.

Com a periodicidade semanal e a duração média de 45 minutos, as aulas foram oferecidas para os alunos dos anos iniciais (4º e 5º ano) e anos finais do ensino fundamental (6º ao 9º ano) em horários diferenciados.

O processo de escolha do repertório envolveu três fatores:

- 1) O interesse dos alunos;
- 2) A facilidade ou dificuldade na performance das músicas;
- 3) O planejamento pedagógico do professor.

Para a definição do repertório, realizou-se uma pesquisa informal com os alunos participantes, objetivando conhecer o gosto musical do grupo. A partir das informações obtidas, avaliamos o grau de dificuldade/facilidade da execução da música, a escolha dos objetivos musicais a serem trabalhados e a análise da adequação da música ao contexto pedagógico em que seria utilizada. Após este processo, com fins pedagógicos, foi proposto o acréscimo das músicas “Sina” e “Asa Branca”. Tal procedimento foi realizado por entendermos que, além de serem canções de fácil execução, estas agregariam elementos da cultura brasileira, bem como conteúdos técnico-instrumentais importantes para o desenvolvimento instrumental dos alunos, realizando também a integração entre as oficinas de Violão e Percussão em torno de um repertório integrado.



A escolha do repertório representou fator importante para o bom andamento das aulas. De acordo com estudos realizados por Tourinho (2002), percebe-se sensível diferença no desenvolvimento musical entre alunos aos quais não é dada a possibilidade de escolha do repertório e àqueles a quem é dada essa possibilidade. Apesar de não haverem testes teóricos avaliativos durante o semestre, pelo fato de se constituir uma oficina, os alunos são avaliados progressivamente pelo próprio desenvolvimento musical, utilizando o instrumento.

Após a pesquisa e definição do repertório, trabalhando os princípios de Swanwick, as aulas transcorreram na seguinte ordem:

1) Os alunos ouviam a música escolhida e realizavam uma primeira leitura sobre as informações contidas nela (autor, estilo, detalhes e dúvidas sobre a letra, por exemplo).

2) Após ouvirem, contextualizarem e entenderem a música, o professor introduzia os primeiros elementos que desejava ensinar aos alunos, como ritmo ou dedilhado. Em seguida, os primeiros acordes, anotando no quadro a posição dos dedos no braço do violão, fazendo a posição no seu violão, para que os alunos visualizassem, e/ou colocando os dedos dos alunos nas posições corretas.

Uma vez assimilados os primeiros acordes, trabalhava-se a mudança rápida dos mesmos, prosseguindo para o aprendizado do ritmo/dedilhado trabalhado na música. Esse trabalho transcorria por tantas aulas quantas forem necessárias, até que os alunos fossem capazes de tocar toda a música.

3) Os alunos produziram músicas e arranjos baseados no repertório escolhido para as aulas. O professor responsável pela orientação auxiliou na produção dos alunos, porém, sem limitar o seu processo criativo.

A metodologia utilizada no ensino dos primeiros acordes para alunos iniciantes envolveu etapas como a utilização de apenas uma corda fazendo o “baixo” da música; utilização de acordes simplificados e a utilização de acordes complexos. Como as turmas não foram divididas com base no conhecimento que cada aluno possuía anteriormente, foi possível vivenciarmos a experiência de integrar alunos que nunca tiveram contato com o violão junto aos alunos que já possuíam familiaridade com o instrumento tocado. Assim, ocorreu uma integração do grupo onde todos podem tocar a música juntos, independente do nível de conhecimento técnico.

Moraes (1997) nos alerta sobre o risco do uso exclusivo da forma de ensino em grupo, destacando o perigo de se desenvolver a dependência e passividade, dentre outros. Embora as aulas em grupo sejam valiosas e necessárias, não se descarta a necessidade de cuidados individuais para o bom desempenho e crescimento musical dos alunos.



#### **4 - Considerações Finais**

A formação de educadores musicais para a atuação docente em música na educação básica revela, além da necessidade do preparo voltado ao processo educativo no ensino regular, a necessidade de um preparo específico para a atuação docente como educador instrumental em grupo. Visto que no ensino regular, devido ao elevado número de alunos, há pouca oferta de recursos e carga horária ao educador musical, destaca-se a necessidade de realizar aulas coletivas voltadas ao ensino da prática instrumental, bem como criar estratégias que não desfavoreçam o processo de aprendizado e ensino. Tal experiência contribuiu significativamente para o ensino-aprendizagem de toda a equipe, ao desenvolver estratégias efetivas ao ensino instrumental na educação básica.

De acordo com o relato dos discentes participantes do projeto, foi possível visualizar o desenvolvimento de um fazer musical “qualitativo” ao longo do processo, bem como relacionar o aprendizado teórico com as orientações e vivências práticas junto aos orientadores e professores atuantes no projeto, bem como vislumbrar possibilidades de atuação profissional relacionadas ao ensino instrumental na educação básica.



## Referências

- BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte. Brasília: MEC; SEF, 1997. 130 p. : il. (Parâmetros curriculares nacionais ; v. 6). CNE. Resolução CNE/CP 1/2002. Diário Oficial da União, Brasília, 9 de abril de 2002. Seção 1, p. 31. Republicada por ter saído com incorreção do original no D.O.U. de 4 de março de 2002. Seção 1, p.8.GADO
- FRANÇA, Cecília Cavalieri. A validade pedagógica, psicológica artística das composições dos alunos. Anais do XIII Encontro Annual da ANPPOM, p.106-112, 2001a.
- FRANÇA, Cecília Cavalieri. Composição, apreciação e performance na educação musical: teoria, pesquisa e prática. Revista Em Pauta Vol.13, nº 21, junho, 2002
- MARES GUIA, Rosa Lúcia. Tocando Flauta Doce – Pré-Leitura, Belo Horizonte, 2004.
- LOURO, Viviane dos Santos; ALONSO, Luís Garcia; ANDRADE, Alex Ferreira de. Educação Musical e Deficiência: Propostas Pedagógicas. São Jose dos Campos: Estúdio Dois, 2006. 191 p.
- MORAES, Abel. Ensino Instrumental em grupo: uma introdução. Música hoje: revista de pesquisa musical nº4. EMUFMG, 1997, p. 70 – 78.
- SCHAFER, R. Murray. O Ouvido Pensante. São Paulo:Fundação Editora da UNESP,1991.
- SOUZA, Jussamara. O cotidiano como perspectiva para a aula de música, In:
- SOUZA,Jussamara.(org). Música, cotidiano e educação. Porto Alegre: UFRGS, 2000
- SWANWICK, Keith. Permanecendo fiel a música na Educação Musical. Anais do II Encontro Anual da ABEM. Associação Brasileira de Educação Musical, Porto Alegre, UFRGS/ANPAP, 1993, p.77-86
- SWANWICK, Keith. Ensinando Musical Musicalmente. Trad. Alda Oliveira e Cristina Tourinho. São Paulo: Moderna , 2003.
- TOURINHO, Cristina. A Motivação e o desempenho escolar na aula de violão em grupo: Influência do repertório de interesse do aluno. ICTUS, Revista do PPGMUS-UFBA, 2002, p. 157-242.
- BRASIL. Diário Oficial da União, de 19 de agosto de 2008, p. 1 a 3.
- BRASIL. Lei 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em [www.mec.gov.br/legislação](http://www.mec.gov.br/legislação)
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9394/96. Disponível em <http://www.mec.gov.br>, acesso em nov, 2005.



BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Resolução CNE/CP nº 1 de 18 de fevereiro de 2002. In: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/0102formprof.pdf>

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, cursos de licenciatura, de graduação plena. Resolução CNE/CP nº 2 de 19 de fevereiro de 2002. In: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/0202cargahorformprof.pdf>



## **Formação de Instrumentistas de Cordas Friccionadas: a perspectiva da metodologia introduzida por Alberto Jaffé**

*Marco Antonio Silva*  
*UFC - Universidade Federal do Ceará*  
*marcoviolino1@hotmail.com*

**Resumo:** A atuação do professor Jaffé causou impacto ao cenário musical brasileiro, quando tornou pública sua metodologia de ensino coletivo para instrumentos de cordas. O método implantado no início dos anos 1970, com a colaboração de sua esposa Daisy, iniciou mais de 150 alunos que hoje são músicos profissionais e regentes de várias orquestras no Brasil e no mundo. Este estudo faz parte de uma pesquisa desenvolvida no âmbito do mestrado em música na UFPB. Trata-se de uma investigação que aborda práticas culturais na cidade de Fortaleza e teve como objetivo reconstituir a experiência realizada pelo professor Alberto Jaffé e seus alunos na década de 1970, na cidade de Fortaleza. Para tanto se fez a opção metodológica pelo estudo de caso, a partir de entrevistas semi-estruturadas com dez egressos da referida experiência. Percebeu-se que a experiência contribuiu, em grande medida, para a emergência, no cenário musical, de vários músicos profissionais, entre instrumentistas, regentes e compositores, no Brasil e no mundo. Favoreceu também o enriquecimento cultural dos egressos desta, proporcionando-lhes uma nova atitude na sociedade. Apesar da experiência de Fortaleza ter sofrido uma interrupção prematura, pode-se considerar que o objetivo do professor Jaffé alcançou êxito em vários aspectos: Proporcionou perspectiva de uma carreira no âmbito musical; desenvolveu a apreciação pela música; ofereceu oportunidade de inclusão social. Foi a implantação do projeto que permitiu aos alunos um nível de proficiência que abriu a possibilidade de aperfeiçoamento em outros centros de estudos.

**Palavras-chave:** Instrumento de cordas, Ensino coletivo, Professor Jaffé.

### **Introdução**

A década de 1970 pode ser considerada, no panorama musical brasileiro, como um período em que um dos maiores problemas das orquestras concentrava-se na falta de novos músicos para as vagas existentes. Em 1975, só em São Paulo, surgiram quatro novas orquestras. A exemplo do que ocorria em São Paulo, havia também em Recife, Porto Alegre e no Rio de Janeiro grande necessidade de músicos para o setor das cordas. Portanto, para suprir essa demanda, a solução encontrada, embora difícil e dispendiosa, foi a de arregimentar músicos de outros países. Procurando minimizar o problema que se apresentava com a falta de instrumentistas de cordas, a solução mais imediata encontrada foi a implementação de ações visando à formação em massa de músicos nesta especialidade.

Dentre as experiências pedagógico-musicais vivenciadas neste momento histórico, podemos citar o trabalho desenvolvido pelo professor Alberto Jaffé. Essa contribuição para a formação de instrumentistas é considerada como pioneira e basilar para o surgimento de



outros movimentos importantes. O professor Jaffé causou um grande impacto no cenário musical brasileiro ao implantar e tornar pública uma metodologia de ensino coletivo para os quatro instrumentos de cordas, simultaneamente.

Jaffé utilizava como princípio, as semelhanças dos instrumentos. Conseguiu unir essas semelhanças para poder ensinar diferentes instrumentos em um mesmo momento. Ou seja, todos tinham corda Lá, portanto, todos poderiam iniciar o treinamento de um mesmo ponto de partida. Aplicando a mesma digitação, tocavam a mesma melodia. Tendo em vista que se tratava de um método de iniciação para instrumentos de cordas, entende-se que essas semelhanças constituem uma forma de unir todos os quatro instrumentos em uma mesma sala de aula.

O método criado no início dos anos 1970, com a colaboração de sua esposa Daisy, iniciou mais de 150 alunos que hoje são músicos profissionais e regentes de várias orquestras no Brasil e no mundo.

Em 1975, o Presidente da Confederação Nacional da Indústria, Thomas Pompeu de Souza Brasil Netto, tomando conhecimento do trabalho de ensino coletivo desenvolvido por Jaffé, o convidou para iniciar, na cidade de Fortaleza - CE, o núcleo de formação de instrumentistas de cordas, junto ao Serviço Social da Indústria (SESI).

O trabalho iniciado em Fortaleza teve grande repercussão, chamando a atenção do governo brasileiro para a criação de um programa a nível nacional, no qual seria adotada a metodologia do professor Jaffé. A iniciativa partiu da FUNARTE, através do Instituto Nacional de Música, na cidade do Rio de Janeiro, na gestão do Ministro da Educação e Cultura, Ney Braga. Essa política de ação tinha como objetivo estimular as estruturas sinfônicas ou de câmaras existentes e promover a educação e treinamento de novos músicos. Tinha como meta não apenas resolver o problema da necessidade de novos músicos, mas também de fixá-los em cada região do país, através da criação de núcleos de formação de instrumentistas de cordas. Esta proposta surgiu como exemplo de uma concepção atualizada de formação musical, a fim de atuar tanto na formação e capacitação de novos artistas, como também na difusão da música de concerto.

Deste cenário surgem os seguintes questionamentos: Em que medida a experiência pedagógico-musical realizada em Fortaleza, na década de 1970, contribuiu para a formação de profissionais da música atuando no Brasil e em outros países? Como os egressos vêem essa experiência de inserção de novas práticas culturais em suas vidas? Qual o reflexo dessa experiência na vida de alguns dos egressos?





Diante das possibilidades metodológicas de desenvolvimento deste trabalho de pesquisa, optou-se pelo estudo de caso, por possibilitar trabalhar com uma amostra reduzida, oportunizando um aprofundamento maior das informações sobre o caso escolhido. Para tanto foram feitas entrevistas semi-estruturadas com dez egressos da referida experiência.

### **Os sujeitos da pesquisa**

Os sujeitos da pesquisa foram selecionados de forma intencional, visto que os grupos escolhidos apresentavam características previamente conhecidas pelo investigador. Para essa finalidade, foram selecionados dois grupos de egressos, um grupo formado por aqueles que deram continuidade a uma carreira na área de música, e outro, por aqueles que enveredaram por outras áreas profissionais.

Buscou-se, portanto, entrevistar um maior número de pessoas que tivessem participado como alunos do Projeto Espiral entre os anos de 1975 e 1978. Todavia, foi possível dialogar com dez sujeitos no total. O que mais dificultou a realização das entrevistas foi o fato de algumas pessoas residirem fora do estado do Ceará, e até mesmo no exterior. Deste total de dez entrevistados, oito seguiram carreira na música e dois realizam atividades em outras áreas, embora um ainda pratique música informalmente.

### **Introdução de novas práticas culturais**

O professor Jaffé partiu do pressuposto de que grande parte das pessoas se consideram inaptas para aprender a tocar um instrumento. Essa idéia está ancorada, em grande medida, no paradigma do talento. Sob esse ponto de vista, apenas determinadas pessoas nasceriam com aptidão para a música. Procurando desmistificar esse paradigma, Suzuki advoga que talento não deve ser visto como um acaso do nascimento, mas como tendências naturais que todos podem desenvolver para o aprendizado (SUZUKI, 1994).

Partindo dessa percepção, a idéia de Jaffé - no primeiro encontro com seu público alvo - era estimular o interesse da audiência para o aprendizado do instrumento, a partir da música tocada por sua família. Essa estratégia é justificada por Boufleuer (2007), ao afirmar que todo esforço pedagógico apresenta-se como um convite feito com a perspectiva de que o mesmo seja atendido. Os educadores são, no caso, os encarregados de apresentar o convite aos que estão chegando, e, por conseguinte, o bom educador é aquele que consegue apresentar o convite de maneira tal que obtenha a cumplicidade do convidado. Tal cumplicidade se caracteriza pela ação, pois não pode ser passiva, para que o ato educativo possa, então, se



concretizar. No caso de inserção de novas práticas culturais na vida de jovens e adolescentes isso também é uma realidade. Assim, o primeiro contato dos alunos com a didática do professor Jaffé contribuiu para que eles percebessem a possibilidade de se tornarem futuros instrumentistas de cordas.

Nesse sentido, a formação oportunizada pelo professor Jaffé produziu um novo significado na realidade daqueles jovens, criando neles novas expectativas.

### **Percepções dos entrevistados sobre o contexto da experiência**

O convite para assistir a uma apresentação de música no auditório foi dirigido a todos os jovens que participavam das atividades que funcionavam no SESI. Esse convite foi feito na forma de um recital com o objetivo de apresentar os instrumentos. O evento também teve como objetivo procurar atrair o interesse desses jovens para o aprendizado dos instrumentos. O contato com a música apresentada despertou a curiosidade de alguns dos presentes pelos instrumentos usados naquele recital. Muitos deles não conheciam esses instrumentos de cordas, outros já os tinham visto através da televisão. Imaginar a possibilidade de aprender a tocar um daqueles instrumentos era visto como algo utópico, fora de sua realidade.

Outro aspecto importante ressaltado pelos entrevistados foi a percepção que tinham sobre o objetivo do trabalho do Professor Jaffé. A esse respeito, a maioria observou que o foco do projeto era suprir a carência de músicos nas orquestras brasileiras. Outros, no entanto, chamaram a atenção para aspectos como: “desenvolvimento coletivo”, “formação cultural mais ampla” e “acesso à arte”.

O objetivo também é ressaltado por Cruvinel (2005), quando a mesma afirma que a finalidade do professor Alberto Jaffé e de sua esposa era contribuir para a música brasileira. Para o professor Jaffé, no entanto, esse conhecimento da música deveria contribuir para que aqueles jovens fizessem:

... do que estavam aprendendo o uso que lhes fosse mais apropriado - alguns seriam profissionais, outros seriam artistas mesmo, outros amadores da música e a maior parte formaria um público que saberia ter prazer em ouvir música clássica (JAFFÉ).

Essa interação entre arte e sociedade tem como objetivo ativar certas funções humanísticas das artes. Assim, a arte cumpre uma função socializante, tornando seu papel mais eficaz na sociedade (KOELLREUTTER, 1997). Nesse sentido, observa-se que a música possui um potencial transformador, capaz de promover ações de inclusão social.



Essa função social da música também é ressaltada nessa experiência pedagógico-musical realizada em Fortaleza. A partir do relato dos entrevistados, percebe-se que Jaffé não se preocupava apenas em treinar instrumentistas, no que se refere à técnica, mas em formar músicos com uma visão diferenciada sobre a sociedade.

Nessa perspectiva, observa-se que o processo desencadeado por Jaffé foi positivamente importante na vida de muitos desses jovens. Posto que trouxesse não apenas oportunidades de uma profissão, mas também os educou para terem uma nova postura na sociedade. Queiroz afirma:

É preciso compreender que não só o domínio de habilidades específicas, facilmente desenvolvidas por um professor experiente de música, são aspectos importantes para a aprendizagem, mas também outros fatores que fazem da experiência musical algo de intrínseco valor para quem a vive (QUEIROZ, 2005, p. 57).

Embora nem todos os egressos tenham mantido suas trajetórias profissionais no âmbito da música, todos receberam em grande medida uma forte influência desse contexto musical. Ainda que os objetivos de Jaffé focalizassem mais diretamente a melhoria do padrão das orquestras brasileiras, existia também uma meta mais ampla que envolvia levar a prática musical para todas as camadas sociais. Esse foi o processo iniciado em Fortaleza que originou o núcleo de ensino coletivo de instrumentos de arco, sendo propagado depois para outros núcleos como Brasília e São Paulo.

A aplicação da metodologia desenvolvida pelo professor Jaffé, na cidade de Fortaleza, foi interrompida por motivos políticos e econômicos, portanto, o projeto não teve sua conclusão. Isso gerou nos alunos muita frustração. Alguns abandonaram a música, outros continuaram no SESI, mas não se desenvolveram porque o projeto perdeu objetividade sob a condução do novo professor contratado. Outros buscaram diferentes centros com o objetivo de alcançarem o sonho de se tornarem músicos profissionais. Embora, Jaffé tenha se dedicado durante três anos preparando-os para esse propósito, com aulas, ensaios, cursos de férias, esses alunos, ainda não tinham condições de ingressar em orquestras profissionais. Precisavam dar continuidade a seus estudos, o que os levou a migrarem para outros estados em busca de continuarem sua formação.



## Considerações finais

O estudo mostra que a experiência realizada pelo professor Jaffé em Fortaleza, trouxe diversos subsídios para a formação musical e humana de muitos dos jovens e adolescentes que participaram desse movimento na década de 1970. Dentre tais contribuições destacamos: Proporcionou perspectiva de uma carreira no âmbito musical; desenvolveu a apreciação pela música; ofereceu oportunidade de inclusão social.

Observou-se que a aplicação do método foi um pouco além de promover apenas aprendizado técnico. O universo do método Jaffé acabou também desenvolvendo outros aspectos educacionais, posto que transformou a realidade sócio-cultural de vários egressos dessa experiência.

É importante destacar o desprendimento do professor Jaffé ao se deslocar de um dos grandes centros culturais brasileiros para a cidade de Fortaleza, onde a música erudita era pouco conhecida e, conseqüentemente, pouco valorizada. Esse é um indicador importante do empenho e da crença do professor Jaffé na sua proposta de introduzir novas práticas culturais e de contribuir para a formação em massa de músicos para as orquestras brasileiras.

Se, por um lado, os objetivos de Jaffé focalizavam mais diretamente na melhoria do padrão das orquestras brasileiras, por outro, pretendia levar a prática musical para todas as camadas sociais.

Para alguns entrevistados Jaffé não favoreceu apenas suas perspectivas de atuarem como músicos profissionais, favoreceu também seu enriquecimento cultural proporcionando-lhes uma nova atitude na sociedade. Esse último aspecto acabou por resultar em importante fator de inclusão social, permitindo até mesmo perspectivas de uma carreira profissional fora da música.

Como resultante da aplicação do método Jaffé surgiram vários músicos profissionais, entre instrumentistas, regentes e compositores. Especificamente da experiência realizada em Fortaleza, podemos encontrar instrumentistas nas orquestras de vários estados brasileiros, a exemplo das Orquestras Sinfônicas de: Porto Alegre, Paraná, Bahia, Paraíba, Rio Grande do Norte, Minas Gerais, Municipal de São Paulo, Municipal do Rio de Janeiro e Orquestra de Câmara Eleazar de Carvalho, na cidade de Fortaleza. Encontramos também egressos desse projeto em orquestras no exterior como: *Comunidad de Madrid Orchestra & Chorus*, na Espanha e Orquestra Sinfônica da Rádio e Televisão da Cracóvia, na Polônia.

Apesar da experiência de Fortaleza ter sofrido uma interrupção prematura, pode-se considerar que o objetivo do professor Jaffé alcançou êxito em vários aspectos. Foi a



implantação do projeto que permitiu aos alunos um nível de proficiência que abriu a possibilidade de aperfeiçoamento em outros centros de estudos após a interrupção do trabalho com o professor Jaffé.

Embora no momento da interrupção muitos alunos ainda se encontrassem em uma fase intermediária do aprendizado, isso foi suficiente para colocá-los em outros centros de estudos para aperfeiçoamento do que já sabiam. De certa forma, foi essa migração causada pelo encerramento do trabalho com o professor Jaffé que patrocinou a diversidade de locais onde esses alunos foram buscar dar segmento aos seus estudos. Essa diversidade pode ser notada pelas posições ocupadas por ex-alunos do projeto em orquestras de diversas partes do país e do exterior.

Reconstituir a experiência realizada pelo professor Alberto Jaffé e seus alunos na década de 1970, na cidade de Fortaleza, percebendo o reflexo desta sobre a vida e as construções dos alunos, significa refletir sobre metodologias de ensino para iniciantes de instrumento de cordas, podendo incentivar a prática de ensino coletivo nessa área. Desta forma, considera-se as contribuições desse estudo para as áreas afins, haja vista que, estudos como este, poderão ser feitos em outras instituições para que novos questionamentos surjam no âmbito das metodologias coletivas para instrumentos de cordas, buscando maior aperfeiçoamento desta didática musical.



## Referências

BOUFLEUER, J. P. *Pedagogia: do aprendido e por aprender*. Espaços da Escola, v. Ano 17.p. 35-41, 2007. `

CRUVINEL, F. M. *Educação Musical e Transformação Social: uma experiência com ensino coletivo de cordas*. Goiânia-GO: ICBC Editora, 2005.

KOELLREUTTER, H. J. *O ensino da música num mundo modificado*. In: KATER, C. (Org.), *Educação musical: Cadernos de estudo, Atravez / EMUFMG/FEA/FAPEMIG*. Belo Horizonte, MG, n. 6. p. 53-59, 1997

QUEIROZ, L. R. S. *A música como fenômeno sociocultural: perspectivas para uma educação musical abrangente*. In: QUEIROZ, L. R. S; MARINHO, V. M. (Org.). *Contexturas: o ensino das artes em diferentes espaços*. João Pessoa: Editora da Universidade Federal da Paraíba (EDUEPB), 2005, v. único, p. 49-65.

SUZUKI, S. *Educação é amor: um novo método de educação*. Trad. Anne Corina Gottber. 2ªed. Santa Maria: Pallotti, 1994.



# Formação de professores de música à distância em Goiás no contexto da profissionalização docente

*Eliton Perpetuo Rosa Pereira*  
*Centro de Estudo e Pesquisa Ciranda da Arte – SEDUC-GO*  
*elitonpereira@gmail.com*

**Resumo:** Este artigo comunica uma pesquisa inicial que se constitui parte de um projeto piloto de doutorado que investiga a formação continuada de professores de Música\Arte da rede pública de educação de Goiás. A formação continuada em serviço à distância *online* é o foco central desta pesquisa inicial que visa esclarecer os saberes e as práticas formativas relacionadas aos modelos de EaD (educação a distância) utilizados nos cursos. A metodologia empregada tem sido a observação participante e os resultados obtidos, até o momento, revelam a complexa relação entre as necessidades docentes e os conteúdos/modelos dos cursos ofertados na modalidade EaD *online*, diante do contexto teórico da profissionalização docente.

**Palavras-chave:** Formação Continuada de Professores de Música, EaD *online*, Profissionalização Docente.

## Introdução

O contexto desta pesquisa inicial parte do cenário das principais experiências ocorridas nos últimos três anos na formação continuada de professores de Música\Arte da rede pública de educação básica do estado de Goiás. Formações estas que fazem uso de ambientes de ensino à distância *online*.

Dado o grande volume de investimento governamental e a crescente oferta de cursos de extensão e especialização à distância, específicos para a formação continuada de professores (CAPES, 2009; CAMPOS & CRUZ, 2009), verifica-se a necessidade de se esclarecer, de forma crítica, questões em torno da quantidade/qualidade e especificidade da formação continuada ofertada por meio desta modalidade.

Nesse sentido, a hipótese de que a formação continuada à distância implica processos de socialização profissional (LÜDKE, 1996; GUIMARÃES, 2006), revela que a formação continuada deve contribuir para o desenvolvimento da “autonomia profissional enquanto qualidade do ofício docente” (CONTRERAS, 2002, p.32), e que este processo está diretamente relacionado à profissionalização da carreira de professor (CUNHA, 1999; NÓVOA, 1992; PERRENOUD, 1993; VEIGA, 1998; PUENTES *et all*, 2007).

Neste contexto teórico, as abordagens sobre o desenvolvimento da socialização e da autonomia dialogam com a produção acadêmica que trata da profissionalização docente e também com as bases teóricas da educação à distância (BARRETO, 2001; BELLONI, 2006;



BOLDRIN, 2007; MORAES, 2003; MENDONÇA, 2009; PRETI, 2005; ROZINELI & ROSALEN, 2008).

A procura pelas relações, acima citadas, se faz necessária porque a modalidade de ensino à distância possui práticas e saberes específicos que propiciam modos particulares de constituir a relação professor-aluno, aluno-aluno e ensino-aprendizagem. Ou seja, possui formas peculiares de socialização e interação que engendram, nos professores em capacitação, determinados conhecimentos e competências.

Deste modo, verifica-se a necessidade de reflexão sobre as possibilidades dos professores terem, nos cursos de extensão e especialização à distância, uma oportunidade de desenvolver maior domínio de sua carreira e apoio para se profissionalizar.

Nesse sentido, a socialização profissional do professor é destacada nos trabalhos de Guimarães (2006), que vincula a este processo a possibilidade de motivação para ideais de humanização enquanto elemento relacionado aos sentimentos de identidade e dignidade profissional. Para o autor:

(...) propiciar aos professores a participação em processos formais e consistentes de socialização, articulados com a formação inicial e continuada e a organização escolar, pode ser uma forma de eles melhorarem, darem melhores contornos à sua profissionalidade, propiciando o desencadeamento da construção de práticas profissionais mais criativas e independentes, que contribuam para a profissionalização docente (GUIMARÃES, p. 130, 131).

Tendo por base os ideais apresentados acima, e analisando o contraste das propostas de cursos de formação continuada de professores na atualidade, verifica-se que há várias políticas e programas nas esferas da união, dos estados e dos municípios, que objetivam interferir positivamente no processo de desenvolvimento da educação pública de nível básico por meio da capacitação em serviço dos professores (GOIÁS, 2009; BRASIL, 1992, 1994a, 1994b, 1997, 1998, 2003, 2006). Constata-se que estas muitas ações pretendem melhorar a qualidade do ensino básico por meio da capacitação docente, valendo-se de cursos presenciais, semipresenciais e à distância *online*.

Partindo do pressuposto de que estas modalidades de cursos contribuem para a capacitação dos professores, ainda questiona-se se os projetos, planejamentos, referenciais teórico-ideológicos e metodológicos de tais cursos estão em harmonia com suas práticas formativas. Questiona-se se as metodologias peculiares da modalidade de ensino `a distancia *online* realmente propiciam o que propõem.

Outra questão que se coloca, é se os professores recém-ingressos na profissão se sentem atendidos nas capacitações em suas necessidades de iniciantes da carreira docente. Se





nestes encontros presenciais e não-presenciais/virtuais há possibilidades para socialização e contato com professores mais experientes e, finalmente, se os cursos e as formações trazem o exercício da reflexão sobre a prática docente.

## **Metodologia**

Entre as técnicas metodológicas necessárias para o pleno desenvolvimento de uma pesquisa deste porte, além da pesquisa bibliográfica - a coleta de dados junto ao campo de estudo, deve, a nosso ver, envolver questionários, entrevistas gravadas semi-estruturadas, grupo focal e análise de registros de interações *online*.

No entanto, para o desenvolvimento deste projeto piloto utilizou-se a observação participante, como componente metodológico necessário para o pleno conhecimento do cenário da formação continuada dos professores da rede pública de ensino de Goiás.

Na ‘Observação Participante’, o principal instrumento de pesquisa, é o investigador, que mantém um contato direto, freqüente e prolongado com os atores sociais e os seus contextos, onde as diversas técnicas reforçam-se, sendo sujeitas a uma constante vigilância e adaptação segundo as reações e as situações (SANTOS, 1989).

## **Resultados: A Formação Continuada à Distância em Goiás**

As motivações que levam à proposição desta comunicação de experiências com formação continuada de professores no estado de Goiás podem ser compreendidas por meio do contexto da atuação de alguns departamentos da Secretaria Estadual de Educação que trabalham com a formação docente em serviço junto aos professores da rede estadual de ensino básico de Goiás.

Nestes departamentos, há projetos de formação continuada dos professores de Música/Arte, com especial destaque para o denominado “implementação curricular”, que se constitui no desenvolvimento de estudos e pesquisas teórico/práticas com fins de produção de publicações que culminaram, até então, nos textos chamados “Cadernos do Currículo em Debate” (GOIÁS, 2009).

Entre os coordenadores deste processo houve um consenso geral para a implantação de um sistema *online* de acompanhamento de atividades dos professores da rede estadual de ensino básico. A proposta deste grupo de formadores é criar uma rede *online* para socialização de experiências entre professores e alcançar no ano de 2010 um docente de cada escola da rede pública estadual de ensino de Goiás.



Assim, a proposta de formações *online* culminou em direcionamentos para implantação de um sistema virtual interativo, usado nos cursos de formação continuada em serviço e para a socialização de experiências pedagógicas entre os professores da rede estadual de ensino básico.

Neste contexto, verifica-se a necessidade do desenvolvimento de conhecimento sistematizado sobre as possibilidades e dificuldades concretas da educação à distância na formação continuada, onde se pode vislumbrar a proposição de ações mais adequadas aos reais anseios dos professores em formação.

As pesquisas desenvolvidas no Brasil (SOUZA *et al*, 2007; GUIMARÃES, 2006; PIMENTA, 2006) mostram que este é um campo em aberto, principalmente em Goiás onde as pesquisas sobre a socialização profissional do professor em início de carreira tem se preocupado em solidificar o conhecimento sobre como se dá a socialização profissional dos professores (SOUZA, 2007). Na continuidade da produção de conhecimento, é perfeitamente possível, com base nos resultados das pesquisas já empreendidas (GUIMARÃES, 2006), propor que se façam análises da profissionalização e socialização docente nos contextos da educação a distância *online* (EaD).

Como mostra Souza (2007) há lacunas na produção de conhecimento sobre a formação continuada do professor na região Centro-Oeste onde o foco, das investigações acadêmicas, está na formação inicial. Assim, verifica-se a necessidade de pesquisa que visem contribuir para a produção de conhecimento relativo à formação de professores em Goiás, que venham fornecer dados para o desenvolvimento da reflexão crítica embasada sobre a concepção de formação de professores em cursos e capacitações à distância, com vistas à proposição de possibilidades que atendam as necessidades de formação continuada do docente em início de carreira.

Portanto, temos pré-definidos alguns cursos com os quais trabalhamos e temos contato com coordenadores, professores e/ou alunos. Estes cursos, listados abaixo, representam somente parte do quantitativo de um total bem maior de cursos de extensão e especialização que objetivam a formação continuada de professores do ensino básico em Goiás.

Listamos abaixo sete cursos no sentido de demonstrar o alcance desta política de formação de professores e a exequibilidade de pesquisas reflexivas focadas na formação continuada à distância *online*, o que revela somente parte de um total de cursos de formação continuada mais relacionados com a proposta do estudo sobre o papel da EaD *online* na formação continuada de professores:



Curso 1: “Especialização em Gestão Escolar” (360h) ofertado pela Faculdade de Educação (UFG) para um público de cerca de 400 coordenadores pedagógicos e gestores da educação básica de Goiás;

Curso 2: “Arte e Educação Física” (60h) ofertado pelo Centro de Arte e Educação Física (CAEF-UFRGS) por meio do Plano de Ações Articuladas do MEC (Demanda PAR) para 1500 professores em Goiás. Trata-se de uma parceria entre uma universidade proponente do curso e a Secretaria Estadual de Educação que, juntas somam esforços para atender a formação continuada de professores com objetivo de alcançar professores de todas as unidades escolares da rede estadual de Goiás;

Curso 3: “Educação Integral e Integrada” (280h) ofertado pelo CEPAE (UFG) para um público de cerca de 300 professores em Goiás, que conta com o apoio dos 10 pólos da Universidade Aberta do Brasil, criados em parceria com a UFG;

Curso 4: “Uso integrado das Tecnologias na Educação” (80h) ofertado pelos NTE’s de Goiás para um público de cerca de 120 professores por ano desde 2008 que pretende alcançar anualmente 600 professores a partir de 2010.

Curso 5: “Especialização em Metodologia do Ensino Fundamental” (620h) ofertado pelo CEPAE/UFG pelo Sistema Universidade Aberta do Brasil estruturado em no máximo quatro semestres. Há pólos nas Cidades de Alexânia, Aparecida de Goiânia, Catalão, Cezarina, Formosa, Goianésia, São Simão e Uruana. Em 2007 foram oferecidas 450 vagas e estão previstas mais 320 para 2009/2010.

Curso 6: “Proinfo Integrado” (180h) ofertado pelos NTE’s em todo Brasil, inclusive em Goiás. Constitui-se em uma Rede Nacional que objetiva a formação de, aproximadamente, 240 mil professores e gestores escolares até 2010, incluindo as três ações de formação: Curso Introdução à Educação Digital (40h), Tecnologias na Educação: ensinando e aprendendo com as TIC (100h) e Complementação Local (40h).

Curso 7: “Reorientação Curricular na Prática: Arte” (90h). Curso oferecido pela Secretaria Estadual de Educação por meio do Centro de Estudo e Pesquisa Ciranda da Arte, com objetivo de alcançar mil professores de Música, Dança, Teatro e Artes Visuais da rede estadual de Goiás no ano de 2010.

## **Conclusões**

Por meio da participação ativa junto a maioria dos cursos acima listados, foi possível perceber que existe uma preocupação com a atualização do professor, que enfrenta muitos



embates profissionais, como, por exemplo, a defasagem metodológica de suas aulas diante de um mundo tecnológico e virtualizado vivenciado pelos alunos.

Nesse sentido, Albuquerque (2006) mostra que a maioria das pesquisas ainda aponta a predominância da concepção clássica de formação continuada de professores. Para esta autora a ênfase da formação continuada na atualidade tem se dado na perspectiva da reciclagem do professor, ou seja, na atualização da formação inicial.

Assim, a modalidade de formação continuada, oferecida pela universidade por meio de cursos de aperfeiçoamento e de Pós-Graduação (*lato sensu*), se junta a outras possibilidades de atualização, como na participação do professor em simpósios, congressos, seminários e cursos oferecidos pelas próprias secretarias de educação. O que para Candau (1996, p.150) não é suficiente, pois para este autor

(...) a formação continuada não pode ser concebida como um processo de acumulação (de cursos, palestras, seminários, etc., de conhecimentos ou técnicas), mas sim como um trabalho de flexibilidade crítica sobre a prática de (re)construção permanente de uma identidade pessoal e profissional, em interação mútua (CANDAU, 1996, p.150).

Corroborando com essa visão, Nóvoa (1992) afirma que a formação do professor deve estimular o desenvolvimento da visão crítica e reflexiva, que lhes forneça os meios de aprimoramento do pensamento e das práticas autônomas e facilite a dinâmica do investimento na auto formação participada, isto é, em formação construída não somente em processos solitários, mas com base na participação colegiada.

Nesse sentido, Pimenta (2006, p.72, 73), destaca que há a necessidade de se pesquisar “a formação contínua que investe na profissionalização individual”, mas que supera a perspectiva individualista, centrando estas formações “no espaço escolar, isto é, na construção do projeto pedagógico”.

Sendo assim, questionamos se a capacitação docente em serviço, posta pelas secretarias de educação e pelos centros públicos de formação de professores que se utilizam da modalidade à distância *online*, assiste essa formação participada citada por Nóvoa (1992). Questionamos se a formação continuada à distância está comprometida com as necessidades de desenvolvimento profissional do professor, como destacado por Pimenta (2006).

Candau (1996, p. 141) esclarece que, nos últimos tempos, tem-se buscado, por meio de reflexões e pesquisas, a construção de outra concepção de formação continuada. Na busca pela constituição do caminho dessa nova concepção, a autora destaca três teses que resumem os principais eixos de investimento em formação contínua, que são de consenso entre os



profissionais da educação. São elas: 1) O lócus da formação a ser privilegiado deve ser a própria escola; 2) Todo processo de formação continuada tem que ter como referência fundamental o saber docente, o reconhecimento e a valorização do saber docente; 3) Para adequado desenvolvimento da formação continuada é necessário considerar as diferentes etapas do desenvolvimento profissional do magistério, haja vista que, as necessidades e os problemas dos professores em fase inicial diferem daqueles que possuem mais tempo de experiência e dos que estão no final de carreira.

Nesse contexto estão incluídos os programas para formação docente à distância, com todas as suas peculiaridades, contextos, políticas e ideologias, que envolvem processos de formação de professores sob a égide das tecnologias e da internet. Nesse sentido, estudar a profissionalização docente no contexto da formação continuada à distância, passa pelo confronto entre aqueles que defendem esta modalidade de ensino e aqueles que a criticam.

Entre os estudiosos que defendem a modalidade de ensino a distância, há os que argumentam a favor de uma concepção que vai além do uso do recurso tecnológico para uma inovação pedagógica, que acreditam que esta relação passa por uma concepção didático-pedagógica subjacente ao suporte tecnológico e à sua utilização (OLIVEIRA, 2003). Outros argumentam a favor da educação a distância tendo por base as possibilidades da inclusão digital e social, por meio desta modalidade de ensino (LOUREIRO & FONTE, 2003). Nesse sentido, têm sido realizadas muitas experiências que consideram a “mudança paradigmática” na formação de professores e a “autonomia” do estudante na educação à distância no contexto da formação docente (PRETI, 2005).

Por outro lado, muitas são as críticas feitas à massificação do ensino por meio de modalidades que se utilizam das mídias e das novas tecnologias para o alcance quantitativo na formação de professores (BELLONI, 2006; MORAES, 2003). Estas críticas sustentam possibilidades de uma análise reflexiva acerca das atuais políticas públicas que maciçamente investem na formação continuada de professores a distância (BARRETO, 2001; CAMPOS & CRUZ, 2009). O que vem a ser respaldado também pela crítica filosófica e pedagógica à tecnologia (NEVES, 1999; RODRIGUES, 1999; SOUZA, 2006).

Nesse sentido, o embate está posto entre os que defendem a responsabilidade social das instituições formadoras de professores e aqueles que são acriticamente levados pela massificação do ensino, tanto na formação inicial quanto continuada.

Dada esta problemática, podemos questionar:



- Quais os contextos legais, históricos, sociológicos e institucionais dos planos, projetos e currículos dos cursos de formação continuada à distância ofertados em Goiás na atualidade para professores do ensino básico?

- O direito à capacitação continuada dos professores do ensino básico estaria sendo acatado por tais cursos no que tange à qualidade de formação, ou somente no que diz respeito à quantidade e variedade de cursos?

- Quais são os saberes e práticas dos cursos de formação continuada à distância que possibilitam ou deveriam possibilitar a profissionalização docente?

- Que elementos concretos poderiam ser elencados deste contexto de formação continuada de professores, com vistas a esclarecer intenções e resultados de tais cursos na atualidade?

- A modalidade à distância de formação e capacitação docente oferece alguma possibilidade para a efetivação profissional do professor recém-ingresso na docência?

- Com relação à socialização e autonomia do professor, como têm sido vistos estes cursos por aqueles que deles participam?

- Como os professores em início de carreira avaliam os cursos de capacitação continuada em serviço à distância no que tange suas necessidades de recém-ingressos na profissão?

- Que propostas poderiam ser feitas no que diz respeito à re-elaboração dos cursos de formação continuada à distância no sentido de melhor atender os professores recém-ingressos na carreira docente?

Com vistas a esclarecer estas questões, acredita-se na necessidade de propostas de pesquisas comprometidas com a produção de conhecimento sobre a profissionalização docente no sentido de compreender a relação entre a formação continuada à distância (e/ou semipresenciais) com os saberes e as práticas de formação desta modalidade e suas possíveis implicações na socialização e autonomia do professor de música.

Deste modo, por meio da observação participante junto aos cursos já citados, observa-se que os professores de Música têm encontrado na formação continuada *online* preciosos momentos para socialização de experiências docentes e para a reflexão sobre suas práticas pedagógicas em sala de aula na escola regular. Nesse sentido, a socialização entre pares da mesma área profissional é um considerável elemento propiciado por tais cursos. Nesse sentido, para melhor verificação das contribuições dos momentos *online* estamos empreendendo questionários que visam revelar melhor como os professores têm encarado a relação entre as formações *online* com o desenvolvimento da sua profissionalidade.



## Referências

BARRETO, Raquel G. As políticas de Formação de Professores: novas tecnologias e educação à distância. In: BARRETO, Raquel G. (org.). *Tecnologias educacionais e educação à distância: avaliando políticas e práticas*. Rio de Janeiro: Quartet, 2001.

BELLONI, Maria L. *Educação a Distância*. 4ª Ed. Campinas – SP. Autores Associados, 2006.

BOLDRIN, Leila C. F. *A especialização como espaço de formação continuada do professor de educação infantil em Goiás*, 2007. 180 f. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia.

BRASIL. *Educação à Distância: integração nacional pela qualidade do ensino*. Ministério da Educação e do Desporto/Secretaria Nacional de Educação Básica. Brasília: 1992.

\_\_\_\_\_. *Educação aberta, continuada e à distância: um novo cenário para a educação brasileira*. Relatório-Síntese. Ministério da Educação e do Desporto/Secretaria de Educação Fundamental/Departamento de Políticas Educacionais - Coordenação de Educação à Distância e Continuada, Brasília: 1994a.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto/Secretaria de Ensino Fundamental. *Proposta de Diretrizes para a Educação à Distância*. Brasília: Cadernos Educação Básica, série Institucional – Vol. 7, 1994b.

\_\_\_\_\_. Parecer CNE/CP 115/99 e Resolução CNE/CP 01/99. *Programas de Formação Continuada de 300 horas*, conforme prevê a Resolução nº 02, do CNE, de 26 de junho de 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/p53.pdf>> Acesso em 03 de fevereiro de 2010.

\_\_\_\_\_. Decreto de número 2.494, de 10 de fevereiro de 1998. *Regulamenta o Art. 80 da LDB (Lei n.º 9.394/96). Educação à distância e a oferta da educação a distância no Brasil*, 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/D2494.pdf>> Acesso em 03 de fevereiro de 2010.

\_\_\_\_\_. Portaria Nº 1.403, de 9 de junho de 2003. *Institui o sistema Nacional de Certificação e Formação Continuada de Professores*. Ministério da Educação no Brasil, Brasília, 2003. Disponível em: [www.abmes.org.br/\\_Download/Associados/Legislacao/2003/portaria/Port\\_1403\\_090603.doc](http://www.abmes.org.br/_Download/Associados/Legislacao/2003/portaria/Port_1403_090603.doc) Acesso em 03 de fevereiro de 2010.

\_\_\_\_\_. Lei 11.273, de 6 de fevereiro de 2006. *Autoriza a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa aos participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica*. Ministério da Educação no Brasil, Brasília, 2006. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2006/Lei/L11273.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11273.htm)> Acesso em 03 de fevereiro de 2010.

CAPES - *UAB oferece cursos de formação continuada a professores da educação básica* (noticiário – sala de imprensa). Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/servicos/sala-de-imprensa/36->



noticias/2412-uab-oferece-cursos-de-formacao-continuada-a-professores-da-educacao-basica  
> Acesso em 20 de Março de 2009.

CAMPOS, Fernanda A. C.; CRUZ Luiza H. dos Reis. Políticas Para Formação de Professores: Do Modelo Presencial à Modalidade a Distância. *Revista Eletrônica - Trabalho e Educação em Perspectiva*. Nº 2. Disponível em: [http://www.fae.ufmg.br/cadernotextos/backup/artigos/caderno\\_2/politicas\\_formacao\\_professores.pdf](http://www.fae.ufmg.br/cadernotextos/backup/artigos/caderno_2/politicas_formacao_professores.pdf)> Acesso em 30 de abril de 2009.

CANDAU, V. M. F. A formação continuada de professores: tendências atuais. In: REALI, Aline de M. R.; MIZUKAMI, M. da G. N. (Orgs). *Formação de professores: tendências atuais*: São Carlos: EDUFSCar, 1996. p.139-152.

CONTRERAS, José. *A autonomia de professores*. Trad. Sandra T. Valenzuela e Revisão de Selma Garrido Pimenta. São Paulo: Cortez, 2002.

CUNHA, Maria Isabel da. Profissionalização docente contradições e perspectivas. In: PASSOS, Ilma; CUNHA, Maria Isabel (orgs.). *Desmistificando a profissionalização docente*. Campinas-SP: Papyrus, 1999.

GOIÁS. *Currículo em debate* - matrizes curriculares. Secretaria de Estado da Educação de Goiás. (Org.). V. 5: Goiânia, 2009.

GUIMARÃES, Valter Soares. A socialização profissional e profissionalização docente: um estudo baseado no professor recém-ingresso na profissão. In: *Formar para o mercado ou para a autonomia?*: O papel da universidade. Campinas- SP: Papyrus, 2006.

LOUREIRO, Robson e FONTE, Sandra Soares Della. *Indústria cultural e educação em "tempos pós-modernos"*. Campinas - SP, Papyrus, 2003.

LÜDKE, Menga. Sobre a socialização profissional de professores. *Cadernos de Pesquisa N. 99*. São Paulo, Nov, 1996. pp.5-15.

MENDONÇA, Alzino Furtado de. *Docência on-line: comunicação mediada por computadores em rede na prática docente*, 2009, 190 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia.

MORAES, Raquel de A. Educação a distância: aspectos histórico-filosóficos. In: FIORENTINI, Leda M. R. & MORAES, Raquel de A. (orgs). *Linguagens e interatividade na educação à distância*. Coleção educação a distância. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

NEVES, Antonio Maurício C. das. Ética, tecnologia e sociedade. In: GRINSPUN, Mirian P. S. Zippin (org.). *Educação tecnológica – desafios e perspectivas*. São Paulo, Cortez, 1999.

NÓVOA, António (Org.). *Os professores e sua Formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

OLIVEIRA, Elsa G. *Educação à distância na transição paradigmática*. Campinas – SP: Papyrus, 2003.





- PERRENOUD, Philippe. *Construir as competências desde a escola*. Porto Alegre: ArtMed, 1999.
- PIMENTA, Selma G. Pesquisa e formação de professores: contextualização histórica e epistemológica de um projeto integrado. In: *Formar para o mercado ou para a autonomia: o papel da universidade*. Campinas- SP: Papirus, 2006.
- PRETI, Oreste (org.). *Educação à distância: sobre discursos e práticas*. Brasília: Liber Livro, 2005.
- PUENTES, R. V; AQUINO, O. F; NETO, A. Q. Identidade e profissionalização docente: o professor nas pesquisas educacionais brasileiras (1993-2005). *Série Estudos – Periódicos do Mestrado em Educação da UCDB*. Campo Grande – MS, n.24, p. 55-75, Jul./Dez., 2007.
- RODRIGUES, Ana M. M. Por uma filosofia da tecnologia. In: GRINSPUN, Mirian P. S. Zippin (org.). *Educação tecnológica: desafios e perspectivas*. São Paulo, Cortez, 1999.
- ROZINELI, Thiago; ROSALEN, Marilena S. *Formação Continuada de Professores a Distância*. XIV Congresso Internacional ABED de Educação a Distância, Santos/SP, 2008. Disponível em: <http://www.abed.org.br/congresso2008/tc/55200895156PM.pdf>> Acesso: 30 de abril de 2009.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. *Introdução a Uma Ciência Pós-Moderna*, (4ª ed.). Porto: Afrontamento, 1989.
- SOUZA, Ruth Catarina. A informática como instrumento de aprendizagem e desenvolvimento: possibilidades pedagógicas. In: GUIMARÃES, Valter S. *Formar para o mercado ou para a autonomia?: O papel da universidade*. Campinas- SP: Papirus, 2006.
- SOUZA, Ruth C.; DOMINGUES, Maria Hermínia M.; GUIMARÃES, Valter S.; MAGALHÃES, Solange M. de O. A produção acadêmica brasileira sobre a formação de professores: desafios de um estudo interinstitucional. In: *Anais do XVI Simpósio de estudos e pesquisas da Faculdade de Educação/UFG*, 2007.
- VEIGA, Ilma (org.) *Caminhos da Profissionalização do Magistério*. Campinas, SP: Papirus, 1998.



## **Grupo de Música Percussiva Acadêmicos da Casa Caiada – UFC: diálogos entre a universidade, a escola e a comunidade**

*Catherine Furtado dos Santos  
Universidade Federal do Ceará – UFC  
batherine\_84@yahoo.com.br*

**Resumo:** O presente trabalho trata das principais atividades de formação musical e artística realizadas pelo Grupo de Música Percussiva Acadêmicos da Casa Caiada. Este é um projeto de extensão do Programa de Educação Tutorial- PET do curso de Licenciatura em Educação Musical. O objetivo é descrever como aconteceram os diálogos musicais entre a universidade, a escola e a comunidade, durante as aulas de percussão com os participantes do projeto. Esses três espaços, em comunicação, lançam-se como palcos de produção musical, propiciando a construção, a formação e a reflexão sobre uma aproximação possível e atuante da prática musical. Durante o trabalho, foram realizados registros em áudio e vídeo, diário de campo e fundamentações com o aporte teórico de autores próximos da temática, a exemplo de Matos (2006), Penna (2008), Souza (2008) e Barguil (2006). Assim, o relato contribui para os trabalhos em educação musical, refletindo sobre os diálogos e as práticas de caráter social e humanístico construídos, através da música percussiva, nos três espaços.

**Palavras-chave:** Música percussiva, Casa Caiada, Espaços de formação.

### **Breves considerações sobre a formação do curso de Licenciatura em Educação Musical**

A fundação do grupo Casa Caiada possui sua história fortemente interligada ao processo de fundação do curso de Licenciatura em Educação Musical da Universidade Federal do Ceará, por isso, apresentam-se nesta introdução os caminhos que nos levaram até a temática central do trabalho.

O impulso inicial veio da ambiência coral como forte movimento ocorrido nos anos da década de 1980, na qual, através da prática coletiva, buscava-se uma formação musical baseada em novas propostas estéticas tais como o canto popular e a proposta de coro cênico. Porém, esta ambiência não era institucional, acontecendo apenas nas “laterais” da universidade.

Toda essa agitação coral ocorria exatamente quando o Brasil passava pelo processo de abertura democrática, e o coral da universidade rapidamente aliou-se aos movimentos sociais organizados, cantando em bairros de periferias e em favelas, ou mesmo sonorizando passeatas nas ruas. As pessoas juntavam-se para lutar, definir novos espaços de vida livre, digna. (MATOS, 2006, p. 246)



Outro impulso foi a criação do Projeto Ópera Nordestina,<sup>1</sup> o qual seria um modelo de ópera escola, disponibilizando um espaço de aprendizagem, formação e produção artística. Estes foram fontes geradoras para a formação do curso de Educação Musical.

“O objetivo do curso é formar o professor de música, em nível superior, atuando nos espaços sonoros, entendendo que para a realidade da cidade é necessário formar o músico como educador que entenda além da música toda a trama musical no seu entorno social”. (UFC, 2007, p. 70-71)

Desta forma, disciplinas foram pensadas para que as práticas ocorressem pelo vies coletivo, por exemplo, as Oficinas de Música e de Percussão.

O estímulo ao espírito cooperativo é um dos fundamentos desta proposta estando reiterado nas disciplinas de canto coral e práticas instrumentais. [...] Tais oficinas, no caso da percussão, buscarão explorar a expressividade da ampla gama de instrumentos de percussão que existe na cultura brasileira, sempre numa perspectiva coletiva. (UFC, 2007, p.79)

O curso foi fundado em 2005, localizado no bairro de José de Alencar,<sup>2</sup> no espaço da Casa de José de Alencar,<sup>3</sup> em turno diurno.

## **Grupo de Música Percussiva Acadêmicos da Casa Caiada e a universidade**

Fundado em 2008 por uma necessidade da extensão da disciplina de percussão, lecionada pelo professor Erwin Schrader, o projeto foi contemplado pelo Programa de Educação Tutorial- PET, que atualmente trabalha com jovens estudantes de escola pública do bairro de José de Alencar, com a monitoria e regência de Catherine Furtado (estudante de Educação Musical – Oitavo semestre). A proposta do grupo é desenvolver atividades de formação musical através do contexto coletivo da música percussiva interligando-se com as escolas e a comunidade local através de um repertório brasileiro.

Os encontros acontecem no espaço da Casa de José de Alencar, todos os sábados de 09h a 12h, com a disponibilidade de 120 instrumentos.

O grupo foi “batizado” com o nome de Casa Caiada por Descartes Gadelha referenciando a Casinha pintada de cal onde morou José de Alencar. Gadelha é cearense,

---

<sup>1</sup> Ópera Nordestina: escrita por José Tarcísio de Lima e Oswald Barroso com o título de Moacir das 7 mortes.

<sup>2</sup> José Martiniano de Alencar: nasceu em 1829, em Fortaleza, Messejana e faleceu em 1877, Rio de Janeiro. Escritor cearense e célebre por seu romance Iracema.

<sup>3</sup> Casa de José de Alencar: instituição cultural mantida pela Universidade Federal do Ceará e tombada pelo IPHAN em 1968. A área abriga a casa onde José de Alencar viveu sua infância. Espaço onde também funciona o curso de Educação Musical, desde 2005.



artista plástico e ritmista; cedeu, ao salão da Casa de José de Alencar, quadros que contam o romance Iracema do escritor e possuía participação na Ópera Nordestina.

Gadelha já realizou várias oficinas de percussão para o curso e escreveu o primeiro samba-enredo do grupo: “Casinha Caiada,” tendo também a participação de Inês Mapurunga<sup>4</sup> na composição.

O grupo então cresce com a participação dos jovens da escola pública Iracema e da comunidade local. O primeiro diálogo entre o grupo e a universidade ocorreu através do convite à diretora, que informou, no entanto, que a instituição estava em greve. Mesmo assim a responsável pelo espaço recebeu muito bem a proposta e facilitou a comunicação com os alunos.

No primeiro sábado de aula, fui à faculdade sem esperar pelos alunos, pois estava ciente da dificuldade imposta pela greve. Porém, recebi uma turma de vinte adolescentes, ou seja, de alguma forma, a direção da escola convocou os alunos. Assim, pude iniciar as inscrições e lecionar as primeiras aulas de música percussiva.

Para desenvolver as aulas de percussão em coletivo, utilizei-me de um processo contínuo de musicalização, ou seja, uma sistemática que se utilizasse da percussão não apenas para o conteúdo técnico, mas que desenvolvesse o senso crítico e reflexivo da prática musical.

[...] concebemos a musicalização como um processo educacional orientado que, visando promover uma participação mais ampla na cultura socialmente produzida, efetua o desenvolvimento dos instrumentos de percepção, expressão e pensamento necessários à apreensão da linguagem musical, de modo que o indivíduo se torne capaz de apropriar-se criticamente das várias manifestações musicais disponíveis em seu ambiente [...] (PENNA, 2008, p. 47)

Penna nos ajuda a compreender o processo de musicalização não apenas como algo passageiro e inicial, mas também um trabalho que deve ser levado a sério, com responsabilidade e, principalmente, com continuidade, visto que o objetivo maior é o desenvolver da formação musical e humana para despertar o próprio interesse do aluno.

O modelo C.L.A.P.S de Swanwick (2003, p.70) foi de grande valia para o embasamento das atividades referentes ao processo de aprendizagem que deve integrar os conteúdos, de forma que as fases sejam vivenciadas em um vínculo contínuo. É como demonstra o sistema traduzido em português para “T.E.C.L.A”, significando: Técnica, Execução, Composição, Literatura e Apreciação.”

---

<sup>4</sup> Inês Mapurunga: geógrafa, cantora e compositora. Importante musicista de cultura carnavalesca da cidade.



Por isso, a segunda atividade significativa para o diálogo com a universidade foi a visita guiada dentro da própria Casa de José de Alencar. Os alunos tiveram a oportunidade de conhecer todo o patrimônio histórico cultural ali presente, além do salão Iracema de Descartes Gadelha, citado anteriormente.

## **Casa Caiada e a escola**

Por vários momentos, a diretora convidou o grupo para apresentações e diálogo quanto ao desenvolvimento do projeto. É importante citar que o Casa Caiada não realiza atividades para festas de semestres na escola, ou seja, a direção da escola entende que este trabalho desenvolve-se independente de um calendário festivo.

Como exemplo, relata-se uma apresentação realizada no dia 03 de novembro de 2009, o qual não era data comemorativa, mas sim a primeira apresentação do grupo na própria escola. A música seria o “Carimbó Sal e Sol”, composição trabalhada no decorrer das aulas com vários ensaios e dedicação. A concentração ocorreu junto aos alunos da disciplina de Estágio Supervisionado II sob a orientação do professor Ms. Pedro Rogério, que, neste dia, tinham como proposta da aula entender como acontecem determinadas práticas pedagógicas através da interdisciplinaridade.

Interdisciplinaridade: definição, projeto, pesquisa, estabelece as relações entre um conhecimento interdisciplinar, enfatizando que os currículos organizados pelas disciplinas levam o aluno ao acúmulo de informações. Ao contrário, o pensar interdisciplinar tenta, através do diálogo com outras formas de conhecimento, interpretar por elas. (FAZENDA, 1993, p. 66)

Ao chegar à escola, a turma organizou os tambores e esperou começar. Antes da apresentação, os alunos da escola estavam muito agitados e, de certa forma, brincavam com os amigos que estavam à frente para se apresentarem. Uma maneira de chamar atenção do público foi bater palmas no ritmo do carimbó voltando o olhar e o corpo para eles. A turma se apresentou com segurança e animação, sendo perceptível a vontade e o prazer de estarem tocando.

Ao final, aconteceu a reflexão sobre a aula de estágio, no próprio pátio da escola, e um construtivo e positivo discurso foi elaborado em roda. Estavam presentes o professor e alunos da disciplina de estágio, o professor de música da escola e a diretora.



Cito como exemplo a reflexão sobre o momento anterior à apresentação, no qual o público agitado não fazia silêncio para assistir aos colegas, sendo necessária a intervenção das palmas, como citado anteriormente:

Uma coisa é você falar para as pessoas não fazerem as coisas, não faça zoadas, outra coisa é você falar faça uma coisa, faça isso junto comigo, quer dizer você puxa energia, porque não vai deixar de existir a energia dessa meninada toda, né? Isso não vai sumir. Então é o fato de você botar essa energia deles para dentro do momento. Traga a sua energia para este trabalho! (Depoimento do Professor Pedro Rogério)

A diretora esclarece a importância de outros ritmos para engrandecê-los culturalmente:

O interessante é como chama a atenção deles. A partir do momento que algo chama a atenção, eles ficam quietos. Eles ficavam observando mesmo, admirando, e é uma coisa nova para eles, entre aspas, porque a gente tá num processo de aculturação [...] e o carimbó para eles é um ritmo novo. (Depoimento da diretora)

Essas reflexões enfatizam a relevância que foi dada ao diálogo sobre música acontecido nesta troca – entre a universidade e a escola pública – de conhecimentos e experiências do fazer musical através da percussão.

## **Casa Caiada e a comunidade**

Em janeiro de 2010, iniciava o ciclo de ensaios para a realização do “I Desfile Carnavalesco do Casa Caiada”. A ideia era que o desfile aconteceria na própria rua da escola, que é vizinha ao espaço dos ensaios e também cruza com as ruas onde a maioria dos alunos mora.

A temática seria a Casa de José de Alencar, com o samba-enredo feito por Descartes, sendo também uma homenagem a este. Através de arrecadações, o grupo conseguiu dinheiro para elaboração das camisas e bandeira. Contratei para o dia do evento a segurança pública do bairro e um carro de som, porém ambos não compareceram ao local. Mesmo assim, o desfile aconteceu. A concentração se deu no jardim da Casa de José de Alencar. Fizemos aquecimento, vestimos as camisas e ensaiamos com a batucada, mesmo sem o auxílio do carro de som.

Minutos depois, a diretora ligou, e eu pedi para que conseguisse uma caixa de som, garantindo assim o funcionamento do microfone e cavaquinho. Iniciamos o desfile.



Cantávamos e tocávamos juntos. Nas laterais, a presença de familiares, amigos e participantes de grupos percussivos da cidade. Confetes e serpentinas animavam até o momento da parada que aconteceu em frente à escola. Este momento demarca mais um diálogo, no qual acontecem aprendizados profundos de vivência e de reflexões, sendo até mesmo inefáveis com a ajuda de espaços não convencionais de ensino. As ruas, por exemplo.

Os conceitos de aprendizagem e ensino podem ser entendidos e explicados por diferentes formas. [...] Logo, a aprendizagem não se dá num vácuo, mas num contexto complexo. Ela é constituída de experiências que nós realizamos no mundo. Dessa maneira, a aprendizagem pode ser vista como um processo no qual – consciente ou inconsciente – criamos, sentimos e fazemos o mundo possível. (SOUZA, 2008, p. 7)

Ao pararmos em frente à escola, fizemos a apresentação oficial do samba-enredo “Casinha Caiada”, homenageando Descartes Gadelha e Inês Mapurunga, ambos compositores e colaboradores do grupo de música percussiva.

Em seguida, Descartes nos deixa a seguinte mensagem:

Eu queria parabenizar essa juventude que possui tanto talento, esforço e isso é que é uma maravilha. As pessoas dizem que a juventude tá perdida, mas tá perdida nada, isso aqui é uma prova que a juventude não tá perdida. A juventude precisa é disso, precisa de Ibadã, de Casa Caiada, precisa de maracatu, é isso que é a felicidade do brasileiro. Se a gente mantiver essa alegria, essa festa, o samba e o maracatu para nós mesmos já somos o povo mais feliz do mundo, o brasileiro. (Depoimento de Descartes Gadelha)

O desfile continuou com a entrada em uma rua bastante estreita em frente à escola. Neste momento, um aluno segurou em meu braço e falou: *“Olha, professora, essa é a rua onde eu moro, ali está minha mãe na calçada.”*

Foi através desse depoimento que surgiu a necessidade de um contato direto com a comunidade onde os estudantes moram, revelando-se nas aulas posteriores a criação do Projeto “Batucada no meu Bairro.” Da primeira vez que essa ideia foi levantada na aula, a maioria da turma ria, afirmando que moravam em becos, ruelas e favelas. Segundo um aluno: *“professora, onde eu moro é perigoso e sujo, mas não tem problema de irmos até lá, pois eu já conheço os pilantras da rua onde moro.”*

Com base neste depoimento, aproveitei para conhecer as experiências trazidas pelos integrantes, interligando essa prática à reflexão abaixo:

Por que não aproveitar a experiência que têm os alunos de viver em áreas da cidade descuidadas pelo poder público para discutir, por exemplo, a poluição



dos riachos e dos córregos e os baixos níveis de bem-estar das populações, os lixões das populações, os lixões e os riscos que oferecem à saúde. (FREIRE, 1996, p.30)

Freire reforça o que foi percebido no depoimento. O espaço do bairro é construído por situações e imagens que mostram o risco de vulnerabilidade e problemas sociais. Aconteceu então o “I Cortejo da Batucada no Meu Bairro” na Rua Paraíso, onde mora um aluno.

Chegamos ao bairro. Seguimos e logo apareceram os vizinhos nas portas, e uma turma com várias crianças posicionou-se nas laterais da rua. O bairro era bem simples e, ao lado, havia um extenso campo de futebol, uma espécie de terreno abandonado.

Em determinado momento, paramos em frente às crianças e apresentamos o grupo e o repertório tocado. Seguimos até o final da rua, que não era asfaltada, e voltamos até a casa do aluno. Percebi que um grupo de jovens com um violão aparecia perto de uma árvore. Eles tocavam e olhavam para o grupo como forma de expressar também uma inclinação para música. Uma vizinha que estava na calçada pediu que nós sempre voltássemos. Terminamos o cortejo com muita alegria e tranquilidade.

No final, entrei na casa do aluno. Os pais deles não saíram para ver o cortejo, mas receberam-me muito bem. A casa era bem simples, sem forro e sem piso. Dentro havia um poço no meio da sala. Perguntei se eles ouviram a batucada que se fazia fora da casa, e o pai respondeu que ouviu, mas não saiu, porque estava arrumando o espaço.

## **Considerações finais**

O presente trabalho buscou relatar as principais atividades de percussão do Grupo Casa Caiada, que fez parte de um diálogo significativo entre espaços como universidade, escola e comunidade. Compreende-se que:

O meio social desempenha papel fundamental, notadamente na defesa da garantia que ela possa vivenciar situações que lhe permitam identificar aquilo que abraça, de que gosta, bem como rejeita. Para tanto o indivíduo precisa estar atento as suas emoções, aos seus afetos, caso contrário não conseguirá identificar suas situações a si prazerosas [...] selecionar o que tenciona viver. (BARGUIL, 2006, p. 149)

Manter as atividades ligadas ao meio social dos participantes foi uma forma de desenvolver a própria adaptação natural às propostas do grupo e de vincular o fazer musical às tramas sociais existentes.





O primeiro diálogo acontecido entre o grupo e a universidade demonstrou o interesse de uma escola pública em receber uma proposta de extensão acadêmica para inserir seus alunos neste espaço. Este que possui um patrimônio histórico cearense de acesso público e gratuito. A presença dos alunos nas aulas, acontecidas dentro do espaço do curso de Educação Musical, ressalta a importância do fazer musical dos próprios estudantes que assumem essa atividade e da vivência da turma dentro de uma faculdade, local que eles devem ocupar em um futuro próximo. Além disso, o olhar atento e respeitoso dos professores e coordenadores do curso de Educação Musical que incentiva e mantém projetos que, de fato, façam o sentido para a universalização da academia, unindo culturas populares e espaços formativos da educação musical.

O segundo diálogo acontecido entre o grupo e a escola deixa claro que esta compreende a proposta de musicalização como uma atividade necessária à formação humana e educacional. Desta forma, a escola, necessariamente, não associa o trabalho de música ao calendário festivo da escola, mas sim o realiza como uma atividade em contínuo fazer e desenvolver. Como resultado do “Projeto Casa Caiada” junto à disciplina de Estágio Supervisionado, acontecem atividades no contra turno da escola, como a formação de outro grupo de percussão, denominado de “Casa Iracema.”

Outra conquista é a interação do grupo com a comunidade através de manifestações culturais como o carnaval e os cortejos, que funcionam como estratégias educacionais de formação. A presença de mestres da cultura nesses momentos enfatiza a importância da troca de conhecimentos e vivência com figuras de grande relevância na cena cultural da cidade, além de ter a comunidade como público presente no fazer dessa história.

Desta forma, entender que nestes espaços há uma interseção considerável como plano pedagógico musical desenvolve um vasto campo de reflexões e práticas, contribuindo para uma formação legítima do monitor que atua como professor, dos acessos culturais e da formação artístico-musical do ser humano que se desenvolve entre universidade, escola e comunidade. Afinal, “ninguém aprende samba no colégio.”<sup>5</sup>

---

<sup>5</sup> Trecho do samba “Feitio de Oração”, de Noel Rosa e Vadico.



## Referências

- BARGUIL, Paulo Meireles. *O homem e a conquista dos espaços-* o que os alunos e os professores fazem, sentem e aprendem na escola/ Paulo Meireles Barguil.- Fortaleza: LCR, 2006.
- FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. *Práticas Interdisciplinares na Escola*. São Paulo: Cortez, 1993.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- LIMA, José Tarcício de Lima; BARROSO, Oswald. *Ópera Nordestina em dois atos: Moacir das 7 mortes ou a vida desinfeliz de um cabra da peste*. Fortaleza: UFC, 2009.
- MATOS, Elvis de Azevedo. *Efervescente ebulição-* reflexão sobre o “momento sócio musical” vivido na década de oitenta no movimento coral. In: MATOS, Kelma Socorro Lopes de (org.). *Cultura de Paz, Educação Ambiental e Movimentos Sociais*. Fortaleza: UFC, 2006.
- PENNA, Maura. *Música(s) e o seu ensino*. Porto Alegre: Sulina, 2008.
- SOUZA, Jussamara (org). *Aprender e ensinar música no cotidiano*. Porto Alegre: Sulina, 2008.
- SWANWICK, Keith. *Ensinando música musicalmente*. São Paulo: Moderna, 2003.
- UFC- Universidade Federal do Ceará. *Projeto Pedagógico de curso: graduação em Pedagogia, Educação Musical e Educação Física da Faculdade de Educação*. Fortaleza: UFC- Pró- Reitoria de Graduação, 2007.



## Hip Hop na Escola: Diálogo entre Música, Dança e Artes

*Mirian Lago Silva Neves  
Universidade Estadual de Maringá  
mirianlago@msn.com*

**Resumo:** O A proposta deste trabalho é promover uma intervenção pedagógica tendo, como referencial o estudo dos princípios filosóficos, artísticos e pedagógicos do Hip Hop. Neste sentido, o Hip Hop é entendido como linguagem que envolve quatro elementos: Break, Grafite, MC e DJ. Estes elementos serão trabalhados de forma simultânea nos eixos “apreciação”, “produção” e “conhecimento”, integrando os conteúdos estruturantes da arte: música dança e artes visuais. O trabalho será desenvolvido a partir da realidade dos alunos, com aulas ministradas de forma coletiva, com abordagem teórico-prática e com a utilização de recursos audiovisuais e mídias impressas. A proposta se justifica nas Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná para Educação Básica (2008), que propõem a formação do indivíduo, levando-o ao enfrentamento da realidade social, de seu tempo histórico. O trabalho tem como aporte teórico autores da educação musical, que defendem que a prática musical na escola não pode ignorar as vivências e preferências musicais dos alunos. A implementação do projeto na escola, pretende otimizar o conhecimento do aluno, mediando sua reflexão e possibilitando-lhe ao aluno ser protagonista de sua prática artística e social.

**Palavras-chave:** Hip Hop, Produção Artística, Escola.

### Introdução

Este projeto está sendo desenvolvido como parte das atividades do Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE. Tem como objetivos: (a) oportunizar, através do estudo teórico-prático do Hip Hop, a compreensão das manifestações culturais da contemporaneidade, considerando o cotidiano dos educandos; (b) identificar o papel da arte, por meio das linguagens que envolvem os elementos do Hip Hop; (c) contribuir para o ensino da arte na contemporaneidade, estimulando os alunos a desvendarem o mundo artístico que os cerca, sobretudo estabelecendo contatos entre esses mundos: da rua e escola; (d) proporcionar contato dos alunos com pessoas ou grupos de Maringá e região, ligadas ao Hip Hop; (e) fornecer subsídios teóricos que amparem reflexão e debate sobre os movimentos culturais de juventude, com ênfase no Hip Hop; (f) oportunizar maior integração da escola com a comunidade por meio de vivência prática do Hip Hop; (g) ampliar as oportunidades de desenvolvimento geral do aluno, ou seja, seus aspectos físico, afetivo, social e cultural; (h) vivenciar, através de experiências rítmicas, expressivas e dinâmicas, os elementos artísticos do Hip Hop no contexto escolar.

A proposta deste trabalho é promover uma intervenção pedagógica, tendo como referencial o estudo dos princípios filosóficos, artísticos e pedagógicos do Hip Hop no



Colégio Estadual Vital Brasil – Ensino Fundamental e Médio do município de Maringá, utilizando as aulas de Arte e outros espaços da escola.

O PDE foi instituído em 1997 pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná e pela Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior, e constituindo-se numa política de formação continuada para professores da educação básica da rede estadual de ensino. Ingressam no PDE, anualmente, 2400 professores. O programa é desenvolvido em parceria com as universidades estaduais e federais do Paraná, mediante convênio, sendo responsáveis pela oferta de cursos e orientação aos professores. Cada docente permanece no programa por dois anos. No primeiro, ele é afastado integralmente das suas atividades na escola e retorna à universidade para realizar estudos e pesquisas; no segundo, o afastamento em 25% de sua carga horária permite que o professor continue suas atividades de orientação e implementação do projeto na escola.

Na universidade, cada professor da educação básica vincula-se a um orientador da sua área de conhecimento, e realiza 32 h/a semestrais de orientação durante os quatro semestres. Durante o primeiro ano, o professor frequenta 128 h/a de cursos com temáticas que envolvem todas as áreas do conhecimento, nos quais são trabalhados fundamentos teórico-metodológicos da ação docente e metodologia de pesquisa. Ao mesmo tempo, participa de mais 128 h/a de curso específico em sua área de conhecimento.

Ao longo do programa, é necessário elaborar, com o acompanhamento do orientador, os seguintes materiais: (a) projeto cujo tema deve ser oriundo de um problema identificado na prática educacional; (b) material didático que é aplicado durante a intervenção na realidade escolar; (c) artigo final, no qual o professor deve sistematizar os resultados dos estudos e a implementação realizada junto aos alunos. Este formato, que conta com a integração efetiva entre educação básica e ensino superior, tem se constituído em um espaço de aprendizagem para professores e orientadores, devendo ter impacto positivo na melhoria da qualidade de ensino na educação básica.

## **Hip Hop na Escola. Por Quê?**

Meu interesse pelo Hip Hop deve-se à necessidade de compreender suas funções sócio-musicais, bem como desvelar o significado da música na vida e na construção da identidade dos adolescentes e jovens, alunos da Escola Pública. Pretendo, com o desenvolvimento deste projeto, entender as situações vivenciadas por muitos dos educandos,



que manifestam suas condições de vida através dos elementos do Hip Hop, principalmente do RAP, por ser a mensagem expressa falada ou cantada.

Além disso, também tenho por intenção reconhecer os processos coletivos e comunitários dos hip hoppers. Dessa forma, pretendo entender as experiências musicais dos alunos, associadas às suas vivências sócio-culturais para, a partir do estágio vivenciado, ampliar e enriquecer as reflexões no campo da Educação Musical.

A viabilidade de implementação será garantida pela própria característica do programa PDE, que proporciona tempo para o estudo, elaboração do projeto, produção do material didático e orientação acadêmica.

A originalidade do projeto está em seu caráter intervencionista, pensado e elaborado para ser implementado com os alunos do Ensino Fundamental do Colégio Estadual Vital Brasil do município de Maringá, com material didático construído especificamente para o momento de implementação. Através de um caderno pedagógico, com quatro unidades didáticas, contendo nele o histórico do Hip Hop, as bases filosóficas e políticas dessa cultura, as especificidades de cada elemento que compõem o Hip Hop: MC, RAP, Break e o Graffiti, os alunos terão acesso aos conhecimentos teóricos, técnicos e experimentação (prática).

A abordagem do tema Hip Hop se faz necessária para repensar os conceitos do que são arte e cultura para a escola e seus objetivos. O estudo do tema abrirá caminhos para compreensão das manifestações culturais da contemporaneidade, espaço de diálogo e intervenção sócio-educacional por meio de linguagens próprias dos estudantes inseridos neste contexto.

Este trabalho também se justifica por sua relevância, tendo em vista que nele estão embutidos os conteúdos estruturantes da música, da dança e das artes visuais. Além disso, o desenvolvimento das atividades visa promover cooperação, melhoria na qualidade de vida pessoal e coletiva, para desenvolver atitudes de respeito, compromisso, amizade e trabalho coletivo.

O projeto será desenvolvido considerando o conhecimento que o aluno traz de seu cotidiano. Desta forma, será levada em conta a vivência do aluno. A meta é reconhecer e compreender o universo simbólico que a dança, a música e as artes visuais representam para o ser humano, como expressões de suas realidades individual e coletiva, envolvendo aspectos sociais, culturais, e políticos.

Portanto, este projeto visa o estudo do Hip Hop de uma forma desafiadora e interativa, favorecendo o aprendizado do aluno e respeitando os aspectos socioculturais e



cognitivos de cada faixa etária. A intenção é fazer com que ocorra um maior envolvimento do educando no contexto pedagógico a ser desenvolvido pela Arte.

Além disso, essa proposta também encontra respaldo na Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008, que trata da obrigatoriedade de conteúdos musicais na educação básica. Com a aprovação da lei, criou-se a necessidade de promover uma educação musical acessível a todos os que passam pela escola. Com o projeto Hip Hop na escola, pretendo inserir a música de maneira sistematizada nas atividades desenvolvidas, atendendo assim ao disposto na lei.

A arte constitui expressões individuais e sociais que, essencialmente, expressam fatos sociais, levando-nos a formas diferenciadas de sentir, perceber e expressar o mundo e as dimensões humanas. A arte, portanto, expressa não só posições estéticas, mas éticas e políticas, constituindo-se num sistema de significações.

Neste sentido, o Hip Hop é artístico por apresentar a vida cotidiana da periferia. Ao mesmo tempo, o movimento denota visão política, ao mostrar o desemprego, conflitos nas relações de poder, preconceitos social e racial, entre outras questões emergentes da comunidade periférica (Souza et al, 2008, p. 19). Desta forma,

O Hip Hop tem sua filosofia própria, com valores construídos pela condição das experiências vividas nas periferias de muitas cidades. Colocando-se como um contraponto à miséria, às drogas, ao crime e a violência, o Hip Hop busca interpretar a realidade social. Seu objetivo é justamente encontrar saídas e fornecer uma alternativa à população excluída. (SOUZA et al, 2008, p. 13)

O Hip Hop está presente na escola, através dos jovens e adolescentes que são consumidores e até produtores das expressões artísticas desta cultura. Apesar do Hip Hop estar inserido no dia a dia dos educandos, é notável o distanciamento entre o cotidiano do aluno e sua vida na escola. Percebe-se que a escola é resistente e não o vê como importante nas questões sociais e educativas, pois provém das camadas periféricas (ANDRADE, 1999, p. 10-14).

Reside aí a importância de se lançar um olhar mais crítico sobre a dança, a música e as artes visuais na escola, e refletirmos sobre sua verdadeira função. Pretende-se trabalhar com o Hip Hop de forma que os alunos possam ressignificar-se e tornar-se protagonistas de sua realidade.



## Diálogo Entre o Cotidiano e a Escola

O mundo está em constante reconfiguração, e o ambiente escolar absorve para si este fenômeno. Nossos jovens e adolescentes sentem-se à deriva de um universo de informações. Precisamos ter novos olhares aos produtos e processos visuais da nossa época. Questões relacionadas às culturas populares são, ainda, discriminadas e encontram resistência na educação.

Andrade (1999, p. 18-19) diz que: “as escolas ainda se mostram resistentes à interferência do Hip Hop dentro da comunidade escolar por preconceito e por falta de conhecimento”. Desta forma, este projeto vem colaborar com a educação no sentido de revelar alguns aspectos do Hip Hop: sua história, sua concepção, seu papel na vida dos jovens e adolescentes, principalmente os excluídos pelas condições de vida social.

As Diretrizes Curriculares para a Educação Básica do Paraná (2008, p. 31) propõem formar sujeitos que construam sentidos para o mundo, que compreendam criticamente o contexto social e histórico de que são frutos e que, pelo acesso ao conhecimento, sejam capazes de uma inserção cidadã e transformadora na sociedade.

Ao trabalhar a arte e no contexto da proposta, o Hip Hop, como fonte de humanização, propõe que o aluno tome consciência de sua existência individual e social, que se perceba se interrogue, que interprete o mundo e a si mesmo. Neste sentido, ao trabalhar o Hip Hop na educação através da arte, o conhecimento deve provocar interferência e expandir os sentidos, a visão de mundo, aguçando o espírito crítico, para que o aluno possa situar-se como sujeito de sua realidade histórica.

O Graffiti pode despertar a comunidade escolar para essa emancipação, por meio do potencial de expressão popular que possui e pela aproximação com a realidade e a identidade do aluno. Incluído no Hip Hop, o Graffiti tem se tornado, para a população periférica, forte instrumento de expressão político-social, uma vez que permite aos seus autores registrarem seu espaço e sua identidade. Os Grafiteiros definem seu trabalho como um modo de protestar, denunciar e de se preocuparem com o conteúdo e a forma de seus Graffitis - um espaço urbano criativo e bem-humorado (Lourenço 2002, p. 19-20).

Sendo assim, os alunos podem perceber a escola como um ambiente seu, um patrimônio pessoal e, como resultado, preservarem o espaço, tendo interesse pela escola e pelo trabalho pedagógico nela realizado. Neste sentido, a leitura das escritas urbanas, dentre elas o Graffiti, pode despertar um olhar voltado ao contexto sócio-histórico-cultural de uma comunidade e, sem dúvida, revelar-se um poderoso instrumento de formação cidadã.



A relação dos jovens com a música assume o papel de centralidade, e na atualidade ultrapassa o poder da educação. Os jovens buscam relação com a música de forma independente, em geral pela mídia, numa total separação da oferta que a escola proporciona. Percebe-se que alguns estilos, entre eles o Hip Hop, ainda é rejeitado pela escola.

O RAP pode ser apontado como uma pedagogia da palavra, uma forma de estimular o jovem a refletir sobre si mesmo, sobre o seu lugar social e através das letras dos Rap's "fazer o cara pensar". Essa pedagogia da palavra propõe respeito à diversidade.

Lourenço (2002, p. 17) aponta o Break como movimento oriundo das ruas e que engloba várias modalidades de danças, adquirindo no Brasil características nacionais. Neste projeto, a relação da dança se faz com os elementos culturais que a compõem, e não como recurso para relaxar, soltar emoções, trabalhar coordenação motora ou acalmar os alunos, mas, sim como conteúdo próprio, capaz de desenvolver aspectos cognitivos, que, uma vez integrados aos processos mentais, possibilitam uma melhor compreensão estética da arte, bem como perceber o movimento corporal nos aspectos sociais, culturais e históricos- (Diretrizes Curriculares de Arte do Paraná, 2008, p. 26).

## **Hip Hop e Educação**

As Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná na área de Arte (2008) propõem-na como fonte de humanização, dando enfoque aos nexos históricos entre arte e sociedade. Neste sentido, implica trabalha-lha em todas as dimensões, abordando as concepções da arte como ideologia, forma de conhecimento e como trabalho criador.

A Arte é fonte de humanização e, por meio dela, o ser humano torna-se consciente de sua existência individual e social. Neste aspecto, o ensino da arte deve interferir e expandir os sentidos, a visão de mundo, aguçar o espírito crítico, situando o aluno como sujeito de sua realidade histórica (Diretrizes Curriculares de Arte do Paraná, 2008, p. 55-56).

Ao propor uma implementação de forma contextualizada, o projeto "Hip Hop na Escola: Diálogo entre Música Dança e Artes Visuais", fará com que os educandos experimentem e interajam com os conteúdos estruturantes música, dança e artes visuais, em um trabalho simultâneo de apreciação, produção e conhecimento. Os veículos utilizados serão a apreciação e a execução de sons instrumentais do DJ, e a mensagem cantada ou falada do MC, os movimentos do Break, e os traços do Graffiti, por meio do desenho em muros e painéis.





A organização dos conteúdos será de forma horizontal, ou seja, em toda ação pedagógica estarão presentes os conteúdos específicos dos três conteúdos estruturantes: (a) elementos formais, (b) composição e movimento e (c) períodos.

Serão contemplados na metodologia três momentos da organização pedagógica, presentes nas DCEs (Diretrizes Curriculares Estaduais): a teoria ou formação de conceitos, o sentir e perceber através da apreciação fruição, leitura e acesso à obra de arte e o trabalho artístico manifesto pela prática criativa, o exercitar, o fazer.

Para o desenvolvimento das ações serão utilizados a realidade da escola e o cotidiano dos alunos como ponto de partida. As aulas serão desenvolvidas dentro da grade curricular da oitava série do Ensino Fundamental na disciplina de Arte, de forma coletiva, com abordagem teórica-prática, utilização de recursos audiovisuais e mídias impressas, manipulação de materiais para o desenvolvimento do Graffiti, prática do Break e produção de RAP como performance musical.

Já para a implementação da proposta, será elaborado um caderno pedagógico, contendo unidades didáticas para exploração e revitalização em sala de aula, pesquisa em diferentes fontes e tecnologias sobre o tema, análise e discussão de textos e imagens referentes ao objeto de estudo e vivência prática dos elementos que compõem o Hip Hop.

As aulas serão desenvolvidas com reflexão sobre a música e a identidade dos adolescentes e jovens, pesquisa sobre a vivência musical dos alunos, momentos para refletir, anotar e compartilhar conhecimento. Para saber mais, o material pedagógico propõe a pesquisa em sites, audição de CDs, DVDs e vídeos do youtube, sempre relacionado à reflexão e produção.

Os alunos terão acesso a textos que envolvem os elementos do Hip Hop, que serão explorados nos aspectos históricos e filosóficos no decorrer das aulas. Para estudar especificamente o DJ, o MC e o RAP, diversos vídeos foram selecionados. Os alunos receberão a visita de um DJ da cidade de Maringá, que fará relato de experiências, exemplificação do trabalho, experimentação e manipulação de equipamentos juntamente com os alunos.

Ainda envolvendo esses elementos, os alunos farão pesquisa de sons alternativos, exercícios de Beatbox, criação de base e composição de Rap's, que serão posteriormente apresentados pelos alunos.

O Graffiti será trabalhado de forma crítica, diferenciando-o da pichação e vandalismo. Os alunos farão leituras de obras grafitadas e atividades práticas com a colaboração do graffiteiro Renê, que dará apoio ao trabalho de grafiteagem na escola.



O Break será explorado através da reflexão sobre a dança como meio de expressão e - mais que uma dança - um estilo de vida. Serão utilizados vídeos do youtube e DVD, com uma mini oficina de Break, simulando competição e ainda a presença dos componentes do grupo Invasores da Noite, num trabalho prático com os alunos.

Para o fechamento das atividades de implementação, será montada com os alunos uma exposição dos trabalhos realizados, incluindo os Graffitis e apresentações de RAP e Break no saguão da escola. A comunidade será convidada para esse momento.

O momento de implementação da proposta será acompanhado pela orientadora do projeto e pela equipe do PDE do Núcleo Regional de Educação.

### **Considerações Finais**

O Hip Hop é um movimento - ou uma cultura - visto muitas vezes de forma deturpada e confundida com marginalidade, sendo lançadas dúvidas e preconceito pela própria escola. Neste sentido, o projeto busca reflexão e constitui-se numa importante contribuição para a articulação entre o cotidiano dos alunos e a escola, através do Hip Hop e seus elementos.

A construção cultural e artística dos sujeitos se faz pela reflexão de seu cotidiano, de sua realidade. A escola deve assumir que esse é seu papel, e que o Hip Hop pode ser utilizado como um meio. O projeto apresenta o Hip Hop na escola não como uma brincadeira, mas como espaço de reflexão, produção, ação e, sobretudo uma proposta de intervenção, de mudança de posturas, de fazer transformação, de formar sujeitos críticos e participativos na sociedade.

Portanto, o desenvolvimento do projeto na escola pretende otimizar o conhecimento do aluno, mediando sua reflexão e possibilitando ao aluno ser protagonista de sua prática artística e social.



## Referências

ANDRADE, Eliane N. *Rap e Educação, Rap é Educação*. São Paulo: Summus, 1999.

LOURENÇO, Mariane Lemos. *Cultura, Arte, política & o movimento Hip Hop*. Curitiba: Editora Chain, 2002.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. *Diretrizes Curriculares de Arte para a Educação Básica*. Curitiba: Secretaria de Estado da Educação, 2008.

SOUZA, Jusamara, FIALHO, Vania Malagutti, ARALDI, Juciane. *Hip Hop da Rua para a Escola*. Editora Sulina, 2008.



## **História da Música: Conhecendo os períodos, elementos e gêneros musicais através da apreciação e prática musical**

*Maria Luiza Feres do Amaral*  
*Universidade do Vale do Itajaí-UNIVALI*  
*liza.amaral@univali.br*

*Rafael Rau*  
*Universidade do Vale do Itajaí-UNIVALI*  
*rafaelrau@walla.com*

*Albino Lucas Rohling Silveira*  
*Universidade do Vale do Itajaí-UNIVALI*  
*binopf@hotmail.com*

*Alexandre Tonini*  
*Universidade do Vale do Itajaí-UNIVALI*  
*alexandretonini@hotmail.com*

**Resumo:** Este relato de experiência é parte integrante da disciplina de Estágio Supervisionado: Pesquisa da Prática Pedagógica do sexto período do curso de licenciatura em música da UNIVALI em Itajaí. A área de atuação foi o ensino médio do Colégio de Aplicação da UNIVALI (CAU), com uma turma de primeiro ano. Participaram dos trabalhos além dos autores do mesmo, a professora orientadora do estágio, 26 alunos e a professora regular em 12 idas a campo, sendo uma visita técnica, uma aula diagnóstica e 10 intervenções. O objetivo central foi trabalhar à percepção a partir da audição, execução e das relações com o contexto da arte atualmente, tendo como foco conteúdos da história da música. As estratégias e procedimentos metodológicos partiram de exposições e discussões do tema sobre os períodos históricos e gêneros musicais. Os resultados obtidos dizem respeito à compreensão dos períodos da história da música pela comparação da música atual no que se refere à formação instrumental, estrutura e questões rítmicas, bem como o desenvolvimento da percepção auditiva e motora trabalhadas em todas as atividades. O resumo deve ser estruturado em um único parágrafo, contendo apresentação do tema, objetivos, metodologia e os principais resultados alcançados.

**Palavras-chave:** Educação Musical, Ensino Médio, História da Música

A prática docente neste período de formação do educador faça com que se reflita a respeito do papel que a educação musical vem assumindo na sociedade brasileira e de seu retorno as escolas. Desta forma, é de fundamental importância que neste período de formação docente, se tenha contato direto com a realidade escolar, com a diversidade do conhecimento, com prática específica em sala de aula, bem como as escolhas, a seleção das melhores estratégias para aplicação dos conteúdos e a reavaliação do papel de educador.

Esta experiência oportunizou o exercício do conhecimento obtido no curso na prática, permitindo um amadurecimento pessoal e profissional. Para tanto, nesta experiência



com o Ensino Médio o objetivo geral foi transmitir as principais evoluções ocorridas na música, passando por cada período histórico-musical, articulando sobre os elementos que a constituem, os principais compositores e obras representativas. Especificamente se procurou possibilitar aos alunos compreender a função da música nos períodos históricos e desenvolver a percepção musical relacionando a música de época com a música atual, ou seja, estabelecendo um elo entre a música que se ouve hoje, com a música oriunda de outras culturas e gerações distantes da nossa que influenciaram na formação de nossa cultura musical. Neste sentido Gainza comenta:

A ruptura de barreiras que separam os diferentes gêneros musicais (música primitiva, folclore, música popular, música culta) ou sentido profundo da música contemporânea que, ao abordar até as suas últimas conseqüências o conhecimento e a experimentação com a matéria sonora, consegue despertar novas possibilidades expressivas no homem. (GAINZA, 1988, p.109).

Mostrar aos jovens que a música que é difundida pelos meios de comunicação como a rádio, a televisão e a internet são descendentes da cultural musical dos povos europeus e africanos no caso do Brasil, e que esta influência foi determinante para a geração dos gêneros e estilos musicais atuais. Poder vivenciar esta fusão musical que aconteceu de forma natural, através de prática instrumental, do canto, da apreciação musical e possibilitar ao aluno uma interação com a música, contemplaram os objetivos específicos desta experiência que instigou o ser crítico e artístico de cada aluno. Dentro desta perspectiva a problemática levantada foi conseguir realizar em tempo reduzido as atividades práticas e o extenso conteúdo da apostila de artes do colégio de forma interdisciplinar.

## MÚSICA NA EDUCAÇÃO

A Música é uma forma de expressão e não pode ser vista como apenas uma ferramenta de entretenimento, ou ser trabalhada fora de um contexto cultural. Assim, é necessário conciliar o prazer que a música proporciona, sua importância como forma de expressão do que pensamos e sentimos e também como algo que critica, transforma a realidade e o meio onde ela está sendo aplicada.

A interdisciplinaridade ocupa grande espaço na sala de aula, pois, a música é uma linguagem universal que ultrapassa as barreiras do tempo e do espaço, uma forma de diversificar e fazer ligações entre os conteúdos aplicados entre as disciplinas em contexto histórico-cultural. Atualmente se observa a obrigatoriedade do ensino formal de música nas



escolas através da seguinte lei: “O ensino de arte constituirá componente curricular obrigatório nos diversos níveis de educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos (LDB n. 9.394/96, Art. 26 § 2º)”. Contudo, é necessário que as aulas sejam ministradas por profissionais especialistas no sentido do ensino ter qualidade, de se enfrentar a realidade escolar no que se refere à falta de materiais didáticos, espaço adequado e tempo para a prática musical. Beaumont e Fonseca (2003) relatam que a quantidade de professores especializados em artes ainda é pequena e a maioria são professores que deverão lecionar educação artística. (BEAUMONT & FONSECA, 2003, p. 65).

É claro que é necessária uma ampla transformação nas ações desenvolvidas ‘sobre’ e ‘para’ que o ensino de música na escola. Permanecer em uma visão fechada, isolada e em currículos alheios ao cotidiano pode levar ao estreitamento cada vez maior do que se pode criar, implementar a partir de ações ativas e críticas dos professores. Os conteúdos musicais podem ser analisados e aplicados de acordo com cada região com suas características diferentes como a cultura, religião, desenvolvimento histórico, social e educacional. Dentro deste contexto Sekeff (1996), afirma que, “mais do que a herança genética, é exatamente a cultura que determina a música dos povos e justifica as suas realizações ao mesmo tempo em que sua música vai constituir também sua cultura.” (SEKEFF, 1996, p.145).

Essa afirmação significa que um trabalho crítico realizado com a multiplicidade de manifestações musicais das diferentes culturas pode contribuir para que os alunos compreendam melhor as inter-relações existentes entre elas. Assim, temos a música como jovialidade, perfeição, graça e vida, uma educação musical que se concretizada com vontade e prazer só poderá ser imensamente gratificante a todos e futuros professores.

## **MÚSICA, HISTÓRIA E EVOLUÇÃO**

A história da música é dividida em diversos períodos seguindo a mesma orientação de ordem cronológica da história da humanidade. A música na antiga Grécia possuía relevância social e cultural. O valor atribuído ao povo pela música vai além do valor musical, ou seja, a música contribuindo na formação ética e na integração do ser humano. No fazer artístico deste povo, as principais contribuições para a posteridade foram os modos gregos e a série harmônica encontrada por Pitágoras.

A Idade Média possuía um enorme contraste cultural, filosófico e social, comparados ao estilo de vida da civilização Greco-romana. A maior parte da produção musical deste período era voltada para o culto religioso, pois, Igreja Católica era a instituição que



centralizava o poder social e político da época. Outra característica importante da prática musical desta época foi o surgimento da polifonia (utilização de várias vozes), que resultou no desenvolvimento do que é conhecido como harmonia em música.

Já o renascimento foi o movimento que rompeu com a visão teocêntrica imposta pela igreja católica na época medieval, restabelecendo o equilíbrio entre o mundo real e o espiritual. Na medida em que o renascimento resgata a cultura clássica, greco-romana, todo o desenvolvimento cultural foi influenciado por características da antiguidade clássica, contudo, adaptadas à nova realidade moderna e esta retomada de conceitos é conhecida como Humanismo<sup>1</sup>. A música do Renascimento refletia a necessidade que o ser humano tinha de perceber as emoções e com isso, a música profana mais apropriada para esse objetivo, acabou desenvolvendo ainda mais a polifonia.

O Barroco foi um período estilístico e filosófico da História da sociedade ocidental, ocorrido desde meados do século XVI até ao século XVIII, inspirado no fervor religioso e na passionalidade da Contra-reforma. Nesta época a filosofia que gerenciava as outras áreas do conhecimento, foi o Iluminismo<sup>2</sup> refletindo em uma música mais lógica com formas mais padronizadas, gerando a criação da tonalidade que exibia a lógica e rigor científico.

O século XVIII, conhecido como século das luzes, se refere ao período Clássico que segundo Bennett (1986) “o termo clássico é empregado com dois sentidos diferentes. As pessoas às vezes usam genericamente a expressão “música clássica”, considerando toda a música dividida em duas grandes categorias: “clássica” e “popular”. (BENNETT, 1986, p.45).

O termo Classicismo foi aplicado pelos historiadores à música compreendida entre 1750 e 1810<sup>3</sup>, período que inclui a produção de compositores como Haydn, Mozart e Beethoven, música considerada bela, organizada, simétrica e de formas claras seguindo a ideologia iluminista a razão em detrimento da emoção.

A invenção do piano forte marcou o desenvolvimento da música ocidental européia e suas obras transcenderam a música Clássica, conhecido como Romantismo.

Segundo Candé (2001), subjetividade é a principal característica dos compositores Românticos. (CANDÉ, 2001, p.10). “Eles buscam maior liberdade de forma e concepção em sua música, e a expressão mais vigorosa de sua emoção.” (BENNETT, 1986, p.57). Chopin,

---

<sup>1</sup> Movimento que incitou os pensadores a avaliarem suas vidas, a arte, costumes, estruturas sociais e políticas segundo os padrões da antiguidade. (<http://pt.wikipedia.org/wiki/Humanismo> )

<sup>2</sup> O movimento iluminista defendia o conhecimento racional como meio para a superação de preconceitos e ideologias tradicionais. (<http://pt.wikipedia.org/wiki/Iluminismo#>)

<sup>3</sup> “Contudo, essas duas datas, 1750 e 1810, não devem ser tomadas em sentido muito estrito.” (BENNETT, 1986, p.45).



Lizst, Wagner, Brahms e Tchaikovsky são alguns dos expoentes desta época onde a introspecção do artista é evidente em suas obras.

No século XX, a música é resultado de diversas experimentações sonoras buscando sempre novas sonoridades, tendências e técnicas. Época do Impressionismo, Expressionismo, Serialismo e Neoclassicismo, exemplos das diversas correntes musicais deste século. Outra característica musical é a quebra das barreiras estéticas impostas por uma tradição secular, a vertente do Dodecafonismo encabeçada por Schoenberg mostra com veemência a abolição do sistema tonal que foi consagrado em outrora.

A prática musical através da apreciação das principais obras musicais da história e da relação dos seus elementos constitutivos com as manifestações artísticas atuais promoveu uma abordagem completa, diferenciada e divertida da aprendizagem dos conteúdos considerados muitas maçantes em práticas musicais prazerosas.

## **METODOLOGIA**

Esse relato de experiência procurou investigar o espaço de educação musical no ensino médio, interagindo a disciplina de música com a de artes. Para atingir os objetivos propostos se escolheu o método de observação das atividades em sala de aula, da execução instrumental, das avaliações escritas, da apreciação musical, discussões e participação dos alunos.

A área de atuação foi o ensino médio no Colégio Aplicação da UNIVALI com uma turma de 26 alunos do primeiro ano de faixa etária de 14 a 16 anos, com 10 intervenções, uma aula diagnóstica e uma visita técnica.

Para a transmissão dos conteúdos foi utilizado materiais didáticos visuais e auditivos, como data show, áudios de músicas para apreciação, imagens, instrumentos para experimentação, execução e prática instrumental, vídeos, atividades escritas em grupo.

Como avaliação do processo a observação em sala de aula, os relatórios escritos de cada intervenção, as orientações e discussões com a orientadora acerca dos resultados obtidos serviram como instrumento.

As avaliações em sala de aula partiram de material escrito como provas previstas na apostila do colégio, trabalhos e atividades como apreciação musical, de gravações em multimídia; percussão corporal e canto.

## **RELATOS DA PRÁTICA**





O principal objetivo em sala de aula foi incluir os aspectos históricos, musicais, artísticos, culturais e práticos do período da Grécia antiga como os modos gregos e suas diferenças e relações com os gêneros do cotidiano dos alunos. Koellreutter comenta que,

Ensinar a história da música como consequência de fatos notáveis e obra-prima do passado é pós-figurativo. Ensinar interpretando e relacionando as obras-primas do passado com o presente e com o desenvolvimento da sociedade é pré-figurativo. (KOELLREUTTER, 1997, Apud BRITO, 2003, p.36).

Partindo deste pensamento foi feita a apreciação de diversos gêneros como o rock, instrumental, jazz e música folclórica no sentido de verificar a utilização dos modos gregos nestas obras escolhidas ao longo da história e concluiu-se com o exemplo da aplicação dos modos na música Asa Branca de Luiz Gonzaga. Em seguida se utilizou a percussão corporal para representar a célula rítmica da zabumba (instrumento característico da instrumentação do baião), característica do baião acompanhados do violão e da escaleta por professores estagiários. Desta forma os alunos estiveram interessados e participativos na atividade construindo assim as relações necessárias sobre a utilização dos modos gregos na música ao longo da história.

Dando seqüência ao conteúdo histórico musical, foi aberto um diálogo sobre a sociedade, cultura, acontecimentos históricos, religião, entre outros assuntos que pudessem ajudar a compreender melhor o desenvolvimento das artes no período medieval. Após esta breve explanação realizou-se à audição de músicas medievais e foram tratados em aula dois principais estilos musicais: *o canto gregoriano*<sup>4</sup> e *o moteto*<sup>5</sup>. Apresentado ainda imagens e vídeos de instrumentos característicos desta época, como o saltério, a viela de roda e o alaúde. A contextualização com a música contemporânea se deu com a utilização de vídeos de grupos atuais que utilizam as concepções e instrumentação da música medieval, o grupo Francês **Era**, de música New Age o qual compõe muitas música com base em melodias do cantochão e o grupo Finlandês **Eluveitie**, banda de Heavy Metal que utiliza em suas composições harmonias modais e instrumentos típicos da idade média como a *viela de roda*<sup>6</sup>, *saltério*<sup>7</sup> e *alaúde*<sup>8</sup> Em

---

<sup>4</sup> Ao regulamentar o canto litúrgico cristão, mantém-se o princípio da homofonia ausência de acompanhamento instrumental. Características do canto chão utilizado como sinônimo de canto gregoriano por Jerônimo de Moravia, 1250. (BENNETT, 1986).

<sup>5</sup> Composições resultantes da sobreposição de melodias e palavras. (BENNETT, 1986).

<sup>6</sup> Antigo instrumento musical, de arco e fundo chato, usado pelos trovadores nos séc. XII e XIII. Vuela de roda, instrumento popular, de cordas e teclado, tocada por uma roda movida a manivela. (BENNETT, 1986).



seguida, foi feita uma pequena explanação sobre a polifonia, comentando a sua importância na construção da música atual.

Em seguida foram realizadas audições de músicas do período medieval e antiguidade com a finalidade de identificar e diferenciar as características de cada uma por parte dos alunos, bem como relacionar com seu período de origem. Para fixação e avaliação dos conteúdos foi aplicada uma atividade com onze questões sendo elas duas de percepção auditiva, seis objetivas e três descritivas, parte integrante do cronograma da escola.

A avaliação em música pode ser de caráter prático e subjetivo, ou seja, as avaliações de performances, conhecimentos específicos, desenvolvimento instrumental, referentes ao caráter prático musical. O desenvolvimento do senso crítico, musicalidade, expressividade, pertence a uma visão mais subjetiva da construção do conhecimento. Neste contexto, Swanwick (2003) diz que: “Os professores devem ser críticos, sensíveis e articulados, o primeiro requisito de um crítico musical é a compreensão da complexidade da experiência musical”. (SWANWICK, 2003, p.84).

Quanto ao período barroco partimos para a apreciação de uma peça musical executada ao violão e em seguida uma explanação sobre o contexto histórico, séculos em que este período artístico cultural se desenvolveu e sobre a semântica da palavra barroco. Assim, se demonstrou auditivamente a tonalidade e harmonia relacionando também aos modos gregos, jônio e eólio comentados anteriormente. A imagem de um cravo instrumento da época utilizado pelo compositor Johann Sebastian Bach foi mostrada e se comentou a importância da sua música para a história gerando um breve diálogo com o grupo sobre a influência da música barroca nos grupos de rock da década de 70 e 80 do século XX.

Para o período Clássico foi realizada audições de famosas composições representativas como a ária da ópera “A Flauta Mágica”, Sonata para piano nº11 em Lá maior, K 331 - 3º movimento, ambas de Mozart, a 5ª e 9ª sinfonias de Beethoven. Dando seqüência, à música do século XX foi explanado os movimentos do modernismo, impressionismo e o dodecafonismo com as composições de Schönberg causando certa resistência por parte dos alunos definida como estranha e dissonante. Para que os alunos pudessem vivenciar de maneira prática a música eles foram fazer as próximas atividades nas dependências do curso de música. O objetivo foi de conhecer os diferentes instrumentos de percussão, a fim de

---

<sup>7</sup> Instrumento da família das cítaras constituído por uma caixa de Madeira com orifícios estando às cordas esticadas paralelamente a caixa, e fixas em ambos os lados por cravelhas de madeira ou de metal. (BENNETT, 1986).

<sup>8</sup> Cordofone dedilhado onde a caixa de madeira apresenta a forma de uma meia pêra, com as costas abauladas, e no tampo uma abertura circular rendilhada, a roseta. (BENNETT, 1986).



relacionar as possibilidades de composição, de timbre e material utilizado na sua construção. Para maior compreensão, dividimos os alunos em pequenos grupos em círculo e por grupos de instrumentos a fim de executar o ritmo Ijexá com o objetivo de aproximar a música contemporânea erudita dita muito estranha com a atual música brasileira pela sua diversidade rítmica e possibilidades sonoras. Com essa atividade os alunos puderam vivenciar e conseqüentemente compreender um pouco mais sobre a música contemporânea e como funciona em grupo de percussão, experiência que relatou a satisfação e interesse a prática musical pelos alunos.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Ao término das atividades com o ensino médio se confirmou a questão problema no que se refere ao tempo de 40 minutos de aula para se trabalhar esse conteúdo, pois, prejudicou o bom desenvolvimento do planejamento e fez com que houvesse ajustes e adaptações de nossos planos. “A importância do planejamento está justamente no fato de ele ser uma projeção daquilo que queremos daquilo que pretendemos em relação ao ensino e de como ele poderá ser realizado em sala de aula.” (HENTSCHKE & DEL BEN, 2003, p.178).

Contudo as intervenções ocorreram sem maiores problemas como, por exemplo, a indisciplina, baixa produtividade e falta de interesse por parte dos alunos que ao contrário sempre participaram e discutiram os temas muitas vezes em um debate interessante sobre concepções estéticas da música.

Pode-se comprovar nesta experiência que transmitir a história da música relacionando com a música atual, ou seja, do cotidiano do aluno é uma estratégia eficaz e motivante possibilitando uma maior compreensão dos conteúdos.



## Referências

BEAUMONT, Maria Teresa De; FONSECA, Selva Guimarães. *O Ensino da Música Nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental: saberes e práticas escolares*. 1996, s/a.

BENNETT, Roy. *Uma breve história da música*. Trad. Maria Resende Costa. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1986.

BRITO, Teca Alencar De. *Koellreutter Educador: O humano como objetivo da educação musical*. São Paulo: Peirópolis, 2001.

CANDÉ, Roland de. *História Universal da Música*. Trad. Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

GAINZA, Violeta Hemsy de. *Estudos de psicopedagogia musical*. Trad. Beatriz A. Cannabrava. São Paulo: Summus, 1988.

HENTSCHKE, Liane; DEL BEN, Luciana. *Aula de música: do planejamento a avaliação à prática educativa*. In: *Ensino de música: Propostas para pensar e agir em sala de aula*. São Paulo: Moderna, 2003.

SEKEFF, Maria de Lourdes. *Sistema tonal, discurso de uma cultura*. In: \_\_\_\_\_. *Curso e dis-Curso do Sistema Musical (tonal)*. São Paulo: Anablume, 1996.

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

\_\_\_\_\_. *A Basis for music education*. Londres: Routledge, 1979.



## Identidade e educação musical em uma orquestra de viola caipira

*Renato Cardinali Pedro*  
*Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)*  
*rcaboclo@hotmail.com*

*Fernando Stanzione Galizia*  
*Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)*  
*fernandogalizia@gmail.com*

**Resumo:** Este texto apresenta uma pesquisa de iniciação científica a ser realizada e cujo objetivo geral é investigar aspectos da identidade relacionados à viola caipira junto aos violeiros e violeiras de uma orquestra de violas. Como objetivos específicos, pretende-se: investigar o processo de continuidade da cultura caipira; investigar o sentimento de pertencimento à cultura caipira; e investigar a influência da viola caipira no cotidiano dos violeiros pesquisados. O texto está estruturado em três partes principais. Na primeira, será abordada o processo histórico e as diferentes vertentes da viola caipira. Na segunda parte do texto abordaremos o conceito de identidade ligado à viola e à música sertaneja de raiz. Na terceira parte, trazemos os pressupostos metodológicos da pesquisa a ser realizada. Por fim, nas considerações finais, o texto demonstra as possíveis contribuições que a pesquisa pode oferecer para a área de Educação Musical.

**Palavras-chave:** Viola Caipira, Identidade, Educação Musical.

### Viola Caipira: processo histórico e vertentes

A Viola Caipira é um instrumento musical similar ao violão, porém mas dimensões menores. Possui dez cordas duplas (ou cinco ordens, como são chamadas) e seu som é produzido a partir do ato de dedilhá-las. De origem portuguesa, foi trazida ao Brasil no início do período colonial, por colonizadores e padres jesuítas, para auxiliar na catequização dos indígenas (SOUZA, 2002).

Desde então, o instrumento se expandiu e se desenvolveu por todo o território nacional, com particularidades para cada região, tais como tamanho, formato, afinação e modos de execução. Atualmente presente em todo território nacional, é um dos símbolos da cultura brasileira. Este desenvolvimento e difusão do instrumento em âmbito nacional ocorre por meio dos diferentes processos migratórios e de colonização territorial, como as empreitadas dos bandeirantes<sup>1</sup> (IKEDA, 2004) e tropeiros pelo “sertão”<sup>2</sup> (VILELA, 2010).

---

<sup>1</sup> Segundo Ikeda (2004), os Bandeirantes ocuparam uma área designada como “Paulistânia” nos séculos XVI, XVII e XVIII. Esta área foi “influenciada culturalmente por eles, que se estendem pelas regiões sudeste, sul e centro-oeste e abrange, basicamente, além de São Paulo, trechos dos atuais estados de Minas Gerais, Mato Grosso, Paraná, Mato Grosso do Sul e Goiás” (*id.*, p. 142).

<sup>2</sup> Maneira pela qual os Bandeirantes se referiam às terras afastadas do litoral.



A partir da expansão dos centros urbanos pela população vinda do campo e das primeiras gravações realizadas por Cornélio Pires em 1929, o gênero caipira é difundido nos centros urbanos do início do séc XX. Em um primeiro momento, a viola caipira e, conseqüentemente, a música caipira, ganham popularidade e perdem em originalidade e passam por processos chamados por alguns autores de modernização ou internacionalização. Segundo Ikeda (2004):

Assim, transformada em espetáculo artístico-popular de consumo, batizada como sertaneja, não mais integrada nos vários momentos da vida das comunidades caipiras, a música foi sofrendo modificações e incorporações que a distanciaram cada vez mais de suas matrizes iniciais. Ao longo do tempo, foi se alterando na sua temática, na forma (gênero), na instrumentação e nos modos de ser interpretada, tornando-se um produto acabado da indústria do entretenimento (Ikeda, 2004, p.155).

Assim, a música caipira recebe diferentes influências do rock, bolero, valsa, e outros ritmos e estilos musicais e passa a ser chamada de música sertaneja (OLIVEIRA, 2004). O pesquisador Allan de Paula Oliveira (2004) chama a atenção para esta questão:

A idéia do rural em transformação também fundamenta uma bibliografia que trata da chamada música sertaneja. Neste caso, os trabalhos falam de um rural transformado em urbano, onde a música sertaneja é o resultado da urbanização da música caipira e de sua inserção na indústria cultural, processo que tem início a partir da década de 20 (OLIVEIRA, 2004, p. 22).

Existem, hoje, duas vertentes que se opõem. A primeira vê a música sertaneja como uma transformação natural da música caipira, dando-lhe, assim, um caráter positivo. Nestas narrativas, tende-se a valorizar as continuidades entre a música caipira e a música sertaneja. Segundo Oliveira (2004), são defensores desse ponto de vista autores como Sant'Anna (2000), Ferrete (1985) e Nepomuceno (2000 *apud* Oliveira, 2004). Já autores como Caldas (1979 e s.d.), Bonadio e Savioli (1980) e Martins (1975 *apud* Oliveira, 2004), segundo o autor, defendem a segunda vertente, onde enxergam a música sertaneja como uma deturpação da música caipira. Para Oliveira (2004):

Nestes estudos, de forte influência adorniana, à música sertaneja é dada um valor negativo, sendo apontadas as suas descontinuidades em relação à música caipira. Além disso, a partir de uma visão marxista que toma ideologia como falsa consciência, estes trabalhos vêm na música sertaneja a expressão da ideologia das “classes subalternas” (OLIVEIRA, 2004, p. 22).



Neste estudo, trabalharemos apenas o movimento da música denominada sertaneja de raiz conforme a definição de Ikeda (2004). Esta música se insere na primeira vertente descrita acima, a qual se identifica como uma transformação natural da música caipira. Para o autor:

Esse segmento se dinamizou na década de 1980/1990, no mesmo período da ascensão e massificação da música sertaneja comercial. Podemos dizer que a “música de raiz” constitui uma vertente da MPB voltada para os padrões considerados autênticos da música caipira, que está se configurando desde o início da década de 1970. Na verdade, essa corrente vem desde o início do século XX, quando compositores de vivência urbana e muitas vezes de formação mais intelectualizada se interessam pela música modelada nas músicas regionais tradicionais (Ikeda, 2004, p.158).

Este movimento possui diferentes linhas musicais<sup>3</sup>. Neste trabalho, abordaremos apenas a linha dos cantores e dos solistas instrumentais. Esta escolha se justifica por dois motivos. O primeiro é o escopo do trabalho, enquanto pesquisa de iniciação científica, que não permite uma generalização maior. O segundo é o fato da Orquestra de Viola pesquisada trabalhar apenas com essas linhas musicais.

Sobre o surgimento de orquestras de viola caipira, estas surgem no interior do Brasil e pertencem ao movimento sertanejo de raiz. Estes grupos caracterizam-se por serem heterogêneos e formados basicamente por músicos amadores de diferentes idades e classes sociais, que executam clássicos da música sertaneja de raiz com arranjos feitos para esta formação.

## **Viola caipira e identidade**

Com a intensificação do processo de urbanização no Brasil a partir do século XX, formam-se grandes cidades. Estas mantêm uma relação de interdependência com o universo rural por meio de diferentes trocas, sejam de conhecimentos, mercadorias, bens, saberes e/ou culturas. Hall (2006) observa, porém, que atualmente, nestas trocas, há a predominância de uma determinada cultura sobre outra, caracterizando assim uma hegemonia cultural. Ao analisar os universos rural e urbano, podemos argumentar que o segundo se sobrepõe ao primeiro, o considerando símbolo do passado e arcaico. Nesse processo, a cultura caipira

---

<sup>3</sup> Linhas musicais são diferentes estilos pelos quais a viola está sendo abordada atualmente. Alguns exemplos são: tradicional, instrumental, contemporânea, dentre outros.



também é desqualificada, e seus valores, saberes e importância social passam a não serem reconhecidos.

Estes processos de mudança, a partir da globalização, ocorrem de forma cada vez mais rápida (HALL, 2006). O mesmo autor argumenta que a velocidade com que estas mudanças ocorrem possibilita, dentro das “sociedades modernas tardias”, mesmo sob o caráter hegemônico, a diferença e pluralidade entre as sociedades, nações e indivíduos.

As sociedades modernas tardias buscam nas trocas existentes na globalização diferentes e novas referências de identidade e participação na sociedade, agregando valores e conhecimentos permanentes ou passageiros, outrora inexistentes à sua cultura. Hall (2006) chama esta característica das sociedades modernas tardias de fragmentação das identidades culturais. O mesmo autor argumenta sobre o enfraquecimento das culturas nacionais, uma vez que seus diferentes elementos e identidades podem, sob certas circunstâncias, ser conjuntamente articulados. A fragmentação das identidades constitui a crise de identidades e conseqüentemente um afrouxamento da noção de cultura nacional (enquanto única). Com isso, surgem novas possibilidades no sujeito moderno de constituir ou construir novas identidades. Segundo Hall (1999 *apud* ZAN, 2004, p. 6), “a globalização provoca um “afrouxamento” da noção de cultura nacional e cria brechas para processos de identificação “acima” e “abaixo” dos contornos do estado-nação”. O autor continua:

Verifica-se, portanto, o que alguns sociólogos definem como a dialética da globalização, ou seja, a relação contraditória entre o global e o local, ou entre as tendências de homogeneização presente em circuitos culturais mundializados e a busca da alteridade, do “autêntico” e da diferença (HALL *apud* ZAN, 2004, p. 6).

Dentro de nosso estudo, esta argumentação nos remete à busca pelo aprendizado da viola caipira por indivíduos que carregam consigo mesmo a contraposição entre urbano e rural, enquanto moradores da cidade ligados de alguma forma ao universo rural. Ao tocar músicas do cancionário sertanejo de raiz, proporcionam, assim, novas identidades, que discutiremos a frente.

A partir do exposto, Hall (2006) apresenta a concepção de sujeito pós-moderno. Este se caracteriza por não ter “uma identidade fixa, essencial e permanente; identidade como uma celebração móvel” (HALL, 2006, p. 13). Esta identidade é formada e modificada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam (HALL, 1987 *apud* HALL, 2006, p. 12-13). Sobre esta concepção de identidade o autor afirma que:





O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um eu coerente [...] somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis (HALL, 2006, p. 13).

A partir da citação acima, percebe-se que a perspectiva de cultura fixa hegemônica não se fundamenta, pois os sujeitos estão em contato a todo momento com diferentes culturas e saberes culturais que no passado não pertenciam a sua cultura. Com isso, temos um ponto importante das novas identidades, a saber, elas não são fixas, mas sim mudam e transformam-se ao longo do tempo com o indivíduo, de forma constante, dependendo das situações em que os sujeitos pós-modernos são interpolados na sociedade.

Este ponto é abordado por Hall (2006) e também por Brandão (1986). Ambos os autores argumentam que a noção de identidade é inata ao indivíduo, ou seja, é formada durante sua trajetória de vida e as diferentes relações que estabelece com o universo ao seu redor.

Os acontecimentos da vida de cada pessoa geram sobre ela a formação de uma lenta imagem de si mesma, uma viva imagem que aos poucos se constrói ao longo de experiências e troca com os outros: a mãe, os pais, a família, a parentela, os amigos de infância e as sucessivas ampliações de outros círculos de outros” (BRANDÃO, 1986, p. 37).

Há, ainda, mais um ponto importante para o nosso trabalho e que merece ser discutido, a saber, a identidade como representação de uma ideologia. Sobre esse assunto, Oliveira (1974 *apud* BRANDÃO, 1977) afirma que “a idéia de identidade social ela própria é uma ideologia, e uma forma de representação coletiva” (*id.*, p. 41). O conceito de ideologia pode ser entendido a partir de Poulantzas (*apud* BRANDÃO, 1977), quando o autor diz que a ideologia é:

Um nível de coerência na representação da realidade social, tal como o grupo pensa tê-la organizado (...) um plano imaginário um discurso relativamente coerente que sirva de horizonte do “vivido” dos agentes (*id.*, p. 41).

Porém, o violeiro inserido no universo urbano é um representante do sertão, do caipira, do universo rural. Ao tocar músicas do cancionário sertanejo de raiz de décadas passadas, este indivíduo defende este caráter ideológico dos tempos passados da música sertaneja. Nesse sentido, ele acredita e pertence, de alguma forma, a esta cultura e, conseqüentemente, a esta ideologia. Pode-se argumentar que esse violeiro acredita nos ideais



e valores do universo caipira. Essa idéia é um dos pontos centrais que serão investigados e respondidos a partir da pesquisa de iniciação científica que será realizada.

De qualquer forma, a memória da cultura caipira, preservada pelo cancionero, é retomada na atualidade. Esta retomada do passado é relacionada à memória do grupo enquanto um grupo histórico (existente em um período). É esta memória coletiva que será lembrada no futuro. Este fato remete à idéia de continuidade, tanto do grupo quanto do indivíduo e da ideologia a qual pertencem. Nesse sentido, o violeiro, ao tocar, entra em contato e aprende não apenas a música, mas a cultura caipira: suas expressões, seus modos de vida, etc. que são narradas nas músicas que executa. Isso leva todo o grupo, ao tocar simultaneamente, a um pertencimento à cultura caipira, gerando uma memória coletiva, um olhar conjunto sobre o mesmo objeto. A memória e a continuidade de uma ideologia social de um grupo e/ou indivíduo são pontos importante da formação da identidade.

Este fato remete a outra característica importante da identidade, a saber, o caráter do pertencimento. O sentimento de pertencimento a um grupo fortalece as ideologias do sujeito, que se destaca de um grupo maior (sociedade) onde é desconhecido e passa a integrar um grupo menor (orquestra de violas), onde é acolhido e reconhecido, mesmo que esse grupo menor esteja contido no grupo maior.

Observamos, então, que o pertencimento a um grupo intitulado como caipira retoma pontos importantes para a construção da identidade do sujeito pós-moderno. Com a globalização, os processos de identidade e identificação com o estado-nação ficam fragmentados, por conta deste sujeito pós-moderno ter acesso a diferentes formas, valores e identidades culturais em seu entorno. As identidades não são fixas como eram outrora. O sujeito pós-moderno busca, dentro de seus valores individuais, grupos condizentes com seus valores. Neste caso, a orquestra de violas.

Portanto, um grupo de violeiros, ao tocar músicas do cancionero sertanejo, remete à memória dos tempos áureos da música sertaneja de raiz e, ao fazer isso, proporciona uma continuidade da obra artística deste período na atualidade. Além disso, os violeiros contribuem consciente ou inconscientemente à continuidade de valores ideológicos da cultura caipira e do universo rural, proporcionando no sujeito pós-moderno a reafirmação dos seus valores e, em contrapartida, o pertencimento ao grupo. Conseqüentemente, há uma identificação com a ideologia social do grupo e de si mesmo, onde o ato de tocar viola caipira é o símbolo deste universo rural, identidade social e individual.



## Pressupostos metodológicos da pesquisa

Para alcançar os objetivos propostos, pretende-se realizar uma pesquisa participante junto a uma orquestra de violeiros. Por já fazer parte deste grupo, o pesquisador não adotará um olhar externo, mas sim um olhar como membro integrante. Segundo Haguette (1999), a inserção no meio e no campo de pesquisa possibilita um conhecimento mais próximo dos pesquisados, além de ser condição da própria metodologia da pesquisa participante. Este tipo de pesquisa proporciona, à população pesquisada, o conhecimento real, produzido enquanto esta população faz parte do processo de investigação. Nesse sentido, ela gera seu próprio conhecimento, sobre sua própria realidade, tornando-se consciente sobre sua situação.

A autora define assim a pesquisa participante:

É um processo de pesquisa na qual a comunidade participa na análise de sua própria realidade, com vistas a promover uma transformação social em benefício dos participantes [...] Portanto, é uma atividade de pesquisa educacional e orientada para a ação (*id.*, p.147).

A coleta de dados será feita por meio de observações participantes, relatadas em um diário de campo, e entrevistas reflexivas. A observação participante pode ser entendida:

Como um processo no qual a presença do observador numa situação social é mantida para fins de investigação científica [...] logo, o observador é parte do contexto sendo observado no qual ele ao mesmo tempo modifica e é modificado por este contexto (CICOUREL, 1969 *apud* HAGUETTE, 1999, p. 71).

A entrevista reflexiva se caracteriza pelo levantamento de informações, em que a interação entre pesquisador e sujeitos da pesquisa é componente essencial na produção do conhecimento. Nesse sentido, entrevistador e entrevistado se influenciam no momento da entrevista, re-elaborando o pensamento sobre si e/ou a situação social vivida por ambos (SZYMANSKI, 2002).

## Considerações Finais

A orquestra de violas onde ocorrerá a pesquisa é ao mesmo tempo um espaço de lazer, convívio social e educação musical. Entendemos que se caracteriza como um espaço de educação musical por ocorrer tanto a prática como o ensino coletivo da viola caipira. Rabaioli (2009) destaca a importância da prática musical coletiva para a educação musical:



A natureza da experiência musical desdobra-se nas dimensões básicas, da apreciação, execução e composição, e que cada uma contribui a seu modo para a plenitude dessa experiência [...] pensamos que uma experiência do fazer musical coletivo pode acenar com contribuições vivazes para a formação do ser humano, do profissional de música e do educador musical (id., p. 74).

Os processos de ensino e aprendizagem que ocorrem na orquestra se dão de forma coletiva. Porém, a educação musical no grupo não ocorre nos mesmos moldes da educação musical em escolas regulares, objeto mais comum de pesquisas da área de educação musical. Esse espaço é caracterizado por processos de ensino “não formais, informais e não escolares” (WILLE, 2005, p. 40). Para Arroyo (2000, p. 78 *apud* WILLE, 2005, p. 40), estes processos ocorrem como:

Prática social e cultural que é mais ampla que a escolarização. Significa considerar não somente os espaços escolares e o que acontece neles, mas também considerar que o fazer musical das diversas culturas, tempos e sociedades traz tacitamente o ensino e aprendizagem desse fazer musical.

A autora define assim o processo de educação não formal:

A educação não formal seria aquelas atividades que possuem caráter de intencionalidade, mas pouco estruturas e sistematizadas, onde ocorrem relações pedagógicas, mas que não são formalizadas” (id., p. 40).

A orquestra de viola é um espaço não escolar que possui intencionalidade de ensino e aprendizagem por meio da prática do instrumento. Esta prática e intencionalidade ocorrem de diferentes maneiras, caracterizando assim um processo de ensino musical não formal. A importância desta pesquisa para educação musical se dá por diferentes aspectos. Podemos, por exemplo, justificar nossa pesquisa pela diversidade musical brasileira, onde as pessoas têm contato musical em diferentes espaços do cotidiano. Porém, nem todas têm acesso a um “estudo formal de educação musical, isto é, na escola regular ou em instituição especializada, de preferência por um professor especialista” (ILARI, 2007, p.36). Neste cenário, cabe à educação musical conhecer, pesquisar e compreender estes espaços como sendo de ensino e aprendizagem musical, além do ensino regular. Com isso, a área pode contribuir com e para a potencialização destes espaços e, conseqüentemente, dos indivíduos que nele co-participam. Segundo Ilari (2007):



Reconhecer que a educação musical, não apenas no Brasil, mas na América Latina como um todo, precisa mesmo assumir suas múltiplas faces é mais do que necessário, já que estas refletem a enorme pluralidade cultural, social e econômica de nosso continente mestiço. Nós, latino-americanos, precisamos urgentemente reconhecer que há múltiplas concepções de educação musical na América Latina que são igualmente importantes. Somente através da minimização das hierarquias existentes na área da educação musical e do reconhecimento da música como competência humana que assume inúmeras funções da música na vida dos indivíduos, é que teremos uma educação musical forte e libertária em nosso continente (ILARI, 2007, p. 42-43).

Diante do exposto, neste trabalho nos propomos a investigar a identidade dos violeiros e violeiras de uma orquestra de violas caipiras. Acreditamos que esses dados são relevantes para área de conhecimento da educação musical, mesmo que sejam oriundos de outras áreas das ciências humanas.



## Referências

BRANDÃO, Carlos R. *Peões, Pretos e congos*. Goiânia: Editora UNB, 1977.

\_\_\_\_\_. *Identidade e etnia: construção da pessoa e resistência cultural*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1986.

HAGUETTE, Teresa M. F. *Metodologias Qualitativas na Sociologia*. 6 ed. Petrópolis: Editora Vozes, 1999.

HALL, Stuart. *A Identidade Cultural na Pós-modernidade*. Trad. Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro. 11 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

IKEDA, Alberto T. Música na terra paulista: da viola caipira à guitarra elétrica. In: SETUBAL, Maria A. (coord.). *Manifestações Populares do Estado de São Paulo*. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2004, p. 141-167.

ILARI, Beatriz. Música, identidade e relações humanas em um país mestiço: implicações para a educação musical na América Latina. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n. 18, p. 35-44, 2007.

OLIVEIRA, Allan de P. *O tronco da roseira: uma antropologia da viola caipira*. Dissertação de Mestrado - Mestrado em Antropologia Social, UFSC, 2004.

RABAIOLI, Inácio. Camerata de violões da UEL: aprendizado através de prazeroso fazer musical coletivo. In: ENCONTRO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 18, 2009, Londrina. *Anais...*, Londrina: ABEM, 2009. p. 69-75.

SOUZA, Andréia C. *Viola - Do Sertão as salas de concerto: a visão de quatro violeiros*. Dissertação de mestrado - Mestrado em Música, UNIRIO, 2002.

SZYMANSKI, Heloisa (org). *A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva*. Brasília: Editora Plano, 2002.

VILELA, Ivan. *A viola*. 2008-2009. Disponível em: <[www.ivanvilela.com.br/pesquisador/ivanvilela-aviola.pdf](http://www.ivanvilela.com.br/pesquisador/ivanvilela-aviola.pdf)>. Acesso em: 31 mai. 2010.

WILLE, Regiane B. Educação formal, não formal ou informal: um estudo sobre processos de ensino e aprendizagem musical de adolescentes. *Revista da ABEM*, porto Alegre, n. 13, p. 39-48, 2005.

ZAN, José R. (Des)territorialização e novos hibridismos na música sertaneja. In: CONGRESSO DA SEÇÃO LATINO-AMERICANA DA ASSOCIAÇÃO INTERNACIONAL PARA O ESTUDO DA MÚSICA POPULAR, 5, 2004, Rio de Janeiro. *Anais...*, Rio de Janeiro, IASPM-AL, 2004. p. 1-6.



# Improvisação Vocal na Prática Musical

Wânia Mara Agostini Storolli  
Universidade de São Paulo  
waniast@gmail.com

**Resumo:** Este estudo, segmento de pesquisa realizada com apoio da FAPESP, tem como tema a improvisação vocal, sua natureza e importância para a prática musical. A experimentação prática, realizada como parte da pesquisa, teve como objetivo investigar as relações entre movimento, respiração e voz no processo de criação musical. A reflexão resulta assim de observação participativa junto à experimentação prática, fundamentando-se também nos conceitos de improvisação de D. Bailey e de R. Costa, assim como no conceito de momento de K. Stockhausen. O estudo relata sobre as características do ato improvisacional no processo experimental realizado, quando a voz é gerada a partir do trabalho com o corpo e seus processos. Revela a importância da improvisação vocal livre como uma estratégia para se criar e fazer música, como uma forma de viabilizar uma vivência musical criativa, que pode ser conduzida em grupos com ou sem experiência prévia.

**Palavras-chave:** improvisação, voz, processo de criação.

## Introdução

A improvisação é um dos procedimentos fundamentais para a criação e performance musical, podendo unir num único fazer estas duas instâncias da atividade musical. Como estratégia e meio de realização, remete à própria gênese de toda manifestação artística performática, da qual a música faz parte. Segundo Globokar, “a improvisação no campo da música tem uma longa tradição histórica, tão antiga como a própria música” (GLOBOKAR, 1979, p.24). Em outras épocas e lugares desempenhou “funções muito mais complexas (...) de natureza não apenas estética, mas também social, ritual e religiosa” (idem). Embora algumas vezes confinada a certas formas composicionais ou até mesmo banida em determinados períodos, permanece como uma forma de se criar e fazer música, provavelmente por ser parte intrínseca do próprio fazer artístico performático.

Este estudo propõe uma reflexão sobre as características da improvisação vocal, que se organiza a partir da relação da voz com o corpo e seus processos, especificamente com o movimento e a respiração. Tem como subsídio para a reflexão uma investigação prática que tem sido realizada em grupos desde 2002. A experimentação organiza-se a partir do trabalho com o corpo, de forma que a voz resulta de suas ações e da vivência de seus processos. Para tanto, faz-se uso de diversas estratégias, tais como a *Respiração Vivenciada* de Ilse Middendorf, o trabalho de corpo e voz de Zygmunt Molik e de movimento de Rudolf Laban, assim como a *Eutonia* de Gerda Alexander. Além da reflexão sobre as características do



processo improvisacional, a intenção deste estudo é lembrar da importância da improvisação para a prática e o ensino musical, observando sua potencialidade criativa e as diferentes formas que pode assumir. Fundamenta-se nos conceitos de momento de K. Stockhausen e nos de improvisação de D. Bailey e R. Costa, apoiando-se na observação participativa realizada junto à investigação prática.

### **Momentos de utopia: a improvisação**

O termo improvisação pode assumir diversos sentidos, dependendo do contexto em que é empregado. Pode até, por exemplo, significar um trabalho que é realizado de forma descuidada ou sem preparo prévio. Por esta razão, é importante discutir seu significado no âmbito deste estudo e o que aqui caracteriza o ato improvisacional. Segundo Costa, “a improvisação é uma ação, um processo, um vir-a-ser. (...) Na improvisação, o objeto não existe *a priori*, nem *a posteriori*, ou melhor: sua existência é absolutamente efêmera – ao mesmo tempo em que ela se faz, ela se desfaz. É uma seqüência de atos” (COSTA, 2003, p.99). A improvisação resulta de ações que se constituem continuamente, que se transformam de momento a momento. Relaciona-se diretamente à idéia de presença e momento atual, já que é uma ação ou conjunto de ações que se desenvolvem num fazer presencial, viabilizando a consolidação do processo e sua transformação contínua. O centro da improvisação é a transformação, um espaço onde pode ocorrer o inesperado, onde o fazer pode conduzir a algo imprevisível, um momento de utopia da arte... a performance do deixar acontecer, a quebra do conceito de arte tradicional. A improvisação realiza-se num vir-a-ser contínuo. A tentativa de fixá-la parece ir contra sua própria essência. Por esta razão, a investigação de qualquer processo improvisacional encontra como dificuldades a efemeridade do evento, sua contínua transformação e uma espécie de aversão a qualquer forma de registro.

### **Da natureza da improvisação e sua relação com o processo de criação**

A improvisação como estratégia para o processo de criação vem sendo resgatada na contemporaneidade por diferentes linguagens artísticas. No teatro experimental, por exemplo, a improvisação passa a ser uma estratégia bastante utilizada a partir da década de 60, como forma de gerar um material não convencional. Já no universo da criação e performance da música, a improvisação é um procedimento que caminha junto com sua própria história, como observa Bailey:





O desenvolvimento e prática do início do canto gregoriano e da polifonia ocorreram em ambos os casos principalmente através da improvisação; a escola de música para órgão do século XVII desenvolveu-se principalmente através das improvisações, e durante os séculos XVII e XVIII o acompanhamento, tanto na ópera como na música de câmara para concerto, era geralmente deixado para ser improvisado sobre a figura de um baixo, também resultante de contraponto improvisado. No início do período barroco a ornamentação improvisada estendeu-se igualmente para as formas seculares e sacras, para as árias de ópera e oratório, para cantatas e concertos sacros, para canções e peças de solo vocal de todo tipo e aparece também nas novas formas de música instrumental, especialmente sonatas e concertos (BAILEY, 1980, p. 29).

Freqüentemente a improvisação musical é realizada segundo parâmetros previamente estipulados, resultando no que se conhece como improvisação *idiomática*, quer dizer, segundo um sistema ou estrutura pré-determinada, manifestando desta forma uma tradição estilística, adequada ao período e ao sistema musical em questão. A noção de improvisação *idiomática* é proposta por Bailey, que aponta para a existência de duas formas básicas de improvisação, a *idiomática* e a *livre*:

A improvisação idiomática, que é a mais amplamente empregada, preocupa-se principalmente com a expressão de um idioma – tal como o jazz, o flamenco ou o barroco – e retira sua identidade e motivação deste idioma. A improvisação não-idiomática tem outras preocupações e geralmente é mais encontrada no que se chama de improvisação ‘livre’ (BAILEY, 1980, p. 4-5).

No século XX, as ações improvisacionais fazem parte da própria estrutura composicional de algumas obras, deixando-se espaço para a improvisação por parte dos intérpretes. Compositores como John Cage e Karlheinz Stockhausen, entre outros, passaram a incorporar ações de improvisação nos seus processos composicionais. Embora nestas obras exista espaço para ações criativas individuais e/ou coletivas, estas não são necessariamente fruto de uma criação momentânea, tampouco podem ser, na maior parte dos casos, consideradas improvisações *livres*, já que a proposta de uma improvisação *livre* é “substancialmente diferente de uma situação em que um compositor abre espaços de improvisação para um grupo de intérpretes no contexto de uma obra pré-concebida” (COSTA, 2003, p.13). Segundo Costa, na obra destes compositores freqüentemente o ato de improvisação é estimulado a partir de um conceito, de uma idéia.

## **A improvisação livre na experimentação com a voz**

A improvisação livre remonta aos primórdios da criação musical, como observa Bailey:



As características da improvisação livre são estabelecidas somente pela identidade sonoro-musical da pessoa ou pessoas que a estão realizando. Historicamente é anterior a qualquer outro tipo de música – a primeira performance musical da humanidade não poderia ter sido outra senão uma improvisação livre (BAILEY, 1980, p. 99).

O trabalho com a improvisação livre traz a possibilidade de se recuperar o frescor do processo de criação musical, tendo como vantagem o fato de poder ser realizada por todos. Na experimentação que faz parte desta pesquisa, esta é a proposta. A voz resulta do trabalho com o corpo, pretendendo-se que a improvisação vocal seja menos idiomática no sentido de não se propor uma tradição idiomática específica. Explica-se o “menos” porque parece ser impossível deixar os idiomas totalmente de lado, mesmo que se queira deles despir-se.

(...) o desejo é sempre se afastar dos idiomas, sem, no entanto, ignorar que é impossível partir do grau zero da máquina. No mínimo estarão lá presentes como linhas de força, os idiomas, mecanismos e sistemas que atravessam a biografia musical de cada membro do grupo de improvisação (...) (COSTA, 2003, p. 19)

De fato, a ação improvisacional de cada participante traz consigo o conjunto de seu saber musical, seu domínio técnico e eventualmente procedimentos idiomáticos. O conjunto do saber de cada indivíduo não permanece do lado de fora da experimentação. Por esta razão, não surpreende que muitos momentos improvisacionais remetam-se ao sistema tonal. Porém, se comparado aos procedimentos da improvisação idiomática, o processo improvisacional aqui pretendido é mais livre. Mesmo assim, parte-se de uma proposta, onde o ato de improvisar a partir do corpo é deflagrado a partir de sugestões de certos impulsos, movimentos e orientações. Ainda que no decorrer do trabalho exista a liberdade de transformar movimentos e sons livremente, sendo este um parâmetro desejável, a ação fundamenta-se sempre na conexão entre o movimento, a respiração e a voz, o que não deixa de representar uma idéia inicial e também um limite. Seguindo este raciocínio, não pode haver improvisação totalmente livre, pois este processo é, entre outras variáveis, condicionado pelos elementos que a estruturam, no caso aqui, o próprio corpo com sua história. Ao improvisar surgem elementos de uma estrutura muito mais ampla, derivados do contexto social, cultural e histórico dos participantes. Como coloca Bailey, “toda improvisação tem lugar em relação ao conhecido, seja ele tradicional ou recentemente adquirido”, não deixando porém, de ser uma possibilidade de renovação e transformação do conhecido, por constituir uma forma aberta, em evolução (BAILEY, 1980, p.152). Por outro lado, o uso de múltiplos idiomas e sistemas denuncia um estado de intercâmbio e coexistência cada vez mais comum no mundo



contemporâneo. Assim, pode-se compreender a livre improvisação como um espaço de dissolução de fronteiras. “Neste contexto, os territórios se interpenetram e os sistemas interagem cada vez mais, de maneira que os idiomas tornam-se mais permeáveis” (COSTA, 2003, p. 28).

A improvisação vocal apresenta ainda uma particularidade que deve ser aqui mencionada, pois a voz reúne “num mesmo corpo, executante e meio de execução” (VALENTE, 1999, p.120). Assim, trabalhar o aspecto criativo da conexão entre a voz e o corpo parece ser natural aos processos experimentais que se ocupam da voz, já que qualquer acontecimento no corpo influencia diretamente a ação vocal. Na experimentação realizada, a improvisação surge como um mecanismo constante que integra o processo, resultando das próprias relações que se estabelecem entre o corpo e a voz. A improvisação vocal decorre aqui sobretudo do estado de contágio e de interpenetração existente entre os diversos participantes e o espaço. Define-se portanto como um processo coletivo que se organiza a partir da interação, exigindo qualidades outras, que vão além daquelas necessárias para um desempenho a partir de uma partitura ou texto. A flexibilidade dos participantes surge como qualidade importante. Há o predomínio de um fazer que enfatiza a reação, o caráter imediato da resposta física, traduzida principalmente através do movimento e dos sons vocais. Através do processo de improvisação o participante desempenha uma atividade de composição, torna-se uma espécie de co-autor, status que divide com o restante do grupo.

### **A experiência do momento: presença e não-intencionalidade**

A improvisação pode ser utilizada tanto como estratégia e meio de construção de uma performance, a ser posteriormente estruturada, como também, mais raramente, os exercícios improvisacionais podem ser a própria performance, fato que ocorre nesta experimentação. O fazer improvisacional implica porém, além da presença e da permanência no momento atual, uma postura de não-intencionalidade, já que a intenção muitas vezes nos distancia do presente. “Nós estamos treinados e condicionados a estar ‘presentes’ apenas em relação a um objetivo”, vivenciando uma espécie de “não-vida” durante a trajetória percorrida para se chegar lá, o que “nos ensina a viver num tempo ausente” (CHAIKIN, 1977, p. 65). Se a necessidade de atingir um objetivo e de obter um resultado pode nos separar do momento presente, numa vivência improvisacional faz-se portanto necessário que se evite esta postura. Assim, é possível uma real presença no momento atual e conseqüentemente uma vivência deste momento e viabilização do processo criativo. Esta vivência e permanência no momento



presente seria o contrário da “não-vida” descrita por Chaikin. A proposta de não se perseguir um objetivo ou resultado específico também se relaciona à idéia de *no-mindedness*, onde predomina uma postura de receptividade (SCHMITT, 1990, p. 119). O estado de *no-mindedness*, ou esvaziamento da mente, também se caracteriza por uma ausência de julgamento, permitindo uma situação em que se pode estar inteiramente aberto à experiência. Para Viola Spolin, a ausência de julgamento é fundamental para que exista a experiência do momento, já que “nossa intensa necessidade de aprovação nos previne de estar abertos ao que ocorrer e assim nos mantém distantes da nossa experiência atual” (SCHMITT, 1990, p. 119).

O automatismo, que pode eventualmente surgir no decorrer do trabalho prático, é evitado através de propostas específicas e principalmente organizando-se o trabalho a partir da conexão com o corpo. Existe uma proposta para que a ação improvisacional surja da ação do corpo e esta ocorre a partir de estímulos, através de propostas de situações, que embora tenham uma conexão com o dia-a-dia também dele se distanciam pelo caráter por vezes inusitado, por exemplo através da sugestão de movimentos como voar. Desta forma, provoca-se o surgimento de ações não costumeiras. A tentativa de se evitar os automatismos reflete-se principalmente num som que pode ser considerado como “autêntico” ou “legítimo” no sentido de realmente originar-se da ação realizada, ou seja, de possuir uma profunda conexão com o movimento do corpo. O ato improvisacional supõe a existência da liberdade de se deixar surgir seja lá o que for, mesmo que isto resulte em algo já conhecido. O processo improvisacional tem a potencialidade de constituir-se enquanto prática musical coletiva, onde cada indivíduo transforma-se em agente de uma linguagem universal, que pode vir à tona e inclusive congrega idiomas já estabelecidos. A forma como esta ação congrega os diversos idiomas gera uma criação que pode estar além dos sistemas e linguagens ao conseguir materializar a profunda conexão entre os elementos que a compõem, ou seja, a partir de uma vivência do indivíduo através de sua voz, de sua respiração e de seu movimento.

## Soma de momentos

Sonoramente os momentos de criação sucedem-se como ondas, compondo um todo muitas vezes organizado a partir do processo da respiração e do movimento, mas também através do próprio som, que tem a capacidade de se autogerar. Na improvisação coletiva blocos sonoros surgem como pulsações constituindo os momentos de criação, às vezes justapondo-se, outras vezes alternando-se. O conceito de *Momento*,<sup>1</sup> empregado por

---

<sup>1</sup> Este conceito foi utilizado por Stockhausen para falar de sua composição *Momente* (1962-1964).



Karlheinz Stockhausen (1928-2007) presta-se aqui como auxílio para a reflexão sobre o aspecto musical deste processo experimental:

Quando certas características se mantêm constantes por um tempo – em termos musicais, quando sons ocupam uma região particular, um certo registro, ou permanecem numa dinâmica particular, ou mantêm uma certa velocidade média – então um momento está ocorrendo. Pode ser um número limitado de acordes no campo harmônico, de intervalos entre alturas no domínio melódico, uma limitação de durações na estrutura rítmica, ou de timbres na realização instrumental. E quando estas características mudam subitamente, um novo momento tem início. Se elas mudam muito vagarosamente, o novo momento passa a existir enquanto o momento presente ainda continua a existir (STOCKHAUSEN, 2000, p. 63-64).

De modo geral, o processo desta experimentação prática pode ser concebido como uma coleção de momentos em que os elementos propulsores da ação, especificamente as relações que se estabelecem entre a respiração, o movimento e a voz, são também os elementos responsáveis por oferecer unidade ao evento. Mas também, cada seqüência específica dentro do evento total pode ser considerada como um momento no sentido aqui proposto. Cada momento configura-se assim como uma produção instantânea de sons, que surge com determinadas características enquanto fenômeno sonoro, levando à formação de outros momentos ou cessando completamente de existir após uma certa duração, delimitada pelo próprio evento e não por determinação de um agente externo.

Alguns momentos caracterizam-se pela heterofonia, que seria, segundo Stockhausen, “um meio de articular eventos sonoros em torno de uma linha, o qual pode ser uma melodia ou apenas um glissando. Significa que mais do que uma fonte (...) está seguindo a mesma linha, mas não ao mesmo tempo” (STOCKHAUSEN, 2000, p. 65). A produção desta linha não seria clara, mas sim um evento heterofônico, resultante do acaso, onde não há uma sincronização pré-concebida, mas que através do processo de contágio pode percorrer as diferentes vozes.

## **Improvisação como prática musical coletiva**

A produção destes momentos sonoros resulta basicamente de um processo experimental onde o trabalho improvisacional é um dos alicerces fundamentais. A improvisação surge aqui como parte fundamental deste fazer, levando os participantes a explorar seu potencial e experienciar novas formas de atuação, além de conectá-los através de uma experiência em grupo. Pressupondo presença no momento atual, a improvisação permite



uma expansão da percepção, uma vivência que se caracteriza pela troca de ritmos, movimentos e sons, pela troca de energia entre os participantes e por um estado de comunhão, permanecendo como resíduo sonoro no espaço e nos participantes.

Quase nenhuma outra atividade cultural parece ser tão fugaz como a improvisação musical. Comparável a uma seqüência de momentos vividos, ela resiste à tentativa de ser fixada pela escrita. Realizada para o momento, não deixa no entanto de ter conseqüências. Ela deixa vestígios na paisagem sonora e vestígios em nós (NOGLIK, 1990, p.6).

Neste ato improvisacional é comum os participantes permanecerem durante parte da experimentação de olhos fechados. Fechar os olhos estando em movimento e circundado pelos outros requer um estado de confiança, de “se deixar levar” pelo que ocorre ao redor, ao mesmo tempo que facilita o mergulho sensorial no próprio corpo. Além de uma possível jornada em si mesmos, este fato sugere que existe uma tentativa de intensificação da percepção sensorial como um todo, e especificamente da auditiva, que é aguçada, permitindo um processo de constante percepção do som que circula pelo espaço, do que o outro está produzindo em termos sonoros. É neste fechar de olhos que o tempo e o espaço tornam-se infinitos e pode-se mergulhar inteiramente no momento presente.

## **Considerações Finais**

A improvisação com a voz, realizada a partir de sua relação com o corpo, estimulada pela ação criativa do corpo e da vivência de seus processos através de práticas específicas, configura-se como uma forma possível de vivência musical coletiva, que não necessariamente exige conhecimentos prévios por parte dos participantes, estando portanto acessível a todos. Como um participante observa: “tem uma coisa de brincadeira ... de poder brincar, de poder se soltar. De poder se entregar. Eu me surpreendi com minha voz.” Além de possibilitar uma experiência com a voz, de nela descobrir uma forma de experimentar e criar música, este processo experimental resgata também a ação da improvisação como parte intrínseca da prática musical, revelando sua potencialidade como possível geradora de processos de aprendizagem e criação.



## Referências

BAILEY, Derek. *Improvisation: its nature and practice in music*. Ashbourne; Derbyshire, Great Britain: Moorland Publishing, 1980.

CHAIKIN, Joseph. *The Presence of the Actor*. New York: Atheneum, 1977.

COSTA, Rogério Luiz Moraes. *O músico enquanto meio e os territórios da livre improvisação*. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2003. 178 p. Tese apresentada ao Programa de Comunicação e Semiótica / PUC. Doutorado. 2003.

GLOBOKAR, Vinko. Reflexionen über Improvisation. In: BRINKMANN, Reinhold. (Hg.). *Improvisation und neue Musik*. Institut für Neue Musik und Musikerziehung Darmstadt. Bd. 20. Mainz: Schott, 1979. p. 24-41.

NOGLIK, Bert. *Klangspuren: Wege improvisierter Musik*. Berlin: Verlag Neue Musik, 1990.

SCHMITT, Natalie Crohn. *Actors and onlookers: theater and twentieth-century scientific views of nature*. Evanston; Illinois: Northwestern University Press, 1990.

STOCKHAUSEN, Karlheinz; MACONIE, Robin (comp.). *Stockhausen on Music: Lectures & Interviews*. London: Marion Boyars, 2000.

VALENTE, Heloísa de Araújo Duarte. *Os Cantos da Voz: entre o ruído e o silêncio*. São Paulo: Annablume, 1999.



## **Improvisação, composição e educação musical: a experimentação sonora como caminho para a aprendizagem da música**

*Marcelo Mateus de Oliveira  
marcelo.m.mus@gmail.com  
Universidade Federal do Ceará*

**Resumo:** O presente projeto de pesquisa busca verificar a aprendizagem musical através de propostas de improvisação e composição tendo como instrumento o violão. O estímulo à composição e à improvisação já foi explicitada por outros autores na área de Educação Musical. Porém, no ensino do violão, ainda parece ser consenso que um trabalho mais criativo – com mais liberdades expressivas por parte do estudante – só pode ser realizado após um amplo conhecimento de aspectos técnicos não são necessariamente musicais. Buscamos, pois, entender como essas estratégias pedagógicas podem ser mais efetivamente utilizadas na iniciação musical ao violão em aulas coletivas. Utilizaremos a investigação qualitativa, sendo o tipo de pesquisa a pesquisa-ação.

**Palavras-chave:** Educação Musical, Composição, Improvisação.

### **A vivência musical como experiência formativa**

O ensino de música em nosso país ainda carrega a herança cultural ocidental européia como principal paradigma. Tradicionalmente, o ensino musical ocorre de maneira bastante fragmentada, baseando-se em um currículo estático, influenciado principalmente pela estética do período romântico. O enfoque essencial ensino de música tradicional baseia-se em: (1) aquisição técnico-mecânica e (2) reprodução de normas e procedimentos musicais já estabelecidos do repertório “erudito” (FONTERRADA, 2008).

A recorrência de tal repertório faz com que, no âmbito do ensino musical formal, as características e pressupostos da música erudita européia do século XIX sejam tomados como regras, “leis” que não podem ser quebradas.

Se considerarmos que o paradigma de ensino de música vigente (tradicional) só passou a ter esse *status* após uma ampla atividade de experimentação por diversos atores sociais e que, ao direcionar à música de determinada época e determinado contexto histórico, pontos de convergência foram estabelecidos, tais regras não são “leis imutáveis”, mas orientações para um determinado tipo de execução musical, relacionada aos estilos específicos da Música européia.

Restringir a experiência de Educação Musical ao ensino dessas regras acaba por provocar uma limitação na expressividade dos intérpretes. A criatividade e a inventividade





não são contempladas nas vivências musicais desenvolvidas a partir desse paradigma, mas apenas atividades de caráter técnico são priorizadas.

Quando tratamos de ensino de instrumento, mais especificamente do violão, é comum que se siga um caminho tradicional nos quais a improvisação só é abordada depois que se ensina certa quantidade de escalas<sup>1</sup> e modos<sup>2</sup> e a composição, muitas vezes, nem é mencionada nesse processo. O ensino do violão ainda prioriza a técnica, compreendida como uma simples fluência mecânica, exercícios de velocidade e concatenação de acordes antes de buscar uma fluência musical e experiências significativas.

Na contramão dessas abordagens, alguns educadores musicais – Carl Orff, Keith Swanwick – destacam que uma das maneiras de apropriação do fazer musical por parte do estudante é a composição<sup>3</sup>. Swanwick nos aponta que:

Uma vez que a composição permite mais tomadas de decisão ao participante, proporciona mais abertura para a escolha cultural. A composição é, portanto, uma necessidade educacional, não uma atividade opcional para ser desenvolvida quando o tempo permite. Ela dá ao aluno uma oportunidade para trazer suas próprias idéias à microcultura da sala de aula, fundindo a educação formal com a “música de fora”. Os professores, então, tornam-se conscientes não somente das tendências musicais dos alunos, mas também, até certo ponto, de seus mundos social e pessoal. (SWANWICK, 2003, p.68)

A improvisação<sup>4</sup> deveria ter seu lugar nesse processo, uma vez que, através dela, o estudante se expõe ao articular várias competências e habilidades na forma de discurso musical. Ela promove uma interação com o instrumento e o fazer musical que pode perfeitamente ser trabalhada já nos primeiros contatos com o estudante. Teca de Alencar Brito, ao abordar o lugar da improvisação na metodologia do professor H. J. Koellreutter nos diz que:

---

<sup>1</sup> Escala. *s.f.* Música: Série de notas dispostas em determinada ordem (na notação moderna, a seqüência é: dó, ré, mi, fã, sol, lá, si). Retirado em 23/05/10 às 15:27 do endereço <http://www.dicionarioaurelio.com/dicionario.php?P=Escala>

<sup>2</sup> Modos: *sf* Música. Disposição dos tons numa escala diatônica. Retirado em 23/05/10 às 15:30 do endereço <http://www.dicionarioaurelio.com/dicionario.php?P=Modo>.

<sup>3</sup> Composição: v.t. Formar um todo, juntando diferentes partes. / Criar, produzir, inventar: compor um poema. (Dicionário Aurélio on line) <http://www.dicionarioaurelio.com/dicionario.php?P=Compor> acessado em 20/05/2010 às 10:53h.

<sup>4</sup> Improvisar: v.t. Fazer, preparar de repente alguma coisa: improvisaram logo uma festa. / Compor sem preparo prévio um verso, um discurso, um trecho musical. <http://www.dicionarioaurelio.com/dicionario.php?P=Improvisar> acessado em 20/05/2010 às 10:54h.



Sua prática permite vivenciar e conscientizar importantes questões musicais, que são trabalhadas com aspectos como autodisciplina, tolerância, respeito, capacidade de compartilhar, criar, refletir etc. o professor [Koellreutter] entende que, por meio do trabalho de improvisação, abre-se espaço para dialogar e debater com os alunos e, assim, introduzir os conteúdos adequados. (BRITO, 2001, p.45)

Outro aspecto que podemos citar é o da escolha de repertório. A seleção de um repertório implica no privilégio de alguns estilos em detrimento de outros. Vemos a seleção de repertório como um processo necessário, dada a vasta produção musical e as reais possibilidades de tempo para o trabalho com música. A seleção de repertório ajuda a tornar o trabalho realizável.

Orientando para que o estudante adquira segurança e passe a confiar no seu “ouvido musical”, poderemos articular de maneira mais eficaz os diferentes aspectos da música, pensando-os de maneira integrada desde o início do processo de ensino-aprendizagem e partir desta segurança, propor e conduzir experiências de criação sonora. Tais experiências podem ser desenvolvidas a partir de alguns materiais apreendidos anteriormente, sempre incentivando a criação, sem restringir previamente os horizontes do estudante.

O julgamento pessoal do estudante será o balizador da amplitude do que será executado. Assim, talvez possamos analisar como as composições dos sujeitos – por mais simples e individuais que sejam – se integram à produção universal, na medida em que nos apoiamos na cultura como referencial, mas não como limitador e cerceador de eventos musicais significativos.

A aprendizagem é o resíduo da experiência. É o que fica conosco quando as atividades acabam, as técnicas e a compreensão que nós obtemos. A compreensão musical reside numa dimensão diferente das atividades musicais por meio das quais esse entendimento pode ser revelado e desenvolvido – compondo ou improvisando, tocando a música de outras pessoas ou respondendo quando ouvimos música. (SWANWICK, 2003, p.94-95)

A presente proposta de pesquisa busca demonstrar como o aprendizado de música pode ocorrer a partir da composição e improvisação ao instrumento, o violão. Dessa forma, nos interessa analisar os seguintes questionamentos:

1. A fluência musical e as experiências significativas, decorrentes de atividades de improvisação e composição, podem ser abordadas desde as primeiras lições de violão?
2. Quais seriam as principais limitações encontradas para essa abordagem?
3. Como o professor pode efetivamente agir como mediador dos processos?



4. Como o ensino coletivo do instrumento, nesta perspectiva, pode potencializar e enriquecer as relações de ensino e vivência musicais?

Nosso objetivo consiste, assim, em verificar a aprendizagem musical através de propostas de improvisação e composição, bem como sua evolução geral. Além disso, queremos identificar em que medida tal proposta propicia ao estudante subsídios para que ele consiga desenvolver-se de maneira autônoma, ou seja, como e se as atividades trabalhadas permitem uma continuidade da aprendizagem do instrumento – violão – e como estas contribuem para a formação humana do sujeito.

## Quadro teórico

Esperamos que o estudante se aproprie da produção musical ocidental através da vivência de unidades e conteúdos da tradição musical. A improvisação e a composição serão utilizadas como estratégias pedagógicas para essa apropriação. Paulo Freire já nos aponta em seu texto *Pedagogia do Oprimido* que o:

conteúdo programático da educação não é uma doação ou imposição, mas a devolução organizada, sistematizada e acrescentada ao povo daqueles elementos que este lhe entregou de forma desestruturada. (FREIRE *apud* SILVA, 2009, p.61)

Assim, trazendo para o campo da Educação Musical, o aprendizado dos aspectos musicais partirão da construção e vivência do estudante para, em seguida, uma organização, uma sistematização dessa experiência que se tornou conhecimento. Helena Rodrigues, ao abordar a teoria da aprendizagem Musical de Edwin Gordon, faz ligação com nossa linha de pensamento ao dizer que:

deveríamos ser capazes de nos apropriarmos da Música da mesma forma que nos apropriamos da linguagem: para comunicar, em sentido lato. Para contar histórias dos outros mas também. para as contarmos segundo as nossas próprias palavras e para contar também as nossas próprias histórias.(RODRIGUES, 2001, p.2)

Essa apropriação da música, semelhante a apropriação da linguagem pelo sujeito nos faz perceber o quanto os processos de ensino musical são permeados pela subjetividade do aluno e esta precisa ser considerada na prática do professor. Muito corriqueiramente ainda caímos na armadilha da “redução matemática” ao se falar de música, destacando os aspectos quantitativos da realização musical e deixando de lado os aspectos, talvez mais importantes, de trocas simbólicas significativas.



O mais significativo na educação musical é que ela pode ser o espaço de inserção da arte na vida do ser humano, dando-lhe possibilidade de atingir outras dimensões de si mesmo e de ampliar e aprofundar seus modos de relação consigo próprio, com o outro e com o mundo. (FONTERRADA, 2008, p.117)

## O ensino do violão

O violão é, senão o principal, um dos mais populares instrumentos musicais da cultura brasileira. Por sua portabilidade e versatilidade, vêm acompanhando o povo brasileiro desde os primeiros trabalhos com os jesuítas no século XVI. Henrique Cazes, ao abordar as origens do Choro<sup>5</sup> diz que:

Muito antes do surgimento do Choro e da forma chorada de tocar, o violão já era um instrumento popular que tinha participação fundamental em todo tipo de música feita fora das elites. Esteve sempre presente no acompanhamento das serenatas, dos lundus, das cançonetas, na música dos barbeiros, enfim, em tudo o que se referia às atividades de música popular anteriores ao Choro. (CAZES, 1998, p.45)

O ensino de violão, na maioria das vezes, ainda acontece visando a formação do executante virtuoso. Este método é baseado em uma abordagem do século XIX na qual as aulas são, prioritariamente, de aquisição de habilidades técnicas ao instrumento, desenvolvimento da mecânica corporal em aulas individuais com repertório, baseado quase que totalmente na música erudita européia. A aula de violão em grupo tende a seguir a mesma metodologia, só que com maior número de estudantes. A ênfase, muitas vezes, é no repasse de uma grande quantidade de informações para que se tenha um resultado imediato, visando a reprodução de alguma música previamente conhecida pelo estudante.

Edwin Gordon, ao propor a mudança do foco do aprendizado de música do “como se ensina” para o “como se aprende” contribui para nossa discussão com a noção de aprendizado por discriminação e aprendizado por inferência. O aprendizado por discriminação refere-se ao que é trazido ao estudante e ocorre por imitação. Trata-se do aprendizado da linguagem, a formação de um vocabulário que será a base para realizações mais autônomas. Quando o aluno é capaz de aprender de maneira mais autônoma, construir conhecimento a partir das próprias conclusões, temos o aprendizado por inferência. (RODRIGUES, 2001, p. 5-6)

---

<sup>5</sup>Choro: s.m. Pranto, ato de chorar, lágrimas. / Bras. Música popular de harmonia e ritmos característicos. / Conjunto instrumental popular composto de violão, flauta, cavaquinho, pandeiro e reco-reco. Retirado em 20/05/10 às 12:04h do endereço: <http://www.dicionarioaurelio.com/dicionario.php?P=Choro>



No caso no aprendizado de música tendo o violão como principal instrumento, entendemos que o aprendizado por discriminação ocorreria durante o trabalho com o repertório proposto, por exemplo. O aprendizado por inferência seria realizado principalmente nos trabalhos de composição e improvisação.

## **Composição**

Para o trabalho de composição, se faz necessário o constante estímulo à inventividade, criatividade, manipulação livre de materiais. Fazer com que os sujeitos se confrontem mais estreitamente com a expressão do que com o aprendizado de regras. (FONTERRADA, 2008, p.162)

Na maioria das vezes o estudante já possui essa consciência “do todo”, essa visão mais geral da realização musical. É a partir desse conhecimento prévio que o estudante traz consigo para sala de aula que poderemos realizar um trabalho de apropriação das estruturas musicais a partir da composição. Há uma tradição no ensino de música no qual o:

ensino tem-se centrado na imitação e repetição, na leitura e teoria musical, castrando totalmente o desenvolvimento auditivo e a possibilidade de aquisição de um discurso musical próprio e de síntese pessoal. (RODRIGUES, 2001, p.2)

O trabalho de composição busca, justamente, promover que as estruturas musicais estejam a favor da expressão e do discurso musical do estudante. Ao compor, não só as estruturas musicais são incorporadas, mas também o discurso musical do sujeito é desenvolvido, fortalecido.

## **Improvisação**

Quando propomos utilizar da improvisação como instrumento metodológico já nas primeiras aulas de violão, o intuito é perceber como o desenvolvimento de um conhecimento trabalhado na aula (escala maior, por exemplo) pode ser articulado às idéias – musicais ou não – e vivências prévias do estudante na forma de um discurso musical.

A criatividade e a improvisação são níveis posteriores na sua sequência de aprendizagem. São fundamentais, até porque expressam essa capacidade de pensar por si próprio em termos musicais. Mas ninguém cria a partir do nada. (RODRIGUES, 2001, p.7)



Com a improvisação o estudante pode tornar significativo o conteúdo abordado, uma vez que se é vivenciado os pressupostos e utilidade desse conteúdo durante o discurso musical. A expressão musical através da improvisação pode ampliar a compreensão do aluno, não só quando à música, mas quanto à sua compreensão de mundo. Como aponta Rodrigues, “o acto [*sic*] educativo deve alargar a compreensão do Mundo, e conseqüentemente, também, a compreensão musical, em todas as dimensões.” (2001,p.3)

Murray Schafer caracteriza a música improvisada como “aquela que vai sendo composta na mesma hora em que está acontecendo”. (SCHAFER, 1991, p. 52) Ele propõe que a improvisação é uma maneira de “forçar os aluno a ouvir”(p.51), fazendo com que eles dêem sentido ao que está sendo tocado a partir do que foi proposto anteriormente por outro colega. Schafer também coloca que o exercício improvisativo não deve ser apenas um treinamento auditivo, mas de um desenvolvimento de um discurso para a improvisação. (SCHAFER, 1991, p.51)

A improvisação, pois, tanto livre como direcionada, busca um desenvolvimento do discurso musical similar ao da linguagem. O estudante aprende a “falar falando”, aprende a fazer, fazendo. Violeta Gainza discorre sobre a importância da improvisação ao dizer que:

O jogo musical e a improvisação, em suas formas livres e “pautadas”, contribui ativamente para a mobilização e metabolismo das estruturas musicais internacionalizadas, bem como promove a absorção de novos materiais e estruturas mediante a exploração e manipulação criativa dos objetos sonoros. (GAINZA, 1990, p.1)

## **Procedimentos metodológicos da investigação**

Consideramos que a pesquisa qualitativa está mais adequada ao propósito da nossa investigação uma vez que pretendemos atuar em um âmbito específico atentando para a qualidade das relações de aprendizado, e não a quantidade de conteúdos memorizados. Bogdan e Biklen colocam que a abordagem qualitativa atingiu a maturidade completa e que:

Um campo que era dominado pelas questões da mensuração, definições operacionais, variáveis, teste de hipóteses e estatística, alargou-se para contemplar uma metodologia de investigação que enfatiza a descrição, a indução, a teoria fundamentada e o estudo das percepções pessoais. (BOGDAN E BIKLEN, 1994, p.11)

A qualidade do processo é colocada em análise. A composição e a improvisação trazem o caráter ativo e co-autor do trabalho aos sujeitos da pesquisa. Essa característica nos levou a utilizar a pesquisa-ação como modalidade investigativa. Entendemos por pesquisa-



ação como uma pesquisa que, “além de compreender, visa intervir na situação com vistas a modificá-la.” (SEVERINO, 2007,p.120)

Bogdan e Biklen(1994, p.292) concordam com Severino ao afirmarem que “a investigação-ação consiste na recolha de informações sistemáticas com o objetivo de promover mudanças sociais.”

Esse tipo de pesquisa parece-nos o mais adequado pois também oferece a promoção de trocas significativas e a construção do conhecimento de forma coletiva. A avaliação é processual e compartilhada com os sujeitos da pesquisa, sujeitos esses que possuem uma participação mais ativa nessa abordagem: “na pesquisa-ação, a interpretação e análise [dos dados] são o produto de discussões de grupo.” (BARBIER, 2007, p.55)

Pensamos que o professor pode contribuir para a promoção de experiências significativas já no primeiro encontro com a turma, percebendo as limitações e explorando suas potencialidades. A pesquisa-ação, mais uma vez, vêm a contribuir na compreensão do trabalho uma vez que “ela está mais interessada no conhecimento prático do que no teórico”. (BARBIER, 2007, p.53)

Buscaremos que os conteúdos sejam abordados através de atividades e criativas por parte do estudante. Dessa maneira, pretende-se desenvolver nele a competência “de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar a eles [*sic*]”. (PERRENOUD *apud* CIASCA e SANTIAGO, 2008,p.46).

Pretendemos também manter um espaço de discussão do repertório que será trabalhado para que os estudantes exercitem sua autonomia musical. A escolha crítica do repertório pode levar a mudanças e, talvez, serem refletidas no discurso musical.

Os sujeitos da pesquisa serão alunos da turma de iniciação ao violão de um Projeto na cidade de Fortaleza. Tal Projeto é uma organização não-governamental de caráter filantrópico que é financiado através do sistema de apadrinhamento de brasileiros e norte-americanos. O Projeto percebeu a necessidade de atender a crianças de 07 a 14 anos no contra-turno escolar e optou pela música para realizar o trabalho. Atualmente as atividades atendem turmas com aulas de instrumento em flauta doce e violão.

Entendemos que não se faz necessário um processo seletivo baseado em habilidades e competências uma vez que a pesquisa busca verificar a viabilidade – e contribuições – das atividades de composição e improvisação no processo de iniciação musical ao violão. Dessa forma, a diversidade é mais que desejável. A seleção se dará, pois, por ordem de inscrição nas turmas de violão.



Utilizaremos como instrumentos de coleta de dados a observação participante, diário de campo, conversas informais e entrevistas semi-estruturadas. Eventualmente, faremos gravações de algumas aulas em vídeo para posterior análise do processo.





## Referências

BARBIER, René. *A pesquisa-ação*. Tradução de Lucie Didio. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.

BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari Knopp. *Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Tradução: Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994.

BRITO, Teca Alencar de. *Koellreutter educador: O humano como objetivo da educação musical*. São Paulo: Peirópolis, 2001.

CIASCA, Maria Isabel F. Lima; SANTIAGO, Silvany Bastos. As Reformas Curriculares do Ensino Médio no Brasil in *Currículo e formação docente: um diálogo interdisciplinar*./ Silvia Elizabeth Moraes (org.). Campinas, SP: Mercado das Letras, 2008.

DIAS, Ana Maria Iorio; BRANDÃO, Maria de Lourdes Peixoto; BRAGA, Carmensita Matos; RODRIGUES, Yangla Kelly Oliveira (Organizadoras). *Projeto Pedagógico de Curso: Graduação em Pedagogia, Educação Musical e Educação Física da Faculdade de Educação*. Fortaleza: UFC/Pró-Reitoria de Graduação, 2007.

FONTEERRADA, Marisa Trench de Oliveira. *De tramas e fios: um ensio sobre música e educação*. 2.ed. São Paulo: Editora UNESP; Rio de Janeiro: Funarte, 2008.

RODRIGUES, Helena. *Pequena Crônica sobre notas de rodapé na Educação Musical: Reflexões a Propósito da Teoria de Aprendizagem Musical*. Revista de la Lista Electrónica Europea de Música en la Educación. nº8, 2001. Retirado dia 26/03/2007 do endereço eletrônico: <http://musica.rediris.es/leeme/revista/rodrigues.htm>

SCHAFER, Murray. *O ouvido pensante*. Tradução: Marisa Trench de O. Fonterrada, Magda R. Gomes da Silva, Maria Lúcia Pascoal, - São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1991.

SEVERINO, Antônio Joaquim. *Metodologia do trabalho científico*. – 23ª ed. rev. E atualizada – São Paulo: Cortez, 2007.

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



# **Influências da escolha de repertório sobre o processo de ensino - aprendizagem em alunos do curso de Licenciatura em Música da UFES**

*Márcia Lyra Ferreira*  
*Universidade Federal do Espírito Santo*  
marcia.lyra@gmail.com

**Resumo:** Este projeto de pesquisa tem como objetivo verificar de que maneira ocorre a escolha de repertório para as aulas de ensino coletivo de instrumento (especificamente, teclado e violão) no curso de licenciatura em música da UFES e compreender de que forma a aprendizagem se relaciona com o nível motivacional do aluno no que diz respeito ao repertório escolhido pelo professor. Assim, para o alcance do objetivo proposto, serão utilizadas para a coleta de dados pesquisas bibliográficas a cerca de escolha de repertório, aprendizagem musical, ensino coletivo de música, psicologia da música e afins, com o intuito de gerar e consolidar um referencial teórico consistente, que permita um melhor suporte na análise dos dados coletados. Além disso, serão elaborados questionários específicos para a coleta de dados, que serão aplicados aos participantes deste estudo (professores e alunos do curso de Licenciatura em Música da UFES). Para os professores, serão abordados questionamentos sobre a escolha de repertório para as aulas e para os alunos, o questionário contará com perguntas sobre suas preferências musicais e motivações para o estudo do instrumento. Com isso, espera-se que esta pesquisa possa contribuir para reflexões sobre os procedimentos para a escolha do repertório a ser utilizado em aulas de ensino coletivo de instrumento, como também para o desenvolvimento científico da área.

**Palavras-chave:** Escolha de repertório, licenciatura em música, aprendizagem musical.

## **Introdução**

A escolha de repertório, apesar de ainda apresentar literatura relativamente pequena, é apontada em alguns trabalhos como fator fundamental para a aprendizagem musical (FIREMAN, 2007; QUADROS JR.; QUILES; TOURINHO, 2009; TORRES et al, 2003, TOURINHO, 1995). A avaliação prévia das peças a serem trabalhadas é importante porque o repertório adequado, além de ser capaz de despertar a motivação, também auxilia na aplicação de técnicas apropriadas ao nível dos alunos contribuindo assim para um melhor aproveitamento e conseqüente desenvolvimento. Em se tratando de uma turma de ensino coletivo de instrumento, o repertório a ser escolhido se torna uma tarefa ainda mais difícil (devido à grande possibilidade de heterogeneidade das vivências musicais dos alunos), que requer certa experiência do professor tutor.

A música será escolhida tanto para satisfazer necessidades emocionais, como também para suprir possíveis necessidades técnicas de acordo com as condições do estudante. Considero de extrema importância que os objetivos traçados pelo professor sejam compartilhados com os estudantes, principalmente em curso superior (FIREMAN, 2006, p. 112).



O foco do presente trabalho está direcionado para a escolha de repertório no contexto das turmas de ensino coletivo de instrumento do curso de Licenciatura em Música da UFES. Dessa forma, levando em consideração que os cursos de licenciaturas têm como objetivo formar futuros educadores musicais, vale ressaltar a importância do conhecimento de diversos universos musicais. É através desse conhecimento que o futuro professor irá se preparar para a diversidade cultural das salas de aulas das escolas de ensino regular e, por isso, a informação sobre o universo musical dos alunos se torna essencial.

Nota-se que o perfil dos alunos do curso de Licenciatura da UFES é essencialmente de músicos atuantes em bandas, orquestras, corais, regentes e professores informais de música. Ou seja, já têm sedimentado em sua formação vários elementos, preferências musicais e metodologias de ensino. É exatamente nessa fase que se torna fundamental uma nova forma de pensar musicalmente, conforme Vieira,

É preciso considerar que a trajetória escolar é somente um dos fatores que integram a trajetória de vida musical do professor de música. [...] Não que as disposições de origem sejam determinantes finais, mas elas têm efeitos sobre as práticas musicais e pedagógicas construídas na trajetória de formação dos professores (VIEIRA, 2003, p. 78).

Para tanto, é importante que aconteça uma reflexão sobre as metodologias que serão adotadas e que estas tenham como objetivo o intercâmbio constante de informações entre o professor do instrumento e o aluno, enfatizando o *como*, o *porquê* e o *para quê* das metodologias adotadas.

Como consequência, é necessário que o estudante saiba quais estratégias serão utilizadas para alcançar esses objetivos. Dessa forma, o educando estará consciente do processo de ensino, podendo compartilhar a responsabilidade do aprendizado com o professor (FIREMAN, 2006, p. 112).

Por isso, é importante que a seleção do repertório ocorra através de uma programação reflexiva e que considere o universo musical dos alunos em um primeiro momento. Nesse contexto, pensar sobre um diagnóstico do repertório selecionado para as aulas do ensino superior em música, se torna ainda mais importante e, a partir disso, será necessário que o professor realize uma avaliação das condições musicais dos alunos logo nos primeiros contatos com o intuito de traçar “alternativas para a construção do processo educacional a partir das carências ou virtudes constatadas” (QUADROS JR.; QUILES; TOURINHO, 2009).



Assim, acredita-se que o ensino de música em nível superior precisa estar articulado com os cotidianos das escolas regulares. Tais aspectos serão analisados ao levantar as preferências musicais dos alunos e como ocorre a escolha de repertório pelo professor.

Objetivamos a capacitação de um profissional que deve ser flexível, reflexivo e capaz de perceber e agir sobre realidades muito distintas. Precisamos capacitar o futuro professor de música para que ele/ela saiba administrar e gerenciar o conhecimento dos alunos, capacitando-os a fazer sentido do mundo musical a sua volta (HENTSCHKE, 2003, p. 55).

Dessa forma, seguindo o raciocínio dos pressupostos anteriores, decidiu-se como objetivo geral para esta pesquisa verificar de que maneira ocorre a escolha de repertório para as aulas de ensino coletivo de instrumento nos cursos de Licenciatura em Música da UFES, na cidade de Vitória-ES. Assim, foram estruturados os seguintes objetivos específicos:

- Examinar quais os critérios adotados para a escolha de repertório para aulas de instrumentos coletivos e suas metodologias de ensino;
- Conferir quais são as preferências musicais dos alunos;
- Compreender de que maneira a aprendizagem se relaciona com o nível motivacional do aluno no que diz respeito ao repertório escolhido.

## **Metodologia**

O objeto desta pesquisa serão professores e alunos do curso de licenciatura em música da Universidade Federal do Espírito Santo, contemplando aqueles que estejam efetivamente lecionando e matriculados, respectivamente, nas disciplinas de teclado e de violão e escolhidos conforme aceitação de ambos.

Como instrumento de coleta de dados serão utilizadas publicações nas áreas Escolha de Repertório, Aprendizagem Musical, Ensino Coletivo de Música, Psicologia da Música, com o objetivo de gerar e consolidar um referencial teórico consistente que permita analisar de maneira apropriada os dados coletados. Além disso, será elaborado um questionário específico a ser aplicado aos participantes da pesquisa. Para os professores, serão abordados questionamentos sobre a escolha de repertório para as aulas e para os alunos, o questionário contará com perguntas sobre suas preferências musicais e motivações para o estudo do instrumento.

Este trabalho seguirá os seguintes procedimentos metodológicos:

- Seleção de amostra de professores que lecionem instrumentos coletivos (teclado, violão);



- Aplicação de questionário aos professores de música do curso de Licenciatura em Música da UFES analisando os critérios para escolha de repertório e metodologias de ensino;
- Seleção de amostra de 20 alunos matriculados nas disciplinas de teclado e violão para compor a pesquisa do curso de Licenciatura em Música da UFES;
- Aplicação de questionário aos alunos, abordando suas preferências musicais e suas motivações para o aprendizado de instrumentos coletivos nas aulas ministradas no curso;
- Organização e catalogação dos dados coletados;
- Categorização dos questionários aplicados e previamente estruturados para alcançar os objetivos dessa pesquisa;
- Análise dos questionários, em conformidade com o referencial teórico e com os objetivos;
- Refutação ou aprovação das hipóteses apresentadas;
- Elaboração das conclusões;
- Redação e defesa da monografia.

## **Resultados esperados**

Espera-se, com esta pesquisa, contribuir para reflexões sobre os procedimentos para a escolha do repertório destinado às aulas de ensino coletivo de instrumento e analisar as influências do repertório escolhido sobre a motivação para aprendizagem dos alunos do ensino superior de música, levando em consideração suas preferências musicais. Dessa forma, pretende-se que este estudo possa ser útil para futuras pesquisas que abarquem este tema, contribuindo assim para o desenvolvimento do campo científico.



## Referências

HENTSCHKE, Liane. Dos ideais curriculares à realidade dos cursos de música no Brasil. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n.º 8, p. 53-55, 2003.

FIREMAN, Milson. Escolha de repertório na aula de violão como uma aposta cognitiva. *Em pauta*, Porto Alegre, v. 18, n.º 30, p. 93-129, 2007.

QUADROS JR, João; QUILES, Oswaldo Lorenzo; TOURINHO, Ana Cristina. *Fatores de influência no processo de ensino-aprendizagem musical: o caso da Escola Paracatum*. Unimontes: Montes Claros – MG, 2009.

TOURINHO, Ana Cristina. *A motivação e o desempenho escolar na aula de violão em grupo: influência do repertório de interesse do aluno*. Dissertação (Mestrado em Educação Musical) Programa de Pós Graduação em Música da Universidade Federal da Bahia. *Ictus – Periódico do PPGMUS/UFBA*, 2006. Disponível em:  
<http://www.ictus.ufba.br/index.php/ictus/article/viewFile/45/52> Acesso em 30 de abr. 2010.

VIEIRA, Lia B. O professor como fator condicionante na preparação em educação profissional em música. *Revista da ABEM*, mar. 2003, n. 8, p. 75-79. Disponível em:  
[http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/revista8/revista8\\_artigo13.pdf](http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/revista8/revista8_artigo13.pdf) Acesso em: 28 abr 2010



## Investigando a prática coral: dificuldades e aprendizagens da pesquisa de campo

*Leila Miralva Martins Dias*  
*Universidade Federal do Rio Grande do Sul-UFRGS*  
*leidias@yahoo.com.br*

**Resumo:** Este trabalho apresenta parte de uma pesquisa de doutorado em fase de conclusão. A pesquisa trata de dois estudos de caso com dois coros de duas instituições diversas na cidade de Porto Alegre, RS. Aborda-se, portanto o trabalho de educação musical nesses dois coros tomados como objeto de estudo, mediante o suporte metodológico da observação participante. Esta comunicação discute aspectos relacionados com o modo como a pesquisa foi realizada quando atuei como pesquisadora na condição de corista nos dois coros. Apresenta algumas reflexões sobre as minhas experiências de campo, trazendo a interferência de ser professora de música, regente e migrante, desempenhando o papel de corista como pré-condição no exercício de pesquisadora.

**Palavras-chave:** Prática Coral, Pesquisa Qualitativa, Observação Participante.

### Apresentando a pesquisa

Esta comunicação apresenta parte de uma pesquisa de doutorado, em fase de conclusão. A investigação toma como campo empírico dois coros comunitários, de adultos da cidade de Porto Alegre, RS<sup>1</sup>. Um desses coros, que aqui será chamado de Coro A, é formado de pessoas da comunidade, com vozes mistas, em um colégio particular que funciona como uma cooperativa de pais e funcionários. O Coro B, é formado de vozes femininas, em um amplo hospital particular da cidade. Após os ensaios de duas horas e meia, o coro se apresenta semanalmente promovendo certo impacto aos pacientes, acompanhantes, funcionários e visitantes que formam seus expectadores semanais.

O interesse científico dessa pesquisa se dirige, portanto, a duas práticas pedagógicas musicais, de caráter vocal, coletiva, sendo um grupo livre e um coro de cantoras voluntárias, ambos regidos por maestrinas, uma graduada em piano e outra em regência. Durante o trabalho de campo, realizado no período de três semestres letivos, meu olhar foi se dirigindo para as aproximações que aconteciam entre as pessoas envolvidas nesses dois coros, especificamente para compreender quais as interações que acontecem entre os sujeitos dessas práticas pedagógico-musicais desenvolvidas em contextos extras escolares (SOUZA, 2001).

Definidos os dois coros como campo empírico de investigação, optei por realizar uma pesquisa qualitativa adotando entre os procedimentos metodológicos a observação

---

<sup>1</sup> A pesquisa está sendo desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Música, sob a orientação da Profa. Jusamara Souza, com bolsa da CNPQ.



participante. Neste caso, comecei a participar como corista nos ensaios, nas apresentações públicas e nos momentos especiais de convivência a exemplo das viagens e dos encontros fora do ambiente de ensaio.

A formação da base de dados foi se constituindo a partir da produção de 57 diários de campo dos ensaios, apresentações e eventos. Além disso, foram realizadas entrevistas semi-estruturadas bem como gravações e filmagens de ensaios e apresentações públicas. Também foram tomados apontamentos de conversas informais, de observações realizadas em trabalhos paralelos dos regentes, assim como de documentos, sites, correspondências eletrônicas, bilhetes, prospectos, livros das instituições e outros recursos usuais da pesquisa qualitativa.

## **O desvio do olhar**

Enquanto me preparava para entrar em campo já tinha algumas perguntas em mente a exemplo de: Como o ensaio acontecia? Que tipo de repertório era realizado? Como as pessoas atuavam como coristas? Como aconteciam as trocas de saberes? Como aconteciam as interações entre regentes e coristas? E entre os coristas? Qual o nível de participação dos coristas para opinarem nas dinâmicas de ensaio, repertório e apresentações do coro?

No canto coral existe a possibilidade de se investigar diversos aspectos estético-musicais tais como a sonoridade da emissão vocal do coro, o nível de afinação dos coristas, a resposta do coro às propostas dos compositores e/ou arranjadores e os mais variados olhares. No entanto, desde o início, as minhas perguntas estavam mais voltadas para as questões músico-educacionais, conseqüentemente sobre as pessoas (KRAEMER, 2000). Ou seja, querendo saber como aquelas pessoas se estabilizavam no grupo e como realizavam a aprendizagem da música coral. Portanto, compreender que interações pedagógico-musicais e sócio-musicais permeavam essas duas práticas corais.

No convívio com os dois coros, constituídos de cerca de trinta coristas cada um, percebia que as pessoas participavam dos grupos por razões variadas, tendo níveis de comprometimento relativo, liberdade de estar ou deixar de estar, de acordo com seu grau de satisfação. No coro A, por exemplo, percebia que as pessoas entravam e saíam do coro, por vezes sem serem notadas. Isso me trazia algumas inquietações, sobretudo por saber que os regentes de coro têm a estabilidade dos seus grupos como um dos maiores desafios a ser enfrentado (TEIXEIRA, 2005).





Evidentemente, que na condição de pesquisadora, eu não podia interferir, nem mesmo comentar com meus colegas sobre a minha maneira de compreender os fatos. Internamente, discordava de não ser oficializado, de alguma maneira, o ingresso dos novatos que começavam a fazer do grupo. Acreditava que sem o registro da chegada de cada novato, perdia-se de saber por que eles procuraram a experiência coral e conseqüentemente perdia-se a chance de criar as condições de fazer com que eles se sentissem estimulados a permanecer no coro.

Esse foi, portanto o meu primeiro impacto no campo por acreditar que um registro de nomes, telefones e e-mails de cada um que aparecesse nos ensaios, poderia ser um modo de fazer eles se sentirem acolhidos e, quem sabe, mais comprometidos. Além disso, esses registros poderiam conferir a freqüência do coro, até mesmo avaliando o nível de aceitação do trabalho. Pelo volume de pessoas que entraram e saíram do coro, se nenhum desses “visitantes” tivesse desistido, certamente o coro A se constituiria de mais de cem pessoas em cada ano letivo.

Por outro lado, ao entrevistar a regente desse coro, pude compreender a maneira dela pensar sobre o assunto. Seu modo de agir está ligado à valorização da liberdade que as pessoas devem ter para virem e irem, entendendo que o importante seria que devem permanecer apenas aqueles que se identificarem com o trabalho. Já no coro B, o meu impacto inicial esteve ligado justamente ao excesso de controle por parte do conselho de coordenação que lidera as questões administrativas do grupo. Nesse caso, ao considerar o compromisso que o coro tem com a instituição e pacientes nas apresentações públicas semanais, compreende-se que não poderia ser de outro modo. Esse foi para mim o primeiro aprendizado. Saber entender a lógica do outro (DIAS, 2007).

A cada ensaio, como corista, novas indagações iam surgindo a cerca de como as pessoas estavam se sentindo no ambiente coral, se elas se sentiam bem recebidas pelos demais, se, e como se sentiam estimuladas a continuarem, quais eram os aspectos estimulantes ali presentes, se elas se sentiam seguras na aprendizagem dos arranjos, como percebiam seu próprio desenvolvimento e de que forma a experiência coral estava atuando em suas vidas. Enquanto observadora da pesquisa e como corista participante nesses dois contextos de aprendizagens musicais, o meu objeto de pesquisa ia convergindo, cada vez mais, para compreender as relações humanas que eram construídas na prática coral.

Com isso, comecei a construir perguntas como: Porque essas pessoas procuram o coro? Porque saem dele? O que é feito para assegurar a permanência dos novatos e antigos no coro? Que tipo de relações interpessoais são construídas? Como acontecem as aproximações



entre as pessoas? As pessoas se sentem parte do grupo? Porque sim e porque não? Estas perguntas foram construídas a partir do convívio com o campo empírico. Com tudo isso, minhas perguntas gradualmente iam ficando mais dirigidas às questões da interação na prática pedagógica.

## **Como entrei no campo**

Comecei a frequentar os coros, acreditando que todos os ensaios deveriam ter a mesma estrutura que eu utilizava enquanto regente de outros coros. Aos poucos fui percebendo a necessidade de esquecer as idéias pré-concebidas não só sobre a estrutura de ensaio e sobre estabilidade, mas também sobre os diversos aspectos que envolvem a prática coral. O tempo me ensinou que o mais importante seria deixar emergir o que o campo tinha a me dizer.

Quanto ao objeto de pesquisa, como inicialmente eu iria investigar a presença do diálogo entre os participantes dos coros, quando comecei a fazer parte deles, observava e fazia anotações nos meus diários de campo sobre quem tomava as decisões, qual o modo de participação dos coristas nos ensaios e nas apresentações públicas.

## **Como me sentia lá dentro**

Nos primeiros ensaios em que estive presente, eu me sentia muito estranha! Ia vencendo cada desafio usando daquela força que a gente tem guardada dentro de si para esses momentos. Pelo fato de eu ser nordestina, o sotaque já me diferenciava dos sulistas e me deixava em situações embaraçosas. Eu pensava duas vezes antes de falar algo no meio das pessoas porque, de imediato todos olhavam em minha direção. Além disso, como dificilmente as pessoas entendiam o meu português, eu reformulava as frases para me fazer entendida.

Outro desconforto era não saber onde deveria me sentar no coro A, já que a regente preferia não classificar a voz dos novatos e nem indicar com quem deveríamos nos unir. Eu ia tateando a cada ensaio até que um dia uma colega me perguntou qual era o meu naipe. Quando respondi, ela me disse que, sendo soprano, eu deveria me sentar junto de fulano e beltrano senão iria dar “uma confusão sonora” junto dela.

Para assegurar que iria me lembrar de mais detalhes dos ensaios, inicialmente pensei em gravar os ensaios, mas toda vez que tentava fazer uso do gravador me parecia invasão de privacidade e desisti. Achei que o modo mais conveniente para colher meus dados seria participar por inteiro dos ensaios e correr de volta para casa a fim de escrever os diários



lembrando do maior número de informações possível, especialmente nas viagens que significavam mais horas e acontecimentos a serem lembrados. Havia o temor de deixar de fora o que podia vir a ser importante futuramente.

## **O que estava sendo observado**

Nesses dois campos eu acumulava duas preocupações. A primeira era observar o coro, no papel de pesquisadora, delinear o objeto e criar a base de dados. A segunda de aprender novos arranjos, ensaiar em casa, cantar nas apresentações e memorizar os deslocamentos nos espaços, como demandava o coro A. Como eu não estava nesses coros como professora, nem como regente, mas pela primeira vez como cantora, no outro lado da cena, com frequência percebia as minhas limitações no papel de corista. Isso me deixava constantemente tensa e bastante fragilizada na posição de “visível aprendiz”.

Outra preocupação permanente nos meus pensamentos era de não desapontar as duas regentes, especialmente porque elas sabiam que eu sou professora de música e regente de coro, e que, de algum modo, tinha a “obrigação” de somar no grupo, sobretudo nas questões musicais. Ou seja, dominar a linha melódica do meu naipe, a dinâmica, o texto, a sonoridade ideal para cada arranjo, e tudo que envolve o papel de corista. Eu me obrigava a corresponder às expectativas delas não só por ser da área de educação musical e por ter sido regente, mas, sobretudo pela gratidão que eu tinha por elas e os coristas terem me recebido tão bem como pesquisadora.

## **Fazendo os diários de campo**

Na parte inicial de cada diário de campo, eu anotava todas as atividades dos ensaios em ordem cronológica. Em seguida, fazia algumas reflexões a cerca de cada atividade e realçava aquelas partes que estavam mais ligadas ao meu objeto de estudo. Como o tempo foi mostrando que minha curiosidade se dirigia, cada vez mais às relações humanas e não ao diálogo que fui procurar inicialmente, passei a dar mais ênfase nas descrições dos momentos de chegada das pessoas, como elas se cumprimentavam e como elas se sentiam durante os ensaios e as apresentações públicas com as atividades de aquecimento corporal, técnica vocal, ensino do repertório, expressão corporal e desempenho na performance. Também incluía nos diários o modo como as pessoas se despediam e ofereciam caronas umas as outras. Enfim, as relações que iam sendo construídas entre todos os envolvidos do coro.



Os diários do coro B eram mais extensos porque tinham os ensaios e as apresentações nos corredores do hospital com o lanche no intervalo entre os dois. As interações, portanto, estavam presentes nos três momentos. Caminhávamos conversando de um bloco a outro do hospital, entre o ensaio e o lanche. No trajeto dessas apresentações comentávamos sobre as reações que os pacientes, acompanhantes e funcionários tinham ao verem a passagem do coro. Esses dias eram bem exaustivos tanto porque passávamos cinco horas no hospital, quanto porque esse ambiente me reportava ao tempo em que trabalhava como médica, tendo deixado a profissão justamente por incompatibilidade com a atmosfera de dor e sofrimento tão comum no ambiente hospitalar.

Outro aspecto preocupante da minha experiência de pesquisadora se acentuava na hora de escrever sobre os “desagrados” ocorridos nos dois campos. Sentia-me bastante insegura, com medo de estar “fazendo fofoca”, ou de estar desmerecendo a confiança dada a mim, por eles. Ao mesmo tempo, sabia que a pesquisa precisaria abordar, na medida do possível, todos os lados da realidade observada.

## **Meus aprendizados**

O meu primeiro grande aprendizado foi observar o campo e deixar acontecer a imersão do objeto. Inicialmente, eu ficava muito angustiada para assegurar que não iria esquecer nada. Mas, permanecia impregnado em minha mente o que de fato estava no rumo da minha investigação. Claro que os detalhes nos diários eram importantes, mas era constante a idéia de que o que sempre emergia representava a essência do meu estudo. Ela insistia em perguntas como: O que mantém aqueles coristas ali? Por que eles gostam de estar ali? Por que não saem do coro mesmo sendo pesado?

Portanto, ao buscarmos formas de proceder para construir conhecimento novo, nós, pesquisadores, juntamos um conjunto de informações, traçamos um roteiro de procedimentos metodológicos, definimos estratégias, realizamos contatos, construímos um mapa antes de nos adentrarmos propriamente no campo. A imersão na realidade a ser pesquisada, no entanto, assalta-nos com surpresas jamais imaginadas no convívio teórico com a epistemologia. Esses eventos inesperados, por fim, nos levam a construir um outro roteiro de condutas para além daquele que elaboramos anteriormente e a partir do qual demos os primeiros passos. Fazemos, portanto, uma epistemologia do inesperado para tornar a pesquisa possível.



## Referências

DIAS, Mônica. A pesquisa tem “mironga”: notas etnográficas sobre o fazer etnográfico. In: BONETTI, A. e FLEISCHER, S (Org). *Entre Saias justas e Jogos de Cintura*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2007, p. 73-92.

KRAEMER, Rudolf-Dieter. Dimensões e Funções do Conhecimento Pedagógico-Musical. Trad. Jusamara Souza. In: *Em Pauta*, v.11, n. 16/17, p.50-73, Porto Alegre, 2000.

SOUZA, Jusamara. Múltiplos Espaços e Novas Demandas Profissionais: Re-Configurando O Campo da Educação Musical. In: *Revista da ABEM*, n. 10, p. 85-92, Uberlândia, 2001.

TEIXEIRA, Lúcia Helena Pereira. *Coros de empresa como desafio para a formação e a atuação de regentes corais: dois estudos de caso*. 2005. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.



## Jogos De Improvisação Na Educação Musical Escolar

*Douglas Gamboa*  
FUNDUNESP  
*afrogamboa@yahoo.com.br*

*Vera Lúcia Gomes Jardim*  
PUC-SP  
*(vera\_jardim@hotmail.com)*

**Resumo:** Este trabalho teve por objetivo pesquisar e discorrer sobre a utilização de jogos de improvisação na educação musical escolar, para tanto, foram desenvolvidos um conjunto de sete atividades em escolas da rede pública de Mogi das Cruzes. Subseqüentemente a realização destes jogos nas aulas de música, empreendemos uma análise dos dados obtidos e com isso, pudemos perceber características das crianças na realização destes jogos e no fazer musical em si. Fundamentamos nossa pesquisa em autores referenciais no assunto, como Hans-Joachim Koellreutter e Teca Alencar de Brito, e também utilizamos propostas de atividades destes educadores, bem como criamos e desenvolvemos alguns jogos de improvisação com nossos alunos. As atividades foram realizadas com crianças e professoras dos níveis de educação infantil e ensino fundamental. Um aspecto interessante de nosso trabalho foi que pudemos comparar os resultados obtidos no desenvolvimento dos jogos, com relatos da realização destes em outros contextos educacionais, como escolas especializadas em educação musical.

**Palavras-chave:** Jogos de improvisação, improvisação musical, educação musical escolar.

### A improvisação musical como ferramenta pedagógica

A improvisação musical é uma das formas mais difundidas e naturais de se fazer música. Na história da música ocidental até o século passado era uma prática bastante presente, sendo que a formação do músico deveria contemplar, além do domínio técnico do instrumento e conhecimentos em teoria musical, a habilidade para a improvisação.

Na música oriental, a Índia, Irã e outras tradições, também desenvolveram em suas práticas a improvisação e a criação espontânea. Nestas culturas não há separação entre o músico executante e o improvisador: “todo músico improvisa – seja sobre regras estritamente determinadas, seja como parte de um ritual de meditação” (Goulart, 2000).

Com isso, criar música espontânea é uma prática que já esteve presente de diversas formas e em diferentes culturas no decorrer dos tempos, e que ainda é uma atividade bastante presente e viva como um modo de se fazer música. Hoje em dia, muitos artistas e grupos ainda se reúnem em práticas voltadas a improvisação, sejam como elemento principal de suas performances, ou apenas como inserções esporádicas. E no campo da educação, com o surgimento de novas perspectivas pedagógicas voltadas ao estímulo da criação, a



improvisação musical ganha um novo fôlego como uma área com grande potencial a ser explorado.

A educação musical, como atividade promotora do desenvolvimento do ser humano deve lançar mão de diferentes possibilidades e estratégias a fim de alcançar este objetivo, e nesse sentido, musicalizar é desenvolver nos educandos a sensibilidade à música, a partir do oferecimento de propostas de atividades diversas. Os alunos devem ser estimulados a vivenciar, explorar, imitar, reconhecer e também a criar, através de diversos meios como a interpretação, a apreciação, a composição e a improvisação musical.

A improvisação é um tipo de atividade que tem como característica principal o exercício do potencial criativo e o uso da livre expressão, necessidades estas fundamentais para o desenvolvimento da formação humana e musical.

Para educadora musical argentina Violeta Hemsy Gainza a educação musical deve proporcionar aos indivíduos a oportunidade de explorar livremente o mundo dos sons, e expressar com espontaneidade suas próprias idéias musicais. A autora argumenta que, da mesma forma como é feito em outras linguagens é possível proporcionar atividades de exploração livre e improvisação aos alunos ainda em estágios iniciatórios do estudo musical. Por exemplo, podemos citar que na linguagem gráfica, é comum darmos as crianças lápis de cores e estas desenharem a vontade inventando formas e garatujas, ou quando aprendem a andar, permitimos que estas se movimentem pelo espaço livremente (Gainza, 1986). A partir desta premissa, a educação musical não pode ser diferente destas outras artes ou linguagens, sendo necessário também, o exercício da livre expressão.

Das propostas pedagógicas que utilizam a improvisação como ferramenta educativa, fundamentamos nosso trabalho principalmente nas perspectivas de Hans-Joachim Koellreutter e nas proposições da educadora musical Teca Alencar de Brito, por estes trazerem a improvisação como principal atividade de suas propostas educativas.

## **Teca Alencar de Brito e os jogos de Improvisação musical**

Os fundamentos de Teca Alencar de Brito em relação a improvisação e jogos de improvisação musical, baseiam se em diferentes referenciais teóricos, como Violeta Gainza, Murray Schafer e Rogério Costa, para citarmos apenas alguns, porém em especial podemos citar as proposições e modelos de improvisação de Koellreutter, adaptados para a realização com crianças, que em seu contexto de atuação, ela denomina como *Jogos de Improvisação*.



Acreditamos que esta denominação se justifica pelo fato do jogo ser uma conduta mais próxima da realidade infantil.

Brito (2007) afirma que “é fato que as crianças pequenas tendem mais a improvisar do que a compor, para elas não importa, ainda, a estabilidade ou a manutenção do produto, mas sim o fluir, o acontecer.” (p. 158).

A partir destas observações percebemos que improvisar é um dos modos de realização musical que mais se aproxima do modo como as crianças fazem música, pelo fato de que em seu processo de maturação psicológica possuem características de imprecisão e valorizam a exploração e a descoberta. Dentro desta proposta, a improvisação é um tipo de atividade que permite transformar os modos de lidar com a organização do material sonoro, bem como refletir sobre tal fazer, além de proporcionar a vivência de questões importantes que transcendem o musical, como o trabalho com o imaginário, o espaço para a discussão, o exercício da reflexão, a escolha dos sons e materiais e a organização destes em música.

Neste trabalho nós utilizamos alguns jogos de improvisação desenvolvidos por Brito e seus alunos, bem como também valemo-nos de nossa experiência cotidiana e emergências em nosso contexto para desenvolvermos também alguns jogos.

## **Os Jogos de Improvisação**

Foram desenvolvidos os seguintes jogos:

- 1) Sinal verde/ sinal vermelho
- 2) A brincadeira do rio
- 3) O cavalinho
- 4) O passeio do grande índio
- 5) O Trem maluco
- 6) De abóbora faz melão
- 7) Dois em dois

A pesquisa foi realizada em três escolas. Duas delas situadas em Jundiapéba, que é um bairro da periferia de Mogi das Cruzes, nas Escolas Municipais (EM) Dr. Álvaro de Campos Carneiro e (EM) Vereadora Astréa Barral Nébias. A terceira escola é o Centro Municipal de Programas Educacionais (CEMPRE) Dra. Ruth Cardoso, localizado no Jardim Lair. Este também é um bairro na periferia de Mogi das Cruzes, e possui cerca de 12 mil habitantes. Nesta unidade funcionam os níveis de educação infantil e ensino fundamental, porém para esta pesquisa, trabalhamos apenas com o segmento da educação infantil.





As três escolas fazem parte do projeto *Tocando e Cantando... Fazendo música com crianças*, este, é um trabalho desenvolvido pela Secretaria Municipal de Educação de Mogi das Cruzes, e objetiva levar uma formação contínua em serviço para as equipes pedagógicas.

Este projeto nasceu em 2002 a partir do trabalho da professora Iveta Maria Borges Ávila (atualmente professora da Unesp), que começou realizando pessoalmente a formação musical das professoras, diretoras e Auxiliares de Desenvolvimento Infantil (Adi's) da rede municipal de ensino de Mogi das cruces. Após o 1º ano, e como mais profissionais e escolas da rede solicitavam a formação musical, outros educadores musicais foram contratados, formando assim uma equipe que se expandindo a cada ano, hoje conta com 19 profissionais atuando em 29 escolas sob a orientação da professora Iveta M. B. Ávila que passou a ser a coordenadora do projeto.

No projeto *Tocando e Cantando* as atividades são desenvolvidas num formato de parceria entre o pesquisador estagiário e as professoras generalistas. Os pesquisadores estagiários têm uma aula de música semanal, com cada professor e sua turma de alunos, além de reuniões mensais de Organização do Trabalho Escolar (OTE) com os membros das equipes pedagógicas. O projeto também complementa a formação musical dos professores e pesquisadores estagiários, por meio do oferecimento de cursos e *workshops* com músicos e profissionais renomados da educação musical.

## **Análise dos resultados**

Após desenvolvermos os jogos de improvisação em nossas aulas de música, realizamos uma análise no sentido de observar e registrar características das crianças e de suas relações com estes tipos de jogos e com o fazer musical.

Em especial, nos interessava conhecer como seria o desenvolvimento destas atividades no contexto da educação musical escolar, em nossa realidade de educação pública, com turmas com grande quantidade de alunos, professores generalistas com pouca formação musical e comunidades periféricas de baixa renda, entre outras especificidades.

Dos jogos que realizamos, dois já haviam sido criados em outro contexto (*Sinal verde, sinal vermelho e a brincadeira do rio*, elaborados na Teca Oficina de Música), e com isso também já existiam relatos a respeito do desenvolvimento destas atividades, assim pudemos comparar dados e reflexões sobre estes jogos.

Porém, neste sentido, o exercício mais interessante foi de mesmo se inspirando e comparando com os relatos da professora Teca Alencar, ter nossa própria experiência, pois



dentro de nossa realidade de escola pública com suas características e especificidades, era necessário redimensionar e adaptar as atividades ao nosso contexto.

Os outros jogos foram desenvolvidos em nossas aulas, a partir da emergência de situações, e idéias de alunos e professores. Como fundamento base nos inspiramos em nossos referenciais teóricos e na nossa experiência cotidiana em aulas de música com crianças.

Ao desenvolvermos os jogos, com nossos alunos, pudemos perceber os princípios e fundamentos postulados pela literatura referente ao tema com relação aos jogos de improvisação. Nestas oportunidades, nós pudemos discutir os critérios, bem como também avaliar as execuções junto aos alunos, que na maioria das vezes participavam ativamente das reflexões. Realizar atividades como estas fazem emergir novas estéticas e formas de organização sonora, diferentes do sistema musical tonal no qual estamos submetidos cotidianamente e que forma nosso conceito em relação ao que é música, nestas oportunidades, regidos por outros critérios, as crianças tem a oportunidade de ampliar as suas idéias com relação a possibilidades de organização sonora e de fazer musica.

Ao realizarmos o jogo *Sinal verde/sinal vermelho*, por exemplo, observamos que em geral as crianças começavam tocando sempre muito forte nesta brincadeira. Percebi que elas imergiam profundamente na fantasia da brincadeira, dando a impressão de só se sintonizarem na história, em “andar com os carros”. O resultado disto é que eles imprimiam muita força ao tocar os instrumentos, fazendo bastante barulho. Neste sentido um dos pontos que quis observar nesta atividade era a *fluência de um jogo como esse com muitas crianças*, como é o caso de turmas de escolas públicas, onde geralmente as classes possuem mais de 25 alunos. Percebi em algumas turmas que a densidade e a intensidade sonora era bem forte, mas não incomodava; em outras a sonoridade era incômoda e ensurdecadora.

Segundo Koellreutter (1997) a atividade de improvisação é interessante quando aliada a reflexão sobre o que esta sendo feito, assim numa de nossas aulas ao notar que a sonoridade estava incômoda e antiproducente de tão intensa, conversei com os alunos sobre a questão e todos concordaram que estava muito forte, e com isso eu tive a idéia de inserir uma variação, e perguntei aos alunos: “ – Como andam os carros quando esta chovendo?”, conversamos um pouco sobre isso, e concluímos que quando esta chovendo os carros andam mais devagar. Aplicamos, assim, esta idéia ao jogo, que virou *sinal verde-sinal vermelho na chuva*. Tal estratégia demonstrou ser eficiente, as crianças responderam muito bem, e *na chuva* eles modificaram a intensidade dos gestos e do toque. Pude perceber, ainda, a consciência de algumas crianças ao fazerem a modificação. Elas pareciam estar mais atentas ao que estavam fazendo.



Em outra de nossas aulas após cantarmos nossa tradicional canção de bom dia, uma criança de uma das turmas do Infantil III, começou a fazer sons de estalos com a boca, outras crianças a acompanharam. O efeito sonoro ficou parecido com o andar de cavalos. Eu comecei a fazer junto com eles e depois lhes perguntei “ – Qual é o animal que faz um som como esse?”, elas responderam: “ – Cavalos!”

Assim, na seqüência exploramos alguns andamentos e sons que os cavalos fazem e também cantamos a música *Senhora Santana* (que fala do seu cavalinho).

Na aula seguinte demos continuidade neste trabalho, inclusive estendendo a atividade para as outras turmas de Infantil III e IV. Levei para a aula alguns copos de plástico propondo que pesquisássemos tipos de sons que aqueles copos poderiam produzir. Distribui um par de copos para cada aluno e após descobrirmos algumas possibilidades, fizemos juntos alguns sons e eu propus uma maneira de bater os copos, tocando boca-com-boca. Esta percussão produzia um som grave que se assemelha com os andar do cavalo. Neste momento, ao modo como fizemos com os sons vocais, experimentamos diferentes nuances com os sons dos copos (mais rápido, mais lento, mais forte, mais fraco, etc...)

Numa das turmas, Luiz (um aluno) quis mostrar um som que ele havia *descoberto*. Ele batia o corpo de um copo na boca do outro, produzindo um som agudo e suave. Destaquei a todos como o Luiz tinha achado um som diferente e interessante. Todos fizemos juntos aquele som, e eu tive a idéia de desenvolver uma atividade, que posteriormente denominei de “O Cavalinho”. Comecei fazendo o som sugerido por Luiz, e contando (improvisando) uma história de um cavalinho que morava numa fazenda e que gostava de caminhar e correr pelos campos e que de tanto comer capim, se tornou um “cavalão”, mudando neste momento a maneira de bater os copos, batendo-os boca-com-boca e assim produzindo um som grave. Exploramos algumas possibilidades de *andamentos, intensidades, e timbres* (o cavalo parava para beber água e relinchava), e depois ele saía para andar na cidade. Para imitar o som do cavalo andando no asfalto nós batíamos os copos fundo-com-fundo, produzindo um som forte e agudo. Por fim o cavalo voltava para a fazenda.

Este relato ilustra a riqueza de possibilidades que podem ser geradas ao trabalharmos com um planejamento aberto às oportunidades, emergências e contribuições das crianças durante a aula. A brincadeira se tornou uma atividade onde pudemos experimentar diferentes timbres, andamentos, intensidades e formas de organização sonora em cada etapa do jogo, tudo isso trabalhado de uma maneira lúdica, educativa e prazerosa. E também de uma forma e contexto que capturou a atenção e presença das crianças durante todo o processo.



## Considerações finais

Este trabalho teve por objetivo pesquisar a prática de jogos de improvisação na educação musical escolar, por meio de estudos de fundamentação teórica em literatura especializada no assunto, bem como no desenvolvimento prático dos jogos em contextos de escolas de educação pública. Após este desenvolvimento, empreendemos uma análise dos dados e das observações coletadas nestas atividades.

No processo de desenvolvimento dos jogos com os alunos, pudemos observar a fluência de tais atividades nos referidos contextos. A educação pública possui especificidades que para o desenvolvimento de atividades musicais, em particular os jogos de improvisação, necessitam ser consideradas, como o grande número de alunos por sala (em média 30 alunos), a seriação, a organização seqüencial dos currículos, a disposição dos alunos nas aulas, todos estes elementos influem no desenvolvimento das atividades com os educandos.

De nossa pesquisa, constatamos que os jogos de improvisação constituem-se em excelentes estratégias para o ensino musical de crianças de diferentes idades. Neste trabalho desenvolvemos jogos com crianças pequenas de educação infantil (3 a 6 anos) e também com crianças matriculadas no 1º ciclo do ensino fundamental (de 7 a 10 anos).

Desenvolver os jogos com diferentes idades nos possibilitou conhecer melhor como as crianças em cada faixa etária se relacionam com o fazer musical, e com isso podemos oferecer propostas de atividades que sejam significativas e eficientes para o ensino musical das crianças.

Os jogos que desenvolvemos possuíam características sintonizadas com as fases de desenvolvimento psicológico das crianças, neste sentido valemo-nos principalmente das pesquisas de Brito (2001, 2003, 2008), e Delalande (1995), para a classificação destes jogos. Estes autores, baseados nas etapas de desenvolvimento psicológico postuladas por Jean Piaget, classificam os jogos em três fases: *sensório motor*, *simbólico* e *com regras*.

Crianças em processo de musicalização, devem participar de propostas diversificadas como atividades de escuta musical, brincadeiras cantadas, atividades com movimentos, instrumentos musicais, objetos sonoros, sonorizações, entre outras possibilidades, que podem e devem integrar o conjunto de propostas um trabalho de musicalização. Neste sentido os jogos de improvisação entram como estratégias privilegiadas para o ensino de crianças, pelas diversas características já aqui apontadas, dos jogos e das crianças.



## Referências

BRITO, Maria T. A. *Koellreutter Educador: O Humano como objetivo da educação musical*. São Paulo: Peirópolis, 2001.

\_\_\_\_\_. *Música na educação infantil: Propostas para a formação integral da criança*. São Paulo: Peirópolis, 2001.

\_\_\_\_\_. *Os Jogos de improvisação no processo de musicalização*. In: LIMA, Sonia A. (org). *Educadores musicais de São Paulo: Encontros e reflexões*. São Paulo: Editora Nacional, 1998.

\_\_\_\_\_. *Por uma educação musical do pensamento: novas estratégias de comunicação*. 2007. 288 p. Tese. (Doutorado em comunicação e semiótica). Pontifícia Universidade Católica. São Paulo.

DELALANDE, François. *La música és un juego del niños*. Buenos Aires: Ricordi, 1995

GAINZA, Violeta H. *La Improvisación Musical*. Buenos Aires: Ricordi, 1986.

GOULART, Diana. *Quatro educadores: Dalcroze, Orff, Suzuki e Kodaly: Semelhanças, diferenças e especificidades*. Disponível em. <http://www.dianagoulart.pro.br/bibliot/dkos.htm>. Acesso em 07/11/2009.

KOELLREUTTER, H.-J. Por uma nova teoria da música, por um novo ensino da teoria musical. In: *Educação musical: Cadernos de estudo*, Nº 6, organização de Carlos Kater. Belo Horizonte: Atravez/ EMUFGM/FEA/FAPEMIG, 1997, PP. 45-52.



## Lei 11.769/2008 e escolas municipais de ensino fundamental: um estudo na cidade de Santa Maria/RS

Laila Azize Souto Ahmad  
Universidade Federal de Santa Maria – UFSM/RS  
lailasoutoahmad@gmail.com

Cláudia Ribeiro Bellochio  
Universidade Federal de Santa Maria – UFSM/RS  
claubell@terra.com.br

**Resumo:** Este estudo faz parte de uma pesquisa que está sendo desenvolvida no curso de Mestrado em Educação, junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria, o estudo está vinculado à linha de pesquisa Educação e Artes e ao grupo de pesquisa Formação, Ação e Pesquisa em Educação Musical – FAPEM. O foco do estudo consiste em investigar a presença/ausência da música nas escolas municipais de ensino fundamental da cidade de Santa Maria frente à Lei 11.769/2008, a qual orienta a música como conteúdo obrigatório nas escolas de educação básica. Especificamente objetiva-se (a) conhecer como o ensino de arte aborda e desenvolve os conteúdos musicais nas escolas municipais de ensino fundamental de Santa Maria; (b) mapear as condições materiais, físicas e profissionais existentes nas escolas municipais de ensino fundamental, no que se refere à educação musical; (c) identificar quais ações institucionais as escolas indicam para o processo de implementação da Lei 11.769/2008. A abordagem metodológica do estudo é quantitativa e qualitativa, tendo como método de pesquisa um *survey* de desenho *interseccional*. Os sujeitos da pesquisa serão coordenadores pedagógicos e os instrumentos para coleta de dados serão questionários auto-administrados. A análise dos dados ocorrerá na redução inicial dos dados das questões fechadas em gráficos e tabelas, a partir das respostas comuns serão estabelecidos eixos analíticos para a análise qualitativa. O estudo, ainda não possui resultados, pois a coleta de dados foi iniciada no final do mês de maio e terminará no mês de agosto.

**Palavras-chave:** Escolas municipais de ensino fundamental, Lei 11.769/2008 e Educação musical.

### Delineamento do estudo

Este estudo traz discussões acerca da música e da educação musical, considerando o macro espaço político o qual, é responsável pela formulação de políticas educacionais, e o micro espaço que compreende a escola, sala de aula e as práticas docentes, onde são implementadas as políticas educacionais (MAINARDES, 2006). Desta maneira, será abordada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- LDB 9.394/96, a qual insere o Ensino de Arte e a Lei 11.769/2008, que orienta sobre a obrigatoriedade do conteúdo música nas escolas de educação básica.

Parte-se do pressuposto que através da Lei 11.769/2008 a música como conteúdo obrigatório do componente curricular arte, deverá ser trabalhada. Entretanto, considerando o



histórico que se tem em relação às articulações entre macro e micro espaço político, principalmente em relação às políticas educacionais vinculadas a arte na escola, a qual na maioria das vezes não traz as quatro linguagens artísticas (música, teatro, artes visuais e dança) para o contexto escolar, faz-se necessário, refletir criticamente a forma que será implementada à Lei 11.769/2008, pois se está for de fato compreendida e posta em prática, à música como conteúdo se efetivará nos micro espaços políticos, escolas e salas de aula.

Sobretudo questionamentos, são inferidos em relação à implementação desta Lei: Será que as escolas estão tendo conhecimento das políticas educacionais formuladas? Como ocorre a articulação do macro espaço político, o qual orienta a formulação de políticas com o micro espaço a escola, a sala de aula e as práticas docentes? Com a Lei 11.769/2008, o conteúdo música fará efetivamente parte das escolas de educação básica? Quem serão os responsáveis por desenvolverem conteúdos musicais, nestes contextos? Será que as escolas possuem recursos materiais, físicos e humanos para o trabalho com música? Que tipo de atividades musicais vem sendo trabalhadas nos contextos escolares da educação básica e como as escolas se colocarão diante da Lei? Como a música se articula/rá ao ensino de arte nas escolas? O *locus* deste estudo abrange especificamente a Rede Municipal de Ensino da cidade de Santa Maria/RS.

Neste contexto, tem-se como objetivo geral do estudo investigar a presença/ausência da música nas escolas municipais de ensino fundamental da cidade de Santa Maria frente à Lei 11.769/2008, a qual orienta a música como conteúdo obrigatório nas escolas de educação básica. Especificamente objetiva-se: (a) conhecer como o ensino de arte aborda e desenvolve os conteúdos musicais nas escolas municipais de ensino fundamental de Santa Maria; (b) mapear as condições materiais, físicas e profissionais existentes nas escolas municipais de ensino fundamental, no que se refere à educação musical; (c) identificar quais ações institucionais as escolas indicam para o processo de implementação da Lei 11.769/2008.

Espera-se que os resultados da pesquisa gerem possibilidades para a implementação da música, como conteúdo do componente curricular arte, em todas as escolas municipais de educação básica em Santa Maria/RS. E ainda, que através da pesquisa se possa criar e articular políticas educacionais locais, junto a Secretaria de Município de Educação<sup>1</sup> - SMEd para o desenvolvimento da educação musical nas escolas do município.

## Encaminhamentos metodológicos

---

<sup>1</sup> A secretária de educação na cidade de Santa Maria é nomeada desta forma.



A abordagem metodológica da pesquisa será quantitativa e qualitativa considerando os objetivos para os quais o estudo se propõem. De acordo com Gatti (2002)

[...] os conceitos de quantidade e qualidade não são totalmente dissociados, na medida em que de um lado a quantidade é uma interpretação, uma tradução, um significado que é atribuído à grandeza com que um fenômeno se manifesta (portanto é uma quantificação dessa grandeza), e de outro ela precisa ser interpretada qualitativamente, pois, sem relação a algum referencial não tem significação em si (GATTI, 2002, p. 29).

Os dados quantitativos serão oriundos dos questionários auto-administrados, das repostas fechadas, as quais serão reduzidas em quadros organizacionais, tabelas e gráficos.

O método de pesquisa se constituirá num *survey*. Segundo Babbie (2003) métodos de *surveys* possibilitam atender uma população maior de sujeitos, para assim ter uma amostragem mais representativa referente ao tema que será pesquisado.

[...] *survey* por amostragem são utilizados por oposição ao estudo de toda a população ou grupo. Tipicamente, métodos de *survey* são usados para estudar um segmento ou uma parcela da população – uma amostra – de uma população total da qual amostra foi selecionada (BABBIE, 2003, p. 113).

Na presente investigação, será analisada uma parcela ou amostra da população que compõe a unidade escola, sendo que, esta amostra será representada por 46 coordenadores pedagógicos de escolas municipais de ensino fundamental da cidade de Santa Maria. A população total de escolas de ensino fundamental de Santa Maria se configura em 57 escolas, entretanto, em muitas escolas não tinham os anos finais, assim foram selecionadas 46 escolas para a pesquisa, pois estas possuem anos iniciais e finais correspondendo o todo do ensino fundamental.

Os sujeitos serão coordenadores pedagógicos por compreender que estes profissionais estão atuando diretamente junto aos professores, e tem acesso ou deveriam ter diariamente aos planejamentos pedagógicos. E, por estes profissionais possuem conhecimentos acerca das políticas educacionais elaboradas, neste caso à Lei 11.769/2008.

Os instrumentos de coleta de dados serão questionários auto-administrados, os quais são importantes instrumentos para a coleta de dados em uma pesquisa com um número significativo de participantes (ver LAVILLE e DIONNE, 1999). Conforme Babbie (2003), os questionários devem ser construídos visando os objetivos para os quais a pesquisa se destina.

Foram entregues 46 questionários auto-administrados para que os coordenadores pedagógicos respondessem, 10 foram entregues pessoalmente pela pesquisadora responsável e 36 foram deixados nas caixas de correio das escolas através da Secretária de Município de





Educação – SMed. Foi feito contato por telefone em média duas ligações para cada escola para esclarecer dúvidas e questionamentos que as escolas poderiam ter sobre a pesquisa, durante os telefonemas 3 escolas disseram não ter recebido os questionários, assim estes foram enviados novamente por e-mail. A coleta dos dados teve início no final do mês de maio e o término da coleta ocorrerá no mês de agosto de 2010.

Após retornarem os questionários será iniciada a etapa de análise dos dados, que ocorrerá através da tabulação das respostas fechadas em quadros organizacionais, tabelas e gráficos. A partir das respostas comuns serão estabelecidos eixos analíticos para uma análise qualitativa. O estudo até o presente momento não possui resultados.

### **Políticas educacionais: qual o lugar da música na escola?**

Ao longo dos anos tem sido recorrente pesquisas em torno das políticas educacionais, as quais orientam o trabalho com arte e especificamente com música e educação musical nas escolas de educação básica. As pesquisas têm destacado a amplitude da legislação (LBD 9.394/96 e PCN - arte), demonstrando que as Leis em relação ao “ensino de arte” não garantem, de forma efetiva, a presença da música nos currículos escolares e práticas docentes.

Nas pesquisas de Penna (2001b, 2002, 2008), Souza et al. (2002), Arroyo (2003), Vitorino, Moraes e Ribeiro (2003), Fernandes (2004), Del Ben (2005), Del Ben et. al. (2006), Santos (2006), Hirsh (2007), Guimarães (2008), Wolffenbüttel (2009), Furquim (2009a) e Subtil (2009) encontram-se resultados que refletem a “carência” do ensino de música na educação básica, ainda que, existam políticas educacionais para o ensino de arte, as quais indicam um trabalho com música na escola.

Destaca-se que mais do que formular políticas educacionais que tragam o ensino de música para o micro espaço escola e sala de aula, precisa-se articular estas as realidades educacionais postas nestes contextos, pois o macro espaço, na maioria das vezes não considera as peculiaridades existentes nas escolas, assim gerando a inexistência da linguagem música no espaço escolar até o presente momento.

As pesquisas citadas tiveram como sujeitos professores de arte/música, diretores e coordenadores pedagógicos, professores de anos iniciais de escolarização, bem como professores que são de licenciados em outras áreas do conhecimento (letras, geografia, história, entre outras), mas que ministravam aulas de arte/música nas suas escolas. Os fatores desta não existência do ensino de música nas escolas de educação básica, conforme a maioria



dos pesquisadores, somam-se: a falta de professores especialistas em música, de recursos materiais, além dos baixos salários.

Outro fator que é recorrente nas pesquisas em relação à carência da música nos currículos escolares está atribuído à legislação de 1971, implementada pela Lei 5.692, a qual instituía no art. 7º, a obrigatoriedade de disciplinas como “[...] Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programas de Saúde nos currículos plenos dos estabelecimentos de 1º e 2º graus” (BRASIL, 1971).

A partir da Lei 5.692/71, a educação artística tornou-se obrigatória nos currículos escolares, tendo esta, uma perspectiva de integralidade das linguagens artísticas que eram: música, artes plásticas, artes cênicas e desenho, através da Resolução do Conselho Federal de Educação (CFE) nº 23/73.

Porém, a interpretação dada ao Parecer do CFE nº 540/77, o qual tratava das questões do planejamento curricular da educação artística, com relação à prática docente da disciplina, foi polivalente, e não de integralidade. Assim, “[...] a polivalência em arte, tanto na formação do professor quanto no ensino das escolas, resultou numa fragilização do ensino de arte devido à forma superficial com que foram trabalhadas as especificidades de cada linguagem artística” (HIRSH, 2007, p. 17). Desta forma, a música e as artes cênicas, na maioria das vezes, ficaram fora das atividades escolares, pois essas atividades eram calcadas principalmente nas artes plásticas. Todavia, isso não pode ser generalizado, pois existiram práticas significativas e de integralidade das linguagens durante a vigência da Lei 5.692/71.

Devido à ausência das linguagens artísticas, tanto nos contextos escolares, quanto nas práticas docentes, como demonstravam as pesquisas relacionadas à Lei 5.692/71, houve a necessidade de se resgatar as especificidades de cada modalidade artística, sendo assim, o que ocorreu foi à mudança da nomenclatura, de educação artística para ensino de arte (ver BELLOCHIO, 2000).

Posteriormente, com a implementação da LDB 9.394/96, houve esta modificação na nomenclatura (de educação artística para ensino de arte). No entanto “apesar de alguns estudos interpretarem as duas Leis (5.692/71 e 9.394/96) como sendo distintas [...]” não se vê “distinção significativa entre elas, com relação à garantia da música na escola, [...]” (PENNA, 2008, p. 120).

Em decorrência da LDB 9.394/96, foram organizados os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental e Médio (PCN), que orientam o trabalho específico com as quatro linguagens, música, teatro, artes visuais e dança. As linguagens artísticas possuem um PCN próprio denominado arte.



Os PCN são documentos curriculares que servem para orientar a prática docente, entretanto, não apresentam caráter obrigatório. Assim,

[...] as diferentes linguagens artísticas não são tratadas como disciplinas específicas, mas, sim, como modalidades da grande área arte. Em função disso, a presença das diversas modalidades artísticas não é obrigatória em todo currículo do ensino fundamental (DEL BEN, 2006, p. 67).

Considerando o que a autora destaca, como as linguagens artísticas não são compreendidas como disciplinas curriculares no ensino fundamental, estas podem não ser trabalhadas, pois o componente curricular arte, pode ser entendido como o desenvolvimento de uma das linguagens artísticas, assim podendo não contemplar as outras três modalidades artísticas dentro do contexto escolar, o que tem ocorrido com frequência.

Ainda, para Penna (2008, p. 132), a “[...] flexibilidade e multiplicidade interna dos PCN para Arte no ensino fundamental e médio, [...]” não garantem a presença da música de forma expressiva e efetiva nos currículos escolares, e isso também vai ao encontro dos resultados das pesquisas já citadas anteriormente.

Desta forma, a abrangência que compreende o ensino de arte nos diferentes documentos legais, e as diversas pesquisas que sinalizavam para a “ausência” do ensino de música no espaço da escola, conduziram, entre os anos de 2004 e 2006, à organização de movimentos através do GAP<sup>2</sup>, que reuniu cantores renomados no cenário da MPB<sup>3</sup> brasileira, pesquisadores em educação musical e associações nacionais e internacionais, dentre as quais, destacam-se a presença efetiva da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM), Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música (ANPPOM), *International Society for Music Education* (ISME), estes uniram-se para discutir e elaborar uma Lei que conduzisse para a obrigatoriedade da música na escola (ver SOBREIRA, 2008).

Neste contexto, em 2006

[...] um projeto de lei foi apresentado pela Senadora Roseana Sarney (PMDB-MA) ao Senado Federal [e aprovado pela Senadora Marisa Serrano (PSDB-MT)]. O projeto 330/06, propõe alteração do artigo 26 da Lei 9394/96, nossa atual Lei de Diretrizes e Bases (LDB). Em 18 de agosto de 2008 o projeto passou a vigorar como Lei 11.769/2008 (SOBREIRA, 2008, p. 46).

Figueiredo (2008) destaca que à Lei 11.769/2008 institui a obrigatoriedade do conteúdo música, o qual “[...] certamente contribuirá para a presença da mesma na escola” (FIGUEIREDO, 2008, p. 6). Todavia, os sistemas educacionais terão que organizar ações

<sup>2</sup> Grupo de Articulação Parlamentar Pró-Música  
<sup>3</sup> Música Popular Brasileira



frente à nova perspectiva de política educacional, pois “a legislação sozinha não poderá mudar a realidade” (Ibid., p. 9). Contudo,

Para que se efetive a presença de uma educação musical consistente e continuada na escola brasileira, ainda é preciso maiores esclarecimentos sobre o ensino de arte e sobre os profissionais responsáveis por este ensino. É nesta direção que o novo projeto de lei foi encaminhado, acrescentando ao texto da LDB a informação que garante a música como um desdobramento do ensino da arte que, por sua vez, já é obrigatório (FIGUEIREDO, 2008, p. 4-5).

Sendo assim, emergem reflexões acerca das problemáticas nas políticas educacionais para o ensino de arte e música, pois percebe-se que, por mais que o componente curricular arte esteja previsto na LDB 9.394/96, e em outros documentos oficiais e institua o trabalho com música e as outras três linguagem artísticas, não se tinha/tem garantia da música nos currículos escolares e práticas docentes. Esta falta de interlocução entre macro e micro espaço gera insegurança, pois não se tem garantia sobre a efetivação das linguagens artísticas nas escolas. Contudo, é necessário compreender como as legislações são entendidas pelos sistemas educacionais, logo, como “[...] as proposições e idealizações dos textos legais, de caráter abstrato, encontram sua concretização nas práticas pedagógicas cotidianas” (PENNA, 2008, p. 138), das escolas.

Assim, considera-se que através deste estudo será possível gerar conhecimentos significativos para a mobilização da Secretaria de Município de Educação – SMEd na articulação de políticas locais para as escolas municipais de educação básica, tornando desta maneira, a música conteúdo ou disciplina curricular nas escolas de educação básica deste município.



## Referências

ARROYO, Margarete. Políticas educacionais, arte-educação e educação musical: um estudo na cidade de Uberlândia, MG. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 12, 2003, Florianópolis. *Anais...* Florianópolis: ABEM, 2003, p. 586-594.

BABBIE, Earl. *Métodos de pesquisas de survey*. 3º ed. Belo Horizonte: UFMG, 2005.

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

BRASIL. *Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971*. Fixa as Diretrizes e Bases da para o ensino de 1º e 2º graus e da outras providências. Brasília, 1971.

BRASIL, Conselho Federal de Educação. *Parecer nº 1.284, de 1973*. Secretária de Ensino de 1º e 2º graus. Educação Artística: leis e pareceres. Brasília, 1982, incluindo a resolução CFE nº 23/73.

\_\_\_\_\_. Conselho Federal de Educação. Brasil. *Parecer nº 540/77, de 10 de fevereiro de 1977, do CFE*. Sobre o tratamento a ser dado aos componentes curriculares previstos no art. 7º da Lei 5.692/71.

\_\_\_\_\_. *Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. Secretária de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília, 1997a. v. 6.: Arte.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. Secretária de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacional*. (5º a 8º série). Brasília, 1998 a, v. 7: Arte.

BRASIL. Diário Oficial da União. *Lei nº 11.769 de 18 de agosto de 2008*. Seção 1. Brasília: Imprensa Nacional, 19/08/2008. p.01.

DEL BEN, Luciana Marta. Um estudo com escolas da rede estadual da educação básica de Porto Alegre/RS: subsídios para elaboração de políticas de educação musical. *Música Hodie*, v. 5, nº 2, p. 65-89, 2005.

DEL BEN, Luciana Marta et al. Políticas educacionais e seus impactos nas concepções e práticas educativo-musicais na educação básica. In: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA, 16., 2006, Brasília. *Anais...* Brasília: Anppom, 2006. p. 1-6. 1 CD ROM.

FERNANDES, José Nunes. Normatizações, estrutura e organização do ensino de música nas escolas de educação básica do Brasil: LDBEN/96, PCN e currículos oficiais em questão. In: *Revista da ABEM*, vol. 10, n. 10, p. 75-87, Porto Alegre/RS, mar. 2004.



FIGUEIREDO, Sérgio Luís. A ABEM e o projeto de música na escola. In: I SIMPÓSIO SOBRE O ENSINO E APRENDIZAGEM DA MÚSICA POPULAR E O III ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO COLETIVO DE INSTRUMENTOS MUSICAIS-ENECIN, 2008. *Anais...* Disponível em: <<http://www.abemeducacaomusical.org.br/>>. Acesso em: maio de 2009.

FURQUIM, Alexandra Silva dos Santos. *A educação musical em escolas municipais de Camobi- Santa Maria/RS: um estudo com diretores*. Monografia (Especialização) Curso de Especialização em Gestão Educacional, Universidade Federal de Santa Maria – UFSM, Santa Maria/RS, 2009a.

GATTI, Bernadete Angelina. *A construção da pesquisa em educação no Brasil*. Brasília: Plano Editora, 2002.

GUIMARÃES, Leila. *Políticas públicas educacionais – prática musical na escola pública paulista*. Dissertação (Mestrado em Música) Programa de Pós-Graduação em Música do Instituto de Artes. Universidade Estadual Paulista – UNESP, São Paulo/SP, 2008.

HIRSH, Isabel Bonat. *Música nas séries finais do ensino fundamental e ensino médio: um survey com professores de arte/música de escolas estaduais da região sul do Rio Grande do Sul*. Dissertação (Mestrado) Programa de Pós-Graduação em Música. Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS, Porto Alegre/RS, 2007.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. *A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas*. Trad. Heloísa Monteiro e Francisco Settineri. Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para análise de políticas educacionais. *Revista Educação & Sociedade*, Campinas, São Paulo: Cedes, v. 27, n° 94, p. 47-69, jan/abr 2006a.

PENNA, Maura. Professores de música nas escolas públicas de ensino fundamental e médio: uma ausência significativa. In: *Revista da ABEM*, vol. 7, n°7, p. 7-19, Porto Alegre/RS, set.2002.

\_\_\_\_\_. A dupla dimensão da política educacional e a música na escola: I- analisando a legislação e termos normativos. In: PENNA, Maura. *Música (s) e seu ensino*. Porto Alegre: Sulina, 2008.

\_\_\_\_\_. A dupla dimensão da política educacional e a música na escola: II- da legislação a prática escolar. In: PENNA, Maura. *Música (s) e seu ensino*. Porto Alegre: Sulina, 2008.

SANTOS, Lucimar Marchi dos. *Educação musical nos anos iniciais do ensino fundamental: concepções e ações de coordenadoras pedagógicas escolares*. Dissertação (Mestrado em Educação), Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria – UFSM, Santa Maria/RS, 2006.

SOBREIRA, Sílvia. Reflexões sobre a obrigatoriedade da música nas escolas públicas. In: *Revista da ABEM*, n°20, p.45-51, Porto Alegre/RS, set.2008.



SUBTIL, Maria José Dozza. Educação e arte: dilemas da prática que a escola pode explicar. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa/PR, v. 4, n° 2, p. 185 -194, jun./dez. 2009.

VITORINO, Larissa Freitas; MORAES, Ana Carla Machado; RIBEIRO, Sônia Tereza da Silva. A situação do ensino de arte na educação básica das escolas de Uberlândia – MG: reflexões para educação musical e a pedagogia teatral. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 12, 2003, Florianópolis. *Anais...* Florianópolis: ABEM, 2003, p. 464-491.

WOLFFENBÜTTEL, Cristina Rolim. *A inserção da música no projeto político pedagógico: o caso da rede municipal de ensino de Porto Alegre/RS*. Tese (doutorado). Programa de Pós-Graduação em Música. Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, Porto Alegre/RS, 2009.



## Lições de Interação em um Curso de Violão a Distância

*Paulo David Amorim Braga  
Universidade Federal de Pernambuco  
pdabraga@gmail.com*

*Giann Mendes Ribeiro  
UERN/IFRN/UFRGS/CAPES  
giannribeiro@gmail.com*

**Resumo:** O artigo ora apresentado consiste num recorte de uma pesquisa-ação, cujo propósito foi adaptar um curso coletivo de violão para a modalidade a distância. O objeto da investigação foram os padrões de interação que ocorriam durante o curso a distância, sobretudo nas videoconferências. O objetivo principal da pesquisa foi analisar e refletir sobre os padrões de interação mais frequentes e pertinentes observados ao longo do referido curso. Os objetivos específicos foram: planejar e definir uma estrutura de ensino condizente com a abordagem de ensino coletivo de violão; avaliar a eficácia das interações durante a implementação do curso; promover uma experiência de formação reflexiva para os professores que ministraram o curso. Com base no referencial teórico, foram definidas quatro categorias de interação: facilidade de expressão, inclusão, senso de solidariedade e síntese de vários pontos de vista. Tais categorias foram tomadas como parâmetros para elaborar um modelo de análise dos padrões de interação. Na parte final do artigo, são apresentadas oito Lições de Interação, que traduzem as conclusões mais importantes no que se refere aos padrões de interação observados nas videoconferências do curso de violão a distância.

**Palavras-chave:** interação, violão, curso a distância.

### Introdução

Ao longo dos últimos anos, o ensino de música a distância tem deixado de ser apenas uma remota possibilidade para se tornar uma realidade cada vez mais presente no cenário da educação musical. No exterior, muitas instituições de ensino musical vêm oferecendo cursos de instrumento a distância (ORTO, 2006; HANCE, 2004) e algumas já organizaram até mesmo mestrados a distância (BANNAN; GOHN, 2004). No Brasil, cursos de licenciatura em música a distância, oferecidos pela Universidade Aberta do Brasil, começaram a se tornar realidade desde 2006 (CM NEWS, 2006; UAB/MEC, 2006). Sob a coordenação de IFES como a UFRGS, a UFSCar e a UnB, esses cursos estão atendendo a alunos em pólos de vários estados brasileiros, como Rio Grande do Sul, São Paulo e Acre, abrindo perspectivas para que a EaD se firme como uma alternativa viável para a formação de professores de Música (BRAGA; RIBEIRO, 2008).

Foi diante desse quadro que surgiu o interesse em realizar uma pesquisa de doutorado, cujo propósito era adaptar um curso coletivo de violão, chamado Oficina de





Violão, para a modalidade a distância. A idéia foi despertada a partir da constatação da necessidade de remodelar a estrutura pedagógica do referido curso, que funciona como uma atividade de extensão da Universidade Federal da Bahia. Muito do trabalho de pesquisa foi constituído de ações, através das quais foi possível tornar o curso de violão a distância uma realidade. Mas além do aspecto prático, precisávamos definir aquele que seria objeto de nossa investigação. Diversos aspectos do ensino de violão mediado por computador nos interessavam como foco de estudo, mas depois de analisar muitas alternativas, definimos que a *interação* seria o objeto de pesquisa. Assim, a questão de pesquisa que orientou todo o processo foi a seguinte: que padrões de interação, entre professor e estudantes e estudantes entre si, seriam mais freqüentes e significativos para a construção do conhecimento na Oficina de Violão a Distância<sup>1</sup>?

## 1. Objetivos

O objetivo principal da pesquisa foi analisar e refletir sobre os padrões de interação mais freqüentes e pertinentes observados durante a Oficina de Violão a Distância. Os padrões de interação que nos interessavam mais eram os que aconteciam a distância, no caso do nosso curso, através do fórum de discussão e principalmente da videoconferência. Outros objetivos foram: Planejar e definir uma estrutura de ensino condizente com a abordagem de ensino coletivo de violão; avaliar a eficácia das interações durante a implementação do curso; promover uma experiência de formação reflexiva para os professores que ministraram o curso.

## 2. Fundamentação Teórica

A escolha por um enfoque colaborativo, que privilegiasse um alto nível de “conversação musical”, foi considerada essencial para o planejamento e realização da Oficina de Violão a Distância. Swanwick (2003) foi a referência mais importante que adotamos para caracterizar o que entendemos por interação:

Discurso – conversação musical –, por definição, não pode ser nunca um monólogo. Cada aluno traz consigo um domínio de compreensão musical quando chega a nossas instituições educacionais (...). Temos de estar conscientes do desenvolvimento e da autonomia do aluno, respeitando o que o psicólogo Jerome Bruner chama de “as energias

---

<sup>1</sup> Oficina de Violão a Distância foi o nome adotado para o curso de violão a distância que planejamos e ofertamos no decorrer da pesquisa.



naturais que sustentam a aprendizagem espontânea”: curiosidade; desejo de ser competente; querer imitar outros; necessidade de interagir socialmente. Não podemos nos eximir de compreender tudo o que está envolvido com esses aspectos (p. 66-67).

Se por um lado o aluno deve ser estimulado a se tornar autônomo, a buscar seus próprios caminhos, por outro, ele também deve ter a oportunidade de interagir com outros, tanto com os colegas quanto com o professor. Swanwick destaca algumas necessidades importantes do aluno, como a de interagir socialmente, e uma outra necessidade que é muito forte na área de música, mais especificamente no estudo de instrumentos, que é a de “querer imitar outros”. Principalmente para alunos iniciantes, muito do que se aprende está baseado na imitação, na observação de bons modelos de performance.

O que tínhamos em mente, ao criar o curso, era possibilitar não somente interações constantes, através de um fórum de discussão e de videoconferências, mas também fomentar diálogo e trabalho em equipe de maneira a produzir uma experiência de aprendizagem que fosse a mais significativa possível para os estudantes. Para tanto, foi necessário que fizéssemos uma reflexão sobre as formas particulares como ocorrem as interações, especialmente o trabalho colaborativo em aulas coletivas de violão.

Para tornar a nossa investigação viável, precisávamos trabalhar com base em categorias claras, que nos ajudassem a reconhecer os padrões de interação que seriam investigados. Assim, definimos tais categorias identificando temas muito recorrentes em pesquisas no campo da EaD, as quais apontam características importantes na construção social bem sucedida de conhecimento (MOORE; KEARSLEY, 2007, p. 247). Essas categorias, que nomeamos de elementos de interação, são as seguintes: facilidade de expressão, inclusão, senso de solidariedade e síntese de vários pontos de vista. É importante frisar que essas categorias não foram simplesmente “transplantadas” de outras pesquisas, mas foi preciso adaptá-las ao contexto de aulas coletivas de violão. Explicamos a seguir em que consistem as quatro categorias de interação.

## **2.1 Facilidade de expressão**

Consideramos como “facilidade de expressão” a habilidade de o professor se expressar verbalmente e, principalmente, a capacidade de se colocar como um bom modelo de execução musical, um modelo de “comportamento musical sensível” (SWANWICK, 2003, p. 67). Essa categoria foi registrada sempre que a interação era predominantemente em um único sentido, do professor para os alunos.



## **2.2 Inclusão**

A aula coletiva de instrumento pode ser definida como aquela em que se busca o envolvimento de todos os estudantes da turma em cada atividade, na maior parte do tempo (TOURINHO, 2006). Esse foi um princípio que também procuramos colocar em prática e observar em nossa análise. A inclusão acontece quando alguém que apresenta uma dificuldade é auxiliado, geralmente pelo professor, com o propósito de ser integrado a uma atividade na qual não teria condições de participar inicialmente. A inclusão visa à participação de todos numa determinada tarefa, mas ainda não requer alguma forma de auxílio mútuo.

## **2.3 Senso de solidariedade**

O senso de solidariedade acontece quando há algum trabalho colaborativo, o que é um aspecto essencial da aula coletiva de instrumento. Em se tratando de ensino coletivo de violão, o trabalho em grupos de tamanhos variados apresenta-se como momento propício para o desabrochar do senso de cooperação. O senso de solidariedade ou cooperação é um ponto muito destacado por educadores musicais que trabalham com metodologias de ensino coletivo de instrumento (CRUVINEL, 2005, p. 95). Para que uma performance em conjunto envolva algum senso de solidariedade, é preciso que o grupo demonstre a capacidade de se escutar e observar mutuamente.

## **2.4 Síntese de vários pontos de vista**

Quando se passa algum tempo discutindo sobre determinado assunto, depois de várias opiniões serem apresentadas, é importante que o professor saiba conduzir a discussão a um fim. Para isso, faz-se necessária a capacidade de sintetizar os muitos pontos de vista. Isso é o que alguns chamam de “costura textual”, que consiste em produzir meta-comentários que sintetizem o estado de uma discussão, identificando temas unificadores e pontos de desacordo (FEENBERG, 1989, p. 33). Na aula de música, podemos considerar que existe uma espécie de “costura musical”, que acontece quando o professor gerencia uma performance em que idéias “novas”, que os alunos trazem, são aproveitadas e inseridas na música em estudo. Também podemos conceber que essa síntese, em música, seria o equivalente a definir as alternativas mais viáveis para uma performance, aproveitando algo do que cada aluno sugeriu num determinado momento ou período do curso.



### 3. Metodologia

A metodologia que empregamos foi a pesquisa-ação, que pode ser definida como uma modalidade investigativa em que se busca a resolução de um problema coletivo, com a participação efetiva dos envolvidos na questão:

A pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (THIOLLENT, 2003, p.14).

Os procedimentos metodológicos se organizaram de modo cíclico, ou seja, “com um círculo em espiral entre três processos que se mesclam: planejamento e ação, combinados com uma constante coleta de informações, quanto ao grupo e a seu próprio contexto” (MORIN, 2004, p. 56-57).

Ao longo da Oficina de Violão a Distância, procedemos à coleta de dados nos três meios de comunicação utilizados no curso – videoconferência, fórum de discussão e encontro presencial – sendo que a videoconferência foi o principal destes, tanto pela frequência com que foi realizada, como pelo nível de interação que proporcionou. As doze videoconferências<sup>2</sup> realizadas ao longo do curso foram gravadas e, graças a essa forma de registro, foi possível analisar detalhadamente como aconteciam as interações entre professor e alunos<sup>3</sup>, e a comunicação dos alunos entre si.

Na análise dos dados, foram observadas as etapas descritas a seguir.

#### 3.1 Diálogo de avaliação das videoconferências

Os dois professores que planejaram o curso, e que se alternaram na realização das aulas, dialogaram via MSN<sup>4</sup>, com o propósito de refletir sobre as interações realizadas em cada videoconferência. Esse instrumento equivale ao que alguns denominam de relatório coletivo.

---

<sup>2</sup> O curso foi estruturado em três módulos, cada um com cinco semanas de duração. Nas quatro primeiras semanas de cada módulo, a turma interagiu com o professor através de videoconferências e, na quinta semana do módulo, havia um encontro presencial.

<sup>3</sup> Os seis alunos selecionados para a Oficina de Violão a Distância tinham entre 14 e 16 anos e estavam matriculados no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (antigo CEFET) na cidade de Mossoró-RN, que nos apoiou na realização da pesquisa, inclusive cedendo suas instalações e equipamentos.

<sup>4</sup> Software da empresa Microsoft que permite a troca de mensagens instantâneas. Recurso também conhecido como chat, ou bate-papo.

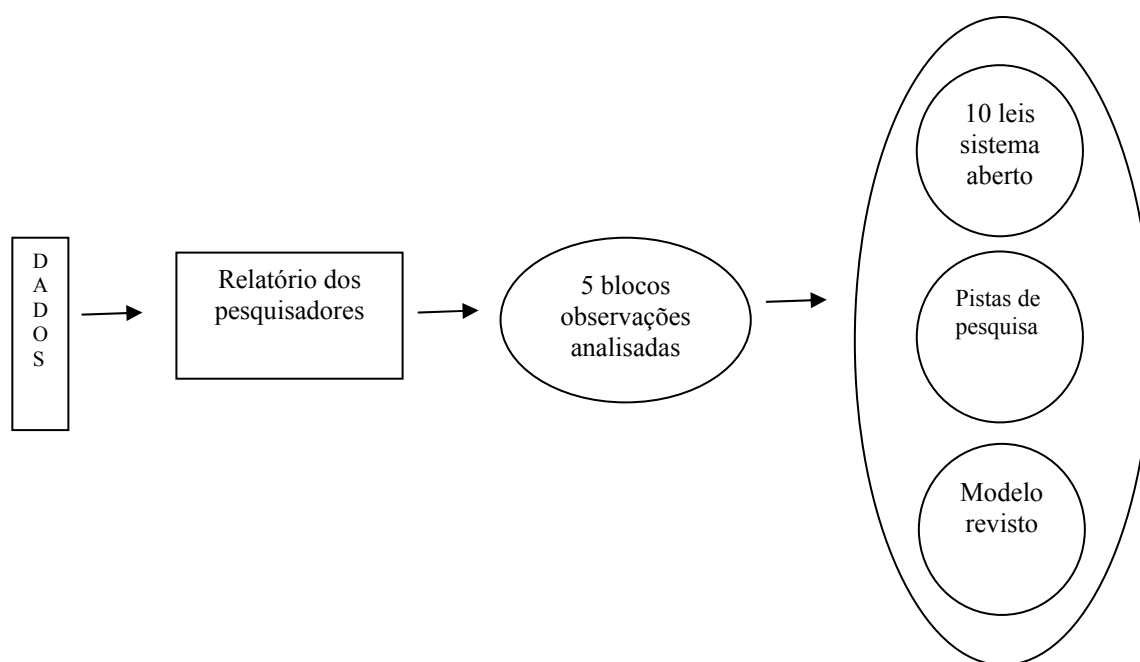


### 3.2 Observações sobre as unidades de análise das videoconferências

Depois de organizar os dados dos diálogos de avaliação, dividindo-os em unidades de análise, foi realizada uma espécie de síntese do que havíamos discutido em cada trecho da videoconferência. Essas observações nos permitiram identificar com maior precisão as categorias de interação que aconteciam em cada momento das aulas. Esse foi um processo fundamental para que pudéssemos reconhecer e classificar determinados padrões de interação.

### 3.3 Elaboração de “Lições de Interação”

Tomamos como referência um processo analítico que foi empregado por Morin e mais dois professores (MORIN, 2004, p. 43), em uma pesquisa-ação cujo objetivo era analisar e refletir sobre um modelo “espontâneo” ou “aberto” de pedagogia. Tal processo de análise é sintetizado na Figura 1.



**FIGURA 1: Síntese das análises efetuadas numa pesquisa-ação.**

Fonte: Morin (2004, p. 43).

Em nossa análise, passamos por fases similares àquelas propostas por Morin. Primeiramente, coletamos os dados, sobretudo através de gravações em vídeos. Em segundo lugar, realizamos diálogos de avaliação das videoconferências, com função equivalente ao que Morin designou de “relatório dos pesquisadores” ou relatório coletivo. Como terceiro passo, elaboramos observações sobre as unidades de análise das videoconferências, cuja função era

synthetizar as principais idéias a respeito dos padrões de interação percebidos. Como quarta e última etapa, engendramos as conclusões, que denominamos de “Lições de Interação”.

De fato, em nossa pesquisa, o processo de análise reflexiva teve seu ápice na redação de Lições de Interação, cujo teor tem, em essência, o mesmo propósito daquilo que Morin denominou de “leis de um sistema aberto”, que apontavam “pistas de pesquisa” e proporcionaram uma revisão do modelo de pedagogia aberta. Desse modo, ao final de cada módulo, tínhamos Lições de Interação, ou pelo menos esboços delas, de modo que, com base nessas pistas e em todo o processo vivenciado, era possível revermos nossa prática pedagógica para o módulo seguinte.

#### 4. Principais Resultados

A elaboração das Lições de Interação nos auxiliaram a conceber uma espécie de modelo de avaliação das interações, que começou a tomar forma durante a análise das videoconferências do Módulo 1 do curso. Esse modelo de avaliação pode ser definido por meio de duas premissas. A primeira premissa é: *a ordem em que os elementos de interação aparecem no modelo – facilidade de expressão, inclusão, senso de solidariedade e síntese de vários pontos de vista – indica um grau crescente de interação e trabalho colaborativo. A segunda premissa é: os elementos de interação tendem a se combinar de forma cumulativa.*

Como resultado de todo o processo de análise, chegamos a dezenove Lições de Interação, que traduzem as conclusões mais importantes no que se refere aos padrões de interação observados nas videoconferências do curso de violão a distância. A seguir, apresentamos oito Lições de Interação, aquelas que resultaram de nossas reflexões a partir das quatro videoconferências do Módulo 1 da Oficina de Violão a Distância.

- Lição de Interação 1: Ainda que seja preferível trabalhar aspectos técnicos a partir de músicas, as explicações e demonstrações do professor, em pequenos exercícios para aprender técnica, parecem ser suficientes para gerar interesse e produzir bons resultados em alunos iniciantes.
- Lição de Interação 2: A estratégia de realizar leitura rítmica e métrica é bastante eficaz e apropriada para ensinar-aprender a ler partitura em uma situação de videoconferência, especialmente quando os alunos não estudam previamente os modelos disponibilizados em vídeo. Além disso, a leitura rítmica ou métrica tem a vantagem de permitir melhor compreensão dos alunos, quando há problemas de conexão, do que a execução de exemplos tocados ao instrumento.



- Lição de Interação 3: Para que uma atitude inclusiva seja o mais efetiva possível, o professor deve se predispor a esperar o aluno com dificuldades a assimilar o mínimo necessário para que o exercício seja executado em conjunto com os outros. Não sendo isso possível, é recomendável evitar reprimendas a esse aluno na frente dos outros, e apenas fazer o exercício com quem tiver condições.
- Lição de Interação 4: Alternância entre orientações individuais e o trabalho em grupo pode acontecer sem que a aula se torne monótona, desde que, ao fazer essas orientações individuais, o professor seja objetivo e preciso, atenda aos alunos de forma equitativa e, assim que seja possível, dê oportunidade para que todos toquem juntos, à medida que aprendem cada trecho da peça musical.
- Lição de Interação 5: Um importante meio de fomentar o trabalho em equipe é estimular a observação mútua entre os alunos, além de permitir que eles se ajudem espontaneamente, por meio de um diálogo musical. Como resultado de uma dinâmica de trabalho colaborativo em sala de aula, o grupo tem melhores condições de executar o exercício ou música em conjunto, ou seja, todos são incluídos na performance.
- Lição de Interação 6: Quando os alunos são colocados como modelos, sujeitos capazes de auxiliar os colegas, e de compartilharem a responsabilidade pela aprendizagem do grupo com o professor, a tendência é que estes se sintam mais motivados e incorporem o espírito de equipe.
- Lição de Interação 7: Trabalhar músicas bastante conhecidas e apreciadas pelos alunos permite aproveitar as suas experiências prévias, e é essencial para realizar uma “costura musical”, ou seja, para produzir performances mais musicais, em que se fundem os conhecimentos prévios e os “novos”.
- Lição de Interação 8: Para que se alcance o estágio de “síntese de vários pontos de vista”, ou “costura musical”, não é preciso que apareçam explicitamente, no momento-conteúdo em questão, “inclusão”, “senso de solidariedade” ou mesmo “facilidade de expressão”. No entanto, esses aspectos provavelmente só são dispensáveis quando a turma tem conhecimento prévio bastante consistente para construir a performance musical praticamente sozinha.

O teor das oito Lições de Interação aqui apresentadas é suficiente para que se tenha uma ideia da riqueza de aspectos envolvidos nas reflexões que realizamos sobre os padrões de interação observados no curso. As particularidades das interações estabelecidas por meio das videoconferências foram consideradas sem que se perdessem de vista os aspectos essenciais em qualquer relação pedagógica que se baseie nos princípios da aprendizagem colaborativa.



A resposta à questão de pesquisa, sobre quais seriam os padrões de interação mais freqüentes e significativos, pode ser resumida na seguinte afirmação: à medida que o curso avançava, o padrão que ia se tornando mais freqüente era aquele que alcança o nível do senso de solidariedade. Esse estágio, que implica em alto nível de trabalho colaborativo, aumentou de maneira considerável ao longo do curso e mostrou-se, também, o mais significativo no contexto da aula coletiva de violão por videoconferência, por promover maior comprometimento e participação de todos.

Esperamos que a pesquisa aqui sintetizada promova reflexões e estimule iniciativas de educadores musicais, inclusive daqueles que trabalham com ensino de instrumento, no sentido de fazerem acontecer as mudanças que urgem no atual cenário da educação musical brasileira. Já é tempo de assumirmos a tarefa de ocupar os espaços e de fazermos com que ensino de música e ensino a distância, especialmente o ensino mediado por computador, deixem de soar como realidades incompatíveis.





## Referências

- BANNAN, Nicholas; GOHN, Daniel. Career Development for Music Teachers Through International Distance-Learning Media. *Em Pauta. Revista do Programa de Pós-Graduação em Música da UFRGS*, v. 15, n. 24, 2004, p.141-153.
- BRAGA, Paulo; RIBEIRO, Giann. Resultados preliminares de um curso de violão a distância. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 17., 2008, São Paulo. *Anais...* São Paulo: ABEM, 2008. 1 CD-ROM.
- CM NEWS: O primeiro vestibular de graduação a distância. Contém notícias sobre os cursos de graduação a distância que são oferecidos pela UnB. Disponível em: <[http://news.cmconsultoria.com.br/index.php?data\\_busca=22/03/2006&cmbMes=3&cmbAno=2006#21114](http://news.cmconsultoria.com.br/index.php?data_busca=22/03/2006&cmbMes=3&cmbAno=2006#21114)>. Acesso em: 23 jun. 2006.
- CRUVINEL, Flavia M. *Educação musical e transformação social: uma experiência com ensino coletivo de cordas*. Goiânia: Instituto Centro-Brasileiro de Cultura, 2005.
- FEENBERG, Andrew. The Written World: On the Theory and Practice of Computer Conferencing. In: MASON, R. & KAYE, A. (Eds.). *Mindweave: communication, computers and distance education*. Oxford: Pergamon Press, 1989. cap. 1, p. 22-39.
- HANCE, Bryan. Experience the energy. *Cleveland Institute of Music*, set. 2004. Disponível em: <<http://www.cim.edu/index.php>>. Acesso em: 17 de abr. 2006.
- MOORE, Michael e KEARSLEY, Greg. *Educação a distância: Uma visão integrada*. Tradução de Roberto Galman. São Paulo: Thomson Learning, 2007.
- MORIN, André. *Pesquisa-ação integral e sistêmica: Uma antropopedagogia renovada*. Tradução de Michel Thiollent. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.
- ORTO, Christianne. Video Conferencing for Music Performance Education at the Manhattan School. *Campus Technology*. Disponível em: <<http://www.campustechnology.com/article.asp?id=8744>>. Acesso em: 02 de maio 2006.
- SWANWICK, Keith. *Ensinando música musicalmente*. Tradução de Alda Oliveira e Ana Cristina Tourinho. São Paulo: Moderna, 2003.
- THIOLLENT, Michel. *Metodologia da Pesquisa-ação*. 12 ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- TOURINHO, Ana Cristina. *Ensino coletivo de violão: proposta para disposição física dos estudantes em classe e atividades correlatas*. São Paulo: Instituto Arte na Escola, 2006. Disponível em: <[http://www.artenaescola.org.br/pesquise\\_artigos\\_texto.php?id\\_m=55](http://www.artenaescola.org.br/pesquise_artigos_texto.php?id_m=55)>. Acesso em: 15 fev. 2008.
- UAB/MEC. Apresenta informações sobre cursos de graduação de instituições federais de ensino superior pelo sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB. Disponível em: <<http://www.uab.mec.gov.br>>. Acesso em: 20 jun. 2006.



## Linguagem, Música e Educação: na perspectiva de uma pragmática wittgensteiniana

José Estevão Moreira  
UNIRIO  
estevaomoreira@gmail.com

Paulo Pinheiro  
UNIRIO  
pjmp@uol.com.br

**Resumo:** Wittgenstein percebe que, nas diferentes situações e contextos nos quais a linguagem é empregada, não há nenhum limite traçado e este se delinea somente com a linguagem posta em ação. (O próprio conceito de “linguagem” em Wittgenstein não é único). Para se referir a esta “constatação” dos usos contextualizados do que chama de linguagem, o filósofo desenvolve o conceito de *jogos de linguagem* – fundamental para a “pragmática” wittgensteiniana. Uma preocupação com a educação musical, a partir da linguagem, que atente para tais aspectos de uma pragmática wittgensteiniana, deverá – metodologicamente – levar em consideração que a palavra “música” apresenta tantas concepções e usos quantos diferentes forem os contextos nos quais seja empregada. No entanto, não somente o termo “música” mas todo um léxico empregado nas práticas musicais pode ser passível de uma reflexão crítica.

**Palavras-chave:** educação musical, linguagem, wittgenstein.

### Música: problema ontológico ou de linguagem?

Nosso ponto de partida está na seguinte questão: “o que é música?”. Porém, por estranho que possa parecer, não nos interessa a resposta para tal pergunta. O que nos chama a atenção, já de início, é a própria pergunta que promove um direcionamento da resposta. A idéia do *Ser*, de que algo possa ter uma essência à qual se possa referir a qualquer “coisa” que se aproxime de uma categoria tal ou tal – senão a *própria* categoria em *si mesma* –, está implícita nesta formulação em forma de pergunta. Por outro lado, se se propuser uma reformulação de tal questão, teríamos, por exemplo, na pergunta “o que é isso que chamam de música?” a implicação de outro paradigma de consideração do *objeto* [examinado] “música” e que parte do princípio de que possa haver diferentes concepções do que vem a ser música, ou não necessariamente/tão-somente concepções, mas *usos distintos* do termo “música”.

Ambas as questões (“o que é...” e “o que é isso que chamam...”) – com suas matizes e *degradês* de aplicabilidade – são de cunho eminentemente filosófico. No entanto, é importante localizarmos historicamente, no pensamento filosófico do ocidente – *pensamento* não como entidade, mas como atividade humana – em que “sentido” estamos buscando o(s) *sentido(s)* da palavra música, considerando a “natureza” das questões propostas.



Primeiramente, uma abordagem histórica se faz fundamental para a compreensão das diferentes tradições filosóficas do ocidente. Tal perspectiva histórica possibilita a percepção dos contrastes entre os diferentes *modos de pensar* e, portanto, dos *modos de fazer* do homem em suas diversas práticas de “análise” e explicação do mundo – especificamente as que se originaram e se desenvolveram a partir do pensamento e da cosmovisão grega – a fim de que se possa compreender as diferenças paradigmáticas fundamentais do olhar e do pensamento filosófico ocidental de cada período. Michel Dummett, filósofo analítico, divide a tradição filosófica em três grandes períodos:

O primeiro, que vai da filosofia antiga (séc. VII a.C.) até o final do pensamento medieval (séc. XIV), é marcado pelo interesse central pela *ontologia*, ou seja, pela questão sobre o Ser, sobre no que consiste a realidade, qual sua natureza última, sua essência. O segundo caracteriza-se por uma ruptura radical com o primeiro e marca o surgimento da filosofia moderna (séc. XVI-XVII), tendo como questão central a *epistemologia*, a investigação sobre o conhecimento. A resposta à questão sobre o Ser depende, segundo esta nova visão, da resposta sobre algo mais fundamental: o conhecimento do Ser, a natureza desse conhecimento e sua possibilidade. O terceiro período marca a ruptura, por sua vez, da filosofia contemporânea (final do séc. XIX – início do séc. XX) com a filosofia moderna. Essa nova ruptura introduz agora a questão lógico-linguística, ou seja, o conhecimento não pode ser entendido independentemente de sua formulação e expressão em uma linguagem. A questão primordial passa a ser assim a análise da linguagem, da qual dependerá todo o desenvolvimento posterior da filosofia (*apud* MARCONDES, 2005, p.9-10).

Portanto surge aqui um ponto importante que deve ser assumido – um *dever-ser* que não é teleológico, mas sim, metodológico –, a saber: se desejarmos realizar um aprofundamento destas questões filosóficas a respeito da música, há que se levar em conta as observações já levantadas pela filosofia contemporânea (sec. XX e XXI), sem as quais correremos o risco de incorrer em anacronismo. Portanto, na filosofia do ocidente, se o problema do *Ser* (ontológico) passa pelo problema do conhecer (cognitivo), estes passam necessariamente por uma expressão e referencia na linguagem (lingüístico).

Isto se explica devido ao fato de que as concepções fundamentais, tidas como alicerce para a formulação de problemas filosóficos até a filosofia moderna, remetiam a Platão e, no bojo dos seus "conceitos chaves", a linguagem é relegada a um plano secundário "na medida em que [para Platão] ela em nada contribui para o conhecimento do real em sua essência e, conseqüentemente, nem para o ensinamento deste conhecimento" (MARCONDES, 1986, p.83). Platão chega a esta conclusão no diálogo "Crátilo" e, após analisar os *nomes* (substantivos), chega à seguinte aporia:

(a) Não haveria a possibilidade de se conhecer o real através das palavras, pois estas seriam apenas imagens deste real de modo que antes de saber se os nomes são corretos ou não é



preciso conhecer a realidade das coisas representadas por estes nomes. Este é o ponto de vista naturalista.

(b) Por outro lado, se as palavras são fruto de convenções, em nada contribuem para o conhecimento da *coisa em si*, uma vez que são apenas representações da coisa. Estas representações podem, por sua vez variar de uma língua para outra (ex.: chien, cane, perro, hund, dog ou cachorro).

A conclusão aporética do CRÁTILO influenciou fortemente toda uma longa tradição de tratamento da temática da linguagem na filosofia. Ainda de acordo com Marcondes (1986):

[esta tradição] se encontra no DE MAGISTRO de Sto. Agostinho e dá lugar a um intervalo de valorização da linguagem no período medieval [na escolástica de Tomás de Aquino e também com G. Ockham] por influência da lógica aristotélica, para ser retomada entretanto na Filosofia Moderna por Descartes e os racionalistas, bem como pelos empiristas, vindo até o advento, no final do séc. XIX, da Filosofia Analítica, o que marca seu encerramento (MARCONDES, 1986, 85).

## Ludwig Wittgenstein

Como dissemos, o presente artigo tem como objetivo levantar questões relacionando educação, música e linguagem. No entanto, sobre isto que estamos nos referindo como “linguagem” é importante definir com clareza – ou o mais próximo possível – o que se quer dizer. Nosso referencial teórico são as ideias de Ludwig Wittgenstein (1889-1951), filósofo alemão de grande importância e influência na produção filosófica do séc. XX e XXI, no entanto, ele próprio não teve uma única concepção de linguagem. O que Wittgenstein trata como linguagem em sua obra, da qual comumente se encontram referências a “dois” Wittgensteins, não é um objeto único: são, por assim dizer, duas concepções distintas, trabalhadas por Wittgenstein no decorrer de sua vida.

O “primeiro” Wittgenstein está preocupado em traçar os limites da linguagem e, portanto, os limites daquilo que se pode pensar e dizer. Compreendem este período, as ideias do *Tractatus Logico-philosophicus* (1921) (WITTGENSTEIN, 2008), obra que se tornou referência para o *positivismo lógico*, a saber, aquele que prima sobretudo pelo conhecimento empírico, e não metafísico. Nesta obra, Wittgenstein busca explicar, no “funcionamento da linguagem”, uma linguagem instrumental, i.e., busca desvendar, promovendo uma conciliação entre lógica e filosofia, uma linguagem restrita aos aspectos sintáticos de uma gramática lógica, e nada mais:



O [*Tractatus*] trata dos problemas filosóficos e mostra, creio eu, que a formulação destes problemas repousa sobre o mau-entendimento da lógica de nossa linguagem. Poder-se-ia talvez apanhar todo o sentido do livro com estas palavras: o que se pode em geral dizer, deve-se dizer claramente; e sobre aquilo que não se pode falar, deve-se calar. (WITTGENSTEIN, 2008, p.131)

Acreditou ter “resolvido de vez o problema” (WITTGENSTEIN, 2008, p.132), porém, não atentou para o aspecto *fundacional* de suas afirmações e para o fato de que já as primeiras premissas do *Tractatus* (§1 “O mundo é tudo o que é o caso” e §1.1 “O mundo é a totalidade dos fatos, não das coisas”) aportavam-se em bases metafísicas.

Após o *Tractatus* Wittgenstein “abandona” a filosofia, torna-se professor em uma província austríaca e se depara com uma nova situação: ensinar crianças. Gottschalk (2009, p.8-9) destaca que Wittgenstein, como professor de crianças, elaborou com seus alunos – entre outras atividades – um dicionário ortográfico no qual cada aluno era convidado a escrever sobre algum(s) verbetes, com a condição de que fossem palavras que estivessem acostumados. Gottschalk considera ainda que o contexto das políticas públicas em educação – a reforma escolar austríaca dos anos 20 – contribuiu decisivamente para que Wittgenstein passasse a considerar as atividades envolvidas com a linguagem como parte essencial do sentido de uma palavra uma vez que se primava pela idéia de que o aprendizado não poderia...

se limitar a uma mera observação possibilitada pelo aparato sensório do aluno, que iria paulatinamente por associações construindo significados mais complexos a partir de representações dos dados dos sentidos. O conhecimento deveria ser adquirido ativamente a partir dos interesses do educando e de uma forma integradora, interdisciplinar (GOTTSCHALK, 2009, p.12).

Estas seriam algumas evidências, portanto, de que Wittgenstein passava a considerar, na relação linguagem, mundo e pensamento, uma outra variante: as condições nas quais uma língua é apreendida, e que será o mote de sua “segunda” filosofia. No entanto, esta versão dos feitos de Wittgenstein enquanto professor não se resume a um período tão “feliz” assim. Era considerado um professor muito duro, chegando ao ponto de promover punições severas – e até físicas a seus alunos – o que fez com que sua imagem não fosse estimada entre os camponeses dos vilarejos nos quais ensinou. Wittgenstein abandona o cargo de professor em 1926.

Este episódio na vida de Wittgenstein – acrescidos a outros aspectos de sua excentricidade –, além de ser visto como um afastamento radical do “círculo” de personalidades acadêmicas e discussões filosóficas, é também considerado como um grande



momento que culmina na reformulação de seu projeto filosófico e que, posteriormente, deu origem às idéias do “segundo Wittgenstein”, materializadas principalmente na publicação – póstuma – das *Investigações Filosóficas* (1953). Neste livro, Wittgenstein primeiramente chama a atenção para o fato de que os limites da linguagem não estão traçados e que o sentido só pode emergir no pleno uso da linguagem nas suas situações e contextos específicos.

Recapitulando: as concepções de “linguagem” de Wittgenstein se pautam, ambas, no aspecto sensível da “língua”, porém o primeiro Wittgenstein procura (a) resolver os problemas da formulação de problemas filosóficos, analisando um suposto “funcionamento da linguagem” e traçando limites lógicos para o pensamento e suas expressões – com base na ideia de uma linguagem instrumental e transcendental; já o segundo Wittgenstein atenta para (b) os *usos* da linguagem (língua) e as situações nas quais são empregadas. A tendência *fundacionalista* do *Tractatus* passa a uma abordagem descritiva, onde, partindo da *prática* – a despeito de uma abordagem meramente *teórica* –, Wittgenstein percebe que nas diferentes situações e contextos nos quais a linguagem é empregada não há nenhum limite traçado e este se delinea somente na linguagem posta na ação. Para se referir a esta “constatação” o filósofo descreve os usos da linguagem em seus contextos através do conceito metafórico de *jogos de linguagem*. São as idéias do segundo Wittgenstein, sobretudo, que nos interessam para o presente trabalho.

## Uma pragmática wittgensteiniana

Apesar de em nenhum momento das *Investigações Filosóficas* haver qualquer referência, por parte de Wittgenstein, ao termo *pragmática*, é comum classificar as suas ideias neste campo da filosofia contemporânea. Isto se dá pelo fato de Wittgenstein demonstrar, nas *Investigações*, que a linguagem cotidiana não se limita aos aspectos formais lingüísticos de regras “impostas” pela teoria. Na verdade, se existem regras, estas regras estão presentes nos *jogos de linguagem* e só podem ser apreendidas através da observação e do jogar. Wittgenstein inicia as *Investigações Filosóficas* criticando uma concepção agostiniana de linguagem – e portanto, uma crítica ao platonismo – de que o aprendizado da língua se dê simplesmente por denominação ostensiva (WITTGENSTEIN, 1975, p.13-14) e refuta, com argumentos baseados na observação da *práxis*, a possibilidade de uma tal linguagem privada, transcendental, trans-histórica e transcultural. Wittgenstein afirma que as palavras só possuem significação no seu uso, em contextos específicos nos quais indivíduos partilhem das mesmas



crenças, valores, pressupostos etc., configurados em diferentes *modos de vida* – outro importante conceito das *Investigações Filosóficas*.

Nesta obra, Wittgenstein propõe um encaminhamento diferente do que havia afirmado no *Tractatus*. Se no *Tractatus* ele determinou peremptoriamente as condições nas quais se deveria dar o funcionamento da linguagem, nas *Investigações* a proposta é não teorizar mas sim observar, descrever e elucidar cada caso *concretamente*. Se se puder estabelecer uma máxima wittgensteiniana, seria esta: “Não pense, mas veja!” (WITTGENSTEIN, 1975, p.42).

Neste espírito de partir de fato “*dos fatos*”, isto é, de situações práticas, Wittgenstein apresenta, nas IF, uma grande sorte de exemplos, ora para demonstrar aplicações práticas de determinados problemas ora como metáfora – sobre jogos, por exemplo. Uma situação apresentada no princípio do livro, constantemente retomada em outros momentos, é o exemplo do construtor e seu ajudante. Ambos, em seu ofício, partilham de um jogo de linguagem que os permitem uma compreensão mútua. Se o construtor diz “lajota”, o ajudante compreende e passa-lhe uma lajota, não sendo necessário que o construtor diga a frase “traga-me uma lajota”. Com isto, Wittgenstein quer apontar para o fato de que em outros contextos, mais complexos, existem informações implícitas, porém, que são claras aos participantes de um mesmo contexto. E não somente isso:

Qual é pois a diferença entre a informação ou afirmação “cinco lajotas” e o comando “cinco lajotas!”? Ora, o papel que o pronunciar dessas palavras desempenha no jogo de linguagem. Mas também o tom com que forem pronunciadas será outro, e a expressão facial, e ainda muitas outras coisas. Mas também podemos pensar que o tom é o mesmo – pois um comando e uma informação podem ser pronunciados em *muitos* tons diferentes e com muitas expressões faciais diferentes – e que a diferença reside somente no emprego (WITTGENSTEIN, 1975, p.21).

Isto é, a partir das IF, apesar de tratar dos usos da língua, Wittgenstein admite que a “linguagem” não se limita aos aspectos verbais, tão-somente, mas considera também outros elementos contextuais alheios ao estritamente verbal. A idéia de *jogo de linguagem* é extremamente poderosa e poderíamos nos deter aqui por muito tempo sobre seu conceito. No entanto, considerando que este artigo trata da apresentação de pesquisa em andamento sobre uma proposta de abordagem da música e da educação na perspectiva da linguagem, os conceitos wittgensteinianos foram apresentados de suscintamente de modo a possibilitar um diálogo entre tais questões languageiras e o campo da música e da educação.

## **Linguagem, Música e Educação: qual o problema?**



Uma preocupação com a linguagem que atente para tais aspectos de uma pragmática wittgensteiniana, deverá – metodologicamente – levar em consideração que a palavra “música” apresenta tantas concepções e usos quantos diferentes forem os contextos nos quais seja empregada. No entanto, não somente o termo “música” mas todo um léxico que possa ser empregado nas práticas musicais pode ser passível de uma reflexão crítica. De acordo com Moreira (2009):

o contexto educacional evidencia [uma] sorte de forças, discursos e concepções que não somente a do professor: neste processo, além do professor, a figura do aluno é a primeira que nos vem à tona. Nesse caso, baseando-se na premissa muito usual de que um professor deve estar preocupado em conhecer o universo do aluno, há que se fazer uma outra pergunta: o que o aluno compreende como música? O que é isso que ele chama de música? Esta pergunta pode suscitar a impressão, num primeiro momento, de certo ar de superioridade, de relação vertical e soar até mesmo jocosa, se se partir de um pressuposto equivocado de que o aluno não possui a destreza de nomear e descrever a sua noção de música fundamentado nos jargões correntes de uma suposta “linguagem musical”, como se fosse isso o mais importante – a propósito de uma comum presunção inerente ao espírito e à lógica acadêmica da existência de um domínio (posse/lugar) dos conceitos “corretos” [...] (MOREIRA, 2009, p.2).

E há que se levar em consideração também outras relações e contextos – no complexo processo educacional – nos quais a palavra música é empregada e colocada em *jogo* por diferentes “falantes”: a instituição, os pais, governo, grupos sociais, religiosos, etnias, ongs etc. Em cada contexto haverá implicações distintas.

Se se considerar, portanto, que estas diversas concepções *sui generis* da música são importantes para o processo da educação musical – posto que este “importante” trata-se não de um fato, mas de uma premissa, um princípio do qual se pode discordar –, a problematização de uma ontologia perde a sua *necessidade* e o problema passa então de ontológico para um problema de linguagem, uma vez que estas diversas concepções de música – portadas por e portadoras de representações simbólicas e sociais – estão presentes nos processos comunicativos, de modo que, *sob a alcunha de “música” escondem-se – aos inadvertidos – as mais diversas premissas, valores, mitos, crenças, interesses etc., que emergem e adquirem sentido somente quando contextualizados. A palavra “música” é somente a ponta de um iceberg.*

Ao professor de música – e ao pesquisador em música e cultura de um modo geral – constatar tal fato é abrir-se à capitulação de seus feitos, conceitos e valores que se apresentam como certos, óbvios e inabaláveis e que regem condutas futuras, quando na verdade são construções oriundas de determinado(s) contexto(s) e que – considerando o caráter retórico de





tais feitos – podem tender a análises, afirmações, conclusões e ações com base em pressupostos metafísicos.

Porém, antes que se confunda este trabalho como algo que se prontifica nitzscheaneamente contra a metafísica, desde já é necessário frisar que não se trata de anti-metafísica. O que se pretende com essa “vigilância” à metafísica é observar que qualquer afirmação peremptória sobre música, para que seja aceita nos mais diferentes contextos, requer que seja verificável por meio de critérios comuns<sup>1</sup>, caso contrário, tratar-se-á de uma perspectiva particular que tem seu devido valor e em alguns casos tenderá a uma teleologia também particular. Metafísica, não é um problema - de modo algum! O problema surge quando os oradores não partem de um ponto sobre o qual estão de acordo e, portanto, incorre-se em petições de princípio - aí estamos no campo da retórica.

---

<sup>1</sup> “O objeto será aquilo que nos é dado a conhecer a partir de conceitos, ou melhor, a partir de regras que exprimem objetividade” (DIAS, 2000, p.25)



## Referências

DIAS, Maria Clara. *Kant e Wittgenstein: os limites da linguagem*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2000. (p.1-64).

GOTTSCHALK, C.M. C. O conceito de compreensão – a mudança de perspectiva de Wittgenstein após uma experiência docente. In: *Anais da 32ª Reunião anual da ANPED* (Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação). Caxambu, 2009. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/32ra/arquivos/trabalhos/GT17-5893--Int.pdf>. Acessado em: 25/05/2010.

MARCONDES, Danilo. *A pragmática na filosofia contemporânea*. (Coleção: Filosofia Passo a Passo; v.59) Rio de Janeiro: Jorge Zahar E., 2005.

\_\_\_\_\_. A concepção de linguagem no ‘Crátilo’ de Platão, in: *Leopoldianum*, Vol. XIII, nº 36, 1986.

MOREIRA, JE. O que é isso que chamam de música? Uma investigação filosófica acerca da linguagem sobre música. In: *Anais (on-line) do IV Encontro de Pesquisa em Música (EPEM)*. da Universidade Estadual de Maringá,-PR: 2009. disponível em: <http://www.dmu.uem.br/pesquisa/index.php?conference=epem&schedConf=epem2009&page=paper&op=download&path%5B%5D=44&path%5B%5D=25> (acessado em 29/05/2010)

WITTGENSTEIN, Ludwig. *Investigações Filosóficas*. BRUNI, José C. (trad.). São Paulo: Ed. Abril, 1975.

\_\_\_\_\_. *Tractatus lógico-philosophicus*. Trad. SANTOS, Luís Henrique Lopes dos; 3ª edição; São Paulo: Edusp, 2008.



# **Material didático para Bateria e Percussão: levantamento bibliográfico e elaboração de um material para o ensino coletivo desses instrumentos**

*Rodrigo Gudin Paiva*  
UNIVALI - Universidade do Vale do Itajaí  
*rodpaiva@floripa.com.br*

*Rafael Cleiton Alexandre*  
UNIVALI – Universidade do Vale do Itajaí  
*baterafa007@hotmail.com*

**Resumo:** O presente artigo apresenta um relato de experiência sobre materiais didáticos para bateria e percussão. Em uma primeira etapa, um levantamento bibliográfico foi realizado, seguido de análise, onde livros escritos por autores brasileiros e editados no Brasil, a partir do ano 2000, foram categorizados e questões sobre a forma e seus conteúdos foram levantadas. Este levantamento possibilitou identificar que o número de materiais didáticos para bateria e percussão disponíveis no mercado nacional aumentou significativamente nos últimos anos, apontando para uma maior facilidade e acesso a materiais de boa qualidade que possam auxiliar professores e estudantes brasileiros na pesquisa e no estudo desses instrumentos. Em uma segunda etapa, um material didático inédito foi desenvolvido com a finalidade de estabelecer um diálogo efetivo com o professor e privilegiar o ensino coletivo e a prática de conjunto, reunindo composições para bateria e percussão em grupo.

**Palavras-chave:** Bateria e percussão, material didático, ensino coletivo de instrumento.

## **Introdução**

No Brasil de alguns anos atrás, professores e estudantes de música encontravam muitas dificuldades para o ensino e para o estudo da bateria e da percussão brasileira, visto que a oferta de materiais didáticos voltados para essa área era muito escassa. Em razão dessa carência, o ensino e aprendizado ficavam limitados ao uso de materiais estrangeiros ou apenas de gravações em discos da época.

Quando tomei a decisão de me tornar músico profissional – e lá se vão quase trinta anos -, esbarrei na enorme dificuldade em conseguir material didático que possibilitasse o meu aprimoramento. O que se via nas prateleiras especializadas eram métodos e mais métodos vindos de fora. Eram trabalhos voltados para o rock ou para o jazz e que davam ênfase à aplicação dos rudimentos de caixa da escola americana. Para um músico jovem interessado nos ritmos brasileiros, pouco ou nada havia. (BOLÃO, 2003, p. 5).

Bateristas e percussionistas brasileiros sempre foram conhecidos por sua criatividade e, apesar das dificuldades em se conseguir materiais didáticos no Brasil até



por volta do final dos anos 80, esses músicos sempre buscaram alternativas para o seu aprendizado e desenvolvimento musical. Talvez essa característica se deva à forma de estudo e às condições de informação da época.

Segundo Rosas (2006), o músico brasileiro Arismar do Espírito Santo relata sua experiência:

Comecei a tocar bateria em Santos, aos 17 anos. Aprendi tocando junto com meus discos: Som 3 (Toninho Pinheiro), Oscar Peterson Trio (Ed Thigpen), Quincy Jones (Grade Tate) e outros LPs de Trios (Tamba Trio, Zimbo Trio, Airto Moreira) (ROSAS, 2006, p. 49).

Tocar junto com gravações, tendo como um modelo o estilo de grandes músicos, é uma prática musical e de aprendizagem que ainda é muito utilizada, inclusive pelas novas gerações, como é o caso do baterista Cuca Teixeira. Ele relata que tocar junto com discos foi a sua grande formação, pois, com esse tipo de estudo pode-se desenvolver ritmo, musicalidade, e ajudar a simular uma prática de conjunto<sup>1</sup>.

A partir dos anos 2000, com o maior acesso à tecnologia, uma grande quantidade de materiais didáticos surgiu no mercado brasileiro, pelas mais variadas formas de mídia, tais como: livros, livros que acompanham CDs ou DVDs, CD-ROMs, vídeos-aula e sites da internet. Ou seja, uma verdadeira revolução aconteceu para o professor e o estudante de música devido às novas alternativas tecnológicas.

Podemos afirmar, sem dúvida nenhuma, que nos dias de hoje esse quadro mudou para melhor. A percussão e a bateria brasileira estão sendo registradas em livros didáticos e de forma significativa, podendo contribuir para a educação musical. A principal questão a ser refletida no momento é como os professores podem utilizar tais materiais?

## **Primeira Etapa: Levantamento Bibliográfico**

Primeiramente realizamos um levantamento das publicações de autores brasileiros e editados no Brasil a partir dos anos 2000. Foram encontrados 28 livros destinados a essa área, além de revistas especializadas, CDs e DVDs didáticos e inúmeros sites na internet.<sup>2</sup>

---

<sup>1</sup> Depoimento do músico Cuca Teixeira em um workshop realizado na Casa da Cultura Dide Brandão na cidade de Itajaí em 15/03/2006.

<sup>2</sup> Esta primeira etapa foi publicada na íntegra nos Anais do XII Encontro Regional da ABEM Sul, em 2009, sob o título: A recente produção de materiais didáticos para bateria e percussão no Brasil.



Após o levantamento e a análise realizada, alguns problemas foram encontrados. Observamos que apesar de uma grande quantidade de títulos disponíveis no mercado atual, apenas 10% dessa produção está voltada para o ensino da bateria e da percussão de forma integradora. Ou seja, em sua grande maioria tais materiais didáticos ainda não privilegiam o ensino coletivo desses instrumentos, mas sim, o ensino individual, existindo, portanto, uma lacuna com relação à prática de conjunto.

Outro problema encontrado é que os materiais didáticos ainda são, em sua maioria, resultado de estudos baseados na vivência do próprio autor, não sendo desenvolvidos, portanto, com uma metodologia clara de ensino ou um diálogo mais efetivo com o professor que poderá utilizar esse material.

No caso específico da música, encontramos obras que, mesmo sem pretensão explícita de se caracterizar como método, apenas descrevem uma infinidade de atividades e exercícios que supostamente dariam conta do ensino e levariam ao aprendizado da matéria. (TOURINHO, 1994, p.16).

Também constatamos que 75% dos livros encontrados estão acompanhados de CDs, DVDs ou CD-ROMs. Portanto, julgamos ser uma tendência do mercado atual os materiais estarem acompanhados de novas mídias, contendo áudio ou vídeo.

Este fator pode ser muitas vezes decisivo para a aquisição desses materiais, pois, (...) tocar junto com gravações auxilia os músicos em geral, e incluímos aqui os autodidatas, a complementarem suas fontes de estudos (PAIVA; ALEXANDRE, 2009, p.4.).

Outro aspecto relevante é que 32% dos materiais didáticos estão em formato bilíngüe, o que demonstra a intenção de atingir o mercado internacional. Consideramos que este aspecto possa contribuir na divulgação da percussão e da bateria brasileira de forma mais ampla, inclusive no exterior.



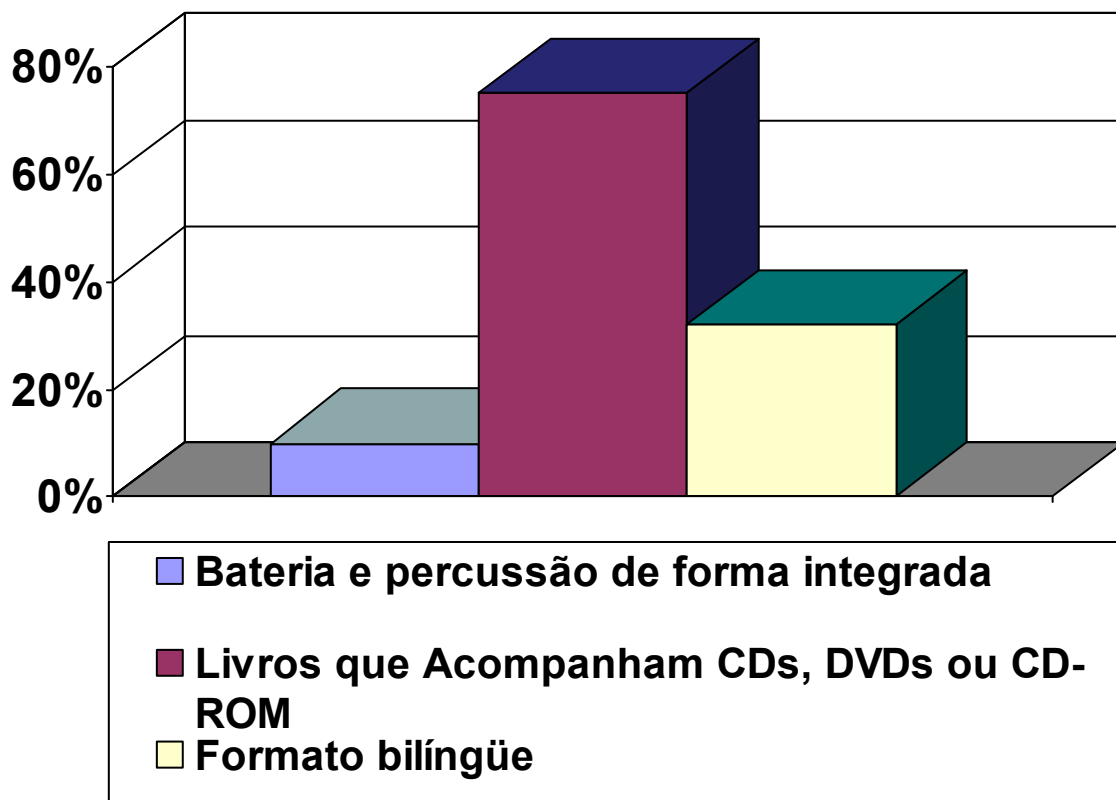


Figura 1 - Principais pontos encontrados na primeira etapa da pesquisa

Tais constatações demonstram, portanto, uma grande evolução na produção de materiais didáticos na área da bateria e da percussão brasileira, porém existem também alguns aspectos que merecem maior atenção por parte dos autores que pretendem contribuir mais amplamente para a área da educação musical, principalmente no que diz respeito ao diálogo com o professor que atua com o ensino coletivo de música.

Assim, surgiu a intenção de elaborar um material didático que estivesse comprometido com a integração entre a bateria e a percussão, principalmente no que se refere à prática de conjunto e que da mesma forma trouxesse um diálogo claro com o professor que porventura viesse a utilizá-lo.

### **Segunda etapa: elaboração de um material didático**

Com base nos pontos expostos anteriormente, idealizamos a elaboração de um material didático que auxilie professores de música, abordando questões como: prática de conjunto e integração entre a bateria e os instrumentos de percussão.

Constatamos que existe repertório para instrumentos na área da percussão, mas nem sempre esse repertório está organizado em um material didático. Alguns autores

como Meireles (2003), Lacerda (2005), Sampaio (2008), incluíram composições para bateria ou percussão em seus livros.

Também é fácil encontrarmos grupos onde, composições para bateria ou percussão ocupam um lugar de destaque. Podemos citar como exemplo o trabalho de artistas como: Barbatuques <sup>3</sup>, Casa de Marimbondo <sup>4</sup>, Bateras 100% <sup>5</sup>, Brazilian Duet <sup>6</sup> entre outros.

Além disso, a percussão está presente de maneira muito forte na nossa cultura popular em grupos como: Escolas de Samba, Nações de Maracatu, Congado, por exemplo. Vários desses grupos também atuam em projetos sócio-educacionais através de ONGs, associações comunitárias, projetos culturais, etc.

Por isso a nossa preocupação foi organizar em um livro, repertório com finalidade didático-pedagógica. A ênfase principal desse trabalho consiste num conjunto de peças que formam um repertório para bateria e percussão, valorizando a prática musical em grupo. Todas as composições elaboradas estão acompanhadas de comentários, com sugestões para o professor de música, dicas de atividades para sala de aula, além das gravações em áudio e vídeo.

Para o processo de composição e formação das peças, todo e qualquer tipo de idéia musical que surgia era registrada, mesmo que por ventura essas idéias fossem descartadas posteriormente. Optamos nesta fase, que o ato de compor fosse um processo experimental, onde as composições fossem testadas e ajustadas até a sua conclusão.

## **Conhecendo o material elaborado**

O livro reúne doze composições direcionadas aos níveis iniciante, intermediário e avançado. Quanto à instrumentação, as peças utilizam percussão corporal, instrumentos não convencionais, bateria e diversos instrumentos de percussão. A seguir descreveremos algumas das composições que formam o material didático elaborado, acrescidas das partituras e os seus respectivos comentários.

---

<sup>3</sup> Trabalho voltado para percussão corporal, <http://www.babatuques.com.br>

<sup>4</sup> Composições para quarteto de bateria, <http://www.casademarimbondo.com.br>

<sup>5</sup> Trabalho voltado para encontro de bateristas, <http://www.baterasbeat.com.br/bateras100.php>

<sup>6</sup> Vídeo aula com composições para duo de bateria com a utilização da percussão (CUNHA, Alexandre & MONTANHAUR, Ramon. Brazilian Duet: ultrapassando limites 1, 1998).



## Sempre dez

Essa composição, direcionada aos alunos de nível iniciante ou intermediário, tem o objetivo de desenvolver a habilidade de executar ritmos em compassos alternados e de apresentar uma escrita musical não convencional, com a utilização de números. Possui característica mais aberta, flexível, fazendo com que possa ser executada com qualquer instrumentação.

Para a execução da peça, primeiramente precisamos compreender a partitura. Os números representam os tempos do compasso e o número um (que sempre aparece entre parênteses) representa a acentuação ou o tempo forte. As acentuações podem ser executadas com variação de intensidade ou ainda com variação de alturas ou de timbres como, por exemplo, tocando um som grave nas acentuações e um som agudo nas outras notas, ou então de maneira inversa.

Grupos	<u>1</u>	<u>2</u>	<u>3</u>	<u>4</u>	<u>5</u>	<u>6</u>	<u>7</u>	<u>8</u>	<u>9</u>	<u>10</u>
A	(1)	2	(1)	2	(1)	2	3	(1)	2	3
B	(1)	2	3	(1)	2	(1)	2	3	(1)	2
C	(1)	2	3	(1)	2	3	(1)	2	(1)	2
D	(1)	2	(1)	2	3	(1)	2	3	(1)	2

Figura 2 – Partitura da música Sempre Dez

## Samba Lele

Para essa composição utilizamos a melodia da canção folclórica Samba Lele para aplicarmos alguns conceitos sugeridos por Ezequiel (2008), tais como, execução melódica, associação de timbres, dinâmica natural da melodia. Esta peça está direcionada ao nível iniciante, podendo ser aplicada nas séries iniciais. Como conteúdo principal, apresenta a síncope característica da música brasileira.

A peça pode ser executada com diferentes instrumentos de percussão, tais como, tamborim, pandeiro, caixa e surdo. Sugerimos que a forma possa ser repetida três vezes, sendo a primeira vez, tocada somente com a percussão, a segunda vez, com todos cantando a melodia e a letra da canção e, por fim, a terceira vez, com todos cantando e





tocando simultaneamente. Pode-se utilizar também a percussão corporal ou ainda, instrumentos não convencionais, feitos com materiais recicláveis, tais como latinhas, tampinhas de garrafa, lata grande, bomba d'água, etc.

The image shows a musical score for the song "Samba Lele". It consists of four staves for percussion instruments: Tamborim, Pandeiro, Caixa, and Surdo. The time signature is 2/4. The lyrics are written below the staves. The score is divided into three systems. The first system covers measures 1-4, the second system covers measures 5-8, and the third system covers measures 9-12. The lyrics are: "Sam ba Le lê tá do en te", "Tá coma ca be ça que bra da", "Sam ba Le lê pre ci sa va", "É de umas bo as pal ma das", "Sam ba sam ba sam bao Le lê", "sam ba na bar ra da sai ao La la".

Figura 3 – Partitura da música Samba Lele

## Contrastes

O objetivo desta composição é reproduzir uma das primeiras manifestações musicais do homem: a imitação dos sons da natureza. Está direcionada ao nível iniciante, podendo-se utilizar diferentes tipos de apitos, pau de chuva, tambor grave e

tambor agudo. Outra opção é a instrumentação poder ser construída a partir de materiais recicláveis.

A introdução da composição consiste nos apitos de pássaros tocando de forma livre. Logo após, o primeiro tambor de som grave entra junto com o tambor agudo e os dois tocam em forma de contrastes, onde um aumenta a quantidade de notas a cada compasso enquanto o outro tambor diminui a quantidade de notas. Esse contraste vai acontecendo até que os dois tambores cheguem a um mesmo número de notas. Só após essa seção, entra o terceiro instrumento – o pau de chuva –, que vai solar em forma de chuva. Após esse solo, os tambores entram juntos novamente, de forma inversa, ou seja, aquele que diminuiu na primeira etapa vai aumentar nesta segunda, e o que aumentou na primeira, diminui o número de notas na segunda etapa, e continuam assim até o fim, onde eles se encontram novamente. Por fim, voltam os apitos com sons de pássaros de forma livre.



Percussão 1

Percussão 2

5

9

13

17

21





Figura 4 – Partitura da música Contrastes

### Como é que é?

Composição que vai explorar divisões rítmicas em compassos simples e compostos, com ritmos que podem ser interpretados tanto nas fórmulas de compassos 3/4 quanto em 6/8. O objetivo principal é o desenvolvimento da polirritmia e a instrumentação sugerida envolve a percussão brasileira, com a utilização de instrumentos como: pandeiro, tamborim, agogô e surdo. A peça é direcionada a estudantes de nível intermediário e avançado.

Musical score system 1, measures 1-4. The score is in 3/4 time and consists of four staves. The first staff has a treble clef and a key signature of one sharp (F#). The second and third staves have alto clefs. The fourth staff has a bass clef. The music features a complex rhythmic pattern with eighth and sixteenth notes, and rests.

Musical score system 2, measures 5-8. The score continues with four staves. The notation includes eighth and sixteenth notes, rests, and some notes with red stems. The rhythmic complexity is maintained throughout the system.

Musical score system 3, measures 9-12. The score continues with four staves. The first measure of this system contains notes with orange stems. The following three measures (10-12) are marked with a large 'X' on each staff, indicating a section that is not to be played or is a placeholder.

Musical score system 4, measures 13-16. The score continues with four staves. The first measure of this system contains notes with green stems. The following three measures (14-16) are marked with a large 'X' on each staff, indicating a section that is not to be played or is a placeholder.



Figura 5 – Partitura da música Como é que é?

## Samba em Série

Esta peça é direcionada ao nível avançado e foi inspirada na música Hai Kai II do grupo Uakti, gravada no disco intitulado 21. É uma composição baseada em uma série descendente aonde o número de tempos dos compassos vai diminuindo. A série



começa com sete tempos e diminui até um tempo por compasso, sempre com repetições de quatro em quatro compassos. A instrumentação utilizada é da percussão brasileira: ganzá, tamborim, agogô, pandeiro, caixa e surdo.

Quanto à forma da peça, ela inicia com uma pequena introdução em uníssono lembrando uma virada de uma bateria de escola de samba. Em seguida cada instrumento faz uma levada própria seguindo a série (7x4, 6x4, 5x4, 4x4, 3x4, 2x4, 1x4) que é repetida inteira por duas vezes. Uma opção na interpretação é que na segunda repetição o grupo possa tocar as levadas de uma forma mais “solta” ou improvisada.

Como sugestão ao professor, pode-se trabalhar primeiramente um exercício corporal para entendimento da série proposta. Os alunos devem estar em um círculo e realizar o exercício da seguinte forma: marcar a pulsação com um som de palma suave (pode ser o toque de uma mão sobre a outra, como uma espécie de “karatê”) e marcar o primeiro tempo de cada compasso com um som forte (espalmada).

Outra forma interessante é executar o exercício com as palmas marcando a pulsação e os pés movimentando-se lateralmente com um passo (primeiro para a direita, depois para a esquerda e assim por diante) no primeiro tempo de cada compasso. A série causa uma sensação rítmica de aceleração, apesar de o pulso permanecer sempre o mesmo.



Ganza  $\text{2/8}$   $\text{7/8}$   $\text{7/8}$   $\text{7/8}$   $\text{7/8}$   $\text{1/8}$   $\text{7/8}$   $\text{7/8}$   $\text{7/8}$   $\text{7/8}$   
 Tamborim  $\text{2/8}$   $\text{7/8}$   $\text{7/8}$   $\text{7/8}$   $\text{7/8}$   $\text{1/8}$   $\text{7/8}$   $\text{7/8}$   $\text{7/8}$   $\text{7/8}$   
 Agogô  $\text{2/8}$   $\text{7/8}$   $\text{7/8}$   $\text{7/8}$   $\text{7/8}$   $\text{1/8}$   $\text{7/8}$   $\text{7/8}$   $\text{7/8}$   $\text{7/8}$   
 Pandeiro  $\text{2/8}$   $\text{7/8}$   $\text{7/8}$   $\text{7/8}$   $\text{7/8}$   $\text{1/8}$   $\text{7/8}$   $\text{7/8}$   $\text{7/8}$   $\text{7/8}$   
 Caixa  $\text{2/8}$   $\text{7/8}$   $\text{7/8}$   $\text{7/8}$   $\text{7/8}$   $\text{1/8}$   $\text{7/8}$   $\text{7/8}$   $\text{7/8}$   $\text{7/8}$   
 Surdo  $\text{2/8}$   $\text{7/8}$   $\text{7/8}$   $\text{7/8}$   $\text{7/8}$   $\text{1/8}$   $\text{7/8}$   $\text{7/8}$   $\text{7/8}$   $\text{7/8}$

9

Perc.

13

Perc.



17

Perc.

21

Perc.

29

Perc.

Figura 6 – Partitura da música Samba em série

## Tribom

Composição para três percussionistas, direcionada ao nível intermediário ou avançado, que vai trabalhar com a instrumentação de tambores grave, médio e agudo.

Tem por objetivo desenvolver a habilidade de executar frases que apresentem deslocamento rítmico em diferentes dinâmicas, abrindo também espaço para improvisação, onde cada músico deve respeitar a forma, ou seja, o número de compassos destinados ao improviso, finalizando com uma convenção executada por todos.

The musical score is for three percussionists, labeled Percussão 1, 2, and 3. It is written in 4/4 time and consists of 17 measures. The first 8 measures feature a rhythmic pattern of eighth notes with accents, marked with dynamic levels *p*, *mp*, *mf*, and *f*. Measures 9-16 contain more complex rhythmic patterns, including triplets and rests, with dynamic markings *f*, *p*, and *f*. Measure 17 is marked 'Improvise' and features a simple rhythmic pattern. The score includes various musical notations such as accents, slurs, and dynamic markings.

The image shows a musical score for a piece titled "Tribom" by HU. The score is arranged in three staves. The first system (measures 21-24) features a melody in the top staff and a rhythmic accompaniment in the bottom two staves. The second system (measures 25-28) continues the rhythmic accompaniment with various time signatures (2/4, 4/4) and dynamics (p, f). The third system (measures 29-32) shows a more complex rhythmic pattern with dynamics ranging from p to f. The fourth system (measures 33-36) features a dense rhythmic texture with dynamics p and ff. The fifth system (measures 37-40) concludes the piece with a final flourish and dynamics f and ff.

Figura 7 – Partitura da música Tribom

### Três amigos

Composição destinada para trio de baterias, utilizando figuras rítmicas de semínimas, colcheias e semicolcheias, além da aplicação de rudimentos básicos. A peça

está destinada para nível iniciante e tem o objetivo de desenvolver a leitura rítmica e a técnica básica do instrumento, através de ritmos e viradas aplicadas ao Rock.

The image displays a musical score for three drummers, labeled Bateria 1, Bateria 2, and Bateria 3. The score is written in 4/4 time and is divided into four systems of staves. Each system contains three staves, one for each drummer. The notation includes various rhythmic patterns, such as eighth and sixteenth notes, and rests. The first system shows the initial setup, with Bateria 1 starting on the first measure. The second system begins at measure 5, the third at measure 9, and the fourth at measure 13. The score is designed to develop rhythmic reading and basic technique for the rock genre.

2  
17 [Title]

This system contains measures 17 through 20. It features three staves. The top staff has a rhythmic pattern of eighth notes with accents. The middle and bottom staves have similar rhythmic patterns, with the bottom staff including dynamic markings like  $\text{v}$  and  $\text{f}$ .

21

This system contains measures 21 through 24. It features three staves. The top staff has a rhythmic pattern of eighth notes with accents. The middle and bottom staves have similar rhythmic patterns, with the bottom staff including dynamic markings like  $\text{v}$  and  $\text{f}$ .

25

This system contains measures 25 through 28. It features three staves. The top staff has a rhythmic pattern of eighth notes with accents. The middle and bottom staves have similar rhythmic patterns, with the bottom staff including dynamic markings like  $\text{v}$  and  $\text{f}$ .

29

This system contains measures 29 through 32. It features three staves. The top staff has a rhythmic pattern of eighth notes with accents. The middle and bottom staves have similar rhythmic patterns, with the bottom staff including dynamic markings like  $\text{v}$  and  $\text{f}$ .



The image displays a musical score for the piece 'Três amigos'. It is organized into four systems, each containing three staves. The first system begins at measure 33 and includes a section marked '[Title]' with a '3' above it. The second system starts at measure 37. The third system starts at measure 41 and features a complex, rhythmic pattern with many beamed notes. The fourth system starts at measure 45 and concludes the piece. The notation includes various note values, rests, and dynamic markings such as accents (>) and slurs.

Figura 8 – Partitura da música Três amigos

### Considerações finais

Com base no que foi apresentado, constatamos que nos dias de hoje há uma relevante produção de materiais didáticos brasileiros voltados ao estudo da bateria e da percussão. Uma grande quantidade de livros destinados a essa área, além de revistas especializadas, CDs e DVDs didáticos e inúmeros sites na internet foram levantados e analisados.

Salientamos que os conteúdos expostos pelos autores nos materiais analisados estão muito bem elaborados, não restando dúvida sobre a qualidade dos mesmos.

Porém, o que se percebe é que, embora alguns desses materiais apresentem composições voltadas para a integração dos instrumentos de bateria e percussão, essas composições são apresentadas apenas como complemento desses materiais. Ou seja, o foco principal da maioria dos livros analisados ainda é o ensino individual, havendo uma lacuna com relação ao ensino coletivo e à prática de conjunto.

Outro aspecto observado é que esses materiais nem sempre estabelecem um diálogo efetivo com o professor de música, ou seja, os autores estão mais comprometidos com a divulgação de ritmos, técnicas e ideais do que com a forma com a qual os professores poderão utilizar esses conceitos para a educação musical.

Dessa forma, surgiu a idéia deste trabalho que foi a elaboração de um material didático inédito voltado para o ensino coletivo e integrado dos instrumentos de bateria e percussão. Também procuramos estabelecer um diálogo efetivo e direto com professor de música através de textos explicativos sobre como utilizar o material em sala de aula.

No decorrer do processo, foram elaboradas composições musicais, tendo em vista o grau de dificuldade, faixa etária dos estudantes e instrumentação. Todas as composições apresentam um texto explicativo com, conteúdo, objetivo, metodologia, e partituras.

O material inédito está quase concluído, faltando apenas como última etapa, a finalização das gravações em áudio e vídeo que acompanham o livro. Pretende-se finalizar também a diagramação de todo o material impresso.

Para concluir gostaríamos de ressaltar que o ensino de forma coletiva pode ser uma das melhores maneiras de motivar os alunos no processo de aprendizado e também ajudar o professor de música a alcançar os objetivos expostos no que diz respeito à educação musical.

Por fim, esperamos que o professor de música possa utilizar esse material inédito em suas aulas e que o mesmo possa contribuir com a educação musical no momento em que ela volta ao currículo escolar nacional obrigatório.



## Referências

BOLÃO, O. *Batuque é um privilégio: percussão na música do Rio de Janeiro para músicos, arranjadores e compositores*. Rio de Janeiro: Editora Lumiar, 2003.

EZEQUIEL, C. *Interpretação melódica para bateria*. São Paulo: Editora Espaço Cultural Souza Lima, 2008.

LACERDA, V. *Pandeirada brasileira*. Curitiba: Edição do autor, 2005.

MEIRELES, P. *Bateria musical*. São Paulo: Editora Vitale, 2003.

PAIVA, R. G.; ALEXANDRE, R. C. A recente produção de materiais didáticos para bateria e percussão no Brasil. In: ENCONTRO REGIONAL DA ABEM SUL, 12, 2009, Itajaí. *Anais...* Itajaí: Abem, 2009. 1 CD-ROM.

ROSAS, P. Arismar do Espírito Santo: na trilha da espontaneidade. *Modern Drummer em Português*, São Paulo, n. 48, p. 48 – 51, out. 2006.

SAMPAIO, L. R.; CARVALHO, G. V. S. *Estudos e peças para pandeiro brasileiro: composições para um, dois, três e quatro pandeiros com diferentes níveis de dificuldades*. Florianópolis: Editora Bernúncia, 2008.

TOURINHO, I. Considerações sobre a avaliação de método de ensino de música. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 3, 1994, Salvador. *Anais...* Salvador: Abem, 1994. p. 16-17.





# Modelo de Avaliação em Violão em um curso de licenciatura em Música EAD

*Bruno Westermann  
UFRGS/UFBA  
brwestermann@gmail.com*

**Resumo:** Este artigo apresenta o modelo de avaliação de performance em violão adotado no curso de Licenciatura em Música – Modalidade a distância da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). O modelo é baseado nas concepções sobre avaliação em violão de Tourinho (2001) e foi adaptado à realidade da educação a distância baseado nas concepções de Moore e Kearsley (2007). Além disso, o artigo também faz algumas considerações sobre os resultados parciais da aplicação deste modelo, principalmente no que se refere ao aproveitamento e aceitação deste modelo por parte dos alunos.

**Palavras-chave:** Ensino de Instrumento, Educação Musical a Distância, Avaliação em Violão.

## Introdução

O presente trabalho tem como objetivo descrever o modelo adotado para a avaliação da performance em violão no curso de Licenciatura em Música – Modalidade a distância da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. O destaque aqui é dado às ferramentas de coleta de dados para a avaliação e como esta se estrutura em termos de realização.

Desde antes do início deste curso, o desenvolvimento de ferramentas confiáveis de avaliação de performance no instrumento, em uma realidade de ensino a distância, vem sendo discutido por todos os profissionais que compõem a equipe de trabalho. Esta discussão abrange quesitos como a avaliação em performance musical, a adequação desta avaliação à modalidade de ensino a distância e, mais especificamente, a adequação à realidade do curso em questão, seus objetivos e as características dos seus alunos.

Durante o processo de formulação deste modelo de avaliação de performance em violão, Tourinho (2001) foi utilizado como principal referencial teórico. A autora defende a necessidade de que a avaliação seja precisa e, principalmente, que o julgamento seja informado ao aluno de forma clara e direta. Somente desta forma é possível que a interferência do professor no momento da avaliação seja significativa e também que os objetivos da avaliação sejam alcançados (TOURINHO, 2001).

Tendo isto em mente, as ferramentas e critérios adotados deveriam estar adequados à realidade do ensino a distância. Foi percebido que seria necessário considerar que os efeitos que a distância física e/ou temporal entre professor e aluno fazem em um



processo de ensino e aprendizagem também influenciam na forma de avaliação (MOORE & KEARSLEY, 2007). Assim, o pensamento de desenvolver ferramentas avaliativas que permitissem maior contato entre professor e aluno também teve espaço neste processo.

O modelo e os objetivos desta avaliação também precisavam estar de acordo com a realidade deste curso. Por isso, a proposta procurou estar de acordo com fatores como estrutura de atendimento aos alunos, dinâmica de trabalho nos pólos, organização e disponibilização de conteúdos. Estes tópicos são melhor explicitados e discutidos em Tourinho e Westermann (2009).

Sendo assim, chegou-se ao modelo de avaliação de performance de violão que vem sendo utilizado atualmente no curso em questão. Este modelo é fruto de um trabalho em equipe, que envolve diretamente a equipe de desenvolvimento dos materiais de violão, mas também todos os outros profissionais envolvidos neste curso.

## **O sistema de avaliação do Curso**

O modelo de avaliação adotado pelo curso de Licenciatura em Música a distância da UFRGS utiliza 3 níveis, chamados de N1, N2 e N3. Em cada um destes níveis o aluno é avaliado sob uma perspectiva diferente e a média dos resultados dos três níveis compõe a nota final do aluno em cada interdisciplina<sup>1</sup>, a cada semestre (UFRGS, 2007).

A avaliação N1 se refere à realização das tarefas do aluno na plataforma de ensino e sua presença e comprometimento com as atividades no pólo. É uma avaliação do processo de aprendizagem, que é feita semanalmente com os alunos, através de atividades realizadas na própria plataforma de ensino (UFRGS, 2007).

A qualidade de trabalhos e provas realizadas por cada interdisciplina é o que compõe a avaliação N2. Estas avaliações são feitas nos diversos pólos do curso, mas são corrigidas por equipes orientadas pelos professores das interdisciplinas (UFRGS, 2007). No caso do violão, a avaliação da performance dos alunos no instrumento se enquadra neste nível (TOURINHO & WESTERMANN, 2009).

Na avaliação N3, o estudante é avaliado dentro do contexto do pólo. A nota é dada por uma banca de professores, com base em atividades realizadas que integram as diversas interdisciplinas do curso, principalmente em atividades de grupo (UFRGS, 2007).

É importante deixar claro que as notas das avaliações N1 e N2 são individuais, baseadas na participação do aluno nas atividades propostas e também na qualidade do

---

<sup>1</sup> As disciplinas deste curso tem este nome em virtude de serem pensadas e desenvolvidas de forma que se relacionem umas com as outras.



trabalho desempenhado por ele ao longo do semestre. Já a nota N3 é uma nota comum ao pólo, que é dada de acordo com a organização do pólo e o desenvolvimento dos alunos que o freqüentam.

## **A avaliação da performance no instrumento**

Conforme já dito anteriormente, no caso das interdisciplinas práticas de instrumento, a avaliação da execução do aluno faz parte da avaliação N2. O modelo adotado por estas interdisciplinas, dentro do segundo nível de avaliação, é o sistema de pontos de prova. Este sistema foi utilizado inicialmente somente pela interdisciplina de Teclado, a partir do semestre 2009/1. Devido ao resultado satisfatório que este modelo teve tanto na organização da avaliação para os alunos quanto para os profissionais envolvidos na correção, este modelo passou a ser adotado também na interdisciplina de violão, a partir do semestre 2009/2.

O modelo de pontos de prova é estruturado da seguinte forma: considerando todo o conteúdo trabalhado ao longo de um semestre na interdisciplina, este é dividido em três grupos, de acordo com a dificuldade técnica e musical apresentada. Cada um destes grupos, de uma forma geral, possui uma peça solo, uma canção de acompanhamento, uma peça para execução em conjunto e alguns exercícios de técnica.

O grupo de conteúdo que é constituído pelo repertório de peças e exercícios de nível mais simples dentro do semestre, forma o ponto C. O grupo que apresenta dificuldade mediana, forma o ponto B, e o conjunto de maior dificuldade, o ponto A. O ponto escolhido pelo aluno para executar no momento da avaliação corresponde ao conceito máximo que poderá obter na interdisciplina<sup>2</sup>.

Sendo assim, um aluno que optar por executar o ponto C, obterá no máximo o conceito C na avaliação do semestre, caso execute o programa de forma satisfatória. O aluno que optar pelo ponto B, deverá tocar os pontos C e B de forma satisfatória, para que seu conceito final nesta avaliação seja B. O aluno que optar por executar o ponto A deverá tocar os pontos C, B e A para ter a possibilidade de obter a nota máxima nesta avaliação.

## **As três gravações**

A coleta de dados para a avaliação da performance nos dois instrumentos oferecidos por este curso, violão e teclado, é feita através de vídeos gravados pelos alunos, nos pólos.

---

<sup>2</sup> A UFRGS utiliza o sistema de conceitos (A – ótimo; B – bom; C – regular; D – insatisfatório, FF – falta de freqüência; NI – não informado) para a avaliação do aluno (UFRGS, 2007).



Até o semestre de 2009/2, o aluno deveria gravar um vídeo, ao final do semestre, em que tocaria o repertório que havia conseguido desenvolver ao longo do semestre, baseado nos pontos de prova já explicados anteriormente.

Desde o primeiro semestre de 2010, a equipe de violão vem experimentando uma forma alternativa de coletar os dados para a avaliação. Diferentemente do que vinha sendo feito até então, foi adotado um sistema que permite ao aluno a realização de três gravações durante o semestre, ao invés de apenas uma.

Os períodos de gravação ocorrem na 5<sup>a</sup>, 10<sup>a</sup> e 15<sup>a</sup> semanas de aula do semestre. No momento do semestre em que a primeira gravação é realizada, apenas o repertório do ponto C já foi trabalhado. É sugerido ao aluno que grave aquilo que conseguiu trabalhar e desenvolver até o momento, mesmo que as peças estejam incompletas ou ainda em um nível considerado por ele insatisfatório.

Realizada a gravação, esta é avaliada por uma equipe que elabora um parecer para cada um dos itens gravados. Cada um destes itens também recebe uma indicação que diz ao aluno o que deverá ser gravado novamente e o que já está em um nível satisfatório. Na gravação seguinte, quando os conteúdos dos pontos C e B já tiverem sido trabalhados, o aluno tem possibilidade de regravar aquilo que ficou pendente da gravação anterior e gravar o repertório do ponto B também. A terceira gravação procede da mesma forma com relação aos conteúdos do ponto A.

Desta forma, também é possível que um aluno com mais dificuldade, grave, ao longo do semestre, somente o ponto C. Este aluno terá mais tempo para trabalhar e também terá, além do retorno imediato do tutor que trabalha no pólo com ele, o retorno de outros profissionais que estarão avaliando seu produto final e estarão orientando seus próximos passos.

A decisão sobre o que executar e quando executar cabe ao aluno, mas sugere-se que seja discutida com seu tutor. Como o tutor é um profissional de música que acompanha o aluno diariamente, este tem condições de aconselhá-lo sobre o que está de acordo com suas possibilidades no momento. Também cabe ao tutor estimular o aluno a ir além do que ele vem apresentando até o momento, se julgar que o aluno é capaz desta realização. Entretanto, a decisão final de tocar ou não é sempre do aluno.

Em alguns casos, os próprios pareceres da equipe avaliadora fazem sugestões aos alunos neste sentido. Dependendo do que é apresentado pelo aluno, é sugerido que ele não aumente a quantidade de peças a serem estudadas. Dessa forma, entende-se que é possível que



o aluno obtenha uma melhor qualidade de performance ao final do semestre, mesmo com um repertório de nível mais simples.

O conceito final da avaliação da execução só é dado ao final do semestre, com base no que foi realizado nas três gravações. Ou seja, o conceito é dado com base no resultado final após um acompanhamento ao longo de todo o trabalho.

Um fator importante de ser comentado é a questão da não obrigatoriedade da realização destas três gravações por parte do aluno. Apesar de ser sugerido, este modelo não pode ser imposto, pois os documentos que regulamentam o curso obrigam que a avaliação presencial ocorra somente uma vez no semestre. Como as gravações devem ocorrer obrigatoriamente no pólo, existe a possibilidade de o aluno optar por realizar apenas uma, ao final do semestre. Nenhum tipo de prejuízo na nota é feito neste caso, mas é deixado claro ao aluno que ele está perdendo a oportunidade de ser acompanhado ao longo de um espaço de tempo e de obter mais informações sobre o seu rendimento no estudo do instrumento.

### **Por que o modelo foi desenvolvido?**

Existem duas razões principais que justificam a adoção deste sistema que coleta os dados para avaliação utilizando três gravações. O primeiro, é que desta forma é possível que tanto o professor da interdisciplina quanto os tutores que avaliam os vídeos possam ter mais contato com os alunos e também possam avaliar não só o produto final do trabalho do semestre, mas também o desenvolvimento deste aluno ao longo do tempo.

Outro motivo importante diz respeito exclusivamente aos alunos. Até o período 2009/2, como a avaliação da execução era feita apenas no final do semestre, muitos tutores relatavam que boa parte dos alunos deixava para estudar nas semanas que precediam a gravação final. Desta forma, aumentando o número de gravações, procurou-se mostrar ao aluno que ele deveria estar sempre em dia com seu estudo, desde o primeiro até o último dia do semestre.

O fato de ter seu trabalho mais vezes avaliado também é importante ao aluno para que ele perceba que seu trabalho é acompanhado de perto pelo professor, mesmo que indiretamente e estando estes distantes fisicamente. Aumentando o acompanhamento do professor, acreditamos estar diminuindo a distância entre ele e o aluno e colaborando para que muitos dos fatores geradores de insucesso na EaD possam ser amenizados.

Outro fator relevante para a adoção deste modelo de trabalho se refere aos materiais didáticos formulados nesta interdisciplina. Como a equipe de correção das provas é



a mesma que formula os materiais da interdisciplina, é importante compreender o tempo de cada aluno, em relação à construção do conhecimento. Tendo real noção de como se dá o desenvolvimento dos alunos ao longo de um semestre, é possível identificar melhor seus problemas, adequar melhor os materiais à realidade dos alunos e, desta forma, colaborar com o sucesso de sua aprendizagem na modalidade a distância (TOURINHO & OLIVEIRA, 2003; BELLONI, 2008).

O amadurecimento da execução de um repertório também é outro fator importante neste sistema de avaliação. O fato de se expor executando um repertório mais vezes ao longo do semestre faz com que não só a apresentação do repertório fique gradativamente mais madura, mas a postura do aluno em relação a uma apresentação também mude. O aluno exposto mais vezes a situações de performance tem melhores condições de aprender a lidar com questões como nervosismo e falta de concentração, tão importantes na área no momento da execução (WEINTRAUB, 2007).

## **Resultados parciais e Considerações finais**

Em virtude deste trabalho estar sendo escrito durante a primeira aplicação deste modelo, ainda não foi possível obter dados concretos sobre sua validade. Entretanto, graças à pesquisa de campo que vem sendo feita para nosso trabalho de mestrado, no semestre de 2010/1, foi possível ter contato com diferentes alunos pertencentes aos quatro pólos do estado da Bahia. Dessa forma, foi possível averiguar como este modelo de avaliação vem interferindo no comportamento dos alunos.

Através de observações feitas nos pólos, é possível dizer que a questão das três gravações vem estimulando os alunos a estudarem de forma constante o instrumento. Pelo fato de estarem sendo acompanhados pelo professor da interdisciplina ao longo do semestre todo, notou-se que uma quantidade maior de alunos vem tendo o cuidado de estudar o instrumento regularmente.

Também foi possível notar uma boa receptividade dos alunos no que se refere a este sistema através dos fóruns utilizados neste curso. Lá, existem registros como o da aluna G.

Gostei mesmo desta nova dinâmica de gravação. No meu caso, tenho um ataque de nervosismo ao gravar, que não sei explicar de onde vem. Tenho experiência em falar e me apresentar em público, mas esse momento de gravação para avaliação tem sido de sofrimento mesmo. Penso que é



insegurança, é não estar realmente preparada para esse momento. Por isso sei que devo me concentrar e buscar os momentos de estudo. Gravações mais frequentes como as de agora propostas, serão importantes para quebrar essa dificuldade. Com o tempo, que espero seja curto, sonho e desejo de todo coração, quebrar essa barreira que tanto me aflige. Com certeza nesse momento, estarei registrando aqui minha alegria.

Um problema que pode ser constatado foi que muitos alunos não compreenderam ainda este sistema de avaliação. Para eles, ainda não ficou claro que eles não precisam gravar um ponto de prova em cada gravação. Na análise dos vídeos gravados para nossa pesquisa de mestrado, uma aluna diz que ficou incomodada com este sistema, pois agora eles têm menos tempo para estudar as peças. Nestes casos, é preciso que sejam formulados materiais onde o processo de avaliação esteja mais bem explicado, pois é importante que o aluno compreenda como está sendo avaliado.

Apesar de termos acreditado que o modelo aqui apresentado está coerente com a proposta de ensino e também com os objetivos da avaliação em performance dentro deste curso, é preciso ter em mente que ele não pode ser estanque. A constante discussão sobre a eficácia do modelo e, principalmente, a atenção ao retorno que os alunos dão sobre o que é proposto deve estar presente o tempo todo, para que o modelo seja sempre aperfeiçoado e esteja sempre de acordo com a proposta em questão.



## Referências

BELLONI, Maria Luiza. *Educação a Distância*. 5 ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

MOORE, Michael G.; KEARSLEY, Greg. *Educação a Distância: uma visão integrada*. Trad. Roberto Galman. São Paulo: Thomson, 2007.

TOURINHO, Cristina. *Relações entre os Critérios de Avaliação do Professor de Violão e uma Teoria de Desenvolvimento Musical*. Tese de Doutorado. Universidade Federal da Bahia: Salvador, 2001.

TOURINHO, Cristina; OIVEIRA, Alda. Avaliação da Performance Musical. In: *Avaliação em Música: reflexões e práticas*. São Paulo: Moderna, 2003. p. 13 – 28.

TOURINHO, Cristina; WESTERMANN, Bruno. Avaliando a Performance Musical dos Estudantes de Violão em um Curso a Distância: seis tópicos em discussão. In: Encontro Internacional de Educação a Distância, I. 2009, Brasília. *Anais...* Brasília, 2009.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. *Curso de Licenciatura em Música a Distância: Manual do Aluno*. Porto Alegre, 2007

WEINTRAUB, MAURÍCIO. *Por qué no disfruto del escenario? – en búsqueda de la comprensión y transformación de las emociones displacenteras en el momento de hacer música*. 1ª ed. Buenos Aires: claves Musicais, 2004





# Modelo para avaliação de alunos do curso Pró- Licenciatura em Música da UFRGS

*Helena Müller de Souza Nunes  
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)  
helenam@caef.ufrgs.br*

**Resumo:** Apresentação do modelo proposto para a avaliação dos alunos do curso Licenciatura em Música na modalidade EAD da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (PROLICENMUS), sob a condição de um Programa Especial de Graduação (PEG) desta Universidade junto Programa Pró-Licenciaturas do MEC (Resolução FNDE/CD nº 034/2005). Este modelo integra três níveis de avaliação (N1, N2 e N3), que garantem processos de auto-avaliação, avaliação colaborativa entre colegas, parecer docente e resultados objetivos de provas, por intermédio de ferramentas para utilização presencial e na Internet. No momento, o projeto de pesquisa denominado Avaliação no Ensino de Música à Distância da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) se volta para estudos pertinentes à adaptação e à possível reutilização deste modelo em uma repetição do curso, ainda na condição de PEG, mas agora no âmbito da Universidade Aberta do Brasil (UAB), com vistas a reunir experiências que fundamentem o futuro curso permanente de Licenciatura em Música na modalidade EAD, já aprovado pelo Departamento de Música e homologado pelo Conselho da Unidade do Instituto de Artes desta Universidade. O ponto mais importante a zelar é a qualidade da formação oferecida e a credibilidade do diploma a ser conferido aos formandos.

**Palavras-chave:** Avaliação, Licenciatura em Música, Educação à Distância.

## Contexto

Em 2005, atendendo à Resolução FNDE/CD nº 034/2005, a UFRGS apresentou o projeto de seu curso Licenciatura em Música na modalidade EAD (PROLICENMUS), na condição de programa especial de graduação (PEG) com abrangência nacional e em parceria com outras seis universidades públicas (UDESC, UFMT, UNIR, UFES, UFAL e UFBA). A proposta está baseada na experiência adquirida por esta Universidade com os cursos de extensão para formação continuada em Música de professores da Educação Básica, realizados ininterruptamente a partir de 2004, para a Rede Nacional de Formação Continuada da SEB/MEC.

Recentemente, o projeto teve reconhecimento por parte do Instituto de Artes, conforme Ata Conselho da Unidade da 10ª sessão, realizada em 17 de dezembro de 2009, que aprovou a proposição do Colegiado do DEMUS no sentido de transformá-lo em curso permanente a ser implementado a partir de 2012. Paralelamente, e diante da urgência na formação de professores de Música para cumprimento da Lei 11.769/2008 referente à obrigatoriedade do ensino de Música na Educação Básica, a CAPES aprovou proposta da UFRGS no sentido de sua ampliação, novamente sob o formato de PEG com abrangência



nacional, porém agora no âmbito da Universidade Aberta do Brasil (UAB), que desde 2008 inclui também os cursos do Programa Pró-Licenciatura. O início das aulas desta formação está previsto para março de 2011, em dez polos de apoio presencial, sendo metade no Rio Grande do Sul e os demais em outros Estados, sempre em parceria com universidades públicas locais, cujos convênios estão em andamento. Neste contexto estão inseridas as formações em Música na modalidade EAD oferecidas pela UFRGS e, por consequência, os fatos de sua Avaliação aqui descritos e discutidos.

A matrícula atual do PROLICENMUS, correspondente a seu terceiro ano letivo, foi finalizada no início de março de 2010, registrando cerca de 30% de evasão. Avaliações internas anuais, realizadas junto aos alunos e professores ao longo de toda sua duração, são bem representadas pelos índices de satisfação obtidos no último levantamento, durante o V Seminário Integrador Presencial (SIP), entre 28 de abril e 02 de maio do corrente ano. Todavia, preocupada com os altos índices de reprovação, a COMGRAD do curso aprovou em dezembro de 2009 alterações no Plano Pedagógico do Curso. Considerando que muitos alunos apresentavam base de ensino médio e de inclusão digital insuficientes e que, no início do curso, as condições dos polos não foram aquelas mínimas necessárias, todas as medidas adotadas tiveram por objetivo oferecer novas oportunidades para recuperação e permanência de alunos no curso.

## **Base Legal**

Os processos de Avaliação pertinentes ao ensino superior brasileiro são regidos por dispositivos direta ou indiretamente decorrentes do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), criado pela Lei nº 10.861/2004. Ao desenhar a avaliação das instituições, dos cursos e do desempenho dos estudantes, sob os eixos do ensino, da pesquisa, da extensão, esse Sistema acaba determinando também condições no micro-universo da sala de aula. Assim, além do domínio de conteúdos específicos da área por parte de toda a comunidade acadêmica, busca-se avaliar também as condições de gestão, de espaço físico e de pessoal, diante do conjunto de recursos institucionais capazes de garantir uma visão ampliada do educando sobre aspectos de comunicação com a sociedade, responsabilidade social, inclusão de pessoas com necessidades especiais, respeito à diversidade e ao meio ambiente, assim como hábitos de formação e de avaliação continuadas.

Nos últimos anos, vem se intensificando a criação de instrumentos com abrangência interna e externa às Universidades, que possibilitem este processo avaliativo, cujo objetivo é



fornecer dados precisos e confiáveis sobre pontos a serem melhorados no ensino superior instituído no país. Exemplos são: o Exame Nacional de Avaliação do Desempenho dos Estudantes (ENADE), cuja finalidade é verificar habilidades e competências dos alunos dos cursos de graduação em relação aos conteúdos programáticos nos momentos de ingresso e finalização do curso, e a Avaliação dos Cursos de Graduação (ACG). Essa última se organiza em ações de três tipos – Autorização, Reconhecimento e Renovação de Reconhecimento, as quais são desenvolvidas in loco pelas comissões de especialistas do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Estando esse sob a coordenação da Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES), é responsável pela operacionalização do sistema de avaliação de cursos superiores no Brasil.

No âmbito interno das Universidades, devem ser criadas secretarias, comissões e/ou núcleos responsáveis pelos processos de avaliação institucional. Decisões ali tomadas e/ou encaminhadas acabam por influenciar toda a vida acadêmica; e é mesmo isso o esperado. No que se refere ao caso específico da avaliação de sala de aula, devidamente consideradas a legislação federal e as normas institucionais, as regras são propostas pelos Colegiados e Comissões de Graduação dos respectivos cursos por intermédio de seu Projeto Pedagógico de Curso (PPC) e tramitam até sua oficialização por parte da Reitoria.

No caso da UFRGS, as condições de avaliação dos estudantes previstas pelos Planos de Ensino de cada interdisciplina do PROLICENMUS são regidas pelo texto aprovado pelo Parecer CEPE/UFRGS nº 37/2006. A partir do que ficou estabelecido por este documento, cabe à Coordenação de Curso, devidamente acompanhada pela correspondente Comissão de Graduação (COMGRAD/MúsicaEAD), decidir sobre eventuais necessidades de detalhamentos e/ou alterações no texto original do PPC. Há espaço para determinações docentes, cujos critérios de avaliação no âmbito de cada interdisciplina devem ser levados ao conhecimento dos alunos por intermédio de sua publicação do Plano de Ensino, a ser feita no ambiente virtual de aprendizagem do curso, no primeiro dia de aula do semestre. Todavia, o professor deve respeitar o estabelecido pelo PPC e, em caso de eventual discordância, dirigir-se à COMGRAD/MúsicaEAD, tendo direito garantido de encaminhar seus questionamentos e propostas, aguardando por eventuais alterações no referido conjunto de regras.

## **Descrição do Modelo**

O processo avaliativo do PROLICENMUS, com base na proposição de Neder (1996), está estruturado em três níveis:



- N1 – onde se busca observar e analisar como se dá o processo de estudo do aluno; isto é, se ele está acompanhando as abordagens e discussões propostas no material didático; quais os graus de dificuldades encontradas na relação com os conteúdos trabalhados; como é seu relacionamento com a orientação acadêmica; como desenvolve as propostas de aprofundamento de conteúdos; qual sua busca em termos de material de apoio, sobretudo bibliográfico; se mantém um processo de interlocução permanente com professores formadores e tutores; como se relaciona com os colegas; se é capaz de realizar as tarefas propostas em cada área de conhecimento; se utiliza dos diferentes canais para sua comunicação com a orientação acadêmica e com os professores formadores; se é capaz de estabelecer relações entre o conhecimento trabalhado e sua prática pedagógica; se faz indagações e questionamentos sobre as abordagens propostas; se tem problemas de ordem pessoal ou profissional interferindo no seu processo de aprendizagem. O acompanhamento nesse nível se dá através da utilização de instrumentos aprovados pela COMGRAD, onde os tutores locais fazem avaliações quantitativas, que consideram a presença e a pontualidade nos horários combinados; o respeito aos prazos na entrega dos trabalhos; o empenho em solucionar problemas que estejam prejudicando a aprendizagem; o comprometimento com as tarefas coletivas; e o desempenho do cursista na escola onde atua profissionalmente. Caso o professor cursista não apresente um desempenho satisfatório neste nível, novas oportunidades de recuperação dessas atividades são propostas. As ações que resultam na N1 devem ser sempre avaliadas mediante o emprego da ferramenta do Moodle denominada Questionário, para que fiquem devidamente registradas na plataforma de aprendizagem e sejam de fácil contabilização e fácil recuperação, uma vez que bastará o estabelecimento de novos prazos para reabertura das Unidades de Estudo, incluindo nova oportunidade de respostas aos Questionários já publicados.
- N2 – onde se busca observar em que medida o aluno está acompanhando com ênfase no aspecto qualitativo o conteúdo proposto em cada uma das áreas de conhecimento, isto é, se é capaz de além do domínio dos conteúdos em si, também ter posicionamentos crítico-reflexivos frente às abordagens trabalhadas e frente a sua prática docente. Nesse nível, o cursista realiza avaliações formais, presenciais, com proposições, questões e temáticas que lhe exijam não só um nível de síntese dos conteúdos trabalhados, mas também a produção de textos escritos, com nível de estruturação que um texto acadêmico exige. Esses Trabalhos (composições musicais, textos teóricos, sites, etc.) ou Provas (pelo menos uma ao final do semestre letivo, em datas únicas para todas as interdisciplinas) são avaliados



qualitativamente pelos Professores Formadores responsáveis pelas áreas de conhecimento, com a participação dos Tutores na Universidade. Este nível de avaliação é também descrito e registrado em fichas individuais do professor cursista, como seu próprio Projeto Individual Progressivo, por exemplo. Caso o aluno, na média final de todas estas iniciativas realizadas a critério do professor formador e resultando em seu conceito N2, não tenha o desempenho desejado, ele é aconselhado a refazer alguns percursos de estudo, aprofundando mais suas leituras e práticas musicais e musicopedagógicas. Ao longo do semestre, o professor formador poderá propor recuperações sempre que julgar necessário; mas após o término do semestre letivo, novas datas para recuperações (neste caso, já chamadas de Pendências e representando nova oportunidade para recuperar este seu conceito parcial) serão estabelecidas apenas por calendário geral do curso.

- N3 – onde o aluno apresenta publicamente, em forma presencial individual e/ou coletiva, os resultados práticos de seus estudos e/ou pesquisas. Tais resultados partem de proposições temáticas relacionadas a questões educacionais, sobretudo ligadas ao cotidiano escolar que foram propostas pelos próprios cursistas, sempre objetivando a construção de pensamento voltado à escola e à sociedade na qual se insere. Estas proposições são submetidas à aceitação pelos professores formadores, no Seminário Integrador Presencial (SIP), que acontece uma vez a cada semestre e são devidamente integradas ao PIP de cada professor cursista. A preocupação neste nível é de oportunizar ao aluno elementos para a produção de um trabalho prático acompanhado de análise crítico-reflexiva frente a uma determinada temática ou situação de seu cotidiano escolar. Esta etapa também está vinculada à necessidade constante desse futuro professor de conviver e superar os desafios do trabalho coletivo. Por esta razão, a avaliação realizada neste nível é coletiva, transformando-se em uma nota única para todos os cursistas de um mesmo polo. A N3 será utilizada para a complementação do conceito final de todas as interdisciplinas do mesmo semestre, mediante participação em média simples.

Embora a avaliação se dê de forma contínua, cumulativa, descritiva e compreensiva, é possível particularizar esses três momentos no processo, quais sejam, respectivamente: acompanhamento do percurso cotidiano de estudos de cada aluno pelo Tutor de Polo (presença, interesse, participação, etc); realização de provas e produção de trabalhos escritos e performáticos, reais ou virtuais (sites, objetos virtuais, etc), mas sempre entregues presencialmente; e apresentação de resultados de estudos e pesquisas realizadas por semestre, com performance presencial coletiva e apresentada durante os Seminários Integradores Presenciais. Somente após a realização e participação nesses três níveis de avaliação é que é



feita a valoração final do desempenho do aluno, traduzida em conceito final de cada interdisciplina, com base no art. 135 do Regimento Geral da Universidade, utilizando os conceitos A – Ótimo, B – Bom, C – Regular, D - Insatisfatório e FF - Falta de Frequência.

Se após a Recuperação e a Pendência o aluno não obtiver conceito mínimo C deve ser desligado, uma vez que este é um curso de edição única. A segunda condição de desligamento é por abandono, quando o aluno não responder às atividades ou deixar de comparecer no ambiente virtual. O Regimento da UFRGS prevê esta reprovação por infrequência, que impõe o conceito FF; entretanto, o controle de frequência em cursos à distância distingue-se em essência daquele feito nos presenciais. Assim, os programas de cada disciplina devem prever as condições, os quais serão devidamente observadas para efeito de integralização de 75% de frequência mínima exigida regimentalmente pela Universidade. Ao aluno que for atribuído o conceito FF não há como garantir possibilidade de Pendência no módulo imediatamente seguinte, uma vez que também o acompanhamento tutorial revelar-se-ia insuficiente nesse formato de edição única.

## **Funcionamento e ajustes**

Conforme o PPC original, o aluno que não obtivesse conceito mínimo para a aprovação (conceito C) em até duas interdisciplinas no primeiro semestre e até uma interdisciplina no decorrer do curso, realizaria atividades de recuperação de conteúdos e frequência orientados pelo docente responsável. Esta ação, denominada de Pendência, consiste de uma última oportunidade para recuperação da disciplina, ocorrendo ou no período entre dois semestres, ou durante o último semestre. Não obtendo conceito mínimo de aprovação nesta nova oportunidade, deve ser desligado do curso. O formato previsto parecia seguro e coerente; mas alguns fatos foram diferentes dos esperados:

- Os alunos, tutores, professores e gestores levaram muito tempo para se adaptarem às dinâmicas do curso.
- A chegada dos instrumentos e equipamentos nos polos atrasou quase um ano, em relação ao início do curso.
- Os recursos financeiros foram enviados com atraso pelo MEC, fazendo com que calendários letivo e financeiro ficassem defasados.
- A complexidade de um novo modelo pedagógico levou pelo menos um semestre letivo para ser assimilada minimamente.
- Os alunos e até os tutores nos polos possuíam baixos níveis de inclusão digital.



- Ao cabo do segundo ano letivo, com 452 alunos no ENADE, apenas 340 alunos apresentavam condições de chegarem à diplomação, exigindo-se deles o cumprimento rigoroso de todas as normas estabelecidas pelo PPC.

Desde a primeira aula, as equipes docentes e de coordenação do Curso se empenharam ao máximo para evitar o afastamento, o abandono ou o decréscimo no rendimento dos estudantes. Apesar disso, o quadro abaixo (Fig. 1) indica a situação real verificada por ocasião do fechamento das notas 2009/1. Pode-se constatar que, na situação então evidenciada, o cumprimento das regras estabelecidas pelo PPC e acima explicitadas excluiria imediatamente 91 cursistas e apenas 71 outros ainda teriam alguma chance de permanência no curso, caso aprovados mediante Pendência.

2009/01			Global		
Nº	Nº	%	Nº	Nº	%
Reprovações	Alunos	Alunos	Reprovações	Alunos	Alunos
0	340	67,73%	0	333	45,99%
1	71	14,14%	1	80	11,05%
2	20	3,98%	2	25	3,45%
3	11	2,19%	3	13	1,80%
4	56	11,16%	4	41	5,66%
5	4	0,80%	5	32	4,42%
6	0	0,00%	6	11	1,52%
7	0	0,00%	7	21	2,90%
8	0	0,00%	8	168	23,20%
9	0	0,00%	9	0	0,00%
10	0	0,00%	10	0	0,00%

FIGURA 1: Situação verificada por ocasião do fechamento das notas em 2009/1

Assim, com base nestas evidências e considerando que tal medida não apresentaria prejuízo a nenhum aluno, antes pelo contrário favoreceria com nova oportunidade alunos com riscos de desligamento, a COMGRAD decidiu flexibilizar normas do PPC até o fechamento dos conceitos de 2009/1, no sentido de permitir a realização de novas Pendências a todos os alunos, indiferente do número de interdisciplinas reprovadas. Ficou definido pela Ata COMGRAD/MúsicaEAD nº 008/2009, referente à reunião realizada em 18 dez 2009, que esta oportunidade não poderia ser interpretada como sendo o surgimento de uma nova regra, mas como decisão emergencial, única e pontual; definitivamente, apenas uma medida de ajuste. Sendo assim, a partir do semestre 2009/2, as normas do PPC voltarão a serem seguidas na íntegra, em todas as interdisciplinas dos semestres restantes do curso.

## Conclusão

As experiências acumuladas e os resultados obtidos no período transcorrido desde a aula inaugural do PROLICENMUS, em 22 de abril de 2008, até o início de seu quinto semestre letivo permitem afirmar que:

- Os índices de reprovação ao longo da primeira metade do curso foram superiores aos esperados, provocando evasão entre os alunos e preocupação entre seus professores;
- O modelo de avaliação, inicialmente considerado extremamente complexo, parece ter sido integralmente assimilado;
- Os prejuízos decorrentes de atrasos alheios ao empenho dos polos e da Universidade ainda hoje trazem reflexos negativos, que podem ser verificados pelos resultados das avaliações;
- Os critérios de avaliação docente previstos possivelmente foram, de início, excessivamente rigorosos diante do público-alvo que efetivamente se apresentou para fazer o curso.

Diante dos acontecimentos, a Comissão de Graduação do curso apressou-se em propor medidas de ajuste que ainda não evidenciaram resultados, por serem recentes, mas acredita-se que serão positivos. Ao decidir por flexibilizar as regras originais e oferecer novas oportunidades de Pendências, independente do número de reprovações, a tendência é que mais alunos consigam aprovação. Esta medida poderá permitir, assim, a diminuição dos números de evasão por exclusão sumária baseada em resultados de avaliação, e consolidar uma aproximação efetiva entre a situação real ao cabo do quarto semestre letivo e a indicada pelos números de participações no ENADE, evidenciando mais uma vez a constante preocupação da equipe responsável com garantias de uma avaliação realista, contextualizada, respeitosa e justa. Desta forma, também se poderá também ampliar os direitos dos cursistas, dando ao maior número possível deles uma última oportunidade de permanência no curso.

A preocupação que se apresenta no momento é garantir que, nos cinco semestres letivos que ainda restam e às portas da avaliação externa para Reconhecimento de Curso, a ser feita em breve pelo INEP, a totalidade dos alunos consiga alcançar o nível de egresso previsto. De qualquer forma, mantém-se o compromisso de zelar pelo rigor da formação oferecida pela UFRGS, garantindo a mesma qualidade a diplomas do curso presencial e do curso à distância.





## Referências

BRASIL: Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências.

BRASIL: Resolução FNDE/CD nº 034/2005 e seus Anexos. Estabelece critérios e procedimentos para a seleção das IES ao Programa Pró-Licenciaturas. Brasília, Secretaria de Educação Básica do MEC.

BRASIL: Lei nº 11.769/2009. Institui a obrigatoriedade do ensino de música nas escolas de Educação Básica.

NEDER, Maria Lúcia Cavalli. Avaliação na Educação a Distância: significações para definição de percursos. In: PRETI Oreste (Org). *Educação a Distância: Inícios e Indícios de um percurso*. Cuiabá, EdUFMT, 1996: 75-94.

UFRGS: Parecer CEPE nº nº37/2006, de 22 de novembro de 2006. Porto Alegre, Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Aprova o Plano Pedagógico de Curso Licenciatura em Música modalidade à distância, vinculado ao Instituto de Artes desta Universidade, como Programa Especial de Graduação e vinculado ao Programa Pró-Licenciaturas do MEC.

UFRGS: Ata do Conselho da Unidade referente à 10ª sessão de 2009, realizada em 17 dez 2009. Porto Alegre, Instituto de Artes da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Aprova a criação de um curso permanente de Licenciatura em Música modalidade à distância, sob responsabilidade de seu Departamento de Música.

UFRGS: Ata da Comissão de Graduação do curso Licenciatura em Música na modalidade à distância COMGRAD/MúsicaEAD nº 008/2009, realizada em 18 dez 2009. Porto Alegre, Instituto de Artes da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Aprova a flexibilização das normas de avaliação previstas pelo Plano Pedagógico do Curso, no sentido de favorecer a permanência dos alunos no curso.



# Modos de ensinar música na escola: um estudo a partir de uma orquestra escolar

Carla Pereira dos Santos  
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)  
musiviver@hotmail.com

**Resumo:** Este trabalho apresenta um projeto de pesquisa de doutorado<sup>1</sup> em andamento, cujo objetivo é investigar o processo de construção de um modo de ensino de música na escola e suas relações com o modo escolar de socialização. O objetivo foi construído a partir da revisão de literatura na área de educação, focada em trabalhos que tratam sobre escola, e da área de educação musical, referente a grupos instrumentais e vocais. A cultura escolar é tomada como categoria de análise, conforme definida por Chervel, 1990; Faria Filho, 1998, 2007; Forquin, 1992; Julia, 2001 e Viñao Frago, 1995. Dentro de uma abordagem qualitativa, o método é o estudo de caso, e a unidade selecionada é uma orquestra de uma escola municipal de ensino fundamental da cidade de Porto Alegre-RS. A pesquisa poderá trazer como contribuição reflexões sobre o ensino de música na escola de educação básica, sobretudo a partir da emergente discussão acerca da sua obrigatoriedade através da Lei nº 11.769/08.

**Palavras-chave:** música na escola, grupos instrumentais escolares, cultura escolar.

## O interesse pelo tema de pesquisa

O interesse em estudar os grupos instrumentais surgiu a partir da minha própria experiência profissional, ao longo de vários anos, com o ensino de música diretamente ligado a grupos instrumentais e vocais em diferentes contextos e espaços de ensino e de aprendizagem musical.

Ao me aproximar do contexto escolar, passei a entender que as práticas de ensino e de aprendizagem da música podem assumir na escola diferentes formatos, configurados como componente curricular ou como projetos e atividades diversas, obrigatórias ou não, a exemplo de corais, aulas de instrumentos e grupos instrumentais, como indicam os trabalhos de Del Ben (2005), Hirsch (2007a; 2007b), Hummes (2004) e Santos (2005).

Nesse sentido, é possível considerar que “muitas são as formas de desenvolver o ensino de música nas escolas, assim como diversos podem ser seus conteúdos e objetivos” (Del Ben, 2009, p. 116). A autonomia da escola, para escolher e definir aquilo que irá fazer parte de seu projeto pedagógico, é suscitada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o

---

<sup>1</sup> Doutorado em música, área de concentração Educação Musical sob orientação da Dra. Luciana Del-Ben. Bolsista CAPES.



Ensino Fundamental<sup>2</sup>, que indicam os fundamentos e orientam a constituição do projeto pedagógico da escola.

Entre essas diferentes possibilidades da música na escola, constatei não apenas a existência de grupos instrumentais, mas o apoio e incentivo à sua criação pelas prefeituras de algumas cidades, como é o caso da prefeitura municipal de João Pessoa-PB, que, no ano de 2009, investiu na estruturação e criação de bandas marciais nas escolas municipais (JOÃO PESSOA, 2009) e da prefeitura de Porto Alegre-RS, que implementou, em 2008, diversos núcleos de formação musical, em escolas-eixo. Desse modo, criou-se, além de núcleos de percussão, violão, canto coral, hip hop, música e tecnologia, música na educação infantil, também o núcleo de orquestras e bandas (PORTO ALEGRE, 2008).

Assim, diante da presença e incentivo à criação de grupos instrumentais na escola, bem como, partindo de minha própria trajetória profissional com os grupos instrumentais e com a escola, se configurou como interesse geral da pesquisa investigar os grupos instrumentais escolares. Para tanto, foi necessário compreender as discussões vigentes na literatura acerca dessa temática, de modo a avaliar as principais contribuições para a delimitação do meu objeto de estudo e o encaminhamento da minha proposta investigativa.

## **Grupos instrumentais**

Na busca de compreender o que tem sido discutido acerca dos grupos instrumentais, encontrei na literatura trabalhos diversos que têm como foco os grupos musicais em suas diferentes formações, ou seja, os grupos vocais (coros) e os grupos instrumentais (bandas, fanfarras, orquestras, entre outros), desenvolvidos em diferentes espaços e contextos (BARBOSA, 1994; CAJAZEIRA, 2004; CAMPOS, 2008; COSTA, 2007; DEL SOL, 2007; FIGUEIREDO, 1990; HIGINO, 2006; KINNEY, 2004; LIMA, 2007; MOTA, 2008; NASCIMENTO, 2006; PUERARI, 2006; ROSSI, 2003; SANCHES, 2007; SILVA, 2007; 2009; TEIXEIRA, 2005).

As bandas e fanfarras são as categorias que se sobrepõem entre as discussões, sobretudo no contexto escolar. O estudo de Lima (2007), por exemplo, descreve aspectos estéticos e técnicos musicais desenvolvidos pelas próprias bandas escolares a fim de expandir suas práticas para diversos espaços sociais, a exemplo de igrejas, praças, avenidas, ginásios e demais espaços. Tais apontamentos indicam que uma das funções dos grupos é levar a

---

<sup>2</sup> Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 2/1998.



imagem institucional da escola para outros espaços. Essa função também foi identificada por Campos (2008) e Puerari (2006).

Esses trabalhos atribuem, também, uma função socializadora e educativa a essas práticas escolares, ao promover a inserção e compartilhamento cultural e aprendizagens diversas, musicais e extramusicais. Sobre esse aspecto, Campos (2008) afirma que “os grupos vocais e instrumentais assumem papel importante no que se refere à socialização, à disciplina e à ampliação de experiências musicais” (CAMPOS, 2008, p. 103).

Destaco, também, o estudo de Silva (2007), que, a partir da atuação dos mestres de bandas e orquestras escolares, buscou entender o processo de desenvolvimento musical dos integrantes desses grupos. Ainda na perspectiva de compreender concepções e processos de ensino nas bandas e fanfarras escolares encontram-se os trabalhos de Cislighi (2007, 2009), Souza (2008) e Louro e Souza (2008).

Nos Estados Unidos, Kinney (2004) verificou os efeitos da participação em grupos instrumentais e corais no desenvolvimento de habilidades musicais dos indivíduos. Rohwer (2009) comparou a visão dos estudantes que integram bandas escolares, no que diz respeito às preferências musicais do grupo, a habilidade pedagógica, musical e características da personalidade dos instrutores. Já Baker (2009), procurou investigar as razões que levavam alunos calouros de uma universidade no Texas a se inscreverem e participarem de grupos instrumentais.

Os trabalhos levantados na revisão focalizam aspectos artísticos, a socialização, a possibilidade de transformação social, bem como o desenvolvimento musical a partir dos grupos instrumentais escolares. No entanto, o que esses trabalhos não mostram é como esses grupos se relacionam com uma instituição tão complexa como a escola, que possui seus tempos determinados, suas normas e suas rotinas, além de finalidades específicas.

## **Escola: uma instituição socializadora**

A escola, como um espaço destinado a todos os cidadãos, tem se configurado ao longo dos anos como uma instituição socializadora. Ao lado de outras instituições, caracteriza-se como uma importante agência de socialização, na qual são formalizadas práticas cuja função primordial é colaborar para que os educandos se apropriem dos bens culturais historicamente produzidos na sociedade (SILVEIRA; NADER; DIAS, 2007). Segundo Bueno:



Em determinados momentos históricos, a escola se constituiu no *locus* privilegiado de acesso aos bens culturais produzidos e valorizados pela humanidade, já que outros espaços sociais e comunitários (como a “família” ou a “vizinhança”) contribuíam para a formação dos sujeitos, [...] (BUENO, 2001, p. 5).

Ainda segundo o autor, a escola é hoje um espaço privilegiado de convivência, um lugar onde os alunos se encontram e constituem suas identidades, sendo assim, considerada como um importante ponto de referência (BUENO, 2001), e, conforme ressalta Oliveira (1995), local onde se constitui a mais intensa e ampla atividade de compartilhamento cultural. Nessa direção, é possível dizer que a escola e a família são consideradas as duas instituições sociais que maiores repercussões trazem para os indivíduos, sobretudo no tocante ao processo de socialização (BARBOSA, 2007; CARVALHO; OLIVEIRA; SOLEDADE, 2008; THIN, 2006).

Conforme apontam os trabalhos de Thin (2006), Vincent (1980) e Vincent, Lahire e Thin (2001), nos diferentes espaços e instituições são constituídos distintos modos de socialização. Entre esses modos, o escolar assume característica preponderante e se impõe sobre os demais modos de socialização. Esse modo de socialização, decorrente de uma forma escolar<sup>3</sup>, é descrito pelos autores como uma forma específica de socializar, que traz consigo seus próprios tempos e espaços, assim como determinadas normas e regras que vão sendo relativizadas no decorrer dos tempos sócio-históricos.

Boto (2005, p.63) explica que a escola, por ser a única instituição que tem como finalidade exclusiva educar, necessita de métodos e técnicas, e de um espaço físico dividido conforme alguns critérios específicos, bem como de uma organização e divisão do tempo em horários. Nesse sentido, pode-se dizer que a essência da forma escolar, desenvolvida no século XVI e XVII, que operacionaliza e caracteriza um determinado modo de socializar, mantém-se viva ainda hoje nas instituições escolares. Essa forma de entender a escola é corroborada por Soares (2003), ao afirmar que:

[...] a escola é uma instituição em que o fluxo das tarefas e das ações é ordenado através de procedimentos formalizados de ensino e de organização dos alunos em categorias (idade, grau, série, tipo de problema, etc.), categorias que determinam um tratamento escolar específico (horários, natureza e volume de trabalho, lugares de trabalho, saberes a aprender, competências a adquirir, modos de ensinar e de aprender, processos de avaliação e seleção, etc.). É a esse inevitável processo – ordenação de tarefas e ações, procedimentos formalizados de ensino, tratamento peculiar dos saberes pela seleção, e conseqüente exclusão, de conteúdos, pela ordenação e

<sup>3</sup> Conceito cunhado por Vincent (1980), Vincent, Lahire e Thin (2001), que caracteriza a forma escolar como modo escolar de socialização.



seqüenciação desses conteúdos, pelo modo de ensinar e de fazer aprender esses conteúdos – é a esse processo que se chama escolarização, processo inevitável, porque é a essência mesma da escola, é o processo que a institui e que a constitui. (SOARES, 2003, p. 21).

A definição de escolarização proposta por Soares (2003) parece focalizar os aspectos operacionais e organizacionais da escola. Numa outra perspectiva, Faria Filho (2007) vai adiante, ao contemplar as subjetividades presentes nesse processo e explicar a escolarização a partir de três sentidos inter-relacionados:

Num primeiro [sentido], escolarização pretende designar o estabelecimento de processos e políticas concernentes à “organização” de uma rede, de instituições, mais ou menos formais, responsáveis seja pelo ensino elementar da leitura, da escrita, do cálculo e, no mais das vezes, da moral e da religião, seja pelo atendimento em níveis posteriores e mais aprofundados (FARIA FILHO, 2007, p.194).

No segundo sentido proposto pelo autor, a escolarização pode ser entendida como “a produção de representações sociais que têm na escola o *locus* fundamental de articulação e divulgação de seus sentidos e significados” (FARIA FILHO, 2007, p. 194). Esse sentido, conforme o autor, está relacionado às dimensões sociais, culturais e políticas da escolarização e remete à forma escolar proposta por Vincent, Lahire e Thin (2001).

Já o terceiro sentido é “aquele que nos remete mais diretamente ao *ato ou efeito de tornar escolar*, ou seja, o processo de submetimento de pessoas, conhecimentos, sensibilidades e valores aos imperativos escolares” (FARIA FILHO, 2007, p.195). Esses sentidos, propostos por Faria Filho, remetem ao conceito de cultura escolar.

## **A cultura escolar**

A cultura escolar como categoria de análise, nas duas últimas décadas, tem sido utilizada entre as discussões de diferentes áreas, sobretudo da história da educação, a fim de compreender as práticas e a dinâmica interna da escola. Segundo Vidal (2005a):

Foi procurando perceber a dinâmica interna do funcionamento escolar, [que] a investigação histórica em educação no Brasil, especialmente a partir dos anos de 1990, vem interrogando-se acerca da propriedade em conceber a escola como produtora de uma cultura própria e original, constituída por e constituinte, também, da cultura social. (VIDAL, 2005a, p. 5).

Essa concepção representa as recentes perspectivas dos estudos históricos em educação, que, conforme Gonçalves e Faria Filho (2005), apontam para o interesse em



compreender o funcionamento interno da escola, entendendo que “no seu interior existe uma cultura em processo de formação” (GONÇALVES; FARIA FILHO, 2005, p. 32).

Segundo Faria Filho et al. (2004), sendo essas as emergentes discussões sobre cultura escolar no Brasil, abrem-se, assim, perspectivas para a construção de uma nova história das instituições escolares e para uma nova percepção de cultura escolar, construída a partir dos sujeitos que dela participam e de suas práticas. Assim, é possível dizer que “uma das dimensões fundamentais dos estudos sobre as culturas escolares é aquela que enfoca as práticas do universo escolar” (GONÇALVES; FARIA FILHO, 2005, p. 52). Nesse sentido:

Não é uma cultura escolar que se articula em torno do conhecimento, do saber, mas da possibilidade de construção de uma instituição ordenadora do social e, portanto, produtora de novas sensibilidades, sentimentos, valores, comportamentos e, também, de novas formas de perceber, conhecer e transformar o mundo (FARIA FILHO, 1998, p.146).

As revisões apresentadas por Vidal (2005a, 2005b) e Faria Filho et al. (2004) indicam os principais autores que se dedicaram à temática da cultura escolar, a partir dos quais esse conceito começou a tomar destaque como categoria de análise entre os estudos no campo da educação no Brasil.

O francês André Chervel foi um dos primeiros autores a discutir o conceito de cultura escolar. Para ele, a escola, por seu poder criativo, poderia produzir sua própria cultura, um saber próprio e específico, produzido no interior da escola a partir das disciplinas escolares (CHERVEL, 1990).

Em direção ao que propõe Chervel (1990) está a concepção de Julia (2001). Ao conceituar cultura escolar, o autor atribui atenção e valorização às práticas, bem como ao funcionamento da escola, sem desconsiderar as normas que a caracterizam. Nesse sentido, a cultura escolar é compreendida como “um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos” (JULIA, 2001, p. 10).

Há uma aproximação entre as perspectivas de Julia e Chervel, pois ambos defendem a autonomia da escola e acreditam na sua capacidade de produzir uma cultura específica. Entretanto, enquanto Chervel valoriza os saberes escolares a partir do estudo das disciplinas, Julia, ao olhar para o interior da escola, enfatiza as práticas.



De forma semelhante, Frago (1995) afirma que “A cultura escolar é toda a vida escolar: fatos e idéias, mentes e corpos, objetos e condutas, modos de pensar, falar e fazer<sup>4</sup> (FRAGO, 1995, p.68). Já para Forquin, a cultura escolar é definida como “o conjunto dos conteúdos cognitivos e simbólicos que, selecionados, organizados, ‘normatizados’, ‘rotinizados’, sob o efeito dos imperativos de didatização, constituem habitualmente o objeto de uma transmissão deliberada no contexto das escolas” (FORQUIN, 1993, p. 167).

O conceito de cultura escolar desenvolvido por esses autores tem como base o interior das próprias escolas e suas práticas. Com base nessas perspectivas, está a definição de Faria Filho (2007), que entende a cultura escolar como:

A forma como em uma situação histórica concreta e particular são articuladas e representadas, pelos sujeitos escolares, as dimensões espaço-temporais do fenômeno educativo escolar, os conhecimentos, as sensibilidades e os valores a serem transmitidos e a materialidade e os métodos escolares (FARIA FILHO, 2007, p.195).

Nessa direção, vários trabalhos na área da educação tem se dedicado a compreender as escolas por meio da cultura escolar, seja na sua materialidade, seja nas concepções ou nas práticas de ensino (BENCOSTA, 2007; FARIA FILHO, 1996; VAGO, 2002; VIDAL, 2005b).

A categoria cultura escolar leva à compressão da escola como uma instituição que constrói seu próprio modo de socialização e sua própria cultura, que envolve especificidades e características, quais sejam, sua organização, seus modos próprios de ensinar, aprender, selecionar, normatizar e estruturar-se. Como, então, os grupos instrumentais se inserem nesse modo de socialização? Como se relacionam com o contexto escolar? A literatura revisada descreve características de diferentes grupos musicais e identifica diversas de suas funções, mas não se dedica ao estudo da relação entre esses dois espaços socializadores, complexos e, talvez, constituídos por lógicas diferentes.

A partir dessa constatação, elaborei as seguintes questões: Como os grupos instrumentais se inserem nesse modo escolar de socialização? O que, como, por que e para que se ensina música nos grupos instrumentais escolares? Quem ensina música nos grupos instrumentais e para quem ensina? Que relações se estabelecem entre os modos de ensinar música nos grupos instrumentais e os modos de organização e funcionamento escolar?

---

<sup>4</sup> La cultura escolar es toda la vida escolar: hechos e ideas, mentes e cuerpos, objetos y conductas, modos de pensar, decir y hacer (FRAGO, 1995, p.68).





Com base nessas questões, defini como objetivo geral dessa pesquisa investigar o processo de construção de um modo de ensino de música no interior da escola e sua relação com o modo escolar de socializar. Os objetivos específicos buscam entender as dimensões que envolvem o processo de inserção da música na escola através de um grupo instrumental; verificar o que, como, quem, por que, para que e para quem se ensina música nos grupos instrumentais escolares; identificar as relações estabelecidas entre o grupo instrumental e a escola e analisar como e para que elas são estabelecidas.

## Metodologia

O método escolhido foi o estudo de caso qualitativo, que será desenvolvido a partir de uma construção conjunta com o campo. Assim, será possível começar “pela recolha de dados, revendo-os e explorando-os, e [ir] tomando decisões acerca do objectivo do trabalho” (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p. 89).

O estudo de caso pode ser entendido como “o estudo da particularidade e da complexidade de um caso único, possibilitando compreender sua atividade dentro de circunstâncias importantes”<sup>5</sup> (STAKE, 1995, p. xi – tradução minha). Segundo Laville e Dione (1999), pode ser realizado com uma pessoa, com um grupo, com uma comunidade ou referir-se a um acontecimento especial. Essa perspectiva é corroborada também por Martins (2004), que afirma, ainda, que esse método não é passível de generalizações, pois resultará em explicações válidas para o caso estudado.

Os dados serão coletados através de entrevistas semi-estruturadas, observações e registros áudio-visuais e serão analisados a partir da “organização sistemátic[a] de transcrições de entrevistas, de notas de campo e de outros materiais que foram sendo acumulados” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 205).

A unidade de caso escolhida é uma orquestra vinculada a uma escola municipal de ensino fundamental da cidade de Porto Alegre-RS. O principal critério para a escolha foi a sua estabilidade, imprescindível para a consecução do objetivo deste trabalho, haja vista que o grupo existe há dezoito anos. As observações de campo foram iniciadas em outubro de 2009, e os primeiros dados obtidos através dessas observações e da entrevista de aproximação já

---

<sup>5</sup> Case study is the study of the particularity and complexity of a single case, coming to understand its activity within important circumstances (STAKE, 1995, p. xi).



foram categorizados. A pesquisa, no momento, segue com as observações de campo e a realização de registros em fotografia e vídeo.

### **Considerações finais**

O estudo proposto, ao buscar compreender um modo de ensino de música escolar e as dimensões envolvidas no processo de sua inserção na escola, possibilitará trazer para a área de educação musical reflexões acerca do ensino de música na educação básica, sobretudo a partir da emergente discussão sobre sua obrigatoriedade como conteúdo curricular através da Lei nº 11.769/08.

Os primeiros dados coletados sinalizam que alguns aspectos que estão na literatura, relacionados aos modos de socialização e à cultura escolar, poderão vir a ser encontrados no campo. Também foi possível perceber a importância dada a esse grupo dentro da escola, que parece ser o responsável por estabelecer uma ligação e um diálogo entre a escola, a comunidade e a sociedade, visto que leva o nome da escola para diferentes lugares, profissionaliza, e mobiliza pessoas e instituições diversas.

Assim, os dados me levam a supor que o grupo instrumental em estudo constrói o seu próprio modo de socializar que difere do modo socializador da escola. No entanto, essa conjectura será ainda investigada, a partir da relação entre o grupo instrumental e a escola, conforme os objetivos propostos.



## Referências

BAKER, Vick D. Scheduling accommodations among students who persist in high school music ensembles. *Journal of Music Teacher Education* 2009. Disponível em: < <http://jmt.sagepub.com/cgi/content/abstract/18/2/7>>. Acesso em: 05 nov. 2009.

BARBOSA, Joel Luis. An adaptation of American band instruction method to Brazilian music education, using Brazilian melodies. Seattle: University of Washington, Tese de doutorado, 1994.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira. Culturas escolares, culturas de infância e culturas familiares: as socializações e a escolarização no entretecer destas culturas. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 28, n. 100, p.1059-1083, out. 2007.

BENCOSTA, Marcus Levy (Org). *Culturas escolares, saberes e práticas educativas: itinerários históricos*. São Paulo: Cortez, 2007.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora, 1994.

BOTO, Carlota. História, idéias e trajetórias da cultura escolar: um desafio metodológico. In: SOUZA, Rosa Fátima de; VALDEMARIN, Vera Teresa (Orgs.). *A cultura escolar em debate: questões conceituais, metodológicas e desafios para a pesquisa*. Campinas-SP: Autores Associados, 2005. p. 59-79.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. LEI Nº 11.769, de 18 de agosto de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. Brasília, 2008. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Lei/L11769.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11769.htm)>. Acesso em: 30 set. 2009.

BUENO, José Geraldo Silveira. Função social da escola. *Educar*, Curitiba. Editora da UFPR. n. 17, p. 101-110, 2001.

CAJAZEIRA, Regina Célia de Souza. *Educação continuada a distância para música da filarmônica Minerva: gestão e curso batuta*. 2004, 314f. Tese (Doutorado em Música) - Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2004.

CAMPOS, Nilceia Protásio. O aspecto pedagógico das bandas e fanfarras escolares: o aprendizado musical e outros aprendizados. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, nº 19, p. 103 – 111, 2008.

CARVALHO, Marianna Souza Roberto; SOLEDADE, Juliana Santos, OLIVEIRA, Rodrigo Bonfim. Educomunicação: o papel socializador da escola e da família. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA Comunicação, 31., 2008. Natal-RN. Anais ...Natal: INTERCOM, 2008, p. 01-12.

CISLAGHI, Mauro. O ensaio de naipe da banda numa perspectiva educacional. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL,



16., 2007 - CONGRESSO REGIONAL DA ISME NA AMÉRICA LATINA, 2007. Campo Grande-MS. Anais ...Campo Grande: ABEM, 2007. p. 01-07.

\_\_\_\_\_. Concepções de educação musical no projeto de bandas e fanfarras de São José-SC. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 18., 2009. Londrina-PR. Anais ...Londrina: ABEM, 2009, p. 421-428.

COSTA, Patricia. *Coro Juvenil: uma alternativa para a continuidade do ensino de música nas escolas*. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 16., 2007-CONGRESSO REGIONAL DA ISME NA AMÉRICA LATINA 2007. Campo Grande-MS. Anais ...Campo Grande: ABEM, 2007. p. 01-04.

Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB 2/1998. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. Diário Oficial da União. Brasília: Seção 1. p. 31. 15 abr. 1998.

CHERVEL, A. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, v. 2, p. 177-229, 1990.

DEL BEN, Luciana. Um estudo com escolas da rede estadual de educação básica de Porto Alegre/RS: subsídios para a elaboração de políticas de educação musical. *Revista Música Hodie*, Goiás, n. 05, V. 02. p. 65-89, 2005.

\_\_\_\_\_. Sobre os sentidos do ensino de música na educação básica: uma discussão a partir da Lei nº 11.769/2008. *Música em Perspectiva*, v. 2. N. 1, p. 110-134, março 2009.

DEL SOL, Pablo A. Egaña. *Orquestas infantiles y juveniles: Evaluación de impacto em rendimento escolar*. 2007, 30f. Magíster em Economía, Universidad de Chile, Chile, 2007.

FARIA FILHO, Luciano Mendes. Escolarização e cultura escolar no Brasil. Reflexões em torno de alguns pressupostos e desafios. In: BENCOSTTA, Marcos Levy (org). *Culturas escolares, saberes e práticas educativas*. São Paulo: Cortez, 2007.

\_\_\_\_\_. O espaço escolar como objeto da história da educação: algumas reflexões. *Revista da faculdade de educação*, São Paulo, v. 24, n. 1, jan./jun. 1998.

\_\_\_\_\_. *“Dos pardinheiros aos palácios”*: forma e cultura escolares em Belho Horizonte (1906/1918). São Paulo, 1996, 362 f. Tese (Doutorado em Educação), Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

\_\_\_\_\_; GONCALVES, Irlen Antônio; VIDAL, Diana Gonçalves; PAULILO, André Luiz. A cultura escolar como categoria de análise e como campo de investigação na história da educação brasileira. *Educ. Pesqui.*, v.30, n.1, p. 139-159, 2004.

FIGUEIREDO, Sergio Luiz Ferreira de. *O ensaio coral como momento de aprendizagem: a prática coral numa perspectiva de educação musical*. Porto Alegre, 1990, 136 f. Dissertação de mestrado em educação musical, programa de pós-graduação em Música - Mestrado em Música, Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.



FORQUIN, Jean-Claude . Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Trad. LOURO, Guacira Lopes. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FRAGO, Antonio Viñao. Historia de La educación y história cultural: posibilidades, problemas, cuestiones. *Revista Brasileira de Educação*, n. 0, p. 63-82, set./out/nov/dez. 1995.

GONÇALVES, Irlen Antônio; FARIA FILHO, Luciano Mendes de. História das culturas e das práticas escolares: perspectivas e desafios teórico-metodológicos. In: SOUZA, Rosa Fátima de; VALDEMARIN, Vera Teresa (Orgs.). *A cultura escolar em debate: questões conceituais, metodológicas e desafios para a pesquisa*. Campinas-SP: Autores Associados, 2005. p. 31-57.

HIGINO, Elizete. *Um século de tradição: A banda de música do colégio Salesiano Santa Rosa (1888-1988)*. 2006, 142f. Dissertação (Mestrado em Música) - Programa de Pós-Graduação em História Política e Bens Culturais, Centro de Pesquisa e documentação de História Contemporânea do Brasil, Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 2006.

HIRSCH, Isabel Bonat. Música na educação básica: um *survey* com professores das séries finais do ensino fundamental e do ensino médio de escolas estaduais da região sul do Rio Grande do Sul. In: ENCONTRO ANUAL ABEM, 16., e CONGRESSO REGIONAL DA ISME NA AMÉRICA LATINA, 2007. Campo Grande. Anais... Campo Grande: ABEM, 2007a, p. 01-09.

\_\_\_\_\_. *Música nas séries finais do ensino fundamental e no ensino médio: um survey com professores de arte/música de escolas estaduais da região sul do Rio Grande do Sul*. Porto Alegre, 2007a, 105 f. Dissertação (Mestrado em Música), Programa de Pós-graduação em Música, Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2007b.

HUMMES, Júlia Maria. *As funções do ensino de música na escola, sob a ótica da direção escolar: um estudo nas escolas de Montenegro*. Porto Alegre, 2004, 121 f. Dissertação (Mestrado em Música), Programa de Pós-graduação em Música, Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

JOÃO PESSOA. PMJP lança na sexta-feira Banda marcial da educação. Site da Prefeitura Municipal de João Pessoa. 2009. Disponível em <<http://www.joaopessoa.pb.gov.br/noticias/?n=12002>>. Acesso: 24 out. 2009.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. *Revista Brasileira de História da Educação*, Campinas, n. 1, p. 9-44, 2001.

KINNEY, Daryl W. The Effect of Performing Ensemble Participation on the Ability to Perform and Perceive Expression. *International Journal of music education*. 2004. Disponível em: <<http://ijm.sagepub.com/cgi/content/abstract/22/1/45>>. Acesso em: 17 abr. 2009.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. *A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas*. Porto Alegre: ArtMed, 1999.

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



LOURO, Marco Antônio; SOUZA, Clarice. A Prática dos regentes de bandas escolares na cidade de Rio Grande-RG. In: CONGRESSO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA, 17., 2008 - ENCONTRO DE PÓS-GRADUAÇÃO, 10 – ENPOS, 2008. Disponível em: <[http://www.ufpel.edu.br/cic/2008/cd/pages/pdf/la/la\\_01516.pdf](http://www.ufpel.edu.br/cic/2008/cd/pages/pdf/la/la_01516.pdf)>. Acesso: 03 nov. 2009.

MARTINS, Heloisa Helena T. de Souza. Metodologia qualitativa de pesquisa. *Educação e pesquisa*, São Paulo, v. 30, n. 2, p. 289-300, maio/ago. 2004.

MOTA, Graça (Org). *Crescer nas bandas filarmônicas: um estudo sobre a construção de identidade musical de jovens portugueses*. Porto: Edições Afrontamento, 2008.

NASCIMENTO, Marco Antonio Toledo. O ensino coletivo de instrumentos musicais na banda de música. In: CONGRESSO DA ANPPON, 16., 2006. Brasília-DF. Anais ...Brasília: ANPPON, 2006, p. 01-05.

OLIVEIRA, Marta Kohl. Letramento, cultura e modalidades de pensamento. In: KLEIMAN, A. B. (Org.). *Os significados do letramento*. Campinas: Mercado das Letras, 1995.

PUERARI, Márcia. *A “Orquestra de Flautas” da Escola Municipal de Ensino Fundamental Heitor Villa-Lobos: um estudo de suas funções para a comunidade escolar*. Porto Alegre, 2005, 49f. TCC (Graduação em Música), Departamento de Música, Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

PORTO ALEGRE. Começa implementação dos centros musicais de Porto Alegre. Site da Prefeitura Municipal de Porto Alegre. 2009. Disponível em: <[http://www2.portoalegre.rs.gov.br/cs/impresao.php?reg=87171&p\\_secao=3&di=2008-03-12](http://www2.portoalegre.rs.gov.br/cs/impresao.php?reg=87171&p_secao=3&di=2008-03-12)>. Acesso: 01 nov. 2009.

ROSSI, Hector Jorge. *Música e Mudança: Uma Experiência de Educação Popular*. João Pessoa-PB: Editora Universitária UFPB, 2003.

ROHWER, Debbie. Perceived Instructional Needs of Middle School and Senior Citizen Band Members. *International Journal of music education*. 2009. Disponível em: <<http://ijm.sagepub.com/cgi/content/abstract/18/2/62>>. Acesso em: 17 abr. 2009.

SANTOS, Márcia Simão. Música, a realidade nas escolas e políticas de formação. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n. 12, p. 49-56, 2005.

SÁNCHEZ, Freddy. El sistema nacional para las orquestas juveniles e infantiles. La nueva educacion musical de Venezuela. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n. 18, p. 63-69, 2007.

SILVA, Lélío Eduardo Alves. Avaliação do desenvolvimento musical de grupos instrumentais nas escolas, atuação dos seus “mestres” e proposta de ensino. In: CONGRESSO DA ANPPOM, 17., 2007. São Paulo-SP. Anais ...São Paulo: ANPPOM, 2007, p. 01-07.

\_\_\_\_\_. *Um espaço para a banda de música: a escola*. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 18., 2009. Londrina-PR. Anais ...Londrina: ABEM, 2009, p. 1202-1208.

SILVEIRA, Rosa Maria Godoy; NADER, Alexandre Antonio Gilli; DIAS, Adelaide Alves. *Subsídios para a Elaboração das Diretrizes Gerais da Educação em Direitos Humanos-versão preliminar*. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2007.



SOUZA, Herihuus de Luna. Transmissão musical nas bandas escolares da rede municipal de ensino de João Pessoa. In: CONHECIMENTO EM DEBATE, 18. João Pessoa, 2008. Disponível em: < [http://www.cchla.ufpb.br/conhecimentoemdebate/arquivos/411-07102008224642-Transmissao\\_musical\\_nas\\_bandas\\_escolares\\_da\\_rede\\_municipal\\_de\\_ensino\\_de\\_Joao\\_Pes\\_soa\\_cchla.doc](http://www.cchla.ufpb.br/conhecimentoemdebate/arquivos/411-07102008224642-Transmissao_musical_nas_bandas_escolares_da_rede_municipal_de_ensino_de_Joao_Pes_soa_cchla.doc) >. Acesso: 03 nov. 2009.

SOARES, Magda. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins et al. (Orgs.). *A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil*. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 17-48

STAKE, Robert E. *The art of case study research*. Thousand Oaks: Sage Publications, 1995

TEIXEIRA, Lucia Helena. *Coros de empresa como desafio para a formação e a atuação de regentes corais: dois estudos de caso*. Porto Alegre, 2005, 185 f. Dissertação (Mestrado em Música), Programa de Pós-graduação em Música, Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

THIN, Daniel. Para uma análise das relações entre famílias populares e escola: confrontação entre lógicas socializadoras. *Revista brasileira de educação*, v. 11, n. 32, p.211-225, maio/ago. 2006.

VIDAL, Diana Gonçalves. Cultura e prática escolares: uma reflexão sobre documentos e arquivos escolares. In: SOUZA, Rosa Fátima de; VALDEMARIN, Vera Teresa (Orgs.). *A cultura escolar em debate: questões conceituais, metodológicas e desafios para a pesquisa*. Campinas: Autores Associados, 2005a. p. 03-30.

\_\_\_\_\_. *Estudo sobre práticas de leitura e escrita na escola pública primária (Brasil e França, final do século XIX)*. Campinas: Autores Associados, 2005b.

VAGO, Tarcísio Mauro. *Cultura escolar, cultivo de corpos: educação física e gymnastica como práticas constitutivas dos corpos de crianças no ensino público primário de belo horizonte (1906-1920)*. Bragança Paulista: EDUSF, 2002.

VINCENT, Guy; LAHIRE, Bernard; THIN, Daniel. Sobre a história e a teoria da forma escolar. *Educação em revista*, Belo Horizonte, n. 33, p. 7-48, 2001.

VINCENT, Guy. *L'école primaire française*. Lyon, Presses Universitaires de Lyon, Paris, Editions de La Maison des Sciences de l'Homme, 1980.



## **Modos de pensar o ensino de música na escola: uma análise de livros didáticos de música publicados a partir de 1996**

*Juliana Sueli Sehn  
Universidade Federal do Rio Grande do Sul  
julianasehn@hotmail.com*

**Resumo:** O presente trabalho consiste no meu projeto de dissertação de mestrado, em desenvolvimento, cujo objetivo é examinar os modos de pensar o ensino de música na escola veiculados nos livros didáticos de música. Para desenvolver a pesquisa, busco referência nos estudos do historiador Roger Chartier acerca de representação, na perspectiva da história cultural. A escolha de Chartier, como referencial, justifica-se pela ênfase analítica do autor, a qual se situa sobre o tripé texto, livro e leitura. Serão selecionados livros didáticos de música que indicam, em seu título ou em sua descrição inicial, serem destinados especificamente para a escola, e que foram publicados a partir de 1996. O conhecimento acerca de livros didáticos de música pode desvendar múltiplas informações sobre os modos de pensar que subsidiam a área de conhecimento, os quais influenciam na estruturação de planejamentos, currículos e ações na sala de aula e na escola. Dessa forma, este estudo se justifica uma vez que busca se aproximar do ensino de música na escola, entendendo-o como parte da cultura escolar.

**Palavras-chave:** ensino de música na escola, livro didático, cultura escolar.

### **O interesse pelo tema**

O presente trabalho consiste no meu projeto de dissertação de mestrado, em desenvolvimento. Pensar acerca do ensino de música na/para a escola tem sido recorrente na minha trajetória como aluna e professora de música em distintas instituições de ensino, uma vez que fui percebendo diferentes modos de pensar o ensino de música nesse espaço específico, tanto da parte dos sujeitos que compõem a comunidade escolar, como também, dos livros didáticos que ali circulavam. Confiro aos livros uma atenção especial, uma vez que estes tinham papel fundamental no planejamento das minhas aulas de música, e, por isso, a busca por livros que contemplassem o ensino de música na escola era constante.

Partindo do meu interesse em pesquisar os livros didáticos voltados especificamente para o ensino de música na escola, estabeleci como objetivo geral desta pesquisa examinar os modos de pensar o ensino de música na escola veiculados nos livros didáticos de música, e, como objetivos específicos identificar os objetivos dos livros didáticos de música; identificar os conteúdos que os livros didáticos de música consideram válidos e sua organização, os métodos e estratégias de ensino apresentadas; identificar a composição do livro didático como um todo (ilustrações, composição gráfica, apresentação material) e sua relação com os conteúdos apresentados.





Muitas são as reflexões acerca do que é pertinente de ser ensinado em música nas escolas. Essas reflexões se tornam necessárias uma vez que a escola é percebida como uma instituição de ensino e de aprendizagem dotada de uma cultura que lhe é própria, cultura da qual fazem parte conhecimentos, ações, rotinas, valores, atitudes, sujeitos e uma organização que lhe é peculiar. Abordar o livro didático que foi pensado para essa instituição em particular é uma das formas de se aproximar da cultura escolar, uma vez que os livros didáticos veiculam concepções e práticas de ensino e trazem ideias do que se espera que seja ensinado em música nas escolas.

## **Sobre escola**

O ensino de música na escola tem sido tema amplamente debatido por professores e pesquisadores da área de educação musical, sendo, por vezes, a temática central dos encontros nacionais e regionais da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM). Como exemplo, cito o XVIII Congresso Nacional da ABEM (2009), que teve como tema central “O ensino de música na escola: compromissos e responsabilidades”, e o XIII Encontro Anual da ABEM (2004), com o tema “A realidade nas escolas e a formação do professor de música: políticas públicas, soluções construídas e em construção”. Dentre os estudos, destaco aqueles voltados para os currículos de música (Figueiredo, 2008; Figueiredo 2005), para a legislação acerca do ensino de música na educação básica, sua trajetória e interpretações (Fernandes, 2004; Arroyo, 2004; Penna, 2007, 2008; Subtil, 2009; Del-Ben, 2009), nos quais os autores apresentam e discutem os aspectos legais, a estrutura e o funcionamento do ensino da música nas escolas de educação básica à luz da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB); e, ainda, os estudos voltados para as funções que a música assume na escola (Souza et al., 2002; Loureiro, 2004), seja como atividade curricular ou extra curricular.

A preocupação com o ensino de música na escola parece decorrer do fato de que esta é uma instituição peculiar no que tange a sua estruturação e organização, além de possuir finalidades específicas, segundo a LDB, como o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Para entender as especificidades da escola, bem como suas funções e modos de organização, vários autores têm se utilizado da categoria cultura escolar. Para Faria Filho (2007), a cultura escolar significa

a forma como em uma situação histórica concreta e particular são articuladas e representadas, pelos sujeitos escolares, as dimensões espaço-temporais do fenômeno educativo escolar, os conhecimentos, as sensibilidades e os



valores a serem transmitidos e a materialidade e os métodos escolares. (FARIA FILHO, 2007, p. 195).

A cultura escolar é apresentada como categoria de análise e como campo de investigação, principalmente no campo da história da educação que, segundo Vidal (2007), tem se valido da conceituação para compreender

as relações que a escola (nos seus diferentes níveis e modalidades) estabelece historicamente com a sociedade e as maneiras como constitui (e institui) seu funcionamento, entrelaçando dispositivos reguladores a ações de seus sujeitos, nem sempre conformes às regras impostas. (VIDAL, 2007, p. 10).

Também muito utilizadas em estudos da área da história da educação são as definições de autores como Chervel (1990), Forquin (1993), Viñao Frago (1995) e Julia (2001). Para Chervel (1990, p. 184), “o sistema escolar forma não somente os indivíduos, mas também uma cultura que vem por sua vez penetrar, moldar, modificar a cultura da sociedade global.” Para esse autor, a escola não apenas difunde uma cultura, mas também é responsável pela sua origem. Forquin (1993) caracteriza a cultura escolar como um

conjunto dos conteúdos cognitivos e simbólicos que, selecionados, organizados, normalizados, rotinizados, sob o efeito dos imperativos de didatização, constituem habitualmente o objeto de uma transmissão deliberada no contexto das escolas. (FORQUIN, 1993, p.167).

Viñao Frago (1995), por sua vez, entende que a cultura escolar

é toda a vida escolar: fatos e ideias, mentes e corpos, objetos e condutas, modos de pensar, dizer e fazer. O que acontece é que neste conjunto há alguns aspectos que são mais relevantes que outros, no sentido de que são elementos organizadores que a sustentam e definem. (VINAO FRAGO, 1995, p. 63).

Finalmente, Julia (2001) apresenta a cultura escolar como

um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização). (JULIA, 2001, p. 10-11).

Segundo Faria Filho et al. (2004, p. 149), embora as definições dos autores acerca da cultura escolar tenham algumas especificidades, podem ser destacados pontos semelhantes, como “a ênfase na constituição histórica e o reconhecimento do espaço e tempo como



princípios conformadores da cultura escolar”. Para os autores, essas interpretações e significações de cultura escolar têm propiciado uma gama de trabalhos em história da educação no Brasil que podem ser concentrados em torno de três perspectivas: “1. saberes, conhecimentos e currículos; 2. espaços, tempos e instituições escolares; e 3. materialidade escolar e métodos de ensino” (Faria Filho et al., 2004, p. 149).

A partir das definições acima, compreendo que existe um conjunto de conhecimentos e práticas, e uma forma de transmiti-los, que são específicos da escola, e, ainda, que cada escola possui suas peculiaridades e suas particularidades de acordo com seu espaço, a comunidade na qual está inserida, seus sujeitos, sua organização e seu tempo histórico.

Como apresentam Faria Filho et al. (2004), uma das perspectivas adotadas pelos estudos acerca da cultura escolar é a materialidade, entendendo por esta a arquitetura das escolas, os uniformes, livros e materiais escolares. Assim, o livro didático faz parte do universo da cultura escolar, constituindo-se em um importante caminho para compreender o ensino de música na escola, como justifico a seguir.

## **Sobre o livro didático**

O livro didático constitui-se numa fonte privilegiada para o estudo da cultura escolar, uma vez que expressa modos de pensar, ou seja, conceitos, valores, conhecimentos e normas de uma determinada época. Enquanto produtos culturais de uma época (Choppin, 2002; Corrêa, 2000), livros didáticos assumem funções múltiplas, veiculando sistemas de valores morais, religiosos, políticos e ideológicos, interferindo nas práticas educativas por meio de processos de instrução e doutrinação dos indivíduos. Para Choppin (2002, p. 13), o livro é um “depositário de conteúdo educativo; tem, antes de mais nada, o papel de transmitir às jovens gerações os saberes, as habilidades (mesmo o “saber-se”) os quais, em uma dada área e a um dado momento, são julgados indispensáveis à sociedade para perpetuar-se”.

Para Freitag et al. (1989, p. 62), o livro didático é considerado como um dos meios de transmissão mais sólido e constante de comportamento e ideologia de uma sociedade, uma vez que tem a capacidade de sistematizar um determinado campo do saber, selecionando e, muitas vezes, determinando os saberes que deverão fazer parte da construção do conhecimento dos indivíduos. Para Souza et al. (2009, p. 37), “como suportes materiais que permitem a produção, circulação e apropriação de saberes pedagógicos, esses objetos têm sido também interpretados como dispositivos que produzem sentidos, permitindo uma análise das epistemologias de ensino e aprendizagem dos conteúdos que veiculam”.



Segundo Souza (1999, p. 324), o livro didático “é o elemento pedagógico mais presente nas salas de aula, talvez por isso, há muito tempo venha sendo alvo de debates na sociedade brasileira”. Dessa forma, percebo os livros didáticos como um suporte privilegiado para compreender e analisar o universo da escola, entendendo que estes veiculam concepções e práticas de ensino, uma vez que trazem ideias do que se espera que seja ensinado em música nas escolas.

Os estudos em diferentes áreas do conhecimento têm buscado compreender como determinados temas, assuntos ou disciplinas são abordados nos livros didáticos. Esses trabalhos adotam distintos enfoques, demonstrando que o livro didático apresenta um potencial de informações relacionadas ao contexto escolar e que vem se expandindo consideravelmente.

Tomado como objeto responsável pela transmissão da cultura, o livro didático constitui-se em tema de investigação nos estudos de Souza, R. (2002); Valdemarin (2000); Souza, I. (1999), Santos (2008), Tourinho (2007) e Teixeira (2008). Em se tratando da área de educação musical é possível identificar duas perspectivas distintas nos estudos acerca do livro didático: aqueles voltados ao levantamento de materiais, constituindo-se em fontes de referências (Souza et al. 1997; Gonçalves e Costa, 2002; Garbosa, 2002), e as pesquisas voltadas à análise de temáticas específicas (Souza, 1993; Oliveira, 2000; Silva, 2002; Garbosa, 2003; Kothe, 2008).

## **Referencial teórico-metodológico**

Esta pesquisa se utiliza do conceito de representação, na perspectiva da história cultural, que tem como importante representante o historiador Roger Chartier. Como historiador dedicado aos estudos em torno do livro, Chartier considera a história cultural como uma história das representações coletivas do mundo social, ou seja, “das diferentes formas através das quais as comunidades, partindo de suas diferenças sociais e culturais, percebem e compreendem sua sociedade e sua própria história (Chartier, 1999, p. 1).

Um material impresso voltado à realidade escolar suscita diferentes possibilidades de leituras dentre os diferentes olhares presentes neste contexto, seja a leitura do professor, seja do estudante ou de outros membros da comunidade escolar. Cada leitor tem a sua maneira de ler, de compreender e utilizar o material que lhe é disponibilizado. Também o próprio impresso traz inscrito em seu corpo disposições tipográficas que influenciam tais práticas.

Neste sentido, pode-se afirmar que



a estética da recepção hesita entre duas perspectivas: seja considerar que os dispositivos textuais impõem necessariamente ao leitor uma posição relativa à obra, uma inscrição do texto em um repertório de referências e de convenções, uma maneira de ler e compreender; seja reconhecer a pluralidade de leituras possíveis de um mesmo texto, em função das disposições individuais, culturais e sociais de cada um dos leitores. (CHARTIER, 2001, p.100)

Assim como cada leitor se apropria, inventa e produz significados a partir da leitura dos textos, os textos constroem representações de acordo com a forma que “são recebidos e apropriados por seus leitores (e editores)” (CHARTIER, 1999b, 12-13).

O estudo das representações, na perspectiva da história cultural (Chartier, 1999), permite compreender o porquê de certas escolhas, abarca as ideias, valores e intenções que transpassam nos textos e imagens. É nessa perspectiva que se abre espaço para o estudo do livro didático como objeto cultural, que passa a ser analisado como possuidor de representações de mundo, de ideias de um determinado momento e de determinada realidade social. A escolha de Chartier, como referencial deste estudo, justifica-se pela ênfase analítica do autor, a qual se situa sobre o tripé texto, livro e leitura.

## **Metodologia**

Serão selecionados livros didáticos de música que indicam, em seu título ou em sua descrição inicial, serem destinados especificamente para a escola, e que foram publicados a partir de 1996. A escolha desse ano se dá por ser esse um marco na legislação nacional acerca do ensino de música nas escolas, uma vez que nele foi sancionada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei n. 9394/96 a fim de aprimorar a lei vigente até aquele momento. Como uma das principais mudanças ocorridas após a sanção dessa Lei, está a criação de documentos curriculares de referência nacional, como o RCN (Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil) e os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais para ensino fundamental e médio). Tais documentos oficiais apresentam orientações para todas as áreas a serem lecionadas na Educação Básica.

A busca pelos livros didáticos se deu através da consulta aos livros já catalogados por Souza et al. (1997) e por aqueles em fase de catalogação pela mesma autora; de forma presencial em livrarias e editoras da cidade de Porto Alegre; e, ainda, via internet, através da busca por editoras no site de busca “Google” e, após, por palavras-chave como educação musical, música, escola, musicalização. A aquisição dos livros se deu presencialmente em



livrarias e também através de livrarias virtuais, no período entre janeiro e abril de 2010. Foram encontrados, até este momento, 9 (nove) livros didáticos:

- ANNUNZIATO, Vania R. **Jogando com os sons e brincando com a música**. São Paulo: Paulinas, 2002.
- DAUD, Alliana. **Jogos e brincadeiras musicais**. São Paulo: Paulinas, 2009.
- FRANK, I. M. **Vêm, amigos, vem cantar**: coletânea de canções para a escola e grupos em geral. Porto Alegre: Age, 2008.
- IASI, Lilia. **Musicalização Infantil**. São Paulo: Scortecci, 2010.
- KRIEGER, E. **Descobrimo a música – Ideias para sala de aula**. Porto Alegre: Sulina, 2005.
- MARZULLO, E. **Musicalização nas escolas**: crianças do 1º ao 5º anos do ensino fundamental. 3ª ed. Petrópolis, RJ: Ed. Vozes, 2007. (primeira edição 2005).
- PACCELLE, Maria. **Educação Musical na Escola**: interdisciplinariedade. São Paulo: Irmãos Vitale, 2009.
- PONSO, C. **Música em diálogo**: ações interdisciplinares na educação infantil. Porto Alegre: Sulina, 2008.
- ZIMMERMANN, Nilsa. **O mundo encantado da música**. São Paulo: Paulinas, 1996.

A busca por livros didáticos que contemplem as exigências iniciais ainda não foi concluída. Posteriormente, a partir de critérios que estão sendo estabelecidos, serão selecionados os livros didáticos que serão analisados. Acredito que vale destacar os estudos de Garbosa (2003) e Kothe (2008) que, assim como pretendo neste trabalho, se utilizaram dos estudos de Chartier como referencial metodológico para desenvolver seus estudos. Garbosa (2003) e Kothe (2008) encontram-se entre os estudos voltados à educação musical e ao teuto-brasileiro, uma vez que analisaram as concepções que permearam a produção de cancionários, e, as práticas de educação musical decorrentes da utilização de cancionários, respectivamente. Garbosa (ibid) estabeleceu categorias para análise de seus livros a partir do tripé conceitual de Chartier e os estudos de Gerard e Rogiers (1998), e, Kothe (ibid) adotou as categorias estabelecidas por Garbosa, relatando não terem sido necessárias novas categorias. Entretanto, diferentemente do que proponho com este estudo, a metodologia utilizada pelas autoras, além da análise dos livros, adotou entrevistas semi-estruturadas com envolvidos no processo de produção dos mesmos além do público alvo ao qual os livros se destinavam.

Desta forma, proponho categorias de análise partindo das categorias propostas por Garbosa (2003), as quais compreendem o texto e o livro, como suporte para a leitura. A autora analisa a produção do texto a partir de suas estruturas explícita, o que contempla as



informações descritas claramente pelo organizador, incluindo os objetivos da produção, os capítulos, os temas, os conteúdos, os facilitadores técnicos e as ilustrações incorporadas à edição, e, a implícita, que compreende as informações não expressas formalmente ou de modo declarado, contemplando o exame do método de ensino que permeou os cancionários, bem como os modelos docente e de aprendizagem discente idealizados. Para analisar o livro, em sua materialidade, a autora estabeleceu as subcategorias externa, caracterizada a partir dos elementos exteriores da obra, envolve a análise do formato, da capa e do acabamento, e, interna, compreende o papel e a paginação. Para a autora os dados referentes à materialidade, somados às informações contidas nos textos, contribuíram para a compreensão das concepções que orientaram e sustentaram a produção dos cancionários. A prática, enquanto leitura do texto, caracteriza-se como um fenômeno plural, aberto a reapropriações e resignificações. O exame das práticas que do texto se apoderam compreende a caracterização dos leitores enquanto criadores de sentido, incluindo grupos diferenciados de indivíduos. As leituras efetuadas são analisadas mediante os espaços de prática e os protocolos inscritos nos próprios textos. Utilizarei, inicialmente, as categorias propostas por Garbosa (2003), no entanto, estas não estão fechadas, podendo ser alteradas e ou acrescidas de outras categorias no decorrer da análise.

## **Considerações finais**

O conhecimento acerca de livros didáticos de música pode desvendar múltiplas informações sobre os modos de pensar que subsidiam a área de conhecimento, os quais influenciam na estruturação de planejamentos, currículos e ações na sala de aula e na escola. Dessa forma, espero que os resultados deste trabalho possam contribuir com a área de educação musical ao buscar se aproximar do ensino de música na escola, entendendo-o como parte da cultura escolar.



## Referências

- ARROYO, Margarete. Música na educação básica: situações e reações nesta fase pós-lbden/96. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n. 10, p. 75-88, 2004.
- CHARTIER, Roger. *A História Cultural: entre práticas e representações*. Trad. Maria Manuela Galhardo. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.
- \_\_\_\_\_. O mundo como representação. *Estudos avançados*, São Paulo, v. 11, n. 15, p. 179-191, 1999.
- \_\_\_\_\_. *Cultura escrita, literatura e história*. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- CHERVEL, Andre. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. *Revista Teoria e Educação*, v. 2, p. 177-229, 1990.
- CHOPPIN, Alain. O historiador e o livro escolar. *História da Educação*, Pelotas, v. 6, n. 11, p. 5-24, 2002.
- CORRÊA, Rosa Lydia Teixeira. O livro escolar como fonte de pesquisa em História da Educação. *Cadernos Cedes*, Campinas, n.52, p.11-24, 2000.
- DEL-BEN, L. Sobre os sentidos do ensino de música na educação básica: uma discussão a partir da Lei no. 11.769/2008. *Música em Perspectiva: Revista do Programa de Pós-Graduação em Música da UFPR*, v. 2, p. 110-134, 2009.
- FARIA FILHO, Luciano M. et al. A cultura escolar como categoria de análise e como campo de investigação na história da educação brasileira. *Revista Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.30, n.1, p. 139-159, 2004.
- \_\_\_\_\_. Escolarização e Cultura escolar no Brasil: reflexões em torno de alguns pressupostos e desafios. In: BENCOSTTA, Marcus Levy (org.). *Culturas escolares, saberes e práticas educativas-itinerários históricos*. São Paulo: Cortez, 2007. p. 193-211.
- FERNANDES, José N. Normatização, estrutura e organização do ensino da música nas escolas de educação básica do Brasil: LDBEN/96, PCN e currículos oficiais em questão. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n. 10, p. 75-88, 2004.
- FIGUEIREDO, Sérgio. A ABEM e o projeto nacional de música na escola. In: ENCONTRO REGIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL CENTRO-OESTE, 1º SIMPÓSIO SOBRE O ENSINO E A APRENDIZAGEM DA MÚSICA POPULAR E O III ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO COLETIVO DE INSTRUMENTO MUSICA, 8., 2008, Brasília. *Anais...* Brasília: ABEM, 2008. CDROM.
- \_\_\_\_\_. Educação musical nos anos iniciais da escola: identidade e políticas educacionais. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n 12, p. 21-29, 2005.
- FORQUIN, J. Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, n. 5, p. 28-49, 1993.





FREITAG, Bárbara; COSTA, Wanderly F. da; MOTA, Valéria R. *O livro didático em questão*. São Paulo: Cortez, 1989.

GARBOSA, Luciane Wilke Freitas. Uma investigação sobre manuais escolares de música publicados no Brasil na década de 1930. In: ENCONTRO NACIONAL DA ABEM, 11., Natal, 2002. *Anais...* Natal: ABEM, 2002. CDROM.

\_\_\_\_\_. *Es tönen die lieder...* um olhar sobre o ensino de música nas escolas teuto-brasileiras da década de 1930 a partir de dois cancioneiros selecionados. Salvador, UFBA, 2003. Tese de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Música da UFBA, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2003.

GÉRARD, François-Marie; ROEGIERS, Xavier. *Conceber e avaliar manuais escolares*. Portugal: Porto Editora, 1998.

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

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. *Revista Brasileira de História da Educação*, Campinas, n. 1, p. 9-44, 2001.

KOTHE, Monia. *Louvai cantando: o cancioneiro que (en)cantou a música e suas práticas na escola teuto-brasileira protestante de Ivoti-RS*. Santa Maria, UFSM, 2008. Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSM, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2008.

LOUREIRO, Alícia Maria Almeida. A educação musical como prática educativa no cotidiano escolar. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n.10, p. 65-74, 2004.

PENNA, Maura. Conquistando espaços para a música na escola: a solução é a obrigatoriedade? In: ENCONTRO NACIONAL DA ABEM, 16., 2007, Campo Grande. *Anais...* Campo Grande: ABEM, 2007. CDROM.

\_\_\_\_\_. A dupla dimensão da política educacional e a música na escola: I – analisando a legislação e termos normativos. In: \_\_\_\_\_. *Música(s) e seu Ensino*. Porto Alegre: Sulina, 2008. p. 119-137.

SANTOS, Raphaela de Almeida. As pesquisas sobre o livro didático de História: temas e perspectivas. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISADORES DO ENSINO DE HISTÓRIA, 13., 2008, Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro: ANPUH, 2008. CDROM.

SILVA, Nisiane Franklin da. *A representação de música brasileira nos livros didáticos*. Porto Alegre, UFRGS, 2002. Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Música da UFRGS, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002.

SOUZA, Ivonete. A autoridade da fonte: metodologia e ensino nos livros didáticos de história. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISADORES DO ENSINO DE HISTÓRIA, 4., 1999, Ijuí. *Anais...* Ijuí: ANPUH, p. 322-330, 1999.



SOUZA, Jusamara. *Schulmusikerziehung in Brasilien zwischen 1930 und 1945*. Frankfurt: Peter Lang, 1993.

\_\_\_\_\_ (Org.). Livros de música para a escola: uma bibliografia comentada. *Série Estudos*, Porto Alegre: Curso de Pós Graduação em Música - Mestrado e Doutorado - UFRGS, vol. 3, 1997.

\_\_\_\_\_ et al. O que faz a música na escola? Concepções e vivências de professores do ensino fundamental. *Série Estudos*, Porto Alegre: Núcleo de Estudos Avançados do Programa de Pós-Graduação em Música – Mestrado e Doutorado, n. 6, 2002.

\_\_\_\_\_ et al. A construção da música como uma disciplina escolar: um estudo a partir dos livros didáticos. In: ENCONTRO NACIONAL DA ABEM, 18., 2009, Londrina. *Anais...* Londrina: ABEM, 2009. CDROM.

SOUZA, Rosa Fátima de. Como ensinar: notas sobre manuais didáticos, currículo e tecnologias de governo no século XIX. In: CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO - *Caderno de Resumos*, 4., 2002, São Leopoldo: UNISINOS, 2002. p.108.

SUBTIL, Maria José. Uma contribuição ao estudo da educação musical nas políticas públicas brasileiras: educação artística, expressão e polivalência na lei 5.692/71. In: ENCONTRO NACIONAL DA ABEM, 18., 2009, Londrina. *Anais...* Londrina: ABEM, 2009. CDROM.

TEIXEIRA, Rosane de F. B. As relações professor e livro didático de alfabetização. Encontro da Universidade Federal do Paraná. *Anais...* PUC/ PR, 2008. Disponível em: [www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/.../772\\_811.pdf](http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/.../772_811.pdf). Acesso em: 30 out. 2008.

TOURINHO, Irene. O livro didático não morreu. Estará agonizando? Aproximações teóricas sobre um objeto de estudo. In: ENCONTRO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISADORES DE ARTES PLÁSTICAS, 16., 2007, Florianópolis. *Anais...* Florianópolis: ANPAP, 2007. CDROM

VALDEMARIN, Vera Teresa. Lições de coisas: Concepção científica e projeto modernizador para a sociedade. *Cadernos Cedes*, Campinas, n.52, p.74-87, 2000.

VIDAL, Diana. Prefácio . In: BENCOSTTA, Marcus Levy (org.). *Culturas escolares, saberes e práticas educativas-itinerários históricos*. São Paulo: Cortez, 2007. p. 9-17.

VIÑAO FRAGO. Historia de la educación e historia cultural. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n.0, p. 63-82, set./dez.1995.



## Motivação para aprender no ensino coletivo de violão a distância

Giann Mendes Ribeiro  
UFRGS/UERN/IFRN/CAPES  
giann.ribeiro@ifrn.edu.br

**Resumo:** Esta pesquisa, em andamento, tem como objetivo investigar, sob a perspectiva da Teoria da Autodeterminação, a motivação na prática instrumental em um curso de violão a distância. A metodologia utilizada será a pesquisa-ação, que incluirá a implementação de um curso por meio de videoconferências. Para a coleta de dados, utilizaremos variadas técnicas, como questionários, observação participante, entrevistas semi-estruturadas, autorrelatos e gravação em vídeo. Partindo do pressuposto de que todos os sujeitos são capazes de se desenvolver musicalmente, esta pesquisa visará à democratização do ensino através das estratégias e ferramentas da educação a distância, com o propósito de compreender a *motivação* sob a perspectiva sociocognitiva na prática instrumental a distância.

**Palavras-chave:** educação a distância, autodeterminação, prática instrumental.

### Introdução

A Educação a Distância (EaD) é cada vez mais encarada, nos dias atuais, como um elemento facilitador nos processos de educação nas mais diversas áreas do conhecimento. Em comparação com países como Canadá, Inglaterra e Austrália, ainda são escassas as pesquisas brasileiras sobre EaD na área de música, especialmente no ensino de instrumento musical. Até a primeira década do século XXI, não chegam a dez os trabalhos em nível de pós-graduação, realizados no Brasil, na área de Educação Musical a Distância e, tratando-se especificamente de instrumentos musicais, os números ainda são menores (BRAGA, 2009).

Considerando o estágio das mais recentes tecnologias de informação e comunicação (TICs) e as possibilidades educativas delas decorrentes, o ambiente online vem sendo amplamente discutido na presente década. Algumas investigações têm revelado que essa modalidade requer dos alunos iniciativas, tornando-os mais ativos e menos controlados pelos professores. Para Peters (2004), o modelo online abre espaço para o desenvolvimento da aprendizagem autorregulada:

Sem sua iniciativa e atividades, o processo de aprendizagem não poderia se dar ou seria seriamente prejudicado. Sua independência e autorregulação são, por assim dizer, parte integrante do sistema. Essa característica em particular deve ser considerada um importante trunfo de aprendizagem online (PETERS, 2004, p. 197).

Embora as características acima descritas sejam importantes para o sucesso do aluno virtual, não podemos esperar que todos sejam capazes de agir de maneira autorregulada.



Nesse sentido, algumas pesquisas sinalizam que o papel do professor é fundamental para lidar com as necessidades dos alunos que mais precisam de intervenções as quais os levem a ser mais autônomos (PALLOFF e PRATT, 2005; BELLONI, 2006; MOORE e KEARSLEY 2008).

Tradicionalmente as interações entre docentes e discentes, bem como dos alunos entre si, no ensino a distância, eram quase sempre restritas, causando dificuldades consideráveis, além do fato histórico de essa modalidade de ensino ter sido concebida para a educação de adultos com maturidade e motivação para a autoaprendizagem (BELLONI, 2006). De acordo com Peters (2004), a literatura do ensino a distância aponta pouco espaço para o desenvolvimento dos estudos autônomos, e pouco se questiona sobre as necessidades dos alunos que mais precisam de autonomia. Esse autor acredita que a educação em geral deve transformar-se para dar condições à aprendizagem autônoma (PETERS 2004).

Belloni (2006) destaca como característica promotora da autonomia, o processo de aprendizagem centrada no aluno, segundo o qual o modelo tradicional de aprendizagem professor/aprendente teria de ser redimensionando. Nesse sentido, o papel do professor deveria ser assumido como recurso para o estudante, considerado como ser autônomo, gerente de sua aprendizagem, capaz de autogerir e autorregular esse processo (BELLONI, 2006). Belloni (2006) também destaca que estudos referentes ao conceito de aluno autônomo ainda estão em fase embrionária, do mesmo modo que o estudante autônomo é ainda considerado uma exceção para todas as modalidades de ensino. Esse autor acredita que, para que as discussões avancem, será necessário os professores, principalmente, considerarem que embora sejam eles os responsáveis pelas tarefas de “definir e distribuir o currículo”, o autor da aprendizagem é o aluno (BELLONI, 2006, p. 42). Para Belloni (2006), o conceito de aprendizagem autônoma implica as dimensões de “autodireção e autodeterminação<sup>1</sup>” nos processos educativos que notadamente não se realizam facilmente por muitos alunos tipicamente virtuais (BELLONI, 2006, p. 46).

Peters (2004) propõe, para a didática do ensino a distância, o diálogo com as concepções de ensino e aprendizagem da Psicologia Humanista, segundo as quais os indivíduos são considerados seres que desejam a autorrealização, podendo entender a si mesmos e modificar sua autoconcepção para revelar um comportamento autodirigido. No entanto, a presente investigação se apoiará nas teorias sociocognitivas da motivação, sobretudo a Teoria da Autodeterminação, estudada pelos pesquisadores Edward Deci, Richard

---

<sup>1</sup> Autodireção e autodeterminação para Belloni (2006) são terminologias empregadas, sobretudo, nos estudos de auto-aprendizagem em EaD para adultos.



Ryan e JonhMarshall Reeve. Vale salientar que, nesta pesquisa, os termos autodeterminação e autonomia<sup>2</sup> serão focados no contexto dos estudos sobre motivação, sob a perspectiva da Teoria da Autodeterminação (DECY e RYAN, 1985; RYAN e DECY, 2000b; 2006; REEVE, 2006), contrapondo-se ao sentido restrito de “independência”, aprendizagem individual, ou isolamento, levando-se em consideração os desafios epistemológicos e tecnológicos que se apresentam para os educadores musicais contemporâneos, convidando-os a repensarem suas práxis.

Diante do quadro apresentado, partimos da seguinte questão: Como o senso (motivacional) de autodeterminação pode influenciar o aprendizado instrumental em um curso de violão a distância? Outras questões que complementam a anterior e também serão consideradas são as seguintes: É possível haver interações a distância, de modo a satisfazer as necessidades de autonomia, competência e relacionamento dos alunos? Como promover motivação autônoma em um curso de violão a distância?

O objetivo geral da presente pesquisa é investigar os processos motivacionais autodeterminados na aprendizagem instrumental em um curso de violão a distância. Os específicos são: verificar o grau de motivação intrínseca e os tipos regulados de motivação extrínseca, especialmente os promotores de motivação autônoma no aprendizado de adolescentes na iniciação musical a distância; investigar as necessidades psicológicas (de autonomia, competência e de relacionamento inerentes à Teoria da Autodeterminação no processo de aprendizagem de instrumento musical (violão) na modalidade a distância; e identificar orientações metodológicas e didáticas promotoras de motivação autônoma no ensino-aprendizagem coletivo de instrumento na modalidade a distância.

## **1 Fundamentação teórica: Teoria da Autodeterminação**

Conhecida internacionalmente como *Self-Determination Theory (SDT)*, a Teoria da Autodeterminação tem sido estudada principalmente pelos pesquisadores Edward Deci e Richard Ryan. Segundo essa teoria, os indivíduos são movidos por necessidades psicológicas de competência, relacionamento e autonomia. Para a *SDT*, tais necessidades refletem diretamente no seu relacionamento afetivo e saudável com o meio ambiente, constituindo basicamente os fatores psicológicos que originam a motivação (DECI e RYAN, 2000). A necessidade de competência reflete o desejo que as pessoas têm de colocar à prova suas

---

<sup>2</sup> Para Decy e Ryan, os comportamentos intencionais podem ser ou autônomos ou controlados, passando as decisões autônomas a serem chamadas de autodeterminadas. Assim pesquisas recentes adotaram o termo motivação autônoma (BZUNECK e GUIMARÃES, 2010).



capacidades e habilidades. Essa necessidade fornece uma fonte de motivação capaz de gerar esforço para dominar grandes desafios. Nas situações escolares ou não, podemos vislumbrar o envolvimento dessa necessidade com os constantes desafios, tanto na comunicação clara que o ambiente impõe, quanto nos resultados desejados, como o *feedback* positivo (REEVE, 2006).

A literatura tem apontado que, quando as relações interpessoais apoiam os indivíduos em suas necessidades de relacionamento, eles têm um melhor desempenho, e as ocorrências de dificuldade psicológica diminuem. Para Reeve (2006),

A interação com os outros é a condição primeira que envolve a necessidade de relacionamento, pelo menos à medida que essas interações prometem a quem nelas se engaja a possibilidade de ter relações calorosas, de afeto, de preocupação mútua [...] As relações que não envolvem o afeto, a apreciação, a aceitação e a valorização não satisfazem à necessidade de relacionamento (REEVE, 2006, p. 77).

O interesse, a preferência e a vontade nos processos de tomada de decisão para participarmos ou não de uma atividade em particular são características do comportamento autodeterminado ou autônomo. Esse comportamento evidencia-se por qualidades subjetivas tais como: *locus* interno de causalidade percebido, que é expresso num *continuum* bipolar<sup>3</sup> (interno para externo); volição, ou seja, a vontade de engajar-se em uma atividade sem ser pressionado por fatores externos; e a percepção de haver escolhido suas próprias ações, típicas de ambientes promotores de flexibilidade (REEVE, 2006).

Historicamente, essas necessidades emergem em oposição aos fatores determinados pelo ambiente, prevalecendo nossas escolhas na iniciação e na regulação do comportamento (BANDURA, 2008). Entretanto, para a Teoria Social Cognitiva, a motivação também está intrinsecamente influenciada pelos aspectos ambientais e, nesse sentido, os estudos de Albert Bandura trazem significativas contribuições, que podem ser muito bem adotadas para a Educação (BANDURA, 2008). Os fatores externos, em geral, promovem formas controladoras de motivação extrínseca associadas a um desempenho fraco (REEVE, 2006). Porém há um crescimento nas investigações que abordam o grau motivacional que uma contingência externa não controladora é capaz, promovendo, de certa forma, uma motivação extrínseca associada a um bom desempenho dos indivíduos (RYAN e DECY, 2000b; 2006; REEVE, 2006). A motivação que leva ao comportamento autodeterminado ou autônomo, para

---

<sup>3</sup> O *continuum*, ao tratar dos tipos de motivação extrínseca, diferencia-se, nas experiências, quanto ao grau em que os indivíduos as experimentam, na qualidade de pessoas autodeterminadas. Essas experiências variam em quatro regulações: externa, introjetada, identificada e integrada.



a *SDT*, depende do grau em que as necessidades psicológicas são satisfeitas. Além das diferenças situacionais, os indivíduos podem apresentar maior ou menor tendência para agir de maneira autodeterminada ou mais controlada pelo ambiente externo (RYAN e DECY, 2000). As mais recentes pesquisas sobre a *SDT* têm realçado que tipos de motivação autodeterminada são encontrados na motivação intrínseca, nas regulações externa, identificada e integrada. Essas três formas são igualmente denominadas de motivação autônoma. As outras duas formas de motivação extrínseca, por regulação externa e introjetada, formam a motivação controlada (RYAN e DECY, 2006; REEVE, 2006; BZUNECK e GUIMARÃES, 2010).

## 2 A EAD na literatura musical

A bem sucedida criação da Open University no Reino Unido, em 1969, causou repercussão na modalidade da EaD em âmbito internacional, especificamente na área de música. Essa universidade iniciou seus cursos desde 1972, mas, somente na década de 1990, a internet começou a ser amplamente utilizada, surgindo em 2007 os primeiros cursos totalmente online<sup>4</sup>.

Nos Estados Unidos, é crescente o número de universidades que estão oferecendo cursos de música completamente online ou em formatos híbridos<sup>5</sup>, principalmente em áreas acadêmicas, como tecnologia em música e educação musical. A *Berklee School of Music*, situada em Boston, possui um programa variado de educação musical online. Nessa instituição, os cursos oferecidos<sup>6</sup> a distância tanto podem ser aproveitados pelos alunos matriculados nos programas presenciais, quanto pela comunidade externa, independentemente da localização geográfica (BERKLEE, 2009).

Pesquisas em instrução síncrona foram pouco exploradas até a metade da década passada, em parte pela tecnologia não acessível, sobretudo a internet de alta velocidade. No entanto, a conjuntura atual tem se modificado rapidamente, e cada vez mais a aprendizagem por videoconferência tem se tornado uma realidade. Algumas universidades<sup>7</sup> americanas são

---

<sup>4</sup> Outro caso de instituição já consolidada é o da Universidade de *Reading*, Inglaterra, onde surgiu há dez anos o MTPP (*Music Teaching in Professional Practice*), que oferece a titulação de mestrado. (BANNAN e GOHN, 2004).

<sup>5</sup> Esse modelo combina educação a distância, aprendizagem em um ambiente informatizado e discursos presenciais em espaços acadêmicos de aprendizagem (PETERS, 2004).

<sup>6</sup> Os cursos oferecidos incluem desde disciplinas teóricas, como harmonia, percepção, até aulas de instrumentos, arranjo, produção musical, entre outros.

<sup>7</sup> Indiana State University, Auburn University, Ohio University, Duquesne, Ohio, Austin e a universidade do sul do Mississippi já possuem programas de música a distância utilizando a videoconferência.



modelos. A universidade do estado de Austin utiliza um sistema<sup>8</sup> colaborativo, por meio do qual estudantes a milhares de quilômetros podem interagir uns com os outros como se estivessem no mesmo ambiente. Essa situação é descrita por Cruz (2009) como aula mista ou multiponto, em que professor e alunos se situam em uma mesma sala e se comunicam com outra(s) sala(s) onde estão os alunos a distância.

A videoconferência mais simplificada tem sido mais utilizada com ensino de instrumentos musicais. Como exemplo, no Canadá, alguns projetos têm obtido êxito através de parcerias entre universidades e diversas instituições governamentais interessadas em avançar no conhecimento e em experiências musicais com a utilização das TICs. Nesses projetos<sup>9</sup>, o desenvolvimento de redes em alta velocidade permite videoconferências entre alunos e professores espalhados por todo o país (MURPHY, 2003). Desde a segunda metade da década passada, assistimos à criação de muitos programas não formais<sup>10</sup>, em que professores organizam cursos com as mais variadas ferramentas tecnológicas<sup>11</sup> disponíveis.

Pesquisas acadêmicas para testar a viabilidade do ensino de instrumento musical de forma síncrona têm sido cada vez mais exploradas. Dammers (2009), em caráter exploratório, realizou um estudo de caso, baseado em nove lições de trompete ministradas por um professor da Costa Oriental dos Estados Unidos e uma estudante da oitava série do Meio Oeste do mesmo país. Esse estudo foi pensado para utilizar a tecnologia disponível<sup>12</sup>. Dammers (2009) concluiu que, na sua investigação, esse formato pareceu servir mais como um complemento das lições presenciais no momento atual. Vale salientar que, no mesmo país, existem projetos bem mais caros e inovadores, como a Orquestra da Filadélfia (2008), na série de Concertos Globais, em que se usam equipamentos de alta definição e internet de alta velocidade, em contraponto a esse estudo de caso que era relativamente barato, mas imediatamente acessível (DAMMERS, 2009).

---

<sup>8</sup> Esse sistema utiliza um dispositivo chamado codec, que comprime essa distribuição em dados e envia por circuitos, internet ou telegrafia sem fios para outros locais até milhares de quilômetros (<http://www2.sfasu.edu/distance/music/>).

<sup>9</sup> O *MusicPath* é um notório modelo que trabalha videoconferências no ensino de piano. Esse projeto foi o primeiro do mundo a integrar a reprodução acústica de alta qualidade por videoconferência, permitindo a interação entre professores, estudantes e músicos como se eles estivessem numa mesma sala (<http://musicpath.acadiau.ca/main.htm>).

<sup>10</sup> Na *Virtual School of music*, o estudante pode encontrar diversos especialistas oferecendo seus serviços online (<http://www.virtualschoolofmusic.com>).

<sup>11</sup> Softwares com o Skype e Messenger, assim como blogs, podcasts, fórum e lista de discussões a fim de disseminar conteúdos musicais diversos.

<sup>12</sup> Para tanto, a estudante de pseudônimo Kate utilizou um PC DELL de sua família, conexão de internet via cabo e uma webcam profissional provida pelo pesquisador. O professor, de pseudônimo Jeremy, utilizou um notebook profissional e uma máquina fotográfica para capturar as imagens das aulas. A videoconferência foi realizada no software Skype (DAMMERS, 2009).





No Brasil o número de instituições que vêm praticando a EaD tem crescido consideravelmente nos últimos anos. O Brasil possui, desde 1996, uma legislação<sup>13</sup> que estabelece os princípios e as formas de funcionamento para a modalidade da EaD. Especificamente na área de música, a situação ainda se encontra em fase embrionária e, há poucos anos, é que realmente começou a criação de cursos credenciados no país, sendo os cursos superiores de música implantados pelo Programa Pró-Licenciatura e Universidade Aberta do Brasil (UAB) nos anos de 2007 e 2008, atendendo aos estados do Rio Grande do Sul, Bahia, Acre e São Paulo (UAB/MEC, 2006; Portal SEB/MEC, 2006). Esses cursos são coordenados pelas UFRGS, UFSCar e UnB.

Até o presente momento, ainda são poucas as experiências realizadas no âmbito acadêmico, abordando a temática da EaD na música no país. Krüger (2006) apresentou um levantamento de todas as teses e dissertações relacionadas às TICs em Educação Musical no período de 1989 a 2003. Esse levantamento abrangeu, na realidade, até o ano de 2005, em função do acesso haver sido efetuado em outubro de 2005, o que significa que esses dados se referem até esse ano. A pesquisa revelou que apenas 24% dessas experiências foram realizadas em Programas de Pós-Graduação em Música. Duas dessas pesquisas desenvolveram práticas em EaD nos quatros primeiros anos do século XX, mas ambas não foram mediadas por computador. Souza (2002) investigou limites e possibilidades da EaD com professores em séries iniciais do ensino fundamental em Mato Grosso, e Cajazeira (2004) realizou uma pesquisa tendo como objeto de estudo um curso a distância para músicos de uma banda filarmônica no interior da Bahia. Mesmo não investigando as possibilidades de interação online, tais trabalhos são marcos significativos para a Educação Musical a distância no país.

Os trabalhos que se detiveram no ensino de instrumento musical na primeira metade da presente década são o de Lima (2002) e o de Gohn (2002). Lima (2002), apesar de ter realizado seu trabalho na área de informática, fez uma interface significativa com o ensino musical, desenvolvendo um sistema para o ensino de flauta doce a distância denominado Webflauta. Gohn (2002) desenvolveu, na Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo (USP), sua dissertação de mestrado, intitulada Autoaprendizagem musical, cujo objetivo foi estudar a utilização das tecnologias nos processos de autoaprendizagem dos instrumentos musicais, especificamente dos percussivos.

---

<sup>13</sup> Lei de Diretrizes e Bases -LDB, 9394, de 20 de dezembro de 1996.



Na segunda metade da presente década, os trabalhos acadêmicos sobre a temática têm sido intensificados. (SANTOS, 2006a, 2006b; HENDERSON, 2007; BRAGA, 2009; GOHN, 2009). Henderson (2007) investigou os limites e possibilidades da educação online na formação continuada de professores de música em exercício na educação básica. Essa pesquisa revelou quão importante é o apoio institucional na realização de um programa de formação continuada, cujas bases são a concepção metodológica, a gestão eficiente do ambiente e a adequação do material didático para tais programas.

Através dessa revisão, constatamos que Braga (2009) destacou-se como o primeiro trabalho acadêmico brasileiro sobre o ensino de instrumento musical mediado por videoconferência. Esse trabalho investigou os padrões de interação mais frequentes e pertinentes observados entre professores e alunos e alunos entre si em um curso de violão a distância. O autor julgou que cursos com o formato de sua pesquisa já são possíveis para nossa realidade (BRAGA, 2009).

Para sua tese, Gonh (2009) investigou o ensino de percussão a distância, num programa de educadores musicais<sup>14</sup>. Essa pesquisa contribuiu para o avanço nas possibilidades que a EaD oferece para o ensino de instrumento musical a distância. O autor concluiu que os procedimentos para o estudo da música podem ser trabalhados a distância (GOHN, 2009).

Durante o XVIII Congresso da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM), foi organizado um painel de discussões que reuniu os coordenadores dos três cursos de licenciatura do Brasil. Nesse Congresso, significativas experiências também foram apresentadas (TOURINHO, 2009; NARITA, 2009; WESTERMAN, 2009; ROSSIT e SANTIAGO, 2009; BRAGA e RIBEIRO, 2009).

### **3 Metodologia**

O universo desta pesquisa será constituído por alunos e professores da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. O método que será utilizado é o da pesquisa-ação. Esse método nasce nas ciências sociais, estando diretamente ligado aos princípios da pesquisa participante, no sentido de buscar “alternativas ao padrão da pesquisa convencional” (THIOLLENT, 2008, p. 7). Entre as correntes teóricas existentes nessa modalidade de pesquisa, decidimos optar pela abordagem francófona, principalmente por estar ancorada com

---

<sup>14</sup> Licenciatura em Educação musical a distância da UAB, em parceria com a UFSCar.



os princípios da pesquisa participante e os novos caminhos da instituição educativa tratada por ela (THIOLENT, 2008).

As fases maiores que serão empreendidas nessa pesquisa são: planejamento, implementação e avaliação. No entanto, há outras fases no processo da pesquisa-ação que não podem ser delimitadas de forma tão evidente. Esse processo pode ser configurado de modo cíclico<sup>15</sup>, pois nem sempre os estágios numa pesquisa-ação são seguidos numa mesma ordem, podendo retornar a um estágio anterior enquanto o trabalho progride (MORIN, 2004; GALL e BORG, 2003). O curso será oportunizado através da criação de objetos de aprendizagem (material impresso e tutorial multimídia<sup>16</sup>), de fóruns de discussão<sup>17</sup> em páginas de relacionamento virtual<sup>18</sup> (ORKUT ou FACEBOOK) e, sobretudo, através das videoconferências.

Para a obtenção dos dados, serão utilizados vários instrumentos de coleta, tais como registro em vídeo<sup>19</sup>, questionários, observação participante, entrevista semi-estruturada e autorrelatos. A observação será uma constante durante o curso, tendo como foco as videoconferências e a realização de cada lição. As entrevistas poderão acontecer durante todo o processo. Tais dados serão utilizados para levantar indícios do foco da pesquisa. Em pesquisa-ação, a análise dos dados é que deve orientar as ações (GALL e BORG, 2003). Assim, a análise dos dados deverá legitimar as ações inicialmente planejadas ou conduzir a mudanças contínuas durante o processo. Os relatórios elaborados pelo pesquisador também integram a análise dos dados, bem como os autorrelatos dos atores em questão.

#### 4 Considerações finais

Acreditamos que esse estudo possa fomentar discussões sobre novas tendências de aprendizado, bem como ajudar a desmistificar crenças, como a de que só alguns indivíduos podem aprender no ensino a distância. Aliada a essas questões, a acentuada evasão nos cursos

---

<sup>15</sup> Nesta pesquisa, o processo cíclico combinará as fases maiores com estágios mais específicos, como a coleta de dados, a análise de dados e a tomada de ações (táticas).

<sup>16</sup> O tutorial é composto, basicamente, por textos, partituras, imagens, arquivos de áudio e vídeos explicativos. A função desse material é apresentar os tópicos de teoria, os exercícios e as músicas a serem trabalhadas durante cada semana do curso.

<sup>17</sup> A lista de discussão é uma ferramenta assíncrona amplamente utilizada em cursos a distância. Nesse curso, ela permitirá que os alunos esclareçam suas dúvidas e debatam sobre qualquer assunto com o professor ou entre eles mesmos, além de servir para que se procure dirimir as dúvidas sobre o curso ou mesmo em relação à lição (tutorial), ou seja, quanto a aspectos mais práticos para dialogar a respeito de música, aquilo que Swanwick (1979) chama de atividades sobre música.

<sup>18</sup> Por se tratar de um curso voltado para adolescentes e por estes estudarem na mesma escola, preferimos utilizar a rede social usualmente utilizada por essa faixa etária às listas via e-mail.

<sup>19</sup> O registro em vídeo e os questionários poderão anteceder o curso em caráter diagnóstico, procurando identificar o perfil dos alunos e outras questões inerentes à pesquisa.



a distância também requer que realizemos investigações sobre os processos motivacionais dos alunos, sob a perspectiva sociocognitiva nessa modalidade de ensino, evocando inquietudes decorrentes dos processos excludentes “tradicionais”, nos quais o “talento natural” é qualidade indispensável para o aprendizado de instrumento. Assim, a partir dessa investigação, poderão surgir problemas que apontem novos caminhos para a concretização de outras pesquisas em música a distância, possibilitando, de maneira mais ampla, que a sociedade tenha acesso a um conhecimento contextualizado com a realidade dessa modalidade de ensino e, de forma mais específica, no que se refere à motivação autônoma do aluno e aos demais aspectos suscitados a partir da presente investigação.



## Referências

- AUBURN UNIVERSITY: Music Education Program. Contém *links* para os cursos do programa de educação musical a distância da Universidade. Disponível em: <<http://www.auburn.edu/outreach/dl/ctmu/distance.php>>. Acesso em: 10 julho. 2009.
- BANDURA, A. A evolução da teoria social cognitiva. In: Bandura, Azzi, Polydoro & col (orgs.). *Teoria Social Cognitiva: conceitos básicos*. Porto Alegre: Artmed, 2008, p. 15-42.
- BANNAN, Nicholas e GOHN, Daniel. Career Development for Music Teachers Through International Distance-Learning Media. *Em Pauta. Revista do Programa de Pós-Graduação em Música da UFRGS*, v. 15, n. 24, 2004, p.141-153.
- BARBIER, René. *A pesquisa-ação*. Traduzido por Lucie Didio. Brasília: Editora Plano, 2002.
- BELLONI, Maria Luiza. *Educação a distância*. 4. ed. Campinas: Autores associados, 2006.
- BRAGA, Paulo David Amorim. *Oficina de violão a distância: estrutura de ensino e padrões de interação em um curso mediado por computador*. Tese (Doutorado em Música) Programa de Pós-Graduação em Música da UFBA. Salvador, Bahia, 2009.
- BRAGA, Paulo David; RIBEIRO, Giann Mendes. Trabalho colaborativo em um curso coletivo de violão a distância. In: XVIII ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 2009, Londrina. Paraná. *Anais...* Londrina: ABEM, 2009. 1167-1172 1 CD-ROM.
- BZUNECK, José. Aloyseo. GUIMARÃES, Sueli. Édi Rufini. A promoção da autonomia como estratégia motivacional na escola: Uma análise teórica e empírica In: Burochovitch, Bzuneck, Guimarães (orgs.). *Motivação para aprender: Aplicações no contexto educativo (itálico)*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010, p. 43-70
- CAJAZEIRA, Regina. *Educação continuada a distância para músicos da filarmônica Minerva - Gestão e Curso Batuta*. Tese de doutorado não publicada. Universidade Federal da Bahia. Programa de Pós-Graduação em Música, Salvador, 2004. Disponível em: <[www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001423.pdf](http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001423.pdf)>. Acesso em: 12 jan. 2009.
- CRUZ, Dulce Mácia. Aprendizagem por videoconferência. In: LITTO, Fredric Michael e FORMIGA, Marcos (Orgs.). *Educação a Distância: o Estado da Arte*. São Paulo: Pearson Education, p. 282-288, 2009.
- DAMMERS, Richard J. (2009). Utilizing Internet-based videoconferencing for instrumental music lessons. *Applications of Research in Music Education*. p. 17-24, 2009.
- GALL, Meredith; GALL, Joyce; BORG, Walter. *Educational research: an introduction*. 7 ed. New York: Allyn and Bacon, 2003.
- GONH, Daniel Marcondes. *Educação musical a distância: Propostas para o ensino e aprendizagem de percussão*. Tese (Doutorado em Ciências da Comunicação) Programa de Pós-Graduação em Ciências da Comunicação da USP. São Paulo, 2009.



GOHN, Daniel Marcondes. EAD e o estudo da música. In: LITTO, Fredric Michael e FORMIGA, Marcos (Orgs.). *Educação a Distância: o Estado da Arte*. São Paulo: Pearson Education, p. 282-288, 2009.

HENDERSON FILHO, José Ruy. *Formação continuada de professores de música em ambiente de ensino e aprendizagem online*. Porto Alegre 2007. 250 f: Tese (Doutorado em Música) - Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

KRÜGER, Susana E. et al. Editor Musical: uma Aplicação para a Aprendizagem de Música apoiada por Meios Eletrônicos Interativos. *Biblioteca Digital Brasileira de Computação*, set. 2003. Disponível em: <<http://www.lbd.dcc.ufmg.br/bdbcomp/servlet/Trabalho?id=3073>>. Acesso em: 03 de out. 2005.

INDIANA STATE UNIVERSITY: Distance Learning. Contém a lista de cursos a distância oferecidos. Disponível em: <<http://www.indstate.edu/distance/education.html>>. Acesso em: 04 julho. 2009.

LIMA, José Maximiano. Educação musical à distância através da flauta doce. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 11, *Anais...*. Natal: ABEM, out. 2002. 1 CD-ROM.

MORIN, A. *Pesquisa-ação integral e sistêmica: uma antropopedagogia renovada*. Trad. Michel Thiollent. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

MOORE, Michael e Kearsley Greg. *Educação a distância: uma visão integrada*. São Paulo: Cengage Learning, 2008.

MURPHY, Elizabeth. Report of the fourth formative evaluation: MusicGrid. *Memorial University of Newfoundland St. John's*, dez., 2003. Disponível em: <<http://www.musicgrid.ca/module.php?FN=news>>. Acesso em: 22 de jun. 2009.

NARITA, Flávia Motoyama. Colaboração virtual: uma prática musical real na modalidade a distância. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 18, 2009, Londrina. *Anais...* Londrina: ABEM, 2009. p. 404-413. 1 CD-ROM.

OHIO UNIVERSITY: School of Music. Contém informações sobre o curso de graduação a distância em Educação Musical. Disponível em: <<http://www.finearts.ohio.edu/music/pages/degree-certificate-programs/graduatedegrees/distance-learning.htm>>. Acesso em: 06 out. 2009.

PALLOFF, Rena M. e PRATT, Keith. *O aluno virtual: Um guia para trabalhar com estudantes on-line*. Tradução de Vinícius Figueira. Porto Alegre: Artmed, 2004.

PETERS, Otto. *A educação a distância em transição*. Tradução Leila F. de Souza Mendes. São Leopoldo-RS: Unisinos, 2004.



REEVE, Johnmarshall. *Motivação e Emoção*. Tradução de Luís Antônio Farjardo Pontes e Stella Machado. Rio de Janeiro: LCT, 2006.

RYAN, R. M.; DECY, E. L. *Intrinsic and extrinsic motivations: classic definitions and new directions*. Contemporary Educational Psychology, v. 25, p. 54-67, 2000.

\_\_\_\_\_. *An overview of self-determination theory: an organismic-dialectical perspective*. In.: DECY, E. L.; RYAN, R. M. Handbook of self-determination research. Rochester: University of Rochester Press, 2004. p. 3-33.

ROSSIT, Fernando. H. A; SANTIAGO, Glauber L. A. In: XVIII ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 2009, Londrina. Paraná. *Anais...* Londrina: ABEM, 2009. p. 490-498 1 CD-ROM.

SANTOS, Henderson de Jesus Rodrigues dos. Ambiente colaborativo em EaD no aprendizado musical. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 15, 2006, João Pessoa. *Anais...* João Pessoa: ABEM, 2006(a). p. 173-178. 1 CD-ROM.

\_\_\_\_\_. Musitec: elaboração de um tutorial multimídia. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 15, 2006, João Pessoa. *Anais...* João Pessoa: ABEM, 2006(b). p.507-512. 1 CD-ROM.

SOUZA, Cássia V. C. de. *Programa de Educação Musical a Distância para professores das séries iniciais do ensino fundamental: um estudo de caso*. Tese de Doutorado. Programa de Pós- Graduação em Música da Universidade Federal da Bahia. Salvador: UFBA, 2002.

THIOLLENT, M. *Metodologia da Pesquisa-ação*. 16ª edição. São Paulo: Cortez Editora, 2008.

TOURINHO, Cristina. Violão nos cursos de Licenciatura EAD: possibilidades de um material interativo. In: XVIII ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 2009, Londrina. Paraná. *Anais...* Londrina: ABEM, 2009.p. 1266-1272. 1 CD-ROM.

WESTERMAN, Bruno. Autonomia do aluno na educação musical a distância. In: XVIII ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 2009, Londrina. Paraná. *Anais...* Londrina: ABEM, 2009. p.336-344. 1 CD-ROM.



## Motivações intrínsecas: observações e influências no ensino instrumental

Camila Durães Zerbiniatti  
Universidade de São Paulo – USP  
camilatulipa@yahoo.com.br

**Resumo:** A necessidade de refletir sobre as influências que variados índices e qualidades de motivação possuem sobre os processos de aprendizado e ensino instrumental motivou a pesquisa sobre as práticas instrumentais a partir dos pontos de vista da psicologia da música e da educação. De acordo com a bibliografia utilizada, são apresentados conceitos sobre o elemento psico-comportamental motivação, com ênfase nas motivações intrínsecas: suas definições, variedades e influências sobre os processos que estruturam o aprendizado musical. Os pressupostos teóricos utilizados são a teoria dos objetivos e a teoria implícita das habilidades. Finalmente, sugerimos o uso de abordagens pedagógicas que estimulem e favoreçam as motivações intrínsecas.

**Palavras-chave:** Ensino instrumental, motivações intrínsecas, objetivos.

### Introdução

Os principais objetivos desta pesquisa são provocar reflexões a respeito das motivações estimuladas no ensino instrumental e responder à questão: os atuais processos pedagógicos do ensino instrumental atuam como facilitadores ou inibidores das motivações intrínsecas?

O processo de desenvolvimento instrumental é permeado por desafios multidimensionais: os problemas não existem por si, mas atrelados a outros elementos. Para compreender as inter-relações entre diversos elementos nos processos de aprendizado e ensino instrumentais trabalharemos com a psicologia da música e da educação, áreas que contribuem para a compreensão dos processos psico-comportamentais que estruturam o aprendizado musical. Questões relacionadas à motivação serão contempladas: sua estruturação, influências, variáveis e o papel que diferentes abordagens pedagógicas têm sobre seu crescimento ou declínio.

Em psicologia, motivação (do Latim *movere*, mover) designa a condição do organismo que influencia a direção do comportamento (MAXIMIANO, 1995, p. 318), aquilo que dá origem a um comportamento específico. Motivações intrínsecas são representadas pelas necessidades, interesses e aptidões individuais, motivações extrínsecas são representadas pelos estímulos e necessidades do ambiente e ambas estão em constante interação (RYAN, 1982).





O comportamento humano é fundamentalmente orientado por objetivos, conscientes ou inconscientes, assim, fatores motivacionais influenciam o comportamento do indivíduo e seu desempenho dentro de seus campos de atividade. “O desempenho é uma manifestação do comportamento humano em campos específicos, que pode ser motivado pelo próprio indivíduo (motivações internas) ou pela situação ou ambiente em que ele se encontra (motivações externas)” (MAXIMIANO, 1995, p. 318).

## **Motivações intrínsecas na prática instrumental: pressupostos teóricos e observações**

Grande importância é dada pela psicologia da música aos *objetivos individuais* (razões pelas quais indivíduos acreditam em sua busca por realizações em atividades com as quais se sentem vinculados) porque *realizações de objetivos (goal achievement)* são fundamentos da prática musical auto- dirigida.

Bret P. Smith, professor assistente de Técnica para Instrumentos de Cordas no Programa de Preparação para Professores e no Curso de Psicologia da Música Universidade de Maryland- E.U.A, observou dois tipos de objetivos em pesquisa. *Objetivos de tarefa* (de aprendizado, realização ou maestria) são fundamentados no desenvolvimento pessoal, cujos aspectos emocionais resultantes são positivos, compreendendo criatividade, inovação, aprendizado – associados às emoções positivas, motivação intrínseca, intenso processamento de estratégias e à busca por desafios. *Objetivos egóicos* (mecanicistas, de resultados ou performance) são fundamentados em comparações sociais / pessoais com os outros e são associados às emoções negativas (especialmente depois de fracassos), ansiedade e uso superficial de estratégias de aprendizado. Geralmente tiram o foco individual do envolvimento total com a habilidade aprendida para que as comparações sociais ganhem atenção – mudança que pode provocar quedas de interesse pela atividade, desorganização e uso superficial de estratégias de aprendizado (SMITH, 2005, p. 37).

Entre os objetivos egóicos foram observados: *objetivos de abordagem egóica via supervalorização*, nos quais há constante exibição de habilidades supostamente mais elaboradas do que as de outras pessoas; *objetivos de abordagem egóica via desvalorização (supressão)*, nos quais o indivíduo evita qualquer exibição para não demonstrar sua suposta falta de habilidades em comparação com outras pessoas (SMITH, 2005, p. 37).

As *teorias implícitas da habilidade*, que têm como foco o impacto das concepções / crenças individuais sobre a natureza da habilidade e os comportamentos motivacionais também estão relacionadas aos processos de estruturação das características psico-



comportamentais. Segundo a *teoria da entidade* / identificação as características pessoais são vistas como fixas e inatas; segundo a *teoria do desenvolvimento* as características pessoais são vistas como maleáveis e passíveis de mudança através de esforço individual (SMITH, 2005, p. 38).

As correlações entre a orientação por objetivos e as teorias implícitas da habilidade, aplicadas à prática musical, oferecem parâmetros discriminatórios para os fundamentos teóricos do interesse em música (SMITH, 2005, p. 36). Smith realizou em 2005 um estudo investigativo, como parte de sua dissertação de doutorado, a respeito da influência na prática musical das crenças de alunos da Graduação em Música de diversas universidades dos Estados Unidos, que exemplifica a aplicabilidade dos referenciais teóricos citados acima à prática musical.

Para o estudo, foram elaborados um inventário de estratégias para a prática (com informações sobre o uso de estratégias específicas durante a prática individual) e uma escala das variações de motivação.

Este estudo está entre os primeiros que aplicam os constructos da teoria dos objetivos e das teorias implícitas de habilidades às práticas instrumentais e é significativo por suas constatações:

(...) o peso das evidências indica que as teorias implícitas e dos objetivos importam, e importam de forma relevante educacionalmente. (...) A questão da competição emerge (...) como uma área de preocupação. (...) Os ambientes musicais competitivos (...) são comuns. (...) Tudo indica que ambientes musicais como esses influenciam a orientação de objetivos de um estudante. (...) A orientação por tarefas compartilha alguma base conceitual com o trabalho desenvolvido a respeito de **motivações intrínsecas** [grifo nosso] e fluxo (por exemplo, CSIKSZENTMIHALY e RATHUNDE, 1993). As **teorias implícitas de habilidades musicais** [grifo nosso] estão relacionadas com os fundamentos da identidade musical e podem ser importantes para considerações a respeito das dinâmicas de aptidão musical e suas avaliações – se os educadores promovem uma visão de entidades a respeito da habilidade musical testando-a, falando sobre ela, e ensinando com relação à habilidade ou ‘talento’, eles podem estar afetando a motivação dos alunos de maneiras importantes. (...). (SMITH, 2005, p.47).<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> “(...) the weight of evidence indicates that goals and implicit theories matter, and matter in educationally relevant ways. (...) The subject of competition emerges (...) as an area of concern. Competitive musical environments (...) are quite common. (...) It seems likely that such musical environments would influence a student’s goal orientation. (...) The task orientation shares some conceptual ground with the work on intrinsic motivation and flow (for example, Csikszentmihalyi and Rathunde, 1993). Implicit theories of ability are related to constructs of musical self-concept and may be important in considering the dynamics of musical aptitude and its testing – if educators promote an entity view of musical ability through testing of, talking about, and teaching in relation to ability or ‘talent,’ they may be affecting student motivation in important ways. (...)” (SMITH, 2005, p. 47).

Smith verificou algumas concomitâncias nas respostas dos entrevistados:

Quando um indivíduo respondia com muita intensidade (ou pouca) aos itens de abordagem egóica, ele ou ela também tendiam a endossar os itens de supressão do ego de maneira parecida. (...) [Portanto,] quanto maior o endossamento de uma idéia de identidade, maior era a disposição para endossar as abordagens egóicas (...) e especialmente as de supressão. (...) Isso provoca nestes indivíduos o seguinte tipo de reações em cadeia: se a habilidade musical é fixa e inata, então Eu preciso tentar demonstrar que Eu ‘a tenho’ e certamente negar qualquer demonstração de que Eu ‘não a tenha’. (SMITH, 2005, p. 47-8).<sup>2</sup>

Porém, quanto mais uma pessoa endossava uma visão de desenvolvimento, havia mais disposição para trabalhar com orientação de tarefas, alto interesse, busca por desafios e desejo de aprender- características que levam à persistência e variedade na prática individual. Se uma pessoa acredita que a habilidade musical é maleável e passível de mudanças, através do esforço e do uso de estratégias efetivas para a prática (teoria do desenvolvimento), essa mesma pessoa provavelmente sentirá o desejo de realizar (será orientado pela tarefa). A orientação de tarefas foi positivamente relacionada a seis dos sete elementos de análise do inventário de estratégias. O desejo intrínseco de aprender está associado com a tendência à utilização de diversas estratégias de aprendizado (SMITH, 2005, p. 50). Essa associação constitui-se numa interação de duplo sentido: “A prática passa a apresentar mais propósito e autonomia quando os estudantes adquirem uma ampla gama de estratégias relacionadas às tarefas como ponto de partida” (HALLAM, 1997)<sup>3</sup>.

Sobre o primeiro elemento de análise que se refere às atividades que não envolvem diretamente o instrumento (as primeiras relações de cunho interpretativo com a peça) como ler uma peça mentalmente, cantar as seções da música e usar as habilidades criativas e fantasiosas da imaginação na prática foi observado que:

O Elemento 1 é de especial interesse, já que ele parece estar apto a discriminar as conseqüências de orientações de tarefa e egóicas. Esse elemento, de acordo com as variáveis taxonômicas apresentadas anteriormente, pode representar profundas estratégias cognitivas e

---

<sup>2</sup> “When an individual responded strongly (or weakly) to the ego-approach items, he or she also tended to endorse the ego-avoid items in a similar way. (...) The higher a student’s endorsement of an entity belief, the more likely it was they endorsed ego-approach (...) and especially ego-avoid goals. (...) This fits with the theoretically predicted causal chain: musical ability is innate and fixed, therefore I must try to demonstrate that I ‘have it’ and most certainly avoid demonstrating I ‘don’t have it’.” (SMITH, 2005, p. 47-8)

<sup>3</sup> “(...) practice is most purposeful and self-determined when students acquire a range of task oriented strategies to draw upon.” (HALLAM, 1997)



metacognitivas. Se os objetivos egóicos inibem essas atividades e as orientações de tarefa os promovem, e essas estratégias são vistas como positivas e necessárias, então o design dos ambientes musicais e a realização da instrução musical precisam refletir esses valores. (...) Os objetivos egóicos não prevêm prática musical variada e focada, e podem interferir negativamente de certas maneiras; os objetivos de tarefa são consistentemente positivos na sua relação na prática de um instrumento. (SMITH, 2005, p. 50).<sup>4</sup>

Susan Hallam aponta a relação direta entre expressividade e motivação intrínseca: “Indiscutivelmente, o foco mais intenso em habilidades expressivas poderia ajudar os estudantes a aumentar sua motivação intrínseca, ajudando-os assim a atingir uma abordagem mais ‘profunda’ do aprendizado.” (HALLAM, 1998)<sup>5</sup>

Os estímulos dados pelos educadores musicais podem, portanto ser positivamente relevantes através da abordagem dos aspectos interpretativos das obras musicais cujas influências diretas sobre o desenvolvimento cognitivo e afetivo dos músicos estão relacionadas aos objetivos realizadores e às teorias de desenvolvimento: “(...) professores deveriam exercer um papel central ao envolver os estudantes nas atividades de escuta, reflexão, interpretação, performance e criação de obras musicais que sejam expressões de emoções.” (ELLIOT, 2005)<sup>6</sup>

## Considerações finais

É possível, a partir dos referenciais teóricos fornecidos, perceber como a formação das características psico-comportamentais positivas para o desenvolvimento musical pode ser estimulada ou inibida por tendências pessoais e interações educacionais. Sabemos que as situações cotidianas nas aulas, ensaios e salas de estudo geralmente apresentam orientação por objetivos egóicos e estímulo de motivações extrínsecas. A par das conseqüências desfavoráveis ao desenvolvimento técnico e expressivo que essas abordagens trazem, percebemos que é preciso investigar detalhadamente a prática, o ensino e os discursos que os

---

<sup>4</sup> “Factor 1 is of particular interest, as it was able to separate the effects of the task and ego orientations. This factor, according to the various taxonomies presented above, may represent deep cognitive or metacognitive strategies. If ego goals inhibit these activities and task orientations promote them, and these strategies are viewed as positive and necessary, then the design of musical environments and delivery of musical instruction need to reflect these values. (...) Ego goals do not predict varied and focused musical practice, and may interfere with it in certain ways; the task goals are consistently positive in their relationship to practicing an instrument” (SMITH 2005: 50).

<sup>5</sup> “Arguably, a stronger focus on expressive skills could help students to increase their intrinsic motivation, thereby helping them to achieve a ‘deeper’ approach to learning.” (HALLAM, 1998).

<sup>6</sup> “(...) teachers ought to make a central place for engaging students in listening for, reflecting on, interpreting, performing, and creating musical works that are expressive of emotions.” (ELLIOT, 2005).



permeiam para tomar consciência das características que estimulamos. Dessa forma, descortina-se a possibilidade de estimular e reforçar conscientemente as características, comportamentos, motivações, crenças e estratégias favoráveis ao aprendizado.

Com base nos conceitos apresentados propomos a hipótese de que a prática do ensino instrumental e o ensino instrumental que se refere à prática individual podem utilizar abordagens que despertem e fortaleçam a motivação intrínseca dos estudantes, influenciando positivamente suas experiências musicais e contribuindo para a aquisição de habilidades para o progresso individual.



## Referências

ELLIOT, D. J. Musical Understanding, Musical Works, and Emotional Expression: Implications for Music Education. *Educational Philosophy and Theory*, v. 37, p. 93–103, 2005.

HALLAM, S. ‘What Do We Know about Practicing? Toward a Model Synthesizing the Research Literature’. In: JORGENSEN, H.; LEHMANN, A.C. (Org). *Does Practice Make Perfect? Current Theory and Research on Instrumental Music Practice*. Oslo: Norges musikkhøgskole, 1997.

HALLAM, S. *Instrumental Teaching: A Practical Guide to Better Teaching and Learning*. Oxford: Heinemann, 1998.

MAXIMIANO, A. C. A. *Introdução à Administração*. São Paulo: Atlas, 1995.

RYAN, R. M. Control and Information in the Intrapersonal Sphere: An Extension of Cognitive Evaluation Theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, v. 43, p. 450–61, 1982.

SMITH, B. P. Goal Orientation, Implicit Theory of Ability and Collegiate Instrumental Music Practice. *Psychology of Music*, v. 33, n. 1, p. 36-57, 2005.



## Música e Matemática: um diálogo possível na educação básica?

*Helen Silveira Jardim  
Universidade Federal do Rio de Janeiro  
Colégio Pedro II  
prof\_helen@yahoo.com.br*

**Resumo:** esse artigo apresenta uma síntese do trabalho de conclusão de curso de Especialização em Educação Matemática, realizado na Universidade Estácio de Sá no Rio de Janeiro. A motivação pessoal para a promoção do diálogo entre a aprendizagem musical e a matemática se deu pelo fato de a pesquisadora possuir formação na área musical e também por exercer a coordenação em matemática no 1º segmento do Ensino Fundamental no Colégio Pedro II (Rio de Janeiro). A pesquisa teve como objetivo contribuir para a reflexão de Educadores da área da Música e Matemática sobre uma proposta integrada de trabalho, a partir da seleção de canções que viabilizassem tal articulação. Além da seleção dessas canções, foram sugeridas atividades que poderiam ser trabalhadas, em sala de aula, nas duas áreas de conhecimento. Como foi focada, inicialmente, a produção de atividades para matemática, pretende-se continuar essa pesquisa propondo mais atividades para a Educação Musical. Realizou-se uma pesquisa bibliográfica, sendo empregado um olhar crítico. As canções selecionadas foram organizadas em: folclóricas, didáticas e cotidianas.

**Palavras-chave:** matemática, música, interdisciplinaridade.

### I. INTRODUÇÃO

Esse trabalho apresenta parte das conclusões obtidas no trabalho de pesquisa realizado no curso de Especialização em Educação Matemática, na Universidade Estácio de Sá, no Rio de Janeiro. Como a pesquisadora possui formação na área musical (graduação e mestrado), foi possível ousar na construção de uma articulação entre o trabalho das áreas de Educação Musical e Educação Matemática. Vale esclarecer que, pretende-se continuar essa pesquisa, enfatizando novamente essa articulação, só que focando o aprendizado musical.

Atualmente, muitos estudos apontam que a Matemática tem sido uma das disciplinas em que os alunos têm apresentado muitas dificuldades no âmbito escolar. Conseqüentemente, a mesma acaba sendo responsável por um grande índice de reprovação e também pela existência de traumas e bloqueios quanto à aprendizagem dos seus conteúdos; fazendo com que os alunos se sintam inseguros, incapazes, gerando, infelizmente, um sentimento de aversão às aulas de matemática.

Em contrapartida, há trabalhos que também comentam acerca do desinteresse dos alunos pelas aulas de música. Na dissertação “Analisando aulas de música no ensino básico: o confronto dialógico entre as perspectivas de alunos, de professores e da instituição de ensino”,



defendida no ano de 2007, pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, pode-se constatar que, os alunos apontaram dificuldades relacionadas à aprendizagem da teoria musical e também um grande percentual de descontentamento em relação às aulas, porque queriam ter mais contato com instrumentos diferentes da flauta-doce (instrumento mais utilizado no processo de musicalização em escolas).

O cenário é bem contraditório. Enquanto a sociedade tende a valorizar o aprendizado em Matemática, pois tal área de conhecimento seria fundamental para concursos, vestibulares, alguns cursos universitários, certas profissões e situações cotidianas, a Educação Musical é, em muitas situações, desvalorizada pela sociedade, pois ela não garantiria aos alunos um futuro melhor, sendo considerada como supérflua à formação do indivíduo.

Acredita-se que, em inúmeras vezes as dificuldades dos alunos, tanto na Educação Musical quanto na Educação Matemática, podem decorrer das metodologias e estratégias sem sucesso, que os professores de ambas as disciplinas têm utilizado durante as aulas. Sendo assim, é necessário que as atividades desenvolvidas se aproximem cada vez mais do cotidiano dos alunos, que a presença do lúdico seja constante, que seja promovida a integração com as outras áreas do ensino e que exista, constantemente, um diálogo na construção dos conhecimentos.

Em pesquisa no banco de tese da Capes, realizada recentemente no mês de maio de 2010, quando é colocada a expressão “Matemática e Música”, tendo como critério todas as palavras, aparecem 44 trabalhos. Com o critério expressão exata, aparecem 8 trabalhos. Todavia, nenhum desses foca a temática dessa pesquisa. Esses dados mostram a carência de pesquisas que tratem sobre esse assunto.

Um elemento para reflexão é que, cada vez mais os docentes têm o foco somente na sua área de ensino. Isso é uma tendência que, segundo a concepção dessa pesquisa, fragmenta o olhar que o aluno tem acerca do conhecimento. Nesse intuito, pode-se argumentar que é possível integrar essas duas disciplinas e que o trabalho com canções pode catalisar essa integração.

Vale ressaltar que, alguns professores de matemática utilizam-se de melodias de canções conhecidas para elaborar paródias musicais como forma de memorização de um determinado conteúdo. Todavia, vale mencionar que, por meio dessa atividade também seja possível fazer um trabalho interessante com a Educação Musical. Todavia, as paródias musicais não foram o foco dessa pesquisa.





Enquanto a Educação Matemática vai se valer dos elementos textuais que canção pode oferecer, a Educação Musical vai aproveitar o material sonoro que compõe essa canção. É nessa relação que pode surgir uma parceria de sucesso.

A hipótese dessa pesquisa é que, apresentando uma nova estratégia em sala de aula, é possível contribuir para o sucesso escolar tanto das aulas de Música, quanto das aulas de Matemática. Sendo assim, defende-se que, é plausível integrar o trabalho dessas duas áreas, utilizando canções. Todavia, vale destacar que deve haver um esforço docente para a viabilização dessa proposta.

É óbvio que canções já fazem parte do trabalho da Educação Musical, todavia a proposta dessa pesquisa é que sejam aproveitadas canções que possam dar margem a um trabalho articulado com a Educação Matemática, ou seja, que as canções possam ter em suas letras assuntos, conhecimentos trabalhados em Matemática, ou então, que possam fazer uma referência aos mesmos.

Trabalhar somente com o recurso da canção não irá minimizar esse cenário de desinteresse e fracasso que, infelizmente, marca as aulas de Matemática e por que não dizer as aulas de música? Também não é o intuito dessa pesquisa limitar o trabalho de Educação Musical às canções que servem para o trabalho de Matemática. Só se está propondo um espaço de negociação e de integração. Deve-se também, ponderar em quais momentos essa integração deve ocorrer.

Nesse contexto, o objetivo geral da pesquisa é: contribuir para a reflexão dos educadores da área da Educação Musical e Matemática, em relação à utilização de canções, dentro de uma proposta integrada, fornecendo também subsídios e sugestões para educadores de outras áreas.

Eis os objetivos específicos: propor atividades de Educação Musical e Matemática aplicáveis em turmas do ensino básico, tendo como ponto de partida diferentes canções que apresentem algum conhecimento da área de Matemática, ou então, que remetam a tal conhecimento.

Vale ressaltar que, conclusões parciais desse trabalho de pesquisa já foram apresentadas em dois eventos acadêmicos. No primeiro evento, como comunicação científica no V Encontro Mineiro de Educação Matemática, que ocorreu na Universidade Federal de Lavras - Minas Gerais, no ano de 2009. Para o segundo evento, foi realizada uma oficina tratando acerca do assunto. O resumo dessa oficina consta no caderno do evento do III Congresso Nacional de Ensino Fundamental – CONEF, realizado no ano de 2009 no Colégio



Pedro II, no município do Rio de Janeiro. No mês de setembro será realizada uma oficina na III Semana de Educação Matemática do IF Fluminense cujo título será “A canção como recurso alternativo nas práticas educativas das aulas de matemática”.

É sobre esta temática que a presente pesquisa se debruça, buscando contribuir para a construção de conhecimento nas áreas de Educação Musical e Educação Matemática, e também oferecer subsídios à prática docente nas escolas, propiciando, assim, mais um instrumento na promoção de uma aprendizagem lúdica, prazerosa e significativa para os alunos.

## II. REFERENCIAL TEÓRICO

É essencial enfatizar os autores e os conceitos que embasam as reflexões e discussões que foram (e ainda serão) desenvolvidas no decorrer dessa pesquisa.

Paulo Freire (2005) afirma que não há possibilidade de realizar uma reflexão sobre educação sem refletir a respeito do homem. A educação, para ele, é fruto de uma busca constante do próprio indivíduo e por mais que se busque, ele sempre será um ser inacabado. Esta busca é feita em conexão com o coletivo, pois o homem não é uma ilha, e sim, um ser de comunicação, de relações, pois está no mundo e com o mundo.

Esse autor também considera que o saber já traz consigo sua superação, não havendo saber absoluto e sim, saber relativo, por isso é que o professor não pode se colocar numa posição de superioridade, como se estivesse ensinado o saber a um grupo de ignorantes.

A educação é uma resposta da finitude da infinitude. A educação é possível para o homem, porque este é inacabado e sabe-se inacabado. Isto leva-o à sua perfeição. A educação, portanto, implica uma busca realizada por um sujeito que é o homem. O homem deve ser o sujeito de sua própria educação. Não pode ser o objeto dela. Por isso, ninguém educa ninguém. [...] A educação tem caráter permanente. Não há seres educados e não educados. Estamos todos nos educando. Existem graus de educação, mas estes não são absolutos. (FREIRE, 2005, p. 27-28).

Os conhecimentos trabalhados pelas canções devem ser criticados socialmente. Sendo assim, a tendência pedagógica progressista crítico-social dos conteúdos, descrita e defendida por Libâneo tem espaço nesse trabalho. Para o referido autor, essa tendência “[...] valoriza a escola enquanto mediadora entre o aluno e o mundo da cultura – construída socialmente – e cumpre esse papel pelo processo de transmissão/assimilação crítica dos conhecimentos [...]” (LIBÂNEO, 2005, p. 134).



Além da contextualização histórica e social, é importante acrescentar, com base em Libâneo, qual deve ser o papel do educador. A citação a seguir apresenta a postura pedagógica, que se afina com os ideais dessa pesquisa:

O trabalho docente consiste numa atividade mediadora entre o individual e o social, entre o aluno e a cultura social e historicamente acumulada, vale dizer, entre o aluno e as matérias de estudo. Mas trata-se de um aluno enquanto ser concreto e histórico, síntese de múltiplas determinações, produto de condições sociais e culturais. O essencial no trabalho docente é, portanto, o encontro direto do aluno com o material formativo, com a mediação do professor. (LIBÂNEO, 2005, p. 143).

Utilizar música pode ser algo interessante, fértil e motivador em qualquer área do conhecimento. Sobre os benefícios e peculiaridades do trabalho com a música, Sekeff (2002) comenta:

Afinal, música não é só pensamento e emoção, é também uma atividade, uma fruição, um prazer, um movimento que se completa em nós, na escuta, e que nos mobiliza de forma única, singular, integrando sentidos, razão, sentimento e imaginação. Mesmo porque é esse o jogo que sustenta sua prática, caracterizada por uma ludicidade que motiva, entusiasmo, educa [...] devemos tirar partido de todas as condições circundantes, aprendendo a explorar ambiente e práticas que estimulem participação, comportamento, criatividade, ação [...] Como atividade lúdica, ela se recorta como um jogo, cuja dinâmica é caracterizada por uma escuta que se enriquece da aprendizagem, motivando, criando necessidades e despertando interesses. (SEKEFF, 2002, p. 119-121).

É fundamental apresentar a definição de canção, segundo a ótica dessa pesquisa: “A canção é um gênero híbrido, de caráter intersemiótico, pois é o resultado da conjugação de dois tipos de linguagens, a verbal e a musical (ritmo e melodia)” (COSTA, 2002, p.107). A partir dessa citação, vê-se que a canção não pode ser vista apenas como uma linguagem verbal, nem somente musical e sim uma linguagem integrada.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais também mencionam a canção:

O objeto de estudo e de conhecimento de arte é a própria arte e o aluno tem de se confrontar com a arte nas situações de aprendizagem. Em outras palavras, o texto literário, a canção e a imagem trarão conhecimentos ao aluno em situações de aprendizagem, pois ele precisa ser incentivado tanto a exercitar-se nas práticas artísticas e aprender a fruir arte como exercitar a contextualização que envolve pesquisar e saber situar o conhecimento de arte. (BRASIL, 1998, p. 46-47).



Trabalhar com canções também é um espaço para se dar “voz” ao cotidiano dos alunos. O cotidiano pode ser visto

como um lugar social de processos, de crenças, de achar sentido comunicativo e interativo, nos quais os participantes da sociedade constroem suas identidades sociais e em cujas molduras se estabelece um entendimento sobre as formas sociais, realizam-se interações sociais e se reconhecem processos intersubjetivos como sua parte essencial. (SOUZA, 2000, p. 18).

Ferreira (2008) defende o uso da música em sala de aula e traz sugestões de várias canções que podem ser utilizadas em várias disciplinas, dentre elas a Matemática. O referido autor também aponta vantagens e desvantagens da utilização desse recurso:

A principal vantagem que obtemos ao utilizar a música para nos auxiliar no ensino de uma determinada disciplina é a abertura, poderíamos dizer assim, de um segundo caminho comunicativo que não o verbal – mais comumente utilizado. Com a música, é possível ainda despertar e desenvolver nos alunos sensibilidades mais aguçadas na observação de questões próprias à disciplina alvo. Porém paradoxalmente, a principal desvantagem da utilização da música associada a outra disciplina é o fato de ela se caracterizar como outra linguagem e, dessa forma, apresentar inúmeras barreiras ao profissional que intencione dela fazer uso, mas que não a domine (ou pense que não a domina). (FERREIRA, 2008, p. 13).

Esses foram os principais autores que fundamentaram as reflexões acerca do referido objeto de estudo. À medida que tal estudo prossiga, outros autores poderão ser convidados para esse diálogo.

### III. METODOLOGIA

Essa pesquisa foi realizada sob a ótica da dialética, pois “a tarefa do método dialético é essencialmente crítica” (GADOTTI, 1990, p. 38).

Tal perspectiva foi complementada por uma visão fenomenológica (REZENDE, 1990), porque a mesma privilegia a subjetividade do pesquisador.

O trabalho consistiu na investigação de canções e criação de propostas de trabalho que poderiam ser férteis para um trabalho que integre Educação Musical e Educação Matemática.

No entanto, a meta inicial do trabalho não era de somente criar tais atividades, mas também de aplicá-las numa turma do ensino fundamental no Colégio Pedro II (Rio de Janeiro), local de trabalho da pesquisadora. Todavia, isso não foi possível, porque não houve



tempo suficiente para planejar tal aplicação. Como tal pesquisa terá continuidade, pretende-se ainda realizar tal aplicação e produzir relatos de experiência.

A partir desse cenário, houve uma imersão na pesquisa bibliográfica, tentando adquirir o máximo de informações e conhecimentos produzidos pela comunidade acadêmica (BARROS; LEHFELD, 2007) para então, se promover um diálogo da pesquisadora com as informações obtidas.

Foram selecionadas 41 canções, organizadas em: canções folclóricas, canções didáticas e canções cotidianas. Com o prosseguimento da pesquisa, deseja-se ampliar esse quantitativo.

Consideramos canções folclóricas como

o conjunto de canções tradicionais de um povo. Tratam de quase todos os tipos de atividades humanas e muitas destas canções expressam crenças religiosas ou políticas de um povo ou descrevem sua história. A melodia e a letra de uma canção folclórica podem sofrer modificações no decorrer de um tempo, pois normalmente passam de geração em geração. (Disponível em: <[http://www.edukbr.com.br/artemanhas/tipo\\_musica\\_folclorica.asp](http://www.edukbr.com.br/artemanhas/tipo_musica_folclorica.asp)>).

Segundo a concepção dessa pesquisa, canções didáticas estão sendo consideradas aquelas que são compostas com objetivos pedagógicos claramente definidos, por exemplo, existem canções que, cujo objetivo é fazer com que o ouvinte memorize o nome das notas musicais, memorize a tabuada etc. Em suma, são canções cujo objetivo seria facilitar a construção de algum conhecimento, independente de gênero ou estilo musical (ou seja, independente se um é baião, funk carioca ou rock dos anos 80, por exemplo).

Com base no pensamento de Jusamara Souza (2000), vê-se que o cotidiano pode ser considerado a trama social em que um determinado indivíduo vive e convive, sendo assim, nesse trabalho denominam-se canções cotidianas, aquelas que contenham em suas letras termos matemáticos, cujo objetivo principal não seja elucidar tal conteúdo, mas sim, realizar uma articulação metafórica, poética utilizando tais elementos. São as músicas ouvidas no cotidiano: no rádio, na televisão, no *youtube* entre outros.

No decorrer da pesquisa, foram sugeridos os anos escolares (e segmento) para cada canção/atividade. No entanto, isso pode ser flexibilizado em conformidade com currículo de cada instituição. No caso dessa pesquisa, tomou-se como parâmetro o currículo do Colégio Pedro II.



#### IV. ANÁLISE DOS RESULTADOS

Nesse momento, será apresentado um exemplo prático de como articular o trabalho de Música e Matemática, para o melhor entendimento do leitor.

Aproveitando o momento da Copa do Mundo, um professor de Música e o de Matemática podem propor um trabalho integrado com a canção a seguir:

***PRA FRENTE, BRASIL – hino da Copa de 1970***

*Composição: Miguel Gustavo*

*Noventa milhões em ação,  
Pra frente Brasil,  
Do meu coração...  
Todos juntos vamos,  
Pra frente Brasil,  
Salve a Seleção!  
De repente  
É aquela corrente pra frente,  
Parece que todo o Brasil deu a mão...  
Todos ligados na mesma emoção...  
Tudo é um só coração!  
Todos juntos vamos,  
Pra frente Brasil!  
Brasil!  
Salve a Seleção!!!*

Sugere-se que essa canção seja trabalhada a partir do 5º ano do Ensino Fundamental.

Ambos os professores podem propor uma análise da história dessa canção: em que época foi escrita, quem foi o compositor, qual foi a motivação para essa composição. Pode-se perguntar aos alunos que outros exemplos de canções desse tipo eles conhecem. O professor de Música pode trazer para a apreciação musical e análise da forma musical a canção oficial da Copa do Mundo vigente, os hinos oficiais de outros países e também as diferentes interpretações e arranjos que se tem para a canção “Pra frente, Brasil” (nessa pesquisa foram encontradas três versões para a mesma: grupo “Os incríveis”, “Jota Quest” e “Angra”. É possível que ainda existam outras versões).

Na aula de Matemática, o professor pode destacar que, à medida que essa canção foi cantada em outras Copas após 1970, a população brasileira se modificou (esse dado aparece nas diferentes versões encontradas, a população é alterada na letra dessa canção, após a Copa de 1970). O mesmo pode propor situações-problema utilizando esse dado e também pode



trabalhar com outros elementos que envolvam a Copa do Mundo: análise geométrica do campo e bandeiras, gráficos e tabelas, informações sobre estádios, cidades-sede entre outros.

O professor de Música pode propor que os alunos cantem a canção e acompanhem a mesma com instrumentos de percussão. Os alunos podem tentar “tirar” o refrão utilizando a flauta doce (ou outro instrumento disponível), pois se considera que esse é o trecho mais simples para executar.

Uma última proposta seria trabalhar com os alunos a criação de uma estrofe ou um simples trecho que pudesse ser adicionado a essa letra. Ou então, realizar uma criação musical que focasse o tema da Copa do Mundo.

Sendo assim, compreende-se que as propostas acima descritas abordam de forma ponderada os eixos de trabalho da Educação Musical: apreciação, execução e criação e também os da Educação Matemática: números, espaço e forma, medidas, operações e tratamento da informação.

## **V. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Muitas são as canções férteis para a realização do diálogo entre Educação Musical e Educação Matemática que não apareceram nesse trabalho. Que outros docentes possam identificá-las e explorá-las em suas aulas. Que esse artigo possa incentivar à produção de acadêmica de outros trabalhos que abordem essa integração.

Que cada docente possa ousar na utilização dessa alternativa pedagógica e que cada vez mais, professores e alunos possam estar motivados no processo educativo.



## Referências

BARROS, Aildil Jesus da Silveira; LEHFELD, Neide Aparecida de Souza. *Fundamentos de Metodologia Científica*. 3. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Banco de Teses. *Resumos*. Disponível em: <<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/>>. Acesso em: 01 mar. 2010.

COSTA, Nelson Barros da. As letras e a letra: o gênero canção na mídia literária. In: DIONISIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA M. A. (Orgs.). *Gêneros textuais & Ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002, p.107-121.

EDUKBR. *Música folclórica*. Disponível em: <[http://www.edukbr.com.br/artemanhas/tipo\\_musica\\_folclorica.asp](http://www.edukbr.com.br/artemanhas/tipo_musica_folclorica.asp)>. Acesso em: 20 jan. 2009.

FERREIRA, Martins. *Como usar a música na sala de aula*. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2008.

GADOTTI, Moacir. *Concepção Dialética da Educação*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 1990.

JARDIM, Helen Silveira. *Analisando aulas de música no ensino básico: confronto dialógico entre as perspectivas de alunos, de professores e da instituição de ensino*. Dissertação (Mestrado em Musicologia), Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007.

LIBÂNIO, José Carlos. *Democratização da Escola Pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos*. 20. ed. São Paulo: Loyola, 2005.

REZENDE, Antonio Muniz de. *Concepção fenomenológica da Educação*. São Paulo: Cortez, 1990. .

SEKEFF, Maria de Lourdes. *Da música: seus usos e recursos*. São Paulo: UNESP, 2002.

SOUZA, Jusamara (Org.). *Música, cotidiano e educação*. Porto Alegre: UFRGS, 2000.





## Musicalização: aplicação na educação infantil

*Ellen de Albuquerque Boger Stencel*  
*Ellen.Stencel@unasp.edu.br*  
*UNASP*

*Keila Mariane Silva*

*Paula Caroline Piran*

**Resumo:** Este trabalho tem como objeto a formação de professores da Educação Infantil. Trata-se de um estudo realizado em cinco municípios do interior de São Paulo onde trinta e cinco professores responderam a um questionário e participaram de entrevistas. Os resultados revelaram que os professores buscam usar a música nos ambientes escolares, mas continuam com um ensino fragmentado e ligado a outros propósitos não musicais, como desenvolver hábitos, datas comemorativas e memorização de conteúdos. Os dados permitiram uma reflexão e confirmação das inquietações quanto à formação musical destes professores. O estudo atesta a importância de valorizar o ensino da música nos cursos de pedagogia e preparar para o ensino da musicalização infantil visando a criação de oficinas de capacitação para os professores formados.

**Palavras-chave:** musicalização, educação infantil, formação de professores.

Durante os estágios do Curso de Licenciatura em Música do Centro Universitário Adventista de São Paulo de 2009, alguns alunos questionaram sobre a valorização do ensino de música na educação infantil, o preparo dos profissionais que atuam nesta faixa etária, bem como qual seria o papel do RCN no processo de ensino-aprendizagem das crianças. Para responder estas indagações, foi feita uma análise de como a música é utilizada na Educação Infantil e realizada uma pesquisa com 35 professores de cinco municípios no interior de São Paulo que nos ajudaram a responder as seguintes perguntas: será que os professores utilizam música em sala de aula? Que tipo de canções são usadas? Quando? Que tipo de capacitação eles tem? Qual o interesse em se aprofundar no assunto? Como é o envolvimento das crianças quando se usa música na sala de aula? Existe uma forma certa ou errada de utilizar música na sala de aula?

De acordo com o RCN (BRASIL. RCN 1998, p. 47) a música tem servido apenas como suporte para atender a vários propósitos como a formação de atitudes, hábitos e comportamentos: lavar as mãos, escovar os dentes, fazer fila, aprender sinais de trânsito, comemorar datas especiais, ajudar na memorização de conteúdos acompanhada de gestos corporais, geralmente imitados pelas crianças de forma estereotipada e mecânica. Em contrapartida, falta espaço para as atividades de criação e as questões ligadas à percepção e a expressão.



A história da Educação Infantil no Brasil passou pelas escolas maternas, jardins-de-infância, creches, educação pré-primária e somente com a aprovação da nova LDB, Lei 9394/96 ficou estabelecido que fizesse parte integrante da Educação Básica como etapa inicial. Em 1998 foi elaborado pelo MEC o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil e criadas as Diretrizes Nacionais para a Educação Infantil.

A Música está inserida na Educação Infantil no âmbito de experiência do conhecimento do mundo, como “linguagem que se traduz em formas sonoras capazes de expressar e comunicar sensações, sentimentos e pensamentos, por meio da organização e relacionamento expressivo entre som e silêncio” (BRASIL. RCN, 1998, p. 45). De acordo com o RCN (BRASIL. RCN 1998, p. 48) deve-se “garantir à criança a possibilidade de vivenciar e refletir sobre questões musicais, num exercício sensível e expressivo” oferecendo “condições para o desenvolvimento de habilidades, de formulação de hipóteses e de elaboração de conceitos”.

Para DURKHEIM (1995, p. 19), a música é um recurso usado freqüentemente para alfabetizar, resgatar a cultura e ajudar na construção do conhecimento de crianças. CAMPOS (2000, p. 11), afirma que “o objetivo específico da Educação Musical é a Musicalização, onde a criança se tornará sensível e receptiva ao fenômeno sonoro, com capacidade de promover respostas musicais”. Na mesma direção PENNA (2008, p. 45) enfatiza que a Musicalização vai “levar o aluno a expressar-se criativamente através de elementos sonoros”.

Na Educação Infantil, segundo LINO (1999, p. 64) “a noção de conhecimento em música surge da ação da criança com a música, cuja característica fundamental é o movimento simultâneo e sucessivo de seus elementos (duração, altura, intensidade, timbre).” Desta forma a criança participará de um processo ativo e lúdico, interagindo com os objetos sonoros, produzindo ou percebendo sons.

Para realizar a pesquisa foi elaborado um questionário com alternativas e espaço livre para que o professor pudesse especificar outros elementos. Dentre os dados solicitados estavam: a idade, sexo, formação acadêmica, formação musical, tipo de escola, faixa etária de atuação, uso da música na sala de aula, duração das atividades musicais, forma de utilização e se o professor tinha interesse em oficinas de capacitação sobre musicalização infantil.

Foram entregues cinquenta questionários, mas recebemos apenas 35 respondidos. As cidades envolvidas foram no interior de São Paulo. A idade dos professores variou de 20 a 43 anos. Nas escolas visitadas, os professores da educação infantil eram 100% do sexo feminino. Das escolas entrevistadas, três eram particulares e duas eram públicas.



Outro ponto importante de nosso interesse era a formação dos professores para esta faixa etária. Para nossa surpresa, a maioria está cursando pedagogia, e todos de uma forma ou outra estão inseridos na área da educação, com o magistério ou normal superior, conforme apresentado na figura 1.

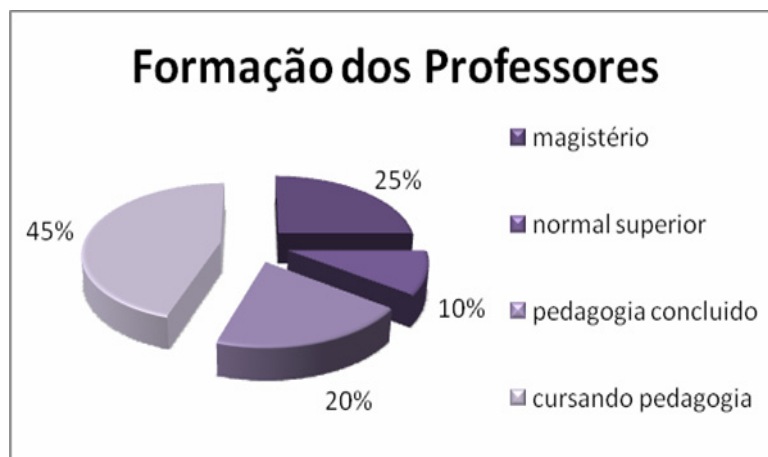


FIGURA 1 – Formação dos Professores

Em continuação, as perguntas foram específicas sobre a formação musical e uso de música na educação infantil. Pudemos notar que realmente as professoras não têm aulas de música durante sua formação. Na figura 2 fica visível o despreparo e a falta de conhecimento musical das professoras que atuam com as crianças. A pergunta era simplesmente: Na sua formação você teve aulas de música?



FIGURA 2 – Música na Formação dos professores

Acreditamos que seria importante saber qual era o contato que a professora tinha ou teve com a música. As opções eram: gosto de ouvir e cantar; toco algum instrumento; tive

aulas na escola regular; tive aulas na escola de música e tinha a opção outros, onde poderia especificar conforme necessário. Dentre as alternativas colocadas a mais escolhida foi a que gosto de ouvir e cantar. Outro fator que nos chamou a atenção foi a da opção outros, onde várias professoras colocaram e relataram que cantam em igrejas e participam dos grupos de louvor, conforme mostra a figura 3.

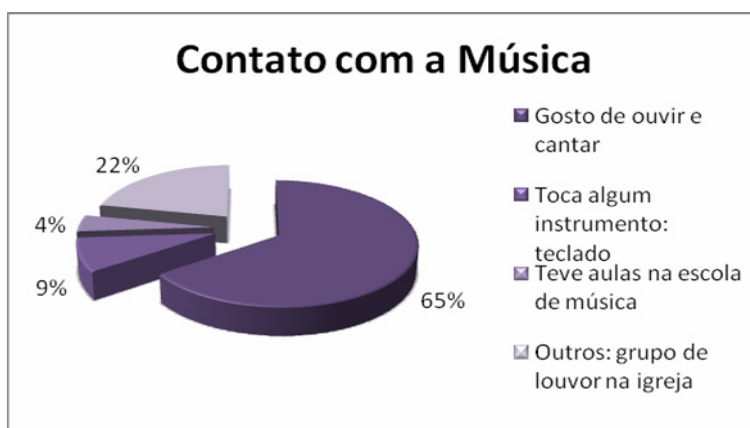


FIGURA 3 – Contato com a Música

Era nosso interesse definir a faixa etária em que os professores atuavam. Desta forma inserimos no questionário três faixas etárias, que eram de 0-2, 3-4, 5-6 anos. É interessante notar que a grande maioria atua com crianças de 3 e 4 anos, conforme a figura 4.

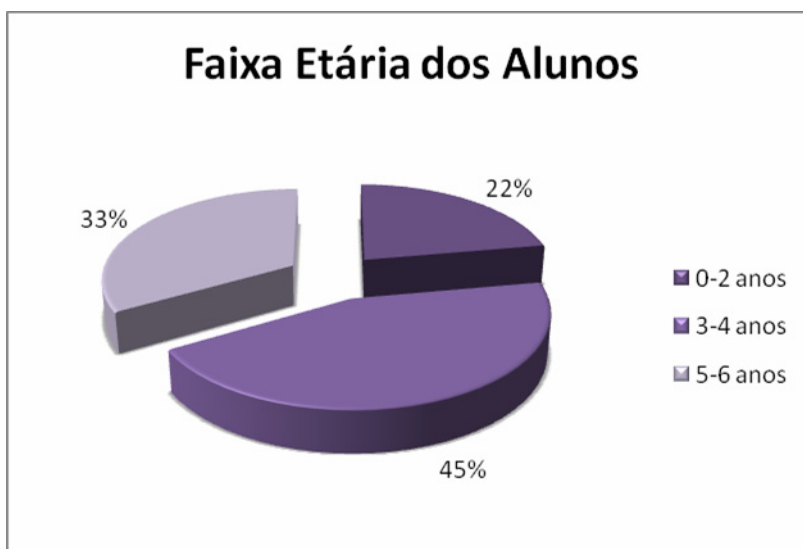


FIGURA 4 – Faixa Etária dos Alunos

Apesar de todas as professoras responderam sim na pergunta se elas utilizavam a música no ensino-aprendizagem na sala de aula, nas próximas perguntas ficamos em dúvida de que forma isto é feito, pois verificou-se que não há uma periodicidade nas aulas de música

e as formas de usar a música são muito superficiais e geralmente ligadas a outras ações, como verificamos na figura 5 e 6.

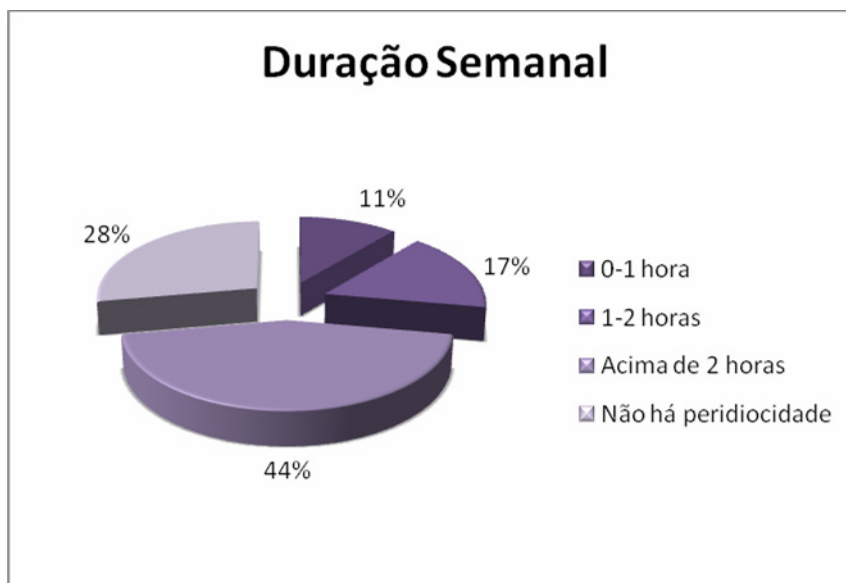


FIGURA 5 – Duração Semanal

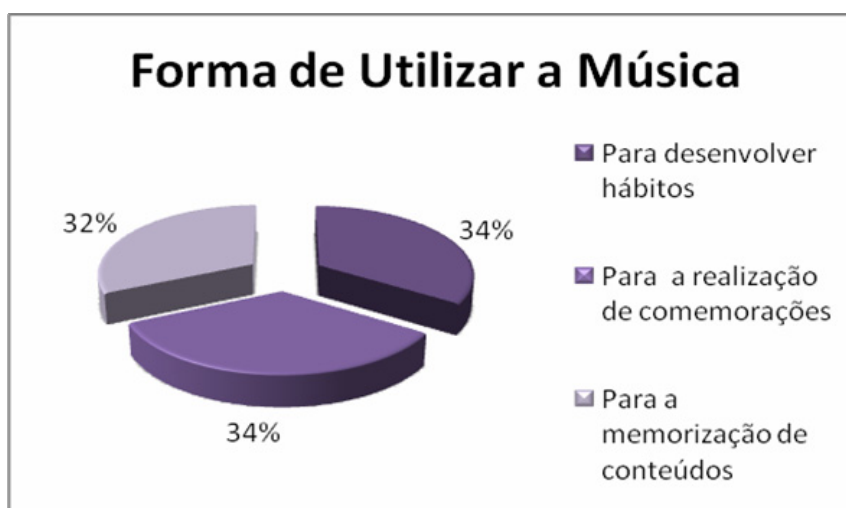


FIGURA 6 – Forma de Utilizar a Música

Infelizmente o que se observa é que a música ainda é utilizada na educação infantil de forma fragmentada para desenvolver hábitos, para comemorar datas e para memorizar conteúdos. Apesar de todas responderem que utilizam o lúdico por meio da música, infelizmente ninguém colocou uma experiência prática para exemplificar esta questão.

Apesar da aprendizagem da linguagem musical estar praticamente empatada com a motivação, socialização, sensibilização e coordenação motora, como aparece na figura 7, percebe-se que este elemento praticamente não é desenvolvido nas aulas de musicalização, pois as professoras possuem um conhecimento superficial da música e de como pode ser

utilizada em sala de aula. Durante as entrevistas em conversa informal, percebemos que muitas não tem conhecimento de como musicalizar a criança, não sabem que recursos usar e nem como começar o processo. Fato bem interessante é que todas responderam afirmativamente quando perguntadas se tinham interesse em oficinas de capacitação.

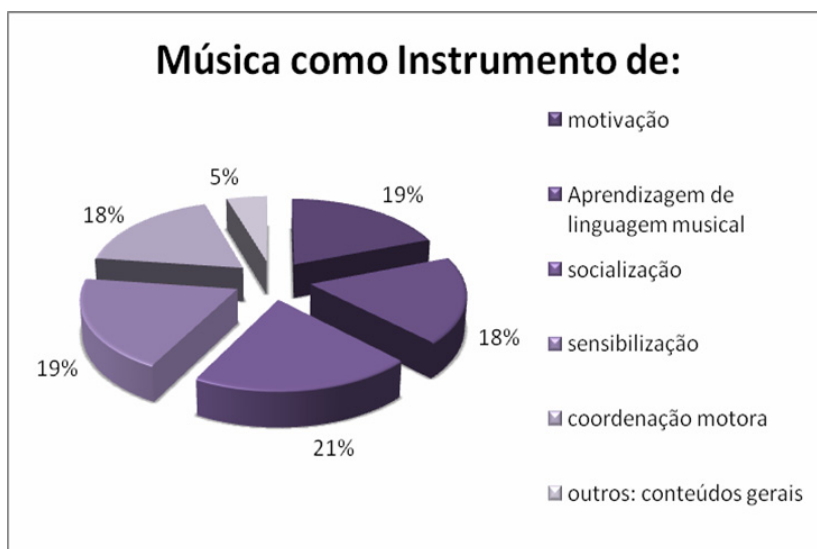


FIGURA 7– Música como Instrumento de:

Apesar dos referenciais da educação infantil estarem vigentes a mais de dez anos, o conceito de que a música é usada para desenvolver hábitos como lavar as mãos, formar filas, comer, escovar os dentes dentre outros ainda está muito presente na atuação das professoras. Uma questão importante que percebemos no questionário e nas entrevistas, é que o problema encontra-se na formação do professor de Educação Infantil, pois ele não é capacitado para musicalizar, conhecer o significado de Musicalização Infantil, para poder transmitir o sentido adequado da música na vida das crianças.

A nossa próxima etapa é preparar estas oficinas e de alguma forma contribuir para o desenvolvimento da educação musical nas escolas de educação infantil.

## Referências

BRASIL. Ministério de Educação e de Desporto. Referencial curricular nacional para educação infantil. Brasília, DF: MEC, 1998.

BRASIL. Presidência da República. Lei 9.394/96 – Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.

CAMPOS, M. C. A educação musical e o novo paradigma. Rio de Janeiro: Enelivros, 2000.

DURKHEIM, E. A evolução pedagógica. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

LINO, Dulcimarta Lemos. Música é...cantar, dançar...e brincar! Ah, tocar também! In: CUNHA, S. R. V. da, (Org.). Cor, som e movimento: a expressão plástica, musical e dramática no cotidiano da criança. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 1999.

PENNA, Maura. Música (s) e seu ensino. Porto Alegre: Sulina, 2008.



## Musicalização na maturidade: perspectivas para a educação musical

*Andréa Cristina Cirino  
Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)  
accirino@terra.com.br*

**Resumo:** Este trabalho tem como base uma pesquisa em andamento que usa métodos qualitativos para mostrar a versatilidade da música relacionada a questões socioculturais e à integração entre as pessoas e a sociedade, permitindo uma ampliação de conteúdos em diversas áreas de conhecimento. Apoiando-se em técnicas de etnografia escolar, tem o propósito de investigar e compreender o processo de musicalização e sua relação com a identidade musical das pessoas a partir de 50 anos. O estudo envolve oito alunos na faixa etária prevista, e a professora, que participaram do curso “Apreciação e Musicalização na Maturidade” oferecido em 2009 pela Escola de Música da UFMG. As reflexões aqui propostas destinam-se ao esclarecimento das condições, funções e significados de musicalizar o indivíduo. Os dados foram coletados por meio de revisão bibliográfica, observação participante, questionários, análise documental e entrevistas semi-estruturadas com os alunos e a professora. A análise do conteúdo procederá da organização e interpretação dos dados descritos no decorrer do estudo. Os resultados são esperados para suscitar novas discussões no contexto educativo sobre os significados das experiências musicais dos adultos com mais idade.

**Palavras-chave:** musicalização, maturidade, identidade musical.

### Introdução

Se cada vez mais percebemos a transformação da sociedade diante do aumento de expectativa de vida dos brasileiros, considero motivador observar adultos de mais idade perguntando se ainda é possível aprender música ou tocar algum instrumento musical. Mais interessante é notar a diversidade das escolas, faculdades ou instituições que oferecem oportunidade de inclusão às pessoas com idade avançada que desejam praticar música.

Diante de vários aspectos que envolvem a experiência musical, despertei para o estudo que consiste em investigar o significado do processo de musicalização e a sua relação com a identidade musical das pessoas a partir de 50 anos em um curso especializado de música. Não obstante os múltiplos recursos da música no processo educativo infantil, alguns estudos apontam que todo mundo tem a capacidade de ser musical, de processar o objeto sonoro tanto absoluta quanto proporcionalmente, e que tais habilidades podem ser adquiridas em qualquer período da vida.

Entretanto, seria a musicalização um recurso possível de mobilizar a identidade musical das pessoas com idade avançada? Como os adultos maduros agem musicalmente? Por que estas pessoas estão procurando aula de música? Quais as possibilidades funcionais da





música no processo de musicalização? A princípio, estas questões me motivaram a buscar novas perspectivas de interação e práticas musicais voltadas para a maturidade.

Provavelmente, todas as pessoas podem utilizar a música; mas, segundo Hays e Minichiello (2005, p. 438),<sup>1</sup> pouco se sabe a respeito das funções da música para os indivíduos maduros que levam uma vida saudável na sociedade, lembrando que grande parte da literatura tem focado nas pessoas com idade avançada portadoras de alguma fragilidade. Sob outro aspecto, o desempenho musical das pessoas com mais idade não pode ser comparado ao da juventude ou infância, porém prevalece a esperança de que cada indivíduo tem seu potencial a ser explorado para a descoberta de novos significados.

Para uma melhor assimilação do tema proposto, este trabalho envolve uma breve revisão de concepções que identificam musicalização e identidade musical na vida das pessoas na maturidade.

Os procedimentos metodológicos utilizados visam descrever a abordagem etnográfica e seu uso no campo educacional, a escolha do local de pesquisa, a seleção dos participantes, as técnicas de coleta de dados e o processamento das informações. Ainda que a análise de conteúdo não esteja completa para se tirar conclusões, acredito na relevância desta pesquisa que pretende fornecer elementos de interesse àqueles que desejam interpretar que sentido as pessoas da maturidade dão à musicalização no seu dia a dia, ao interagir com o outro e com o mundo.

## **Processo de musicalização**

Na área de educação musical, o termo “musicalização” encontra-se muitas vezes associado aos processos de Sensibilização Musical, Alfabetização Musical ou Iniciação Musical. Esses procedimentos pedagógicos podem, pelo nome, pressupor algum conceito relativo à musicalização, mas é necessário saber distinguir e compreender o processo educativo em questão. O fato de vários educadores adotarem a musicalização como um trabalho prévio para se alcançar padrões musicais estabelecidos, adaptando a percepção musical aos modelos teóricos, traz expectativas diversas tanto para quem ensina como para quem deseja estudar música.

Outro aspecto interessante refere-se às propostas de musicalização frequentemente destinadas à infância, oferecendo às crianças oportunidade de vivenciar a música por meio do

---

<sup>1</sup> Todas as citações retiradas da literatura estrangeira são apresentadas como *tradução nossa*.



canto, da dança, jogos, encenação, do tocar um instrumento e muito mais. Porém, vale considerar a possibilidade de se musicalizar aquele que já atingiu a maturidade, integrando a música a um contexto sociocultural e à natureza de cada pessoa.

Uma grande parte dos estudos em educação musical enfatiza a ação musicalizadora vinculada ao aspecto social e às capacidades cognitivas dos indivíduos (CAMPOS, 2000; DENORA, 2003; GAINZA, 1988; GREEN, 2005; PENNA, 1990, 2008; SWANWICK, 2003). Com isso, a música continua abrindo espaço para novas experiências, permitindo às pessoas a aquisição de aptidões que possibilitem o aprendizado musical.

Penna (2008, p. 31) afirma que “musicalizar é desenvolver os instrumentos de percepção necessários para que o indivíduo possa ser sensível à música, apreendê-la, recebendo o material sonoro/musical como significativo.” Penna (1990, p. 36-37) também explica que a musicalização é considerada um processo de educação musical, apesar de não ter como fim a educação para música ou para formar músicos, e destina-se a todos que desejam familiarizar-se com a música. Essa relação entre sujeito e ação por meio da música assume o caráter de aproximar o indivíduo da música e levá-lo a “expressar-se criativamente através de elementos sonoros”, independentemente do domínio teórico e da faixa etária. Embora as crianças possam ter mais condições de desenvolver e aprimorar os processos perceptivos da linguagem musical, Gainza (1988, p. 24) acredita que os adultos também manifestam reações específicas através da recepção musical e dos processos expressivos consequentes da musicalização.

Dessa forma, pode-se trabalhar a audição musical e a expressão do indivíduo adulto numa integração dinâmica de interpelação e resposta. Quanto mais motivador for o ambiente musical, mais rica poderá ser a construção de uma estrutura de pensamento. Segundo Luz (2008, p. 109; 129), a audição durante a apreciação musical pode estimular a expressão e a criatividade de quem se concentra na escuta, além de poder transformar o gosto musical das pessoas. Assim, a partir desse processo mental, cria-se a familiaridade com os estilos de música. De acordo com Green (2005, p. 9), quanto maior a familiaridade que o indivíduo tiver com o estilo de música, provavelmente mais positiva será sua resposta à experiência musical.

Para Campos (2000, p. 37), a capacidade de o sujeito reagir aos estímulos musicais significa musicalidade. John Baily (2001, *apud* O’FLYNN, 2005, p. 198) argumenta que a mesma musicalidade de um indivíduo informa seu compromisso com mais de um tipo de música [tradicional, clássica, popular, tecnológica], aspecto considerado relevante para o contexto multicultural. Nessa perspectiva, as pessoas maduras poderão explorar sua musicalidade existente, ou seja, sua identidade musical, lançando mão de uma história de



vida. Isso inclui consciência própria, lhes permitindo informar suas experiências, extravasar suas emoções e refletir sobre suas preferências musicais.

Embora as pessoas mais velhas tragam ideias que prevaleceram durante uma geração passada, a preferência musical depende do referencial de cada um e do contexto local. Segundo Queiroz (2005, p. 55), cada meio estabelece aquilo que é ou não importante para a aceitação da música, variando de acordo com a época, o pensamento e o foco sociocultural. **A esse respeito, Welch comenta que:**

À medida que envelhecemos, há um continuum de comprometimento com a música que depende, em parte, da preferência individual, do contexto local para ouvir ou apreciar a música, da disponibilidade de estilos e gêneros musicais e também da nossa percepção e 'rótulo' emocional de experiências musicais prévias – o todo é modelado à medida que nós nos consideramos como 'musicais'. (WELCH, 2005, p. 117).

Ao se expressarem musicalmente, as pessoas estarão refletindo aspectos da sua personalidade (GAINZA, 1988, p. 31). Como diz O'Flynn (2005, p. 191), além de nossos comportamentos e pensamentos musicais individuais, temos nossa “própria personalidade (musical) única.”

## **Identidade musical**

No contexto psicossocial, o termo identidade costuma ser usado para descrever as dimensões dentro da personalidade — traços típicos que distinguem as próprias pessoas. A personalidade é considerada por Kitwood (1997, *apud* HAYS; MINICHIELO, 2005, p. 449) “como a experiência de vida única de cada pessoa que é infinitamente diversificada e única. Trata-se de experiências de vida que são ricas em sentimento e emoção e parte da subjetividade total de uma pessoa.”

De um modo geral, a identidade é reconhecida como uma combinação particular das características pessoais do indivíduo, tais como nome, idade, gênero, profissão etc. (RUUD, 1998, p. 34-36). No entanto, “o reconhecimento dos aspectos interpessoais da identidade conduz a uma maior conscientização da função do amplo contexto cultural no qual a identidade toma forma.” (*Ibid.*, p. 41).

A relação entre identidade pessoal e vivência musical torna-se relevante para um melhor entendimento sobre a expressão da experiência humana, considerando o sentido de individualidade engajado com significados e valores que não se limitam aos códigos do *a-b-c musical*. Dentro desse panorama, aspectos como reflexividade, valor, gosto, estilo,



autenticidade, emoção, história, consciência corporal, apreciação e espaço social são importantes para a construção do senso de identidade.

Por isso, é preciso levar em conta a realidade de cada aluno que já atingiu a maturidade, sua subjetividade e suas perspectivas em relação ao aprender música, visto que o conhecimento musical é variável de pessoa para pessoa. A concepção de “o que significa aprender música” fará parte da personalidade daqueles que querem aprender. Nesse sentido, a identidade do indivíduo é construída ao mesmo tempo em que ele faz uma matriz para quem quer ser e a qual lugar quer pertencer (RUUD, 1998, p. 37; 44).

## **Metodologia**

### **Objetivos**

A pesquisa tem por finalidade investigar e compreender o significado do processo de musicalização e a sua relação com a identidade musical das pessoas acima de 50 anos em curso formal de música. Visa também investigar as possibilidades funcionais da música no processo de musicalização em sala de aula, assim como entender as condições de percepção musical por parte dos alunos nesta faixa etária.

### **Abordagem**

O estudo apoia-se na abordagem qualitativa de caráter etnográfico, por possibilitar a inserção do pesquisador em determinado contexto social e a descrição de experiências conjugadas por características, opiniões, atitudes e valores das pessoas. Enquanto a etnografia enfatiza o trabalho de campo, no processo educativo o pesquisador utiliza técnicas tradicionais ligadas à etnografia, sendo seu contato com o campo bastante variável.

A etnografia origina-se da sociologia e da antropologia — do grego *anthropos*, homem, e *logos*, estudo: estudo do homem, em que o procedimento adotado pelo pesquisador faz presença na “vida real” das pessoas (LAVILLE; DIONNE, 1999, p. 154).

### **Acesso ao local**

O cenário escolhido para a coleta de dados foi o curso de Apreciação e Musicalização na Maturidade, oferecido pela Escola de Música da UFMG. Na fase inicial do processo, um dos desafios foi garantir a permissão dos alunos para que eu pudesse iniciar a



interação no grupo. A estratégia se deu assim: com a anuência da professora, visitei a turma, fiz uma breve demonstração sobre o clarinete e toquei algumas músicas. Em seguida, disse aos alunos sobre o projeto, explicitando resumidamente o tema proposto, os objetivos e os critérios apresentados no Termo de Consentimento. Após o diálogo, todos os alunos concordaram em participar da pesquisa.

### **Requisitos éticos**

Pelo fato da pesquisa envolver fontes primárias de informações provenientes de pessoas, o projeto foi encaminhado para apreciação ao Comitê de Ética em Pesquisa — COEP, sendo aprovado mediante os critérios contidos na Resolução 196/96.

### **Amostragem**

A amostra foi composta por oito alunos (quatro homens e quatro mulheres) matriculados no curso de Apreciação e Musicalização na Maturidade, com idade a partir de 50 anos. A professora também fez parte da amostra, mas em caráter de complementação do conjunto de informações.

O procedimento distingue-se como não probabilista, pois nem todas as pessoas que pudessem ceder informações adequadas aos objetivos previstos tiveram oportunidade de ser selecionadas para a participação na pesquisa. Nesse caso, foram reunidos indivíduos que representassem parte da população-alvo, conforme as necessidades do estudo.

### **Aspectos da coleta de dados**

Nesta pesquisa utilizo a observação participante, conjugando alguns métodos de coleta, dentre eles a observação direta, questionários, entrevistas semi-estruturadas e análise de documentos. A documentação bibliográfica fez parte de um mapa inicial para se alcançar um referencial teórico, auxiliando nas reorientações necessárias durante o processo, inclusive na coleta de dados e nas categorias iniciais da análise. A observação participante “é o que o observador apreende, vivendo com as pessoas e partilhando as suas atividades.” (FINO, 2008, p. 47). Para verificar a validade dos elementos coletados em diversas situações faço uso da triangulação metodológica.



## **Instrumentos de coleta de dados e Procedimentos metodológicos**

- Observação direta

As primeiras observações desta pesquisa se realizaram a partir de uma estratégia semi-estruturada, onde os aspectos da situação a ser investigada foram gradualmente definidos. Durante as observações, com interesses mais objetivos, fiz anotações no diário de campo para registrar a descrição dos sujeitos, do local de dados e das situações de ensino-aprendizagem. O registro de informações inclui os comportamentos musicais das pessoas, diálogos, impressões e sentimentos particulares e dos observados, além de fotografias, sequência de datas e tempo das observações. Com o propósito de observar mais subjetivamente a situação abordada, também tive a oportunidade de interagir de forma amistosa com os participantes durante as atividades em sala de aula.

O diário contém 15 relatórios correspondentes às aulas observadas do dia 22 de abril a 23 de setembro de 2009. Os aspectos relevantes eram destacados e então desenvolvidos de forma reflexiva no decorrer das releituras das anotações. Nem todos os comentários puderam ser escritos imediatamente, por causa de atividades em grupo das quais participei.

- Questionário

Na fase inicial de observação, foi distribuído a cada aluno um questionário semi-estruturado, como parte do estudo piloto, contendo sete questões de resposta aberta e seis questões com escolha de resposta. As questões abordam dados pessoais — nome, idade, profissão, grau de escolaridade —, preferências musicais, e o contato com o meio musical no cotidiano. Essa técnica permite ao pesquisador obter respostas de cunho pessoal capazes de traduzir pensamentos, opiniões e a competência dos interrogados (LAVILLE; DIONNE, 1999, p. 186).

O questionário aplicado para a professora inclui oito questões de resposta aberta, destacando a prática profissional e aspectos referentes à motivação do aprendiz do aluno em sala de aula.

De acordo com os procedimentos éticos, os participantes do grupo estavam cientes da garantia de anonimato e da permissão para responderem ou não qualquer pergunta do questionário.



- Entrevista semi-estruturada

A entrevista utilizada caracteriza-se como semi-estruturada, incluindo questões abertas predefinidas e perguntas improvisadas, com o intuito de adaptá-las às informações obtidas do entrevistado.

Os participantes foram entrevistados individualmente durante um encontro estabelecido por eles. Como sugestão, cada entrevistado escolheu seu próprio pseudônimo, ocultando, dessa forma, sua identidade.

Usei dois roteiros: um para guiar a entrevista com os alunos, constituído de 12 questões abertas, e outro para a entrevista com a professora, que consta de 14 perguntas abertas. Os roteiros tiveram por objetivo: a) obter descrições que focalizassem atitudes e hábitos associados à experiência musical de cada participante; b) identificar o significado de musicalização e de aprendizagem musical de acordo com a concepção dos participantes; c) obter informações que indicassem suas crenças e valores culturais.

Cada sessão de entrevista durou aproximadamente 45 minutos, e o tempo total das entrevistas realizadas com todos os participantes corresponde a seis horas e quarenta e quatro minutos. O material registrado em gravador digital foi transcrito para a devida categorização.

- Análise de documentos

Houve o acréscimo de algumas informações à pesquisa, oriundas de relatórios pessoais redigidos pelos alunos antes do início do curso. Os materiais foram cedidos pela professora e referem-se ao interesse dos alunos pela música. A intenção ao se usar esse método é corroborar as informações obtidas a partir das técnicas de coleta apresentadas anteriormente.

- Análise de conteúdo

A análise do conteúdo procede, sob forma descritiva, da elaboração de categorias previamente selecionadas, porém suscetíveis a modificações no curso do processo. Com base no referencial teórico e no material descritivo do relatório, o texto foi dividido em partes que apontassem os significados de acordo com os objetivos pretendidos. As categorias iniciais nesse modelo misto de análise são:



- a) *Conceito de musicalização;*
- b) *Preferência musical das pessoas maduras,* que visa discutir o gosto musical dos participantes.

A partir de uma revisão interpretativa das informações, a operação de categorização de dados será reiniciada para a classificação adequada das unidades. Esses elementos serão discutidos traçando uma relação com a situação observada e o suporte literário. Ainda poderão surgir subcategorias que serão dispostas nas unidades existentes. No decurso da pesquisa, os resultados serão discutidos tendo em vista alcançar significados para as múltiplas informações.

### **Contribuição do projeto**

Embora a educação musical seja explorada em diversos meios de comunicação, há poucos relatos sobre a música na identidade das pessoas maduras. Portanto, confio no tema desta pesquisa que pretende fornecer aspectos importantes àqueles que desejam interpretar que sentido as pessoas da maturidade dão à musicalização no seu cotidiano e na escola, em um processo dinâmico de interação. O estudo desses aspectos que envolvem a experiência musical pode conduzir a novas concepções para a prática docente, interessada em alternativas de aprendizagem integradas à competência e ao bem-estar das pessoas na maturidade. Para tanto, o estudo do tipo etnográfico tem se mostrado fértil na área educacional, promovendo vínculos interpessoais e discussões que contribuem com o processo de construção social.





## Referências

- CAMPOS, Moema Craveiro. A educação musical e o novo paradigma. Rio de Janeiro: Enelivros, 2000.
- DENORA, T. *Music sociology: getting the music into the action*. Cambridge: Cambridge University Press, 2003. p. 165-177.
- FINO, Carlos Nogueira. A etnografia enquanto método: um modo de entender as culturas (escolares) locais. In: ESCALLIER, Christine; VERÍSSIMO, Nelson (Org.). *Educação e Cultura*. Universidade da Madeira, 2008. p. 43-53.
- GAINZA, Violeta H. *Estudos de psicopedagogia musical*. Tradução de Beatriz A. Cannabrava. São Paulo: Summus, 1988.
- GREEN, Lucy. *Meaning, autonomy and authenticity in the music classroom*. London: Institute of Education, University of London, 2005.
- HAYS, T.; MINICHIELLO, V. The meaning of music in the lives of older people: a qualitative study. *Psychology of Music*, Austrália, v. 33, n. 4, p. 437-451, 2005. Disponível em: <<http://www.sagepub.com>>. Acesso em: 10 out. 2008.
- LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. *A construção do saber*. Porto Alegre: Artmed Editora, 1999.
- LUZ, M. C. *Educação musical na maturidade*. São Paulo: Editora Som, 2008.
- O'FLYNN, John. Re-appraising ideas of musicality in intercultural contexts of music education. *International Journal of Music Education*, Irlanda, v. 23, n. 3, p. 191-203, 2005.
- PENNA, Maura. *Música(s) e seu ensino*. Porto Alegre: Sulina, 2008.
- \_\_\_\_\_. *Reavaliações e buscas em musicalização*. São Paulo: Edições Loyola, 1990.
- QUEIROZ, Luis R. S. A música como fenômeno sociocultural. In: MARINHO, V. M.; QUEIROZ, Luis R. S. (Orgs.). *Contexturas: o ensino das artes em diferentes espaços*. João Pessoa: Ed. Universitária/UFPB, 2005.
- RUUD, Even. *Music Therapy: improvisation, communication and culture*. Barcelona: Publishoes, 1998.
- SWANWICK, K. *Ensinando música musicalmente*. São Paulo: Moderna, 2003.
- WELCH, G. We are musical. *International Journal of Music Education*, Londres, v. 23, n. 2, p.117-120, 2005. Disponível em: <<http://www.sagepub.com>>. Acesso em: 10 out. 2008.



## Música em projetos sociais: caminho para *inclusão*?

*Edineiram Marinho Maciel*

UNEB

*edineirammmaciel@yahoo.com.br*

**Resumo:** Este trabalho é parte da pesquisa de mestrado onde faço um estudo em projetos sociais que trabalham com música, desenvolvidos em cidades de médio porte, distante dos grandes centros urbanos. É um recorte da revisão de literatura, quando tomo para análise outros trabalhos que tratam da questão dos projetos sociais que utilizam a música como instrumento de educação e formação. Questiono de que maneira esses projetos têm garantido ou proporcionado a inclusão social efetiva dos seus participantes. Em que medida o trabalho com música desenvolvido nessas instituições tem contribuído para a integração social, promoção de processos de conhecimento e autoconhecimento e formação da identidade desses indivíduos? A análise sustenta-se na concepção da música como fenômeno sociocultural contextualizado, e parte de considerações a respeito das funções da música na sociedade e na educação. Considera ainda as concepções essencialista e contextualista no ensino da Música em projetos sociais.

**Palavras-chave:** educação musical, projetos sociais, inclusão social

### Introdução

O crescente número de projetos sociais desenvolvidos na última década tem apresentado uma nova feição à sociedade e também despertado o interesse de pesquisadores nos diferentes campos das ciências humanas. É o que podemos perceber, haja vista o número de trabalhos que discutem o tema e que são desenvolvidos nos programas de pós-graduação, não apenas em Música e Educação Musical, como também em Educação e nas Ciências Humanas em geral.

Dentre esses estudos, encontramos os que tratam de metodologias e processos de ensino e aprendizagem da música, ou do desenvolvimento musical dos participantes, ou ainda da formação e qualificação do educador musical. Em todos eles percebemos a preocupação com a inserção social através da construção da cidadania, da emancipação e dignificação da pessoa humana, com a recuperação de sujeitos em situação de risco, com a reparação social em comunidades pouco assistidas ou desassistidas no que se refere à educação, cultura, lazer e saúde. A música, assim como as diferentes formas de expressão artística, e os esportes tornam-se formas de acolhimento, de agregação e de ocupação dessas populações, principalmente de crianças, adolescentes e jovens. Precisam ser “tirados das ruas”, precisam de uma ocupação que os distancie das drogas e das atividades consideradas ilícitas.



Este trabalho é parte da pesquisa de mestrado onde faço um estudo em projetos sociais que trabalham com música, desenvolvidos em cidades de médio porte, distante dos grandes centros urbanos. É um recorte da revisão de literatura, quando tomo para análise outros trabalhos que tratam da questão dos projetos sociais que utilizam a música como instrumento de educação e formação.

Parto da seguinte indagação: a prática musical nesses espaços tem se constituído fator favorável para a transformação social dos indivíduos participantes? Em que medida o trabalho com música desenvolvido nessas instituições tem contribuído para a integração social, promoção de processos de conhecimento e autoconhecimento e formação da identidade desses indivíduos?

A pesquisa tem como objetivo geral entender os processos educativos musicais no município de Irecê a partir da compreensão de como se dá a produção do conhecimento musical nos espaços não escolares de educação, procurando perceber de que forma a educação musical tem contribuído para a inclusão social dos participantes.

Propõe-se a ser um estudo de caso, e está fundamentado na metodologia de uma pesquisa de orientação etnográfica. Além da pesquisa teórica para identificação e atualização do tema, está sendo desenvolvida pesquisa empírica no espaço escolhido como objeto de estudo, o Projeto Integração AABB Comunidade. Partiu de um primeiro momento de observação exploratória e abordagem inicial, quando foram feitos os contatos com a coordenação e o professor de música do projeto. Em seguida foi dado início aos momentos de observação e registro, através de fotografias, gravações de áudio e vídeo das atividades, entrevistas e aplicação de outros instrumentos de pesquisa, que somente no decorrer da mesma vão se mostrando necessários. Estão sendo também contatados e entrevistados egressos dos projetos e seus familiares. A quantidade de pessoas entrevistadas, de sessões de observação e de definição de outros instrumentos está sendo definidos no decorrer da pesquisa.

A análise sustenta-se na concepção da música como fenômeno sociocultural contextualizado, e parte de considerações a respeito das funções da música na sociedade e na educação. Assim busco aporte teórico nas relações entre a Sociologia, a Música, a Educação e a Educação Musical. O que significa não perder de vista a música como um objeto contextualizado, um fato sócio-cultural inscrito em uma determinada sociedade, a partir da consideração de que a música é uma comunicação sensorial, simbólica e afetiva.

Muitas discussões vêm ocorrendo no campo da Educação Musical no que se refere a uma epistemologia desse campo. Considerando que a Educação Musical se ocupa das



relações entre os seres humanos e a música a partir das formas de apropriação e transmissão dos conhecimentos musicais, fica clara a sua relação com outras áreas das ciências humanas. (Kraemer, 2000, p. 51)

Dessa forma, o projeto pretende fazer uma abordagem sócio-cultural da educação musical, ou seja, aproximar-se do objeto de estudo contextualizado social e culturalmente, percebendo como se ensina e se aprende música nos projetos sociais.

## **A música como um fenômeno sociocultural contextualizado**

A relação do ser humano com a música se faz a partir da atribuição de significados, ou seja, o que essa música traz que fala da realidade do sujeito, ou da realidade do outro e que lhe diz respeito. Green considera a música um fato cultural contextualizado em uma sociedade determinada: “Quando escutamos música, não podemos separar, inteiramente, nossas experiências dos seus significados inerentes de uma maior ou menor consciência do contexto social que acompanha sua produção, distribuição ou recepção.” (GREEN, 1997, p. 29)

A música de um determinado grupo social traz em si o modo de ser, de pensar, de simbolizar o mundo externo e interno dos seus participantes. Os gostos, as preferências musicais dos membros desse grupo são orientados pela sua forma de ser e de pensar o mundo. Mesmo as influências externas são absorvidas a partir de uma reestruturação e reorganização desse material que chega e procura se impor. Percebemos isso hoje claramente quando, com o desenvolvimento dos meios de comunicação e o conseqüente alcance cada vez maior da mídia, as informações são reelaboradas a partir de valores locais.

Dessa forma, “a música é social não só porque está sendo produzida através do mundo material e social, mas, também, por sua capacidade de simbolizar o mundo externo material e social tal qual está estruturado.” (KLEBER, 2006, p. 29)

A compreensão de que a Educação Musical se ocupa das relações entre os seres humanos e a música a partir das formas de apropriação e transmissão dos conhecimentos musicais é fundamental na prática da educação musical, principalmente quando se trata do trabalho em projetos sociais, foco de interesse desta pesquisa. A percepção das relações que os participantes têm com a música precisa tornar-se o centro das atividades. (SOUZA, 2004, p. 10)

A compreensão das práticas musicais, enquanto articulações socioculturais permeadas de formas e conteúdos simbólicos se refletem no fluxo e refluxo



da organização social e no modo de ser dos respectivos grupos. Trata-se, portanto, da construção e reconstrução das identidades sociais e culturais desses grupos. (KLEBER, 2006, p. 31)

Entre as diferentes formas de relação dos jovens e adolescentes (maioria dos participantes em projetos sociais) com a música, podemos destacar a possibilidade de criação e manutenção de relações sociais, o sentimento de pertencimento e legitimação do seu grupo, a conquista de reconhecimento e, conseqüentemente, a garantia do seu espaço na sociedade.

[...] cada tradição musical, cada cultura musical, cada maneira distinta de se fazer música coletivamente e individualmente, constitui-se em torno das necessidades de seus participantes se afirmarem, explorarem e imprimirem o sentido musical mediatizado pelos relacionamentos construídos. (KLEBER, 2006, p. 31)

Um trabalho com música que vise à inclusão social e à construção da cidadania não pode perder de vista essa compreensão da música como fenômeno sociocultural contextualizado.

## **Função(ões) da música na sociedade e na educação**

Refletir sobre o fazer musical como forma de inserção e reparação social traz à tona as considerações sobre as funções da música na sociedade e na educação. Este é um tema que tem sido objeto de reflexão e investigação de diferentes pesquisadores. Merriam aponta dez categorias principais que têm servido de base para muitos outros trabalhos: expressão emocional, prazer estético, divertimento e entretenimento, comunicação, representação simbólica, reação física, imposição de conformidade às normas sociais, validação das instituições sociais e dos rituais religiosos, contribuição para a continuidade e estabilidade da cultura, contribuição para a integração da sociedade. (apud HUMMES, 2004, p. 10 e 11)

Hummes (2004) e Couto e Santos (2009) apresentam a discussão de alguns autores que revisaram Merriam (Freire, Campbell, Ibañes e Swanwick). Segundo Hummes, essa lista de funções apontada por Merriam

[...]forma um marco de referência para se pensar a sociedade e a escola (que é uma instância da sociedade) em seu papel de fomentadora da cultura e do ensino musical. Podemos considerar essas categorias como um dos referenciais da educação musical que ainda pode ser ratificado e reavaliado, dependendo do contexto em que estiver inserido. (HUMMES, 2004, p. 11)



Swanwick, analisando a lista de Merriam, considera que as funções de expressão emocional, prazer estético, comunicação e representação simbólica, propiciam o desenvolvimento do discurso simbólico, portanto “teriam potencial tanto para a transmissão quanto para a transformação cultural” (SWANWICK, 2003, p. 49). Entretanto as demais funções não propiciam ou encorajam a exploração metafórica, pois proporcionam mais o apoio e a reprodução cultural. Por isso, considera que as do primeiro grupo devem ser atribuídas à educação musical, e as do segundo grupo podem estar presentes, mas não como objetivo principal.

É interessante refletir sobre essa posição de Swanwick se o objeto desta pesquisa são os projetos sociais. Encontramos a educação musical com esse caráter de reprodução e de validação de instituições sociais no século XIX e primeira metade do século XX. O trabalho desenvolvido por Villa Lobos é um exemplo bem característico, com a orientação para o civismo e a construção de valores através do canto orfeônico. Mas, se estamos considerando a música como um fenômeno sociocultural contextualizado, a forma com que cada grupo social se relaciona com a música não pode estar dissociada da construção da identidade e da capacidade de reflexão da situação desse grupo e do indivíduo dentro do grupo. As funções de imposição de conformidade às normas sociais, de validação das instituições sociais e dos rituais religiosos, de contribuição para a continuidade e estabilidade da cultura e para a integração da sociedade precisam ser vistas como forma de conhecimento do seu grupo e autoconhecimento.

Nesse viés, Hummes comenta:

Swanwick e Campbell alertam para as questões de construção de significado, de ir além da simples reprodução cultural ou do divertimento. O ensino da música abre possibilidades para a construção de conhecimento tanto quanto as outras áreas de ensino dentro da escola. O manuseio dos elementos formadores da música, os componentes estéticos que a envolvem e as questões históricas que a localizam são fontes que abastecem o estudante de várias possibilidades de criação e recriação de significados. (HUMMES, 2004, p. 21)

Kleber considera que “para entender a música como de fundamental importância na vida humana, é necessário refletir sobre as condições da manipulação do homem sobre o mundo material e a construção de significados a partir da experiência e dos sentidos humanos.” (KLEBER, 2006, p. 28). É importante, então compreender a criação de significados que a música traz em diferentes contextos culturais, percebendo então como ela faz sentido nos indivíduos e nas convenções sociais e culturais que orientam suas ações.



Ainda permanecem muito nítidas, na forma de pensar a educação musical, as concepções que vigoraram desde o século XIX até o século XX, a respeito das funções da música na escola, como preencher tempos e espaços, terapia, auxílio no desenvolvimento de outras disciplinas, mecanismo de controle, prazer, divertimento, lazer, meio de transmissão de valores estéticos e como meio de trabalhar práticas sociais e valores e tradições culturais. Essas concepções por vezes são transportadas para o trabalho com música nos projetos sociais, reproduzindo a prática da educação escolar.

## **Educação musical para ou pela música?**

Tendo como objetivo central a integração do indivíduo na sociedade, a utilização das artes nos projetos sociais pode vir revestida de uma visão salvacionista. Isto nos remete à ideia da educação pela arte, preconizada por Herbert Read, onde a arte sensibilizaria os indivíduos que se tornariam pessoas melhores e por sua vez proporcionariam uma sociedade mais harmoniosa e feliz. Para ele, a arte é o elemento essencial da consciência humana (READ, 2001).

Essas ideias fizeram-se presentes no ensino das artes no século XX, trazendo à tona a discussão entre os defensores da concepção essencialista e da concepção contextualista. O essencialismo fundamentando o ensino nos conhecimentos próprios das artes, valorizando o domínio da técnica e a profissionalização; o contextualismo propondo a formação global do indivíduo, voltada para aspectos psicológicos e sociais (desenvolvimento da auto-estima, da autonomia, da capacidade de simbolizar, analisar, avaliar e fazer julgamentos, desenvolvimento de um pensamento mais flexível).

Em projetos sociais, não podemos pensar em uma educação musical que apenas se preocupe com o ensino da música. Da mesma forma, não podemos pensar que a música será a redentora das mazelas sociais. A proposta seria uma articulação entre as duas concepções? De acordo com Penna

[...] não é qualquer música ou qualquer ensino de música que é capaz de contribuir efetivamente para a formação global do indivíduo, e consideramos problemática a transferência pura e simples de práticas conservatoriais para os espaços extra-escolares alternativos dos projetos sociais. (PENNA, 2006, p. 38)



O processo educacional em projetos dessa natureza apresenta diferentes dimensões e são oferecidos a partir de diferentes motivações. Gohn apresenta algumas dessas dimensões ao discutir a educação não-formal, quais sejam:

[...] a aprendizagem política dos direitos dos indivíduos enquanto cidadãos; a capacitação dos indivíduos para o trabalho, por meio da aprendizagem de habilidades e/ou desenvolvimento de potencialidades; a aprendizagem e exercício de práticas que capacitam os indivíduos a se organizarem com objetivos comunitários, voltadas para a solução de problemas coletivos cotidianos; a aprendizagem de conteúdos que possibilitem aos indivíduos fazerem uma leitura do mundo do ponto de vista de compreensão do que se passa ao seu redor. (Gohn, 2009, p. 31)

Entretanto precisamos também considerar as motivações. Muitos projetos partem de empresas e entidades preocupadas com a imagem e o marketing, mais voltados para a apresentação de resultados não junto aos sujeitos das ações, mas aos acionistas e consumidores. Podemos questionar, nesse contexto, se tais projetos são resultado de uma demanda constatada pela comunidade ou se são desenvolvidos a partir de interesses das empresas e/ou órgãos financiadores.

## Considerações finais

Os projetos sociais são espaços que vem se configurando e se estabelecendo na sociedade como locais de formação e aprendizagem. Consequentemente vêm se firmando também como um espaço de atuação profissional para o educador musical. Muitos estudos têm comprovado a sua eficácia. Daí ter se mostrado como um campo de estudo e pesquisa também em expansão. Que educação musical está sendo oferecida?

A educação musical em projetos sociais precisa partir de um enfoque humanizador, percebendo-se como formação global, integradora, que busque promover processos de socialização, de dignificação e busca de qualidade de vida, de emancipação, que perpassa pela garantia do direito ao exercício da expressão. Como afirma SANTOS, a

[...] busca da dignidade humana, através de uma educação musical emancipatória, que vive a transformação por meio de uma postura ética-política-pedagógica que passa pelo respeito às especificidades dos modos de vida de quem está “à margem” ou “em situação de risco” e pelo exercício da *autopoiesis* como condição para apropriação do mundo. (SANTOS, 2004, p. 60)





Precisa ser vista como espaço de formação e aprendizagem de saberes musicais que proporcionem a reflexão e a atuação na sociedade, sendo assim uma educação transformadora. Uma educação musical que promova a reflexão sobre si, sobre seu lugar na sociedade, sobre seu papel de fazer a história.



## Referências

- COUTO, Ana Carolina Nunes do; SANTOS, Israel Rodrigues Souza. Por que vamos ensinar música na escola? Reflexões sobre conceitos, funções e valores da educação musical escolar. *Opus*, Goiânia, v. 15, n 1, p. 110 – 125, jun. 2009
- GOHN, M. da Glória. Educação não-formal, educador(a) social e projetos sociais de inclusão social. *Meta: Avaliação*, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 28 -43, jan./abr. 2009
- GREEN, Lucy. Pesquisa em Sociologia da Educação Musical. Tradução Oscar Dourado. *Revista da ABEM*, Salvador, n. 4, p. 25 – 35, set. 1997
- HUMMES, Júlia Maria. Por que é importante o ensino de música? Considerações sobre as funções da música na sociedade e na escola. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 11, p. 17 – 25, set. 2004
- KLEBER, Magaly Oliveira. *A prática de educação musical em ONGs: dois estudos de caso no contexto urbano brasileiro*. Tese (Doutorado em Música) – Programa de Pós-Graduação Mestrado e Doutorado em Música, Universidade Federal do Rio grande do Sul, Porto Alegre, 2006
- KRAEMER, R.D. Dimensões e funções do conhecimento pedagógico-musical. *Em Pauta*, Porto Alegre, v. 11, n. 16/17, p. 50 – 73, abril / novembro 2000
- PENNA, Maura. Desafios para a educação musical: ultrapassar oposições e promover o diálogo. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 13, p. 35 – 43, mar. 2006
- READ, Herbert. *A educação pela arte*. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 2001
- SANTOS, R. M. S. “Melhoria de vida” ou “fazendo a vida vibrar”: o projeto social para dentro e fora da escola e o lugar da educação musical. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n. 10, p. 59 – 64, mar. 2004
- SOUZA, Jusamara. Educação Musical e práticas sociais. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 10, p. 7 – 11, mar. 2004
- SWANWICK, Keith. *Ensinando música musicalmente*. Trad. Alda Oliveira e Cristina Tourinho. São Paulo: Moderna, 2003



# Música Popular na Universidade: diferentes abordagens no ensino de harmonia

*Ricardo Costa Laudares Silva*  
*UFMG*  
*laudaresricardo@gmail.com*

**Resumo:** Neste artigo apresentam-se os resultados parciais de uma pesquisa em andamento na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Trata-se de uma reflexão sobre o ensino de harmonia no recém implantado curso de Música Popular dessa universidade. A pesquisa possui uma abordagem qualitativa. A metodologia é baseada em entrevistas semi-estruturadas que levantaram opiniões dos alunos do terceiro período a respeito de duas disciplinas: Fundamentos de Harmonia e Harmonia na Música Popular. Foram discutidas as diferentes abordagens das disciplinas. A primeira é mais tradicional, baseada no estudo de harmonia a quatro vozes, relacionada ao estudo de harmonia de música erudita. A última é baseada na cifra popular e na análise de repertório de música popular. Nesse trabalho serão discutidas algumas questões oriundas dessas diferentes abordagens. Esse estudo pretende contribuir para o debate acerca da consolidação do curso de Música Popular da UFMG.

**Palavras-chave:** harmonia, música popular, formação acadêmica.

## Introdução

Essa pesquisa tem como objetivo geral investigar o impacto do estudo de harmonia nos alunos do curso de Música Popular da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Trata-se de uma pesquisa em andamento que tem levantado aspectos de duas disciplinas: Fundamentos de Harmonia e Harmonia na Música Popular. A metodologia da pesquisa se deu através de entrevistas semi-estruturadas com alunos do primeiro semestre de 2009, que apontaram questões relacionadas ao ensino de harmonia no seu primeiro ano de curso. Até o momento foram entrevistados 14 alunos, no período do dia 26/03/2010 a 05/05/2010. As entrevistas têm em média cinco minutos, foram gravadas digitalmente e transcritas. Os nomes dos entrevistados e professores citados nas entrevistas foram substituídos por nomes fictícios.

No ano de 2009 foi criada a habilitação em Música Popular no curso de Música da UFMG. Nesse primeiro ano, todos os entrevistados cursaram as disciplinas Fundamentos de Harmonia I e II. Essas disciplinas são obrigatórias a todos os cursos de bacharelado e licenciatura da escola de Música da UFMG. Elas foram criadas antes do curso de Música Popular existir, portanto estão associadas a uma abordagem que não contemplava, ao menos não plenamente, a realidade de alunos que tem um repertório popular. Doze dos quatorze entrevistados também cursaram Harmonia na Música Popular I e II, as quais são optativas.



É nesse sentido que a pesquisa se justifica. Ela parte da hipótese de haver um conflito entre diferentes abordagens do estudo de harmonia no curso de Música Popular. Por se tratar de um novo curso, é importante que exista reflexão a cerca dos procedimentos didáticos que estão sendo utilizados para que estes se tornem cada vez mais eficientes.

## Harmonia Funcional

Faz-se necessário uma discussão sobre o termo Harmonia Funcional. Hans Joachim Koellreutter foi pioneiro em trazer para o Brasil, através de seu livro Harmonia Funcional (KOELLREUTTER, 1978), a teoria de Hugo Riemman, em um trabalho resumido e adaptado. Esse livro utiliza-se do mesmo sistema de cifragem (através de letras, números e símbolos) de Riemman e trabalha com harmonia a quatro vozes, comumente associada ao estudo de harmonia dita tradicional. (FARIA, 2007)

Influente autores de manuais brasileiros de harmonia na música popular, como Ian Guest e Almir Chediack também utilizam o conceito de função (Tonica, subdominante e dominante) em seus livros de harmonia, porém sem citar a teoria de Riemman (FARIA, 2007). Esses autores baseiam suas análises em *chord symbols*, a cifra popular. Esses dois tipos de abordagem, a do estudo de harmonia através de harmonia a quatro partes e através da cifra popular, dificultam a definição do que é Harmonia Tradicional, Funcional, ou Popular. Esse tipo de ambigüidade encontra-se presente no discurso de alguns alunos:

Era mais aquela coisa... aquele estudo mais americano, né?(sic) De harmonia... que o pessoal fala que é Harmonia Funcional, mas num é bem Harmonia Funcional não. (Pedro, Violão e Guitarra, sobre como foi o seu estudo de harmonia fora da universidade)

As duas (Fundamentos de Harmonia e Harmonia na Música Popular) são Harmonia Funcional. O Walter (professor de Harmonia na Música Popular) dá Harmonia Funcional. Por mais que tenha outro nome, por mais que ele possa classificar de outra forma, e pode, realmente não é simplesmente Harmonia Funcional. (Amanda, Saxofone)

De forma geral, as disciplinas Fundamentos de Harmonia e Harmonia na Música Popular utilizam, respectivamente, o estudo de harmonia a quatro vozes e o estudo baseado na cifra. A primeira disciplina tem como ementa o estudo teórico, prático e analítico de obras musicais com enfoque nas cinco leis tonais da Harmonia Funcional.<sup>1</sup> A última, por sua vez,

---

<sup>1</sup> Informação obtida no Formulário para Registro de Disciplinas no Colegiado e Departamentos da UFMG, nas disciplinas Fundamentos de Harmonia I e II. (FORMULÁRIO PARA REGISTRO..., DISCIPLINAS: FUNDAMENTOS DE HARMONIA I E II, UFMG, 2010).



tem o objetivo de trabalhar o “estudo de harmonia ancorado pelo repertório de música popular e seu principal tipo de notação harmônica: a cifra” (FORMULÁRIO PARA REGISTRO..., DISCIPLINAS: HARMONIA NA MÚSICA POPULAR I, UFMG, 2010).

## O Choque

É difícil porque tem um choque no ensino de harmonia, né? (sic) Da erudita com a da popular. Tem algumas coisas na erudita que tá (sic) meio ultrapassada, não é condizente com o que a gente ouve. (Kleber, Guitarra e Violão)

Antonio Faria (2006) afirma que os alunos que têm o conhecimento da harmonia baseada na cifragem popular costumam ter um choque com o ensino de Harmonia Funcional (a quatro vozes) que acontece na universidade. O autor sugere que o motivo desse choque se deve a “muitos dos alunos entrarem nos cursos com uma visão formatada por um uso sistemático de uma cifra que apenas simboliza os sons [...] que isso acarreta uma visão unicamente vertical da harmonia e da música” (FARIA, 2006, p. 399). De fato, é possível perceber no discurso de alguns alunos que havia conflitos relacionados à maneira que a disciplina Fundamentos de Harmonia era lecionada. Todavia, de todos os entrevistados, apenas um deles demonstrou de forma mais clara que o repúdio a essa disciplina tinha relação com os motivos apontados por Faria (2006):

Esse negócio da Harmonia Funcional, daquela cifragem maluca de I, IV e V grau. Na verdade eu tô falando assim de ignorância, porque eu não sacho (sic) o negócio. Mas é um negócio que eu não uso. Então pra mim não foi interessante. Nem pretendo usar, espero. (Eduardo, Contrabaixo)

O aluno Eduardo critica a cifragem utilizada na Harmonia Funcional, devido ao seu conhecimento da cifragem popular. É importante salientar que sua justificativa de repúdio a disciplina é a falta de relação dela com o seu conhecimento prévio e a falta de utilidade desse conteúdo na sua prática. Esse é um ponto importante dessa pesquisa que deverá ser tratado em um trabalho posterior.

Enquanto Faria (2006) aponta a abordagem unicamente vertical da harmonia e os diferentes tipos de cifragem como os pontos de conflito da harmonia funcional (a quatro vozes) com os estudantes que tem um conhecimento da teoria “popular”, a maior parte das críticas dos alunos está relacionada a outros dois pontos. O primeiro remete ao conteúdo da disciplina tratar de assuntos que eles já conheciam. O outro ponto questionado foi a



abordagem de Koellreutter, que é a referência teórica da aula, não atender o estudo de determinados repertórios de interesse dos alunos.

Eu achei a Fundamentos de Harmonia... na questão da matéria em si, da compreensão da harmonia, fraquíssima, porque já tratava coisa que eu já tinha visto e já era necessário pra você passar no vestibular. (Roger, Guitarra e Saxofone)

Eu acho um contra censo a galera pegar aquele livro do Koellreutter e dar aula com ele achando como se a situação que a gente vive hoje, a música que é produzida hoje e de todo conhecimento que a gente tem hoje não exigisse algum tipo de atualização desse conhecimento. (Marcos, Violão e Guitarra)

Por exemplo, é porque a gente trabalhou com Harmonia Funcional naquele método do Koellreutter assim. Aí tipo assim, ela da conta de sei lá, às vezes um coral de Bach, assim, a professora que eu tive até usou um pouco de Ian Guest, assim também, pra entender. Mas assim, eu não sei, de certa forma você sentia uma certa limitação, tinha um certo repertório, assim que, não atendia, não explicava tudo. (Leonardo, Violão e Guitarra)

Rogério Costa (2005) afirma que “a chamada Harmonia Funcional, pode ser uma ferramenta de análise que se aplica, com maior ou menor eficácia, a um determinado período da história da música ocidental” (COSTA, 2005, p. 320). Segundo esse autor, em um estudo de harmonia é necessário levar em conta o contexto histórico-geográfico, por conseguinte devem se buscar novas ferramentas para entender as músicas que não pertencem ao período conhecido como Prática Comum. Costa (2005) afirma que muitas vezes a Harmonia Funcional utiliza-se de uma abordagem generalizante. “Esta mesma ferramenta pode se tornar uma abstração essencialista e generalizante com forte viés reducionista” (COSTA, 2005, p. 320).

## **Uma nova abordagem**

Se por um lado, Fundamentos de Harmonia não conseguia explicar certos aspectos da harmonia, segundo os alunos, a Harmonia da Música Popular conseguia explicar a maioria.

Eu lembro de coisas que o professor de Fundamentos (de Harmonia) não sabia explicar ou falava não ter explicação e que o Walter sempre conseguiu explicar e tal (sic), do jeito dele. Assim, o material usado na aula Fundamentos de Harmonia foi o livro do Koellreutter. E eu acho o livro muito fraco, pequeno. Um livro bem pequeno pra ser a base de um curso de harmonia. Acho bem estranho. Pra mim então, não gostei realmente dos Fundamentos. Ficaria só na Harmonia Popular com o Walter, que é doutor no assunto, tem tese sobre o assunto. (Michel, Violão de 7 cordas)



Ao serem indagados sobre as disciplinas relacionadas à Harmonia que já haviam cursado, a resposta mais comum era: “Fundamentos de Harmonia e Harmonia na Música Popular com o Walter”. O nome desse professor era recorrentemente citado pelos alunos, enquanto os professores que lecionaram Fundamentos de Harmonia eram ocasionalmente citados. A disciplina Harmonia na Música Popular foi criada pelo professor Walter em 2006. Ele foi único que a lecionou desde então. A abordagem da disciplina é muito própria desse professor. Essa nova abordagem, a qual é fundamentalmente baseada em sua tese de doutorado é algo valorizado pelos alunos:

Foi totalmente novo, a onda toda assim que o Walter passa. Então, tipo assim, eu nunca tinha estudado mais ou menos naquele método né? (sic) Aí foi um método novo pra caramba (sic), e até cheguei a achar a matéria mais interessante. (Leonardo, Violão e Guitarra)

A Harmonia na Música popular é muito boa, o professor é muito bom né? (sic) O Walter ele conhece... Ele estudou muito não é? Ele é muito inteligente, ele tem um método dele, a visão dele, e tipo assim, não porque seja a visão dele seja pior que o livro do Chediak ou de algum outro, mas ele sabe... Ele expressa muito bem a maneira dele, ele conseguiu me convencer que o trabalho dele é bom. (Roger, Guitarra e Saxofone)

Além de criar uma nova ferramenta para estudar a Harmonia da música popular, os alunos valorizaram a abordagem analítica da disciplina, que é descrita pelos entrevistados como muito complexa:

Harmonia na Música Popular acho que é a que eu mais gosto assim, é bem teórico, mas é uma coisa que vai de análise até o fim. Até a ultima notinha assim [...] bem profundo mesmo. (Pedro, Violão e Guitarra)

E na aula de Harmonia na Música popular a intenção é justamente explicar o que é difícil mesmo, o que não ta na cara. (Leonardo, Violão e Guitarra)

Aula do Walter você sai até com dor de cabeça. Acho legal. (Jonas, Guitarra)

Na pesquisa de Feichas<sup>2</sup> (2006, p. 61, 120) os músicos populares almejam entender a harmonia do jazz e de compositores como Tom Jobim e outros reconhecidos por suas harmonias sofisticadas. Segundo a autora é possível perceber que os alunos valorizam a música em uma hierarquia de sofisticação harmônica, o que é exemplificado em relatos como: “MPB é mais complicado que o Rock” e “Chico é mais difícil que Caetano”. (FEICHAS, 2006, p. 120) Na UFMG os alunos de Música Popular valorizam a disciplina Harmonia na

---

<sup>2</sup> Feichas (2006) investigou o perfil dos estudantes de música da EMUFRJ.

Música Popular porque ela trabalha em um nível de complexidade que consegue analisar um repertório sofisticado, que os alunos já tocam e tem curiosidade de entender mais formalmente.

## **Fundamentos de Harmonia. O que é valorizado pelos alunos**

A análise do Walter foi muito pesada, deu pra entender de desde o que eu já tinha de antes. (Amanda, Saxofone)

Alguns alunos, como Amanda, por exemplo, já possuíam um conhecimento prévio de harmonia significativo e almejavam um complemento desse conhecimento através de um estudo mais profundo, obtido na Harmonia da Música Popular. Havia, entretanto, outros alunos que consideravam Fundamentos de Harmonia importante devido a essa disciplina revisar alguns conteúdos que eles já conheciam, mas não estavam consolidados. Essa revisão seria útil para a compreensão do estudo mais avançado que ocorria simultaneamente, uma vez que as duas disciplinas foram cursadas ao mesmo tempo pela maioria dos alunos.

Até porque no (sic) Fundamentos de Harmonia era basicamente o que eu já tinha estudado de harmonia (antes de ingressar na faculdade) [...] e ao mesmo tempo era pré-requisito para as coisas mais avançadas que eu ia ver na Harmonia da Música popular. (Leonardo, Violão e Guitarra)

Entrevistador: Você falou que a matéria de Fundamentos de Harmonia era bem básica?

Entrevistado: É, mas eu gostei porque fundamentou. (Marcelo, Guitarra)

Muita coisa que foi passada eu já sabia, mas como eu não tenho o costume de estudar muito (sic) harmonia, foi como uma recapitulação, uma revisão. (Diego, Bateria)

**Tabela 1:** Relação dos entrevistados, idades e instrumentos.

Alunos	Idade	Instrumento(s)
Kleber	19	Violão e Guitarra
Marcos	23	Violão e Guitarra
Pedro	19	Violão e Guitarra
Gabriel	22	Bateria
Rafael	18	Piano
Amanda	24	Saxofone
Roger	24	Guitarra e Saxofone
Marcelo	33	Guitarra
Michel	22	Violão de 7 cordas
Eduardo	22	Contrabaixo
Diego	27	Bateria
Leonardo	19	Violão e Guitarra





Jonas	38	Guitarra
Ludmila	23	Canto

Na Tabela 1 é possível perceber a predominância de violonistas e guitarristas na turma de Música Popular de 2009. Na pesquisa de Feichas (2006, p. 195,196) os violonistas são descritos como alunos que se destacam quando o assunto é harmonia. O perfil dos entrevistados da presente pesquisa parece ser semelhante ao de Feichas (2006), portanto é natural que outros instrumentistas não compartilhem do mesmo conhecimento prévio de harmonia que os violonistas e guitarristas possuem. É o caso do aluno Diego, que é baterista e não conseguiu acompanhar a complexidade da Harmonia na Música Popular. Para ele, no entanto, a disciplina Fundamentos de Harmonia foi valorizada porque era mais simples.

Já o Fundamentos de Harmonia achei mais bacana pra mim no caso, que foi bem básico. Começando bem das bases. Isso eu acho que foi bacana. (Diego, Bateria)

### **Trabalho auditivo. Pontos positivos das duas disciplinas em diferentes abordagens.**

Além de ser considerada como um tipo de revisão dos conhecimentos de harmonia, Fundamentos de Harmonia foi muito valorizada por trabalhar a percepção auditiva.

Da Fundamentos de Harmonia, o mais legal era escutar as coisas, tentar... ficar dentro do ouvido [...] Porque a gente escutava muito as coisas, e... por exemplo, escutava caso por caso e já ficava isso (sic) internalizado. Acho legal isso. (Kleber, Violão e Guitarra)

Bom, Fundamentos de Harmonia I e II foi bom porque eu fiz com a (professora)Luiza, e ela fez um treinamento auditivo bom com a gente, de harmonia e tal... Puxado mais pro lado do nosso curso, né? (sic) De Música popular [...]Aí eu gostei pra caramba. Foi mais treinamento auditivo, harmônico. (Pedro, Violão e Guitarra)

E o curso de Fundamentos de Harmonia ajudou a voltar a atenção às coisas mais simples e pensar mais no ouvido né?(sic) Na percepção mesmo. (Marcelo, Guitarra)

Na aula de Fundamentos de Harmonia havia um espaço no qual eram feitos exercícios específicos de percepção harmônica, enquanto na Harmonia na Música Popular o trabalho era mais focado na análise. Ambas as abordagens eram valorizadas pelos alunos.



Acho que foram importantes em coisas diferentes, como eu falei: do treinamento auditivo, (e) análise mais profunda, cada uma na sua área. (Pedro, Violão e Guitarra, sobre o que valorizou mais em cada disciplina)

Alguns alunos levantaram uma questão interessante. Eles afirmaram que houve um desenvolvimento auditivo na aula de Harmonia na Música Popular mesmo sem que houvesse um exercício que direcionasse esse tipo de aprendizado.

Acho que Harmonia na Música popular acaba trabalhando mais. Não sei, porque trabalha com muita dissonância, querendo ou não, sei lá, eu acho que você tá num meio que tem mais sons. Apesar que Fundamentos de Harmonia era basicamente treinamento mesmo, era voltado para isso. (Leonardo, Violão e Guitarra)

[...]o conceito, por exemplo, de extensão de acorde... Continuar entendendo o acorde além da sétima. Além de colocar isso no dedo deu pra colocar isso no ouvido e escutar isso em outras coisas. Ampliar o gosto também, rolou de começar a entender umas coisas que antes eu não entendia em algumas músicas, então acaba escutando um monte de coisa nova. (Marcelo, Guitarra)

Verifica-se que há dois tipos de abordagens no desenvolvimento auditivo dos alunos nas disciplinas. Em Fundamentos de Harmonia, há o trabalho de reconhecimento de progressões harmônicas. Na Harmonia na Música Popular, o contato com harmonias jazzísticas que utilizam nonas, décimas primeiras e décimas terceiras pode estimular que os alunos internalizem esse tipo de sonoridade.

## **Considerações finais**

A opinião dos estudantes de música popular a respeito das disciplinas é quase tão diversa quanto o número de entrevistados. Se por um lado há diversos violonistas e guitarristas com um conhecimento prévio expressivo de harmonia, há outros instrumentistas que não tem o mesmo conhecimento. A proporção de violonistas dessa primeira turma do curso pode continuar significativamente maior ou se modificar no decorrer dos anos. Parece ser necessário que haja um diálogo entre os professores das disciplinas, para que estas busquem minimizar os conflitos, tornando-se mais complementares. É provável que esse diálogo já exista, mas ele precisa ser maior e contínuo, uma vez que o curso de Música Popular é novo, e necessita de algum tempo para melhor se estruturar.

Dos pontos levantados nesse artigo, ressalta-se que é importante a busca de novas ferramentas metodológicas para atender um estudo da música popular. Essa não pode



ser compreendida da mesma maneira que se analisa uma música de Bach ou Mozart. O trabalho de percepção auditiva parece ser um interesse comum dos alunos. Por esse motivo é importante que se dê atenção a esse ponto nas aulas de Harmonia.

Há outras questões relevantes dessa pesquisa que não estão no escopo do artigo, como por exemplo, a importância do estudo de harmonia na vida profissional dos alunos, questões de heterogeneidade na turma de música popular, dentre outras. Essas questões deverão ser tratadas em um trabalho posterior.



## Referências

COSTA, Rogério Luiz Moraes. Apontamentos sobre o estudo da harmonia: por uma abordagem abrangente. In: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA, 15., 2005, Rio de Janeiro. Anais... Disponível em: <[http://www.anppom.com.br/anais/anaiscongresso\\_anppom\\_2005/sessao7/rogerio\\_costa.pdf](http://www.anppom.com.br/anais/anaiscongresso_anppom_2005/sessao7/rogerio_costa.pdf)>. Último acesso em: 25 maio 2010

FARIA, Antonio Guerreiro de. Harmonia Tradicional, Harmonia Funcional e Música Popular: uma reflexão motivadora. In: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA, 16., 2006, Brasília. Anais... Disponível em: <[http://www.anppom.com.br/anais/anaiscongresso\\_anppom\\_2006/CDROM/COM/04\\_Com\\_Musicologia/sessao04/04COM\\_MusHist\\_0401-008.pdf](http://www.anppom.com.br/anais/anaiscongresso_anppom_2006/CDROM/COM/04_Com_Musicologia/sessao04/04COM_MusHist_0401-008.pdf)>. Último acesso em: 25 maio 2010.

FARIA, Antonio Guerreiro de. Harmonia funcional, arranjos e a velha condução de vozes. *Em Pauta*, Porto Alegre, v. 18, n. 31, p. 81-94, 2007. Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br/index.php/EmPauta/article/viewFile/7463/4878>>. Último acesso em: 25 maio 2010.

FEICHAS, Heloisa F. B. *Formal and Informal Music Learning in Brazilian Higher Education*. 2006. 260 f. Tese (Doutorado em Educação Musical) – Institute of Education, University of London, 2006.

Formulário para Registro de Disciplinas no Colegiado e Departamentos, disciplinas: Fundamentos de Harmonia I e II, Harmonia na Música Popular I e II, UFMG, 2010.



## ***Na banda aprendi...: Uma reflexão sobre as aprendizagens provenientes do repertório das bandas de música***

*José Robson Maia de Almeida*  
*Universidade Federal do Ceará - UFC*  
*robsonalmeida@ufc.br*

*Elvis de Azevedo Matos*  
*Universidade Federal do Ceará - UFC*  
*elvis@ufc.br*

**Resumo:** As bandas de música configuram-se como espaços democráticos de acesso a educação musical, sobretudo, em localidades que não dispõem de escolas formais de música ou conservatórios. Assim, torna-se necessário entender com clareza como ocorre o ensino e a aprendizagem de música nestes contextos. O presente trabalho teve como objetivo investigar as influências que surgem a partir do repertório executado pelas bandas de música no Ceará. O estudo foi realizado com a Banda de Música Padre Assis Portela, da cidade de Beberibe, Ceará. A pesquisa foi de natureza qualitativa, abordando o estudo de caso como metodologia principal e, utilizando, também entrevistas semiestruturadas com integrantes, ex-integrantes, regentes e ex-regentes do grupo citado, bem como observações. Os resultados mostram ampla diversidade nas aprendizagens oriundas do repertório direcionando para uma vivência dos aspectos musicais, sociais e profissionais, resultados da prática educativa presente no grupo.

**Palavras-chave:** banda de música, repertório, aprendizagens musicais.

### ***Na banda aprendi a valorizar a vida: Introdução***

O presente trabalho, trecho de minha pesquisa de dissertação de mestrado, objetivou desvelar as aprendizagens oriundas do repertório executado pelas bandas de música, mediante estudo realizado junto a Banda de Música Padre Assis Portela, da cidade de Beberibe, Ceará, observando as influências que estes saberes provocam na formação musical e social dos participantes.

Entender como os músicos que integram a referida Banda se relacionam com as músicas propostas no repertório formal e informal do grupo mediante as aprendizagens provocadas por estas músicas, foi também, um dos objetivos desta pesquisa, além de conhecer quais músicas, na visão dos integrantes, contribuem para sua formação musical.

As bandas de música sempre foram manifestações musicais que representaram a camada mais popular da sociedade. Ao longo do tempo, a banda tornou-se uma manifestação que se encontrava junto à população, executando músicas em praças públicas, bem como em outros ambientes de fácil acesso à população. (ALMEIDA, 2007, 2010; CAJAZEIRA, 2002, 2007, TINHORÃO, 2004).



Além de seu papel de levar a cultura musical às camadas mais populares, as bandas assumiram a função e a responsabilidade da educação musical junto a uma grande parte dos jovens que dificilmente teriam acesso às escolas formais de música.

(...) há um movimento mundial de crescimento e de reavaliação e revalorização da importância da educação musical, da aprendizagem do instrumento musical e da prática instrumental coletiva, onde a banda de música é inserida como uma das principais práticas alternativas. (PEREIRA apud CAMPOS, 2008, p. 107).

### ***Na banda aprendi muita coisa: considerações sobre a educação musical nas bandas de música do Ceará***

Para Andrade (1989), a palavra banda designa um “conjunto de instrumentos de sopro, acompanhado de percussão.” (p. 44). Estes grupos existem desde a Antiguidade, os quais nasceram nas corporações militares, tendo como objetivo animar os combatentes durante as batalhas. Nesta época, predominavam instrumentos como clarins e corneta.

Segundo Meira & Schirmer (2000),

Banda é palavra de raiz germânica – *bandwa* – isto é, bandeira ou estandarte. (...) Pelo italiano a *banda* passou ao francês, ao português e as outras línguas latinas. Também ao inglês – *band*. (...) Leve-se em conta que ‘banda’, ‘bando’ e ‘bandeira’ tem origem comum. (MEIRA & SCHIRMER, 2000, p. 33).

Foi, contudo, somente na segunda metade do século XIX que a expressão “banda de música” passou a ser usada efetivamente no Brasil para designar tal formação.

As bandas de música assumiram, no decorrer da história da música nacional, um papel importante para a consolidação da música brasileira e da formação musical. Esses grupos foram responsáveis por divulgar a música para a população que não possuía acesso à apreciação musical, tocando nos coretos em praças públicas e nas festividades populares, oferecendo, desta maneira, oportunidade do acesso à música.

Estes grupos, no Ceará, estão presentes nos diversos momentos importantes da comunidade, como festa de padroeira, carnaval, funerais, eventos militares, jogos esportivos, procissões, campanhas políticas e promocionais, leilões, entre outros.

No Estado do Ceará diversas bandas são responsáveis pela educação musical de seus integrantes, em sua maioria, jovens que, dificilmente, teriam acesso ao ensino de música em decorrência das precárias condições socioeconômicas em que vivem.



Atualmente, as bandas podem ser meios alternativos de acesso à educação musical no Estado do Ceará, principalmente para os jovens, uma vez que elas são a manifestação musical mais presente e a que se encontra mais infiltrada nas camadas populacionais de menos poder aquisitivo. Nessa perspectiva, o fator de inclusão social se torna importante, sobretudo em relação à democratização do acesso ao conhecimento musical.

Atualmente a presença dessa manifestação musical na realidade brasileira é muito grande, dado o número expressivo de bandas, existentes em consequência dos diversos projetos de formação e ampliação de bandas incentivados e/ou implantados pelo Poder Público. No Estado existem, hoje, 205 bandas de música presentes em todos os 184 municípios do Ceará, número que revela a influência destes grupos, sobretudo em cidades onde esta é uma das únicas manifestações musicais. (ALMEIDA, 2010)

Assumindo a função de escolas de música, as bandas, em muitas localidades do Ceará, substituem os conservatórios e escolas de ensino formal.

A maioria dos instrumentistas brasileiros de sopro que trabalham profissionalmente em bandas militares, civis, ou orquestras recebeu sua formação elementar em bandas. As bandas de música têm sido um dos meios mais utilizados no ensino instrumental, de sopro e percussão, no nosso País. O número dessas instituições supera o número de escolas de música. Além disso, a maioria das escolas de música não ensinam instrumentos de sopro e das que ensinam, apenas alguns desses instrumentos são oferecidos. Enquanto, as bandas têm ministrado aulas de todos os instrumentos que compreendem seu quadro. (BARBOSA, 1996, p. 41).

Em relação ao repertório das bandas de música, este, pode configurar, sobretudo, pela formação do regente e dos músicos, cujas escolhas musicais são resultado das experiências vivenciadas ao longo de suas trajetórias formativas.

O repertório das bandas pode ser uma importante ferramenta na afirmação da aprendizagem musical. Para tanto, o regente pode realizar um planejamento de repertório, considerando a aprendizagem dos músicos, estabelecendo objetivos pedagógicos para cada peça escolhida, ampliando, assim, a funcionalidade destas peças para fins de formação musical, enfatizando o sentido e significado destas músicas para os integrantes, uma vez que tal seleção pode trazer, de forma inerente, aspectos que favoreçam o desenvolvimento técnico.

Sobre as escolhas musicais que devem compor um programa, Tourinho e Oliveira (2003) ressaltam que este processo

Deve ser fonte de aprendizagem, nem tão fácil que não ofereça um desafio nem tão difícil que seja tocado no limite da compreensão e da fluência. Da mesma forma deve oferecer a possibilidade de explorar fraseado, dinâmica,



textura, possibilitando ao aluno o crescimento técnico e musical. (TOURINHO & OLIVEIRA, 2003, p. 22).

As autoras explicitam a relevância de escolher um repertório que tenha, mesmo que intrinsecamente, as características técnicas que ajudarão os músicos a superar suas dificuldades. Para isso, o maestro deve estabelecer, claramente, critérios para avaliar os diferentes níveis de aprendizagem em um grupo heterogêneo como a banda de música. Com tal avaliação, o regente pode, com segurança, estabelecer suas escolhas considerando as necessidades e o nível técnico dos seus músicos. Tais critérios, contudo, por vezes, não são claros o bastante para que o regente tenha a consciência da importância pedagógica do repertório para formação da banda.

Que critérios o regente utiliza para definir o repertório? Nestas escolhas, existe a preocupação pedagógica com o nível técnico? Como os músicos se relacionam com as músicas executadas?

Um dos critérios trazidos por Tourinho & Oliveira (2003, p. 23) é o de que o repertório deve ser cumulativo, ou seja, deve apresentar, teórica e tecnicamente, uma ordem de crescimento e conhecimento progressivo.

Desta maneira Kleber (2003) ensina que

(...) um currículo de música, ao contemplar a diversidade das formas culturais do mundo contemporâneo, terá uma maior possibilidade de tratar a construção e produção do conhecimento musical de forma sistêmica, não fragmentada, propiciando uma dinâmica interdisciplinar. (KLEBER, 2003, p. 61)

Assim, torna-se pertinente questionar: que conhecimentos as músicas escolhidas trazem, implícita e/ou informalmente, para os executantes?

### ***Na banda aprendi a ler: Metodologia***

O trabalho de investigação empreendido foi de natureza qualitativa, configurando-se, mais especificamente como um estudo de caso junto à Banda de Música Padre Assis Portela, da cidade de Beberibe, localizada na Região do Litoral-Leste no Estado do Ceará.

A Banda estudada, junto à qual já havia estabelecido os contatos iniciais que antecederam a pesquisa, revelou-se como a mais indicada para a realização desta pesquisa, pois, além da facilidade no trânsito entre os integrantes, a mesma mantém uma escola de iniciação musical.





Os procedimentos utilizados nesta pesquisa foram observações e entrevistas semiestruturadas realizadas com oito integrantes, quatro ex-integrantes, dois regentes que hoje atuam na banda, e um ex-regente.

Esta pesquisa foi realizada entre os meses de outubro a dezembro de 2009, durante o período dos ensaios, apresentações e aulas da escola de iniciação musical, bem como outros momentos oportunos que aconteceram durante o estudo, com o intuito de entender a relação de aprendizagem entre os músicos e o repertório executado, e verificando, também, escolhas e critérios utilizados pelos regentes para definir o repertório.

### ***Na banda aprendi a me superar: saberes decorrentes do repertório das bandas de música***

As aprendizagens adquiridas com a vivência na Banda de Música podem se constituir de experiências importantes e ricas, podendo ser variadas e, não necessariamente, se restringir aos aspectos musicais. Swanwick (2003) diz que “existe um perigo em organizar o currículo em torno de um conceito restrito de performance. Isso tende a ser musicalmente restritivo, e a repetição constante de um pequeno repertório pode tornar-se um absurdo.” (p. 53-54).

Um entrevistado revela a percepção de que uma das maiores aprendizagens em decorrência da participação na Banda foi a superação dos próprios limites:

*Eu aprendi a me superar. Quando eu voltei pra cá, eu voltei a estudar. Comecei a ocupar meu tempo. Eu tentei me superar, eu achava que eu não conseguia, sabe? Eu ainda não aprendi as escalas no instrumento, eu acho que nem tudo, mas um dia eu chego lá.<sup>1</sup>*

Outros destacam o fato de terem aprendido os aspectos que favorecem a leitura musical, sendo, para eles, uma das mais importantes aprendizagens adquiridas com esteio no currículo musical na Banda.

*Eu aprendi a ler, né? na banda, teoria, assim... É importante, né, o músico ter ideia de ler. Eu aprendi tudo isso... Além do professor saber passar a teoria legal pra gente eu também quis aprender, né?<sup>2</sup>*

---

<sup>1</sup> Integrante 2

<sup>2</sup> Integrante 8



Em relação às músicas do repertório da Banda de Música Padre Assis Portela, um dos entrevistados revela quais arranjos possibilitaram diferentes aprendizagens com a sua execução:

*Tinha umas músicas muito interessantes, por exemplo, 'Êxodus', era um arranjo muito bonito, tinha várias passagens, quebrava, mudava de ritmo. Porque era uma música que era diversificada das outras músicas que a gente tocava e tinha um destaque nos metais, com solo de trompete, tinha um solo de clarinete, tinha um destaque, né? Então era uma música muito rica, uma harmonia bonita.*<sup>3</sup>

Os arranjos que favorecem conhecimentos vários, de acordo com os entrevistados, são aqueles que possuem mudanças de ritmos e de tonalidades, os que possuem solos individuais e dificuldades na execução da música.

Um dos principais objetivos da educação musical nas bandas de música são a leitura e a execução musical, por isso que os currículos de música nas bandas se voltam para tais objetivos em detrimento de vários outros aspectos importantes para o desenvolvimento musical, como improvisação, composição e criação.

*O estilo da música eu pego mais ou menos assim, eu pego pela divisão. Sempre eu pego uma música que tem uma divisão que eles nunca tocaram, aí já vai ter uma base pra eles estudarem, entendeu? É mais ou menos assim.*<sup>4</sup>

No depoimento imediatamente anterior, um dos regentes revela seus critérios que direcionam as escolhas das músicas que farão parte do repertório da Banda de Música Padre Assis Portela. O regente entrevistado exprime os aspectos musicais como um dos mais importantes na escolha do repertório da Banda, aspectos como divisão rítmica, sobretudo aquelas desconhecidas dos músicos, a fim de aproveitar o repertório como componente relevante na aprendizagem desses aspectos. Desta maneira, percebemos que ele possui consciência da importância das músicas que compõem o repertório na aprendizagem dos agentes.

Nem sempre, contudo, os arranjos propostos para repertório da Banda de Música de Beberibe estão de acordo com o nível de desenvolvimento técnico dos músicos, resultando, por vezes, na exclusão, pelo regente, da música do repertório, causando, assim, frustrações entre os músicos.

---

<sup>3</sup> Integrante 9

<sup>4</sup> Regente 1



*Tinha a questão da banda ter condição de tocar e não ter condição de tocar. Eu lembro muito bem que tinha muitas músicas que colocavam na estante que tiravam porque a banda não tocava mesmo. (...) Eram músicas que teve que tirar da estante porque o nível de técnica do músico não dava pra sair.<sup>5</sup>*

Ao ser indagado sobre o que aprendeu na banda, um dos integrantes entrevistados enfatiza alegremente o fato de a Banda ter-lhe proporcionado à superação da timidez, sendo isto, segundo ele, um dos aspectos importantes que aprendeu como músico no grupo.

*A tocar um pouquinho, a música e várias outras coisas. Eu perdi mais a timidez, tocando, outras coisas também, medo de falar em público. Além da maneira de tocar. Antes eu entrava calado e saía mudo.<sup>6</sup>*

De acordo com Cruvinel (2005), “na medida em que as experiências e dinâmicas do grupo vão amadurecendo, elas vão se tornando extremamente ricas para o indivíduo, devido às relações interpessoais desenvolvidas pelos sujeitos desse grupo.” (p. 80).

Os sentimentos de solidariedade, união e respeito com os colegas, estimulados pela vivência na Banda e por uma vontade de alcançar uma melhor execução das músicas do repertório, são comuns no ambiente das bandas de música, uma vez que a aprendizagem musical e a leitura dos arranjos que ali ocorrem se dão de maneira coletiva.

*Aprendi ser colaborativo com as pessoas.<sup>7</sup>*

Para Galindo (Apud CRUVINEL, 2005, p. 78), os sentimentos de interação social entre os músicos estimulam maior rendimento na aprendizagem instrumental, bem como na execução musical.

*Aprendi várias coisas como união, a ter união com o próximo.<sup>8</sup>*

### ***Na banda aprendi muita coisa: considerações finais***

No decorrer das últimas décadas, foi evidente um crescimento no número de bandas de música em decorrência dos projetos empreendidos pelos Governos federal e estadual, permitindo, desta maneira, a ampliação do acesso à educação musical para aqueles que não dispõem de oportunidades para vivenciar a arte musical. Em muitas cidades pequenas as bandas são a principal forma, por vezes, a única, de acesso à educação musical.

---

5 Ex-integrante 1

6 Integrante 3

7 Integrante 5

8 Integrante 7



Portanto, o repertório executado na Banda de Música Padre Assis Portela direciona para várias aprendizagens adquiridas pelos sujeitos, aprendizagens estas que são musicais, humanas, sociais, culturais e econômicas, sendo, então, resultado da dinâmica inerente à prática educativa presente na relação de ensino e aprendizagem na Banda de Música Padre Assis Portela.

*Na banda eu aprendi muita coisa. Em primeiro lugar a valorizar a vida.*<sup>9</sup>



## Referências

ALMEIDA, J. Robson M. *De Volta ao Coreto: Um estudo sobre a Banda de Música de Icapuí – CE. Monografia de Especialização / Fortaleza: Centro Federal de Educação Tecnológica do Ceará – CEFET-CE, 2007.*

\_\_\_\_\_. *Tocando o repertório curricular: bandas de música e formação musical.* Dissertação de Mestrado/Ceará: Universidade Federal do Ceará – UFC, 2010.

ANDRADE, Mário Raul Moraes de. *Dicionário musical brasileiro.* Coordenação Oneyda Alvarenga, Flávia Camargo Toni. Belo Horizonte: Itatiaia; [Brasília, DF]: Ministério da Cultura; São Paulo: Instituto de Estudos Brasileiros da Universidade de São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1989.

BARBOSA, Joel Luis da Silva. Considerando a viabilidade de inserir música instrumental no ensino de primeiro grau. *Revista da Abem*, Porto Alegre, n. 3, p. 39-49, Junho/ 1996.

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

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

CAMPOS, Nilceia Protásio. O aspecto pedagógico das bandas e fanfarras escolares: o aprendizado musical e outros aprendizados. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 19, 103-111, mar. 2008.

CRUVINEL, Flávia Maria. *Educação musical e transformação social.* Goiânia: ICBC, 2005.

KLEBER, Magali. Qual currículo? Pensando espaços e possibilidades. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n. 8, p. 57-62, 2003.

MEIRA, Antonio Gonçalves; SCHIRMER, Pedro. *Música militar & Bandas Militares: Origem e Desenvolvimento.* Rio de Janeiro: Estandarte, 2000.

SWANWICK, K., *Ensinando música musicalmente.* Tradução de Alda Oliveira e Cristina Tourinho. São Paulo: Editora Moderna, 2003.

TINHORÃO, José Ramos. *História social da música popular brasileira.* São Paulo: Editora 34, 2004.

TOURINHO, Cristina; OLIVEIRA, Alda. Avaliação da performance musical. In: HENTSCHKE, Liane.; SOUZA, J. (Org.). *Avaliação em música: reflexões e práticas.* São Paulo: Moderna, 2003. p. 13-28.



# **Narrativas de profissionalização: um olhar para as relações entre pessoas – professores de música e o coletivo das escolas de educação básica**

*Delmary Vasconcelos de Abreu  
delmaryabreu@gmail.com*

*Universidade Federal do Rio Grande do sul – UFRGS*

**Resumo:** Esta comunicação é um recorte de uma pesquisa em andamento que se apresentará sob forma de tese de doutorado<sup>1</sup>. O foco da pesquisa está centrado no contexto da educação básica como campo de atuação profissional da área de educação musical e seu objetivo consiste em investigar como professores licenciados em outras áreas do conhecimento (PLOA) se tornam professores de música na educação básica. Por se tratar de uma pesquisa sobre profissionalização de professores, a metodologia utilizada consiste nas narrativas de profissionalização. Para este trabalho, trago uma das dimensões das relações construídas pelos professores de música com o coletivo que compõe o espaço escolar da Rede Municipal de Ensino de Sinop/MT (REMES). Os dados sugerem que as relações que os PLOA constroem com alunos, pais, diretores e colegas de trabalho atraem o interesse desse coletivo para o ensino de música no espaço escolar. Essas relações, contruídas entre professores de música e o coletivo das escolas de educação básica, revelam uma concepção de educação musical em que o ensino se constrói na relação entre as pessoas que compõem o coletivo das escolas de educação básica, mais do que na relação com o conteúdo musical.

**Palavras-chave:** educação musical escolar, concepções de ensino de música, educação básica.

## **1. Introdução**

Neste trabalho, apresento um recorte dos resultados parciais de uma pesquisa em andamento que se apresentará sob forma de tese de doutorado. O foco da pesquisa está centrado no contexto da educação básica como campo de atuação profissional para a área de educação musical, e seu objetivo consiste em investigar como professores licenciados em outras áreas do conhecimento – PLOA se tornam professores de música na educação básica. Por se tratar de uma pesquisa sobre profissionalização de professores, a metodologia utilizada consiste na abordagem biográfica, denominada na pesquisa como narrativas de profissionalização. Essas narrativas são oriundas de entrevistas realizadas com dez PLOA, que atuam com o ensino de música nas escolas de educação básica da Rede Municipal de Ensino de Sinop/MT<sup>2</sup> – REMES. O estudo articula discussões com autores das áreas de sociologia, como Latour (2000), e da área de educação, como Ramalho Nuñez e Gauthier

---

<sup>1</sup> Aluna do Programa de Pós-Graduação em Música da UFRGS e bolsista da FAPEMAT.

<sup>2</sup> Sinop é um município localizado na região norte do Estado de Mato Grosso, a 500 km de distância de Cuiabá, capital do Estado.



(2003). A partir do entrelaçamento do pensamento desses autores, entendo que a profissionalização docente é definida pelo modo como o professor translada<sup>3</sup> o seu conhecimento acumulado nos contextos nos quais está inserido. Para analisar os dados apresentados neste trabalho, busquei evidenciar um aspecto desse conhecimento acumulado, que consiste nas relações estabelecidas entre professores de música e o coletivo da REMES.

O interesse por investigar PLOA que atuam com o ensino de música nas escolas de educação básica surgiu pelo fato desse contexto educacional apresentar uma significativa ausência de professores licenciados em música. Isso pode ser averiguado em pesquisas realizadas por Penna (2002), Morato et al. (2003), Ribeiro (2003), Hummes (2004), Del Ben (2005), Santos (2005) e Abreu (2006). Uma vez que são poucos os licenciados em música atuando nas escolas, outros professores assumem as atividades musicais, situação encontrada em diversas partes do país.

Conforme Abreu (2006), no município de Sinop, faltam licenciados na área de música para atuar na educação básica. Uma vez que as universidades e faculdades<sup>4</sup> de Sinop não oferecem cursos de licenciatura em nenhuma das modalidades da área de arte, o quadro de professores das escolas de educação básica do município apresenta uma lacuna de professores licenciados nessa área. Isso tem levado as escolas da REMES a adequar os professores às necessidades apresentadas pelo contexto educacional<sup>5</sup>.

Ao investigar dez PLOA que atuam como professores de música no ensino de arte das escolas da REMES, pude extrair, de suas narrativas, histórias que se desdobraram em torno de relações desenvolvidas com o coletivo que compõe esse espaço escolar. Para este trabalho, trago uma das dimensões de suas práticas, que consiste em uma concepção de ensino de música construída mais na relação que esses professores estabelecem com o coletivo do que na relação com o conteúdo musical.

---

<sup>3</sup> Translação é um termo utilizado por Bruno Latour (2000), em sua obra intitulada *Ciências em ação*, para descrever os movimentos estratégicos realizados pelos profissionais cuja finalidade consiste em envolver pessoas que partilham dos mesmos interesses.

<sup>4</sup> A Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT/Sinop oferece licenciatura em letras, matemática e pedagogia. A Universidade Federal do Mato Grosso – UFMT/Sinop oferece licenciatura em ciências naturais e matemática. A Universidade de Cuiabá – UNIC oferta licenciaturas em ciências biológicas e educação física. A Faculdade de Sinop – FASIPE implantou recentemente a licenciatura em educação física. A Faculdade Cenequista de Sinop – FACENOP não oferece nenhum curso de licenciatura, ofertando somente o curso de comunicação social/jornalismo.

<sup>5</sup> Em conversa mantida com a secretária de educação, no ano de 2008, fui informada que o professor licenciado em letras assume sua área de concurso. Porém, se no processo de atribuição de aulas houver constatação de que as aulas de arte não foram suficientemente preenchidas, é o professor licenciado em letras quem deverá assumir essas aulas. Isso, segundo a secretária, se justifica pelo fato dessa área estar vinculada a uma grande área que abarca as áreas de linguística, letras e artes.



A fim de expandir o conhecimento sobre a educação básica como espaço de atuação profissional para professores de música, solicitei aos PLOA que me contassem como construíram a sua relação com o coletivo que compõe o espaço escolar, e o que fizeram para atrair o interesse desse coletivo pelo seu trabalho desenvolvido na área de música. Ao longo das narrativas, os professores relataram histórias que se desdobraram em torno de suas relações desenvolvidas com alunos, pais, diretores e colegas de trabalho.

## **2. “A ficha da gente cai todo dia, porque é um desafio atrás do outro”**

A percepção do espaço escolar como um contexto complexo emergiu de relatos como os de Espanhola e Viola Enluarada<sup>6</sup>. Espanhola, uma professora que possuía apenas seis meses de atuação como professora de música contou: “Esse é o meu primeiro semestre como professora, eu tô chegando agora, entende? Tá caindo a ficha ainda, e tudo é muito novo, a escola, os alunos, o projeto, a música... Então, eu não sei direito por onde começar”. Ao contrário de Espanhola, Viola Enluarada, que dentre os professores informantes é a que possui maior tempo de atuação nas escolas da REMES, narrou calmamente: “a ficha da gente cai todo dia, porque é um desafio atrás do outro. Você tem que saber o que e como você vai trabalhar com teu aluno, além de ter que saber o que é que a escola quer da gente”.

Foi nos alunos que os PLOA buscaram os seus primeiros aliados para que o ensino de música pudesse ocorrer no espaço escolar da REMES. Da narrativa de Fascinação emergem acontecimentos nesse sentido. Ela disse: “é fundamental que o professor saiba conquistar o seu aluno pra poder dar a sua aula. Pra mim, tudo começa por aí”. No relato de Realce há, também, claras evidências a esse respeito. Ela disse: “você tem de dar uma boa aula e conquistar teu aluno também, porque é uma corrente. Se o aluno não gostar, não adianta a diretora, os pais, nada...”. Aquarela contou que “a escola respeita o lado do aluno, ela vê o aluno como gente e não como um número político, como a SED<sup>7</sup> enxerga”, enfatizou a professora. Na sequência dessa narrativa, acrescentou: “e eu vou conquistando eles, a escola, os pais, e, assim, vou melhorando o meu trabalho com a música”.

Para Viola Enluarada, “a postura do professor conta muito. Porque, mesmo o aluno não gostando da disciplina, ele passa a gostar do professor, e a ter um bom relacionamento. Assim, o ambiente fica agradável, e ele não vai bater nos colegas, vai te respeitar, e você vai

---

<sup>6</sup> Os professores são identificados por nomes escolhidos por eles próprios, relacionados a canções da chamada música popular. Foram entrevistados dez professores, sendo oito mulheres (Asa Branca, Aquarela, Espanhola, Fascinação, Luíza, Primavera, Realce e Viola Enluarada) e dois homens (Beleza Pura e Saigon).

<sup>7</sup> Secretaria Municipal de Educação de Sinop/MT.





conseguir trabalhar”. Era dessa relação entre professor e aluno que Realce também contava em seu relato. Ela disse: “é preciso criar laços com o aluno, só que o ruim é que, às vezes, uma aula por semana a gente não cria esse laço”. Para que isso ocorra, encontrei na narrativa de Beleza Pura um relato esclarecedor: “o negócio é fazer a turma gostar tanto da aula, que eles vão ficar ansiosos pra chegar esse dia. Esse é o lance”. Isso pode ser averiguado também no relato de Aquarela. A professora disse: “chega o dia da aula de música, os alunos ficam na porta esperando e gritando: ‘música, música, música’. É uma festa!”, exclamou sorridente a professora. Depois, acrescentou: “eu penso que o jeito que a gente faz música é que torna diferente a nossa aula e a nossa relação com o aluno, entende?”. Entretanto, Primavera lembrou que “os alunos ficam tão motivados com a música, e quando isso acontece, eles começam a gostar mais da sua aula do que das outras, e cria uma ciúmeira nos outros professores”.

Para que não haja nenhuma animosidade entre os colegas professores, relatos como o de Aquarela indicam estratégias para lidar com essa situação. A professora acredita que, “além do aluno, a gente tem que conquistar os colegas também, pra eles somarem com o teu trabalho, já que trabalhamos com os mesmos alunos”. Essa também é a maneira como pensa Beleza Pura. Ele disse: “eu procuro me relacionar bem com todos os professores, porque a gente tá no mesmo barco, e com os alunos dentro”.

### **3. “Acho que a escola é igual uma família”**

A relação dos PLOA com os demais professores que atuam no mesmo contexto educacional é, segundo Saigon, “fundamental pra se desenvolver um bom trabalho na escola, porque sem os colegas te apoiando, as coisas se tornam mais difíceis pra gente em sala de aula”.

Em se tratando de afinidades construídas entre professores dentro do espaço escolar, Luíza comentou que, “geralmente, somos as únicas professoras de música na escola, e no meu caso, as minhas amigas são feitas, não por afinidades de área, mas pelo jeito de ver as coisas na escola”. No entanto, Aquarela acredita que “cada professor tem o seu jeito de ser, mas, quando é pra somar, pra pensar no contexto geral da escola, tá todo mundo ali.” Somar, para Luíza, significa “se juntar para entender o aluno”. A professora exemplificou dizendo: “vamos dizer que tem aquele aluno “x” que é visto por dez professores diferentes. Cada professor vai ter algo pra dizer, e sua experiência com aquele aluno se multiplicará em dez. Você só muda o conteúdo da aula, porque o resto você vai trocando com os colegas”.



Por outro lado, Beleza Pura disse que, “quando os colegas não colaboram, a gente precisa ter muito jogo de cintura, principalmente se você tem prestígio com a diretora. E a gente sabe que a música faz isso”. A mesma coisa pensa Fascinação. Ela contou que, “muitas vezes, há picuinhas, porque a gente que é da música tá praticamente sozinho na escola, e recebendo prestígio do diretor”.

Outra maneira da aula de música provocar constrangimentos entre colegas de profissão foi narrada por Asa Branca: “tem colegas que acham que, por ter barulho na aula de música, a gente não sabe dominar a sala, e aí começam os grupinhos e o falatório”. Para conviver com problemas dessa natureza, Beleza Pura disse: “a aula de música é barulhenta mesmo, então, o negócio era organizar com os alunos pra dar tudo certo e não atrapalhar ninguém”.

A visão de Viola Enluarada a respeito das relações estabelecidas no ambiente profissional consiste na de compará-la a contextos familiares. Ela contou: “eu acho que a escola é igual uma família, tem conversinhas pra lá e pra cá, coisas que a gente acaba se estressando. Mas isso também faz parte da escola, vai fazer o que?”, afirmou a professora. Por outro lado, Aquarela lembrou com entusiasmo que “as rodas de conversa ocorridas no recreio sempre foram muito legais. A gente tem prazer em conversar um com o outro. E, quando você precisa do outro, ele tá ali, sabe?”. Nesse aspecto, a narrativa de Aquarela é muito parecida com a de Saigon. O professor contou que “na escola sempre tem alguém com quem você poderá contar. Tem colegas que tem mais experiência de escola, e eles sempre te auxiliam de alguma forma”.

Essa maneira de atuar em sistema de cooperação com os demais colegas de trabalho é uma constante que aparece nas narrativas dos professores informantes. Isso pode ser constatado na narrativa de Aquarela. Ela disse, em tom de explicação: “vamos dizer que uma professora, lá da educação infantil, me pede dicas de música. Eu ensino porque ela vai ficar contente, vai fazer música com os alunos, e eles vão vir melhores pra minha aula. No entanto, Aquarela esclareceu, na sequência dessa narrativa, que a sua forma de colaborar com os demais professores tem um limite: “tem coisas que eu não repasso, aquelas que suei pra conseguir. As que eu já fiz e foi legal, essas eu passo. Eu falo assim: Não, flor! Faz assim: na alfabetização, use ritmos, e conte historinhas usando os instrumentos musicais, porque isso vai dar mais vida...”.

Essa colaboração entre colegas professores sobre o que “funciona” na escola foi trazida por Luíza como “coisas tipo: dúvidas em como fazer tal trabalho, como ensinar aquele



aluno que é mais trabalhoso. Às vezes, ele não aprende só comigo, mas com o outro também não. Então, a gente troca experiência pra ver como fazer pra dar certo”. Na sequência, a professora se reportou a uma de suas lembranças e narrou-a: “se o outro professor me conta que tal aluno gosta muito de matemática, por exemplo, eu já vou explicar de um jeito que tem mais a ver com ele. Então, essa troca com os outros professores facilita muito o nosso trabalho”.

Com relação à troca de conhecimentos que ocorre entre professores que atuam com as mesmas turmas de alunos, Aquarela narrou: “ninguém fica falando pra ninguém que é na parceria. Acontece e pronto! É esse coletivo... Nós pensamos uma coisa só. Por exemplo, que o aluno vá pra aula de música falando: ‘profê! Hoje eu aprendi tal coisa em ciências’. Hum! Que legal!”.

Essa maneira de ver a escola como um coletivo também é compartilhada por Saigon. Ele disse: “as reuniões pedagógicas acrescentam muito no trabalho da gente. Eu vejo todo mundo ali tentando se ajudar. A mesma coisa disse Primavera: “a gente conta um pouco da aula, como fez e tal, e compartilha”. Fascinação contou que “tudo que a gente vai fazer, é pensado no conjunto”. A esse respeito, Luíza relatou que “na escola você se junta pra entender o aluno”. Isso é o que também pensa Aquarela. Ela disse: “além de ter que entender porque o aluno não consegue ter coordenação pra bater as clavas, por exemplo, a escola também te obriga a ver outros problemas... Ver o que tá em volta, o entorno é mais amplo que a música, e sozinha você não consegue, entende?”. Por outro lado, Primavera acredita que “tricotar informações com os colegas ajuda o colega entender porque tal criança consegue tocar bem. Assim, você ganha respeito entre os colegas que não conseguem que a mesma criança vá bem na aula dele”.

A visão de Viola Enluarada sobre o modo como o coletivo enxerga o trabalho dela é a seguinte: “os professores colaboram, porque veem que a música ajuda no todo com o aluno, e acaba deixando eles mais alegres na escola”. A mesma coisa narrou Realce: “a diretora da escola percebeu que minhas aulas ajudavam todas as demais, e, por isso, ela dizia nas reuniões de professores que o meu trabalho era um trabalho que dava certo, e pedia pra que todos me apoiassem, porque isso era super importante pra escola”.

Os relatos mostram que a relação desses professores construída com o coletivo é fundamental para que o ensino de música possa ocorrer no espaço escolar da REMES. Trata-se de uma concepção de ensino que tem como base a relação com as pessoas que, por sua vez, estão envolvidas com a formação global do aluno.



#### **4. “Os pais gostam de vir à escola, eles são muito presentes. Eu os chamo de os nossos pais”**

A fim de expandir um pouco mais os interesses comuns entre professores de música e o coletivo, busquei extrair das narrativas dos professores informantes a relação que eles têm com os pais de alunos. Espanhola trouxe relatos a esse respeito. Ela disse: “quando eu vejo a felicidade dos pais e dos alunos com a aula de música, isso me deixa leve, me faz acreditar que é isso que vale a pena”. Realce também falou a esse respeito: “você precisa ter laços com o aluno, para os pais pegarem confiança na gente. Os pais gostam de vir à escola, eles são muito presentes, eu [os] chamo de “os nossos pais”. E o que fez os pais se achegarem mais a nós? Foram as apresentações de música na escola”.

Para Saigon, “a escola faz apresentações musicais como uma forma de agradar os pais e trazê-los pra dentro da escola”. A mesma coisa disse Aquarela: “a escola quer que os pais e os alunos gostem da escola, ela quer ver o aluno feliz, e os pais contentes”. Nesse aspecto, Espanhola acredita que “a união faz a força e vai ao encontro do que tá acontecendo agora, os pais felizes com as crianças no coral. Eu sinto que os pais são bem acalorados com esse trabalho”, afirmou a professora.

A participação dos pais em atividades musicais foi trazida por Luíza, que lembrou: “tinha um pai que sempre me dizia: ‘que coisa linda esse seu trabalho, professora’”. Outro acontecimento que denota o envolvimento dos pais no contexto escolar emergiu da narrativa de Realce: “a impressão que dá é que o pai acha que pela aula de música, pela apresentação o filho vai ter uma profissão, o filho vai ser artista, então ele vem e dá a maior força para os filhos”. Na visão de Aquarela, “a escola tem que ser enxergada assim, todos se ajudando. Graças a Deus os colegas, o diretor, os pais e os alunos têm me dado muito apoio, mas a gente tem que fazer igual à historinha do leão e da gazela, como se cada dia fosse um recomeço”.

#### **5. Considerações Finais**

As narrativas de profissionalização dos professores informantes têm me permitido compreender, além das concepções de ensino que esses professores constroem ao longo de suas trajetórias nas escolas da REMES, uma escola que é praticada, isto é, um espaço que possui formas específicas de se relacionar com as pessoas que compõem esse coletivo (PACHECO, 2008, p. 249).



Os professores informantes contaram-me histórias tecidas com o coletivo que compõe o contexto educacional da REMES. Dessas histórias, surgiram relatos esclarecedores sobre o modo como esses professores envolvem o entorno que permeia o espaço escolar para que o ensino de música possa acontecer na REMES. Isso gera uma necessidade de ações do coletivo para que o ensino de música possa ocorrer nas escolas de educação básica da REMES. Mas como seriam essas ações? Os relatos mostram que muitas dessas ações, na maioria das vezes, imprevisíveis, podem transformar o próprio professor, tendo em vista aquilo que o coletivo entende como ensino de música escolar.

Ao considerar o espaço escolar e a força do coletivo como um espaço para que os PLOA continuem se tornando professores de música, concluo, a partir dos dados analisados, que o vir a ser não vem apenas do professor, mas provém, também, dos outros, e do modo como as relações são estabelecidas. Isso quer dizer, segundo Schaller (2008, p. 76), que a força está no coletivo.

Ao tratar das finalidades do ensino de música na educação básica, Del Ben (2009) afirma que “não existe música se não houver pessoas se relacionando com a música, quaisquer que sejam as formas que essa relação assuma” (DEL BEN, 2009, p. 129). Os dados aqui apresentados sugerem que os PLOA constroem as concepções sobre ensinar música na educação básica a partir das relações que estabelecem com o coletivo no contexto escolar. Portanto, pensar as relações entre professores de música e o coletivo das escolas de educação básica, pode contribuir para que a área de educação musical amplie visões a respeito do que é escola, e quais são os seus significados para o coletivo que compõe esse contexto educacional.



## Referências

ABREU, Delmary Vasconcelos. *Identidades Musicais de Professores no Ensino de Arte em Sinop/MT*. Cuiabá: UFMT, 2006, 124f. Dissertação (Mestrado em Linguagens), Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem, Instituto de Artes, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2006.

DEL BEN, Luciana M. *Um estudo com escolas e professores da rede estadual de educação básica de Porto Alegre- RS: subsídios para a elaboração de políticas de educação musical*. Relatório Técnico Científico. Processo CNPq nº. 474146/03-0, 2005.

\_\_\_\_\_. *Sobre os sentidos do ensino de música na educação básica: uma discussão a partir da Lei nº 11.769/2008*. Música em perspectiva, v.2, março de 2009, p. 110-134.

HUMMES, Júlia M. As funções da música sob a ótica das direções escolares. Porto Alegre: UFRGS, 2004. *Dissertação* (Mestrado em Música) Programa de Pós-Graduação em Música, Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 2004.

LATOURE, B. *A ciência em ação: como seguir cientistas e engenheiros sociedade afora*; São Paulo: Editora Unesp, 2000.

MORATO, Cíntia Thais et al. Continuam as dificuldades relativas ao ensino de arte na educação básica. *Boletim Informativo da ABEM*, Porto Alegre, ano 6, n. 17, 2003. p. 5.

PACHECO, Dirceu Castilho. Por outras narrativas das escolas e de seus sujeitos praticantes: possibilidades dos/nos registros cotidianos. IN: *Histórias de vida e formação de professores*. (Orgs.) In: SOUZA, Elizeu, C. e MIGNOT, Ana C. V. PACHECO, Dirceu C. [et al.]. Rio de Janeiro: Quartet: FAPERJ, 2008. p. 247-259.

PENNA, Maura. *A arte no ensino fundamental: mapeamento da realidade nas escolas públicas da Grande João Pessoa*. João Pessoa: D'Artes/UFPB. Relatório Final. (2002). Disponível < <http://www.cchla.ufpb.br/pesquisarte/textos/fundamental.html>> Acessado em 17 de agosto de 2007.

RAMALHO, Betânia Leite; NUÑES, Isauro Béltran; GAUTHIER Clermont. *Formar o professor, profissionalizar o ensino: perspectivas e desafios*. Porto Alegre: Sulina. 2003.

RIBEIRO, Sônia. A situação do ensino de arte na educação básica nas escolas de Uberlândia-MG: reflexões para a educação musical e a pedagogia teatral. In ENCONTRO ANUAL DA ABEM, XII, Florianópolis, 2003. *Anais...* Florianópolis: ABEM, 2003. CDROM.

SANTOS, Regina Márcia Simão. Música, a realidade nas escolas e políticas de formação. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 12, 2005. p. 49-56.

SCHALLER, Jean-Jaques. Lugares aprendentes e inteligência coletiva: rumo à constituição de um mundo comum. IN: *(Auto) biografia: formação, territórios e saberes*. Maria da Conceição Passeggi, Elizeu Clementino de Souza (Orgs.); prefácio Gastón Pineau – Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: PAULUS, 2008. p. 67-84.



## Noites Culturais: relato de experiência

Leonardo da Silveira Borne  
UFC-Sobral / PPGEDU-UFRGS  
lepoars@gmail.com

**Resumo:** O presente trabalho amplia e atualiza o relato já realizado sobre a concepção e execução do projeto “Noite Cultural”, realizado na Escola Estadual de Ensino Fundamental Visconde de Pelotas – Porto Alegre/RS, de 2007 ao presente com as turmas de EJA I e II e mais convidados das turmas EJA III e IV noturnos. Este projeto busca articular a música com outras linguagens artísticas, na proposição de espetáculos com o propósito de mostrar o final de um processo educacional artístico com deficientes mentais incluídos no ensino regular.

**Palavras-Chave:** Educação musical especial, EJA, Inclusão.

### Introdução

É cada vez mais presente a inclusão de pessoas com deficiência no ensino regular e o já conhecido discurso de o corpo docente não estar preparado se repete, especialmente quando este docente é de áreas especializadas que não têm muito tempo nem contato com os estudantes, como é o caso da música. O presente trabalho se propõe a relatar e discutir a concepção e execução do projeto “Noite Cultural”, realizado na Escola Estadual de Ensino Fundamental Visconde de Pelotas – Porto Alegre/RS, de 2007 a 2010, com alunos com deficiência intelectual das turmas de EJA I e II e mais alunos esporádicos das turmas EJA III e IV, também com deficiência. Baseamos nosso trabalho em uma perspectiva humanista, buscando sempre a inclusão e o trabalho na diversidade e heterogeneidade.

A teoria humanista desenvolvida por Carl Rogers sustenta que a pessoa é mais que um organismo biológico, é sim um ser humano que pensa, sente, escolhe, decide, é um ser com capacidade de mudança. Por isso, a educação deve ver tais características e centrar seu processo nas necessidades do aluno. (BIGGE, 1977)

A perspectiva humanista – também chamada de centrada no aluno – surgiu com a ênfase no desenvolvimento da pessoa como um todo (assim como é na *gestalt*), onde sugere a construção de um currículo que atenda às necessidades do sujeito, auxiliando-o a se relacionar com o mundo real, a aprendizagem de valores, atitudes, interesse, bem como propõe também a modificação dos padrões de ensino de modo a tornar o estudante mais responsável pela própria aprendizagem (SANT’ANNA, 1976)

Já Freire (1997) traz à discussão o conceito de autonomia. Para ele, a autonomia é a busca individual por conhecimento (ou qualquer outro acontecimento, mas, neste caso, o



conhecimento musical), tendo consciência de si próprio e do mundo, sabendo ele que o ser humano é suficientemente livre para se educar e saber de suas necessidades, que sabe que o conhecimento é infinito, sem fim.

No cerne da educação especial e inclusiva, Beyer (2005) em sua obra faz uma revisão da educação inclusiva no eixo Brasil-Alemanha, estabelecendo, entre tantos outros aspectos, diferenças e semelhanças entre as práticas e os modelos avaliativos entre os dois países, mostrando, também, as diferenças entre os modelos avaliativos de alunos ditos *normais* e os inclusos e deficientes. Dentre alguns assuntos abordados, temos a proposta de Kozulin e Falk (*apud* GUTHKE, 1996, p.272-273) onde há um deslocamento do que eles chamam *pressuposto básico*, i.e., a avaliação não segue moldes já tão fundamentados e consagrados, eles são adaptados e sua interpretação varia de acordo com o sujeito avaliado.

À luz destes paradigmas, procurou-se construir um espaço nas aulas de música da referida Escola Estadual onde os estudantes pudessem desenvolver habilidades já existentes – musicais ou não – reforçar aspectos da sua personalidade e promover o aumento ou a manutenção da auto-estima.

## As “Noites Culturais”

O projeto, que iniciou 2007, consiste em aulas semanais de música, com duração de uma hora, atendendo aproximadamente 30 alunos com deficiência mental de duas turmas de EJA<sup>1</sup>, entre a faixa etária de 16 e 30 anos, com patologias e diagnósticos diversos – como síndrome de Down, síndrome de Asperger, paralisia cerebral, síndrome do X-Frágil, entre tantas outras – e que, ao longo de cada ano, prepara um espetáculo artístico-musical planejado e executado por todos, alunos, equipe docente e equipe auxiliar. Cabe aqui relatar como esse projeto se desenvolveu em cada um dos anos a Noite Cultural.

No primeiro ano, 2007, inspirados pela Bienal de Arte de Porto Alegre, o foco dado foi a produção artística dos alunos na música e nas artes plásticas. Para tanto, em artes plásticas foram realizadas releituras de obras expostas e, em música, foi feita uma gravação de CD com versões próprias de músicas populares, lançado na “I Noite Cultural do Visconde de Pelotas”.

Para a gravação do CD, primeiramente foi realizada uma triagem de gosto musical dos alunos, da onde foram retirados cinco gêneros musicais que agradassem a todos ou boa parte

---

<sup>1</sup> Ainda que nas turmas I e II dessa escola só há alunos com deficiência, o EJA está inserido no contexto da educação regular, ou seja, os alunos ali matriculados não estão em classes especiais (a maioria deles passou por alguma em algum momento), mas sim estão incluídos em salas de aulas regulares.





(a saber: Pop Music, Funk, Rock, Infantil e Reggae). Após, foram definidas por eles sete canções dentro desses gêneros<sup>2</sup>. Nota-se aqui que, mesmo que os ritmos populares são aqueles difundidos pela mídia, algumas músicas escolhidas não fazem parte do universo musical direto deles (como é o caso da canção *Whisky a gogô* escolhida por eles) ou ainda que os gêneros em si não são as determinantes musicais (como é o caso da escolha da canção infantil *Os Dedinhos*).

À continuidade do trabalho, começaram os processos de ensaios e arranjos vocais<sup>3</sup> e gravação do instrumental – que foi feito por músicos profissionais e semi-profissionais, sem envolvimento dos alunos. No total, foram aproximadamente 20 aulas durante o segundo semestre de 2007 que foram dedicadas ao ensaio. Por volta do final do ano, os estudantes foram levados para um estúdio profissional de gravação onde adicionaram suas vozes<sup>4</sup>.

A mostra dos trabalhos artísticos e o lançamento do CD foram realizados em grande solenidade ao final do referido ano, na “I Noite Cultural”, com a execução das músicas ao vivo e coquetel. Foram convidados pais, parentes, amigos comunidade escolar e figuras públicas, como a secretária de Educação do estado do RS e sua equipe. Diversos foram os desdobramentos e repercussões deste evento, politicamente e socialmente, entretanto, para os estudantes, o que mais marcou foi o retorno positivo que os pais deram a seus filhos. Muitos dos pais naquele momento compreenderam que eles têm alguém com deficiência em casa – como foi relatado aos professores verbalmente – mas não incapazes; e, principalmente, que têm pessoas que possuem grandes habilidades e potenciais para desenvolver-se enquanto indivíduos e sociedade.

Mudando o foco para o segundo ano do projeto, em 2008, a proposta que surgiu foi a de integração do teatro com a música. Em determinado momento do primeiro semestre do referido ano, surgiu em sala de aula a temática das lendas brasileiras, que foi recebida com grande entusiasmo pelos alunos e por eles foi levada para a aula de música. Decidiu-se então que a “II Noite Cultural” seria baseado em lendas do Brasil e músicas características nacionais.

---

<sup>2</sup> A saber: Eu Sei (Papas da Língua), Whisky a Gogo (Roupa Nova), Tremendo Vacilão (Mc Perlla), Os dedinhos (Tradicional/Eliana), A Lua me Traiu (Calypso), Festa no Apê (Latino)

<sup>3</sup> Os arranjos vocais não são aqui definidos como polifonias ou homofonias, mas sim como divisões homem-mulher, *tutti* e solos. O trabalho vocal não tem foco na afinação em si, mas nota-se que ao longo do tempo os alunos tendem a afinar com os colegas; empiricamente percebe-se que os homens tiveram mais facilidade de cantar afinado que as mulheres – fator esse que pode estar ligado ao fato de ser um professor de música, e não professora.

<sup>4</sup> Um ponto decorrente da gravação que é interessante para pesquisa futura são as relações temporais no canto em grupo. Percebe-se diversas *temporalidades* ou *tempos* em cada estudante. Há aqueles que propiciam o adiantamento da música cantando alguns poucos tempos musicais antes, há aqueles que cantam no tempo dito *normal*, há aqueles que atrasam e há aqueles que repetem sua parte ao final, como um eco.

Como maneira de viabilizar o projeto, a forma de teatro escolhida foi o teatro de sombras, com histórias a partir de quatro lendas (*O Saci*, *Boitatá*, *A Mula sem cabeça* e *Negrinho do Pastoreio*). As músicas foram escolhidas por todos de maneira a articular as estórias, desta forma, cinco canções foram escolhidas, cujos critérios seriam elas estarem representado locais e gêneros brasileiros, bem como o teor simbólico e textual das letras tivessem alguma relação com as lendas dramatizadas. Assim sendo, as músicas escolhidas foram: *Canção da meia noite*, *Eu só quero um xodó*, *Asa Branca*, *Menino da Porteira* e *Querência Amada*.

O processo didático foi praticamente o mesmo, com apenas um diferencial: todas as músicas seriam apenas violão e voz, de forma a focar exatamente na canção e seu teor, bem como na produção vocal dos alunos, sem o *background* musical mais elaborado.

Como maneira de costurar música e teatro, uma narração foi escrita para um aluno ler – esse narrador representava uma personagem com mais idade relembrando as estórias que havia ouvido e as músicas que a faziam lembrar sua trajetória de vida. Os alunos se envolveram do início ao fim na escolha do repertório, ora trazido por eles, ora escolhido dentre um grupo de canções, na confecção dos fantoches de papel para as sombras e os cenários, e, é claro, na confecção de convites e cartazes para a comunidade escolar, amigos e familiares.

A “II Noite Cultural” serviu também como forma de sedimentar no espaço escolar a cultura e a produção artística de todos, de maneira que, após ela, várias outras iniciativas em outros núcleos (como das séries iniciais e educação infantil) tomaram parte, por exemplo, com a criação de um espetáculo de natal ao final do ano e mostra *talentos* da comunidade.

Já a “III Noite Cultural”, em 2009, provocou grande movimento na escola, pois ultrapassamos as barreiras físicas da instituição, a apresentação se deu em um espaço cultural da cidade de Porto Alegre: o auditório Luís Cosme, na Casa de Cultura Mário Quintana. Este espaço é tradicionalmente utilizado para recitais de música popular, erudita concertos acadêmicos, porém, neste momento tornou-se o espaço daquele grupo de estudantes.

A escolha da temática, que também colaborou com a ultrapassagem das barreiras da escola, foi essencial para o norteamento da prática do professor de música durante o ano. Em 2009 foi o centenário de nascimento do poeta gaúcho Mário Quintana (referido por alguns como o poeta da simplicidade) e, por consequência, houve algum movimento da sociedade cultural e escolar para marcar esta data; desta maneira os alunos vivenciaram algumas iniciativas e estimularam-se com a ideia de preparar um espetáculo sobre ele. Estava decidido o foco: música e literatura.



Ao longo do ano, os estudantes utilizaram a literatura deste escritor em suas aulas e, na música, aproveitamos para estudar os aspectos culturais e biográficos dele. Desta forma, após o conhecimento que o poeta era natural da cidade do Alegrete, buscamos uma canção que remetesse a esta cidade, e eles acharam o *Canto Alegretense*, tradicional música gaúcha. Também após a ciência que Mário Quintana veio morar em Porto Alegre e nunca saiu daqui porque adorava a cidade, fomos atrás de uma música com esta temática, e rapidamente alguns alunos lembraram de *Porto Alegre é Demais*, pois ela é frequentemente veiculada na mídia. Os estudantes também leram que o poeta se correspondia com e era apreciador dos poemas de Catulo da Paixão Cearense, que compôs a música *Luar do Sertão*. Estavam aí as canções, por assim dizer, biográficas do escritor.

Entretanto, para maior variedade, sugeri que cantássemos alguma canção que a letra fosse alguma poesia de Mário Quintana. Após uma triagem, a canção escolhida foi *Canção do Dia de Sempre*, musicada pelo compositor Fernando Mattos. Para facilitar, adaptei a canção às possibilidades vocais dos alunos. Acrescentamos às canções dois poemas declamados e duas pantomimas de poesias realizados. Estávamos com nosso espetáculo montado, necessitando apenas de muito ensaio, afinal estávamos saindo “da nossa casa” e indo para público em geral”.

Em 2010 o desafio está na variedade. Desta forma, ao nos propormos em unirmos música, gastronomia e dança, abordando as diferentes culturas do Brasil (por região) estamos criando um espaço de desenvolvimento cultural amplo e variado. Aos alunos, à medida que eles se desenvolveram nas suas escolaridades ao longo dos anos, compete toda a pesquisa e decisão *do que* será realizado, e, em diálogo com os professores envolvidos, a execução e o *como* será esta noite cultural, que se desenvolverá em dois momentos: um no meio do ano e outro ao final.

## **As diásporas das “Noites Culturais”**

Exposto todo acima, o presente relato não termina nem conclui o assunto relacionado, ele se propõe a mostrar uma maneira de inserir a música em sala de aula com inclusão. Os resultados obtidos com os alunos, em alguns casos, não são significativos no tocante à aquisição de conhecimento ou desenvolvimento de habilidades musicais específicas – ainda que muitos apresentassem grande crescimento, como a afinação do grupo, a noção rítmica musical e aspectos do canto em conjunto – entretanto alguns aspectos extra-musicais foram relatados por professores e familiares como muito melhores ou desenvolvidos, como o



crescimento da auto-estima, a organização temporal, a organização e higiene pessoal, o cuidado com o outro, entre tantos outros.

Aliás, este é um ponto que merece mais estudos, o desenvolvimento de habilidades e fatores extra-musicais provocados pelos espaços educacionais onde a música está presente. A musicoterapia e a psicologia da música, enquanto ciências, já se ocupam desta temática, porém, embora eu comungue da ideologia que a aula de música deve ocorrer para se ensinar *música*, não posso colocar de lado os resultados não musicais promovidos pela interação mediada pela música.

Para finalizar, dois fatores foram levantados como importantes para o sucesso do trabalho: 1) o apoio de equipe escolar junto aos professores de classe e de música; e ainda mais importante 2) a não fixação do educador nas deficiências de cada um, e sim nas potencialidades e nas habilidades já existentes em cada aluno.



## Referências

BEYER, Hugo O. *Inclusão e avaliação na escola de alunos com necessidades educacionais especiais*. Porto Alegre: Mediação, 2005.

BIGGE, Morris L. *Teorias da aprendizagem para professores*. São Paulo: Ed. USP, 1977.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia*. Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

GUTHKE, J. *Dynamisches Testen: zur psychodiagnostik der intraindividuellen variabilität*. Göttingen: Hogrefe, 1996.

SANT'ANNA, Flávia M. *O Processo de Ensino-Aprendizagem na Perspectiva Humanística*. Porto Alegre: Emma, 1976.



## Notação Musical Contemporânea Por Meio da Apreciação Ativa

*Felipe Costa Vieira*  
*Universidade de Brasília (UnB)*  
*Musichealing7@gmail.com*

**Resumo:** O trabalho consiste em um relatório de experiência de uma aula de 35 minutos para jovens entre 18 e 30 anos de idade, assim como disserta sobre a reflexão da prática e cria um esboço para sua continuidade. Durante a aula, o aluno percebe ativamente o elemento sonoro, e exercita a grafia deste, estimulando o pensar musical, peça chave para o processo de composição.

**Palavras-Chave:** percepção ativa, notação musical, composição

### Motivação e Criação da Aula

Este relato de experiência discorre sobre uma aula planejada com o intuito de expandir o universo musical dos estudantes universitários de música, perpassando pela tríade da percepção, grafia e composição. Eu elaborei esta aula como atividade da disciplina Prática de Ensino e Aprendizagem Musical (PEAM 1) do curso Licenciatura em Música na Universidade de Brasília (UnB). Teve duração de 35 minutos e foi lecionada para os colegas desta classe, de faixa etária entre 18 e 30 anos de idade, em maio de 2010.

Paulo Leminski em seu poema fala: “Escrevia no espaço, hoje grafo no tempo, na pele, na palma, na pétala, luz do momento” (apud MORICONI, I. 2001, p.279) revelando a superação do sistema cartesiano, do espaço e da métrica, para trabalhar com elementos vivos os quais não podem ser contidos em uma forma tradicional. Desta maneira, a proposta dessa aula foi que nós abandonássemos a estética tradicional por um momento para trabalharmos com o elemento vivo do timbre, alturas (como resultado da frequência da onda sonora) e ritmos não lineares que chegam como o inesperado, o momento.

Ao habitar uma atmosfera livre das exigências métricas da música, podemos explorar seus elementos isoladamente para depois percebê-los com maior clareza no contexto composicional. A percepção do timbre, por exemplo, como profundidade sonora (Roberto Victorio, 2003), é um viés poderoso que revolucionou a música do século XX.

Com o intuito de não utilizar somente a parte do cérebro que gerencia o processo da memória para perceber o objeto musical, criando associações arbitrárias em cada indivíduo com seu histórico pessoal e com o consciente coletivo, esta aula focou na percepção dos elementos musicais em si, como altura, cronologia, e timbre, que por si só já são ricos e



dignos de serem apreciados, propiciando a ampliação da capacidade intelectual do ser humano para as áreas da atenção, raciocínio lógico, e intuição.

A temática da aula foi a iniciação à notação musical através da apreciação ativa, baseado principalmente na Música Contemporânea. Os objetivos propostos foram apreciar diversos elementos sonoros, como altura, intensidade, ritmo, timbre, e notar de maneira subjetiva/objetiva o objeto de sua apreciação, assim como expandir o conceito de “música” para além dos parâmetros convencionais como harmonia, ritmo, e construção linear.

A obra de Roberto Victorio, Karlheinz Stockhausen, e John Cage, entre outros compositores contemporâneos serviram como inspiração para a criação do material desta aula, produzido em meu estúdio caseiro. Foi criado um CD com 21 exemplos musicais especialmente direcionado para esta aula, contendo 5 exemplos de timbre, 4 exemplos de altura, 6 exemplos de timbre e altura, uma composição chamada “Altura e Timbre Perfurados” no qual inseri o ritmo como elemento “perfurador”, e 6 exemplos gradativos de uma composição envolvendo elementos rítmicos e harmônicos tradicionais.

O procedimento previsto para esta aula foi tocar cada trecho musical, para que os alunos escrevessem/grafassem o que ouvem, utilizando folha A4, lápis de cor, canetinhas e/ou giz de cera, com o cuidado de não buscar associar a fonte do som, mas sim notar o som produzido.

A proposta da aula foi que os alunos pudessem explorar ainda mais o universo sonoro, seja através da composição ou seja através da apreciação. Após escutar, identificar, e grafar os trechos musicais apresentados, esperava-se que o aluno tivesse um sentimento de “posse” e “identificação” com os mais diversos elementos sonoros, despertando talvez a curiosidade de escutar com atenção o “ruído” de um carro ou da máquina de lavar, apreciar a voz humana pelo seu timbre e não somente pelo significado das palavras, escutar e estar consciente da vasta gama de sons do cotidiano que podem ser utilizados para fazer música.

A avaliação da aula procurou verificar se o aluno adentrou a proposta de grafar o que se ouve, buscando não registrar apenas associações com objetos conhecidos, mas sim criando uma notação a partir da sua percepção auditiva. Os exercícios de grafia foram avaliados constantemente ao decorrer da aula para que todos os alunos pudessem adentrar a proposta.

Após adentrar a essa proposta, foi observado quantos aspectos os alunos conseguiram observar no trecho musical apresentado, quais símbolos e formas os alunos utilizaram para grafar o trecho musical, e qual o raciocínio desenvolvido pelos alunos para chegar até a grafia. A seguir apresento um relatório reflexivo sobre alguns dados obtidos na aula e as perspectivas futuras desta prática.



## Relatório reflexivo

### Percepção da Altura

Comecei a aula trabalhando trechos musicais que envolviam principalmente a altura. Os resultados apresentados pelos alunos foram bastante semelhantes no que diz respeito a utilizar um gráfico senoidal (Figuras 1 e 2). Porém, a qualidade das linhas utilizadas para fazer o gráfico foi diversificada, alguns utilizaram linhas lisas, outros linhas onduladas, outro aluno utilizou duas linhas de cores de diferentes sobrepostas, talvez já indicando o elemento timbre.

Comentei para a sala a diferença na grafia entre dois alunos, um que utilizava a linha lisa e outro que utilizou a linha ondulada. E perguntei por que houve esta diferença de grafia. Um aluno respondeu que a nota ao subir e descer passava por degraus. E de acordo com o recurso utilizado na produção, ele estava correto, pois o trecho apresentado não subia e descia por meio de um *glissando* no qual as notas se fundem e sim por um escala cromática, na qual a nota de cada altura repousa, ainda que por uma fração de segundo, nestes “degraus” descritos pelo aluno.

Neste momento, falei sobre o eixo x que pode ser marcado em segundos, e sobre a importância de grafar o elemento tempo na música. Expliquei que para trabalharmos com a abordagem proposta, precisaríamos considerar a música como uma arte que se expressa necessariamente através do elemento tempo.

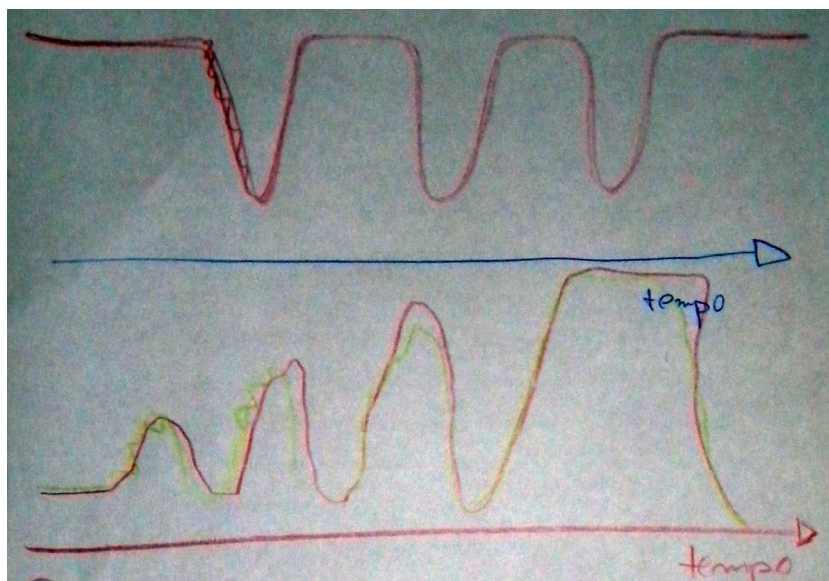


FIGURA 1 – Grafia dos dois primeiros trechos musicais



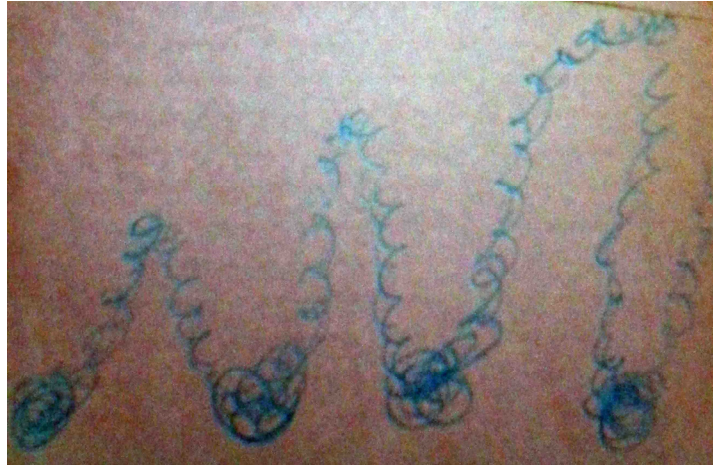


FIGURA 2 – Grafia do segundo trecho musical

### Percepção do Timbre

Apresentei 4 trechos em que se tocava a mesma nota com a mesma duração em cada, porém variando o timbre. Um aluno identificou que o timbre A era uma flauta e o timbre B era um teclado. O timbre C e D apresentavam sintetizadores com timbres não usuais. Três alunos associaram o timbre C à mosquito ou abelhas, e novamente tentei fugir da associação e levá-los novamente a percepção do objeto sonoro em si. Segue a grafia de um aluno dos 4 timbres apresentados.

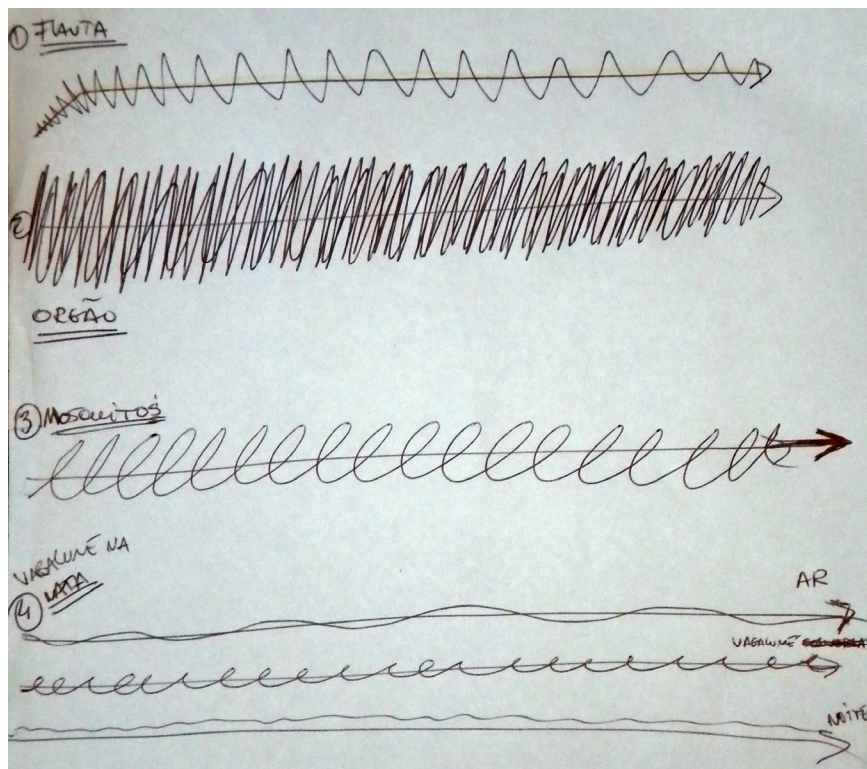


FIGURA 3 – Grafia dos Timbres A, B, C e D

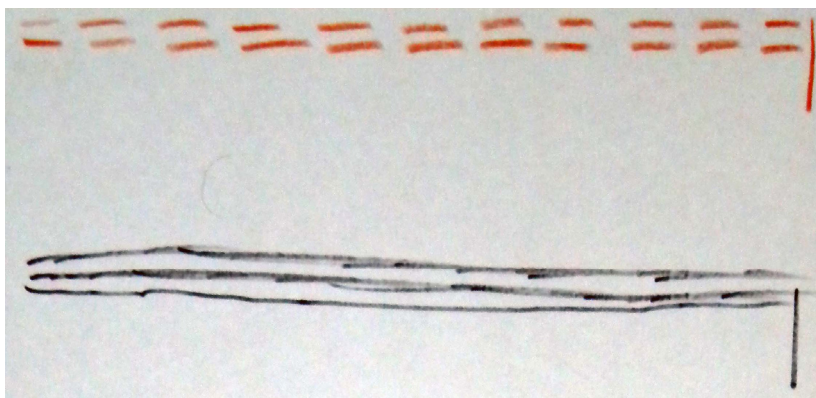


FIGURA 4 – Grafia somente dos timbres A e B

No momento em que começamos a trabalhar com timbres, havia apresentado a classe o elemento “adjetivo”. Disse que quanto mais conseguirmos encontrar adjetivos para o som, melhor conseguiríamos traduzir nossa percepção. Um aluno descreveu o som da terceira faixa como “difuso” (Figura 5).

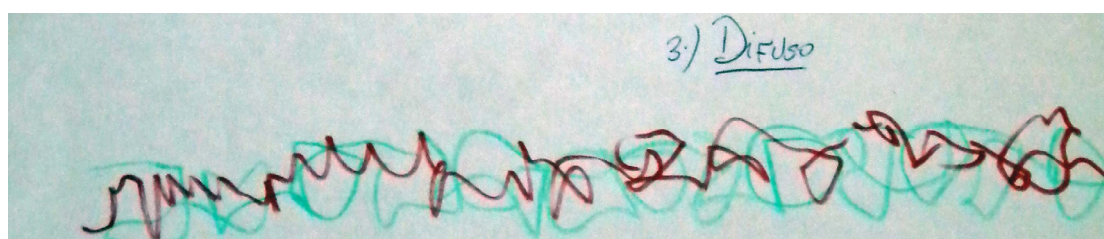


FIGURA 5 – Grafia do timbre C, com adjetivo associado pelo próprio aluno

Por outro lado, somente um aluno registrou imagens a qual associava com o som apresentado, respectivamente, uma colméia de abelhas, uma chaleira fervendo, e uma mão arranhando o vidro. Observei que o fato de que ele notavelmente havia um talento especial para o desenho, o fez privilegiar mais o aspecto visual de maneira criativa, porém não alcançando a proposta de grafar do ponto de vista de um compositor, o qual premedita a possível interpretação de sua obra por outros instrumentistas.

### Percepção da Altura e Timbre

Em seguida foram apresentados dois trechos musicais aos alunos: o primeiro consistindo em um cluster grave de cordas, e o segundo contendo este mesmo cluster grave de cordas, porém com variações de altura. Um aluno descreveu a diferença entre os dois trechos apresentados caracterizando o primeiro como “uma bolha densa e viva que pulsava” (crescia e diminuía de tamanho), e o segundo como “a mesma bolha porém que pulsava com maior amplitude.” Após este relato, tomei a oportunidade para comentar como a música pode estar

conectada com outras artes, dizendo que a descrição do aluno poderia tornar-se um vídeo. Tocamos um pouco no assunto da intertextualidade da arte.

### Altura, Timbre, e Ritmo – Um Passo para Composição

Neste momento unimos a altura e ao timbre, o elemento ritmo. Enfatizei novamente a questão do eixo “x”, e a medida quantitativa do tempo. Referencial este imprescindível para atender o nosso propósito de grafar seqüências e interconexões sonoras mais complexas.

No trecho “Alturas e Timbres Perfurados” começamos a introduzir o conceito de “legenda”. Ou seja, os alunos podem escrever uma legenda para os símbolos utilizados. Seguem exemplos de dois alunos:

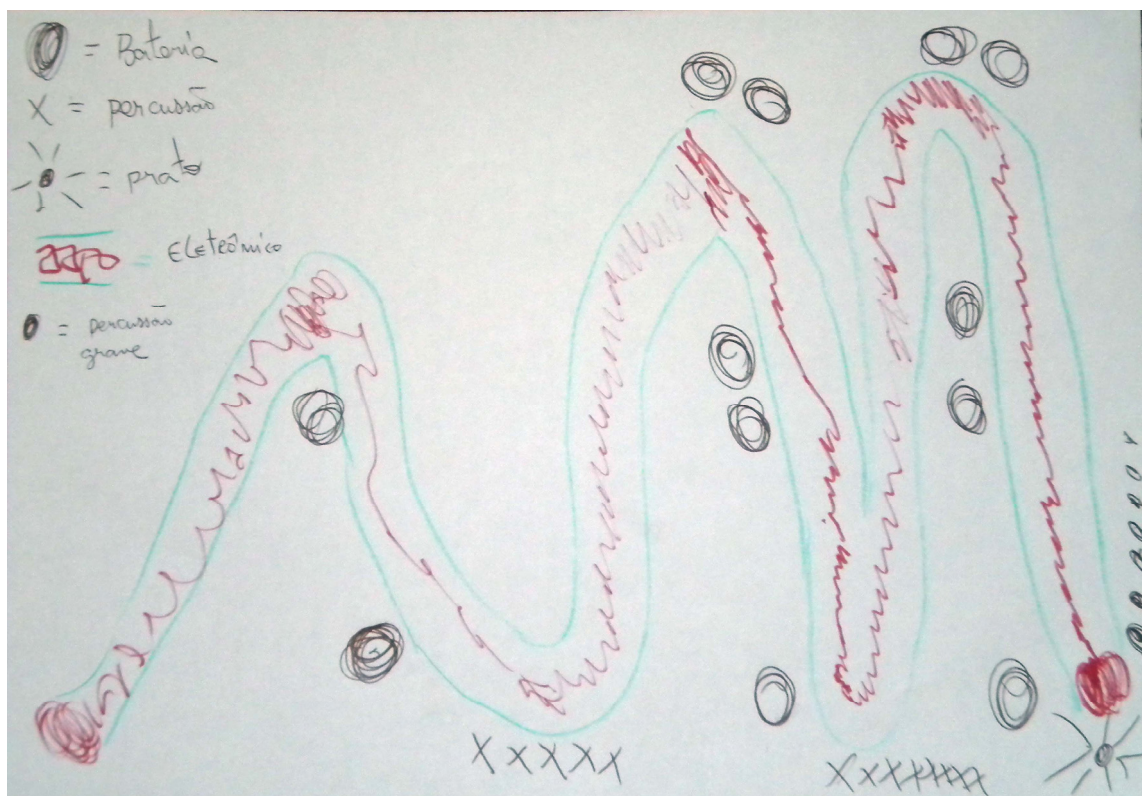


FIGURA 6 – Registro 1 do trecho musical “Alturas e Timbres Perfurados”

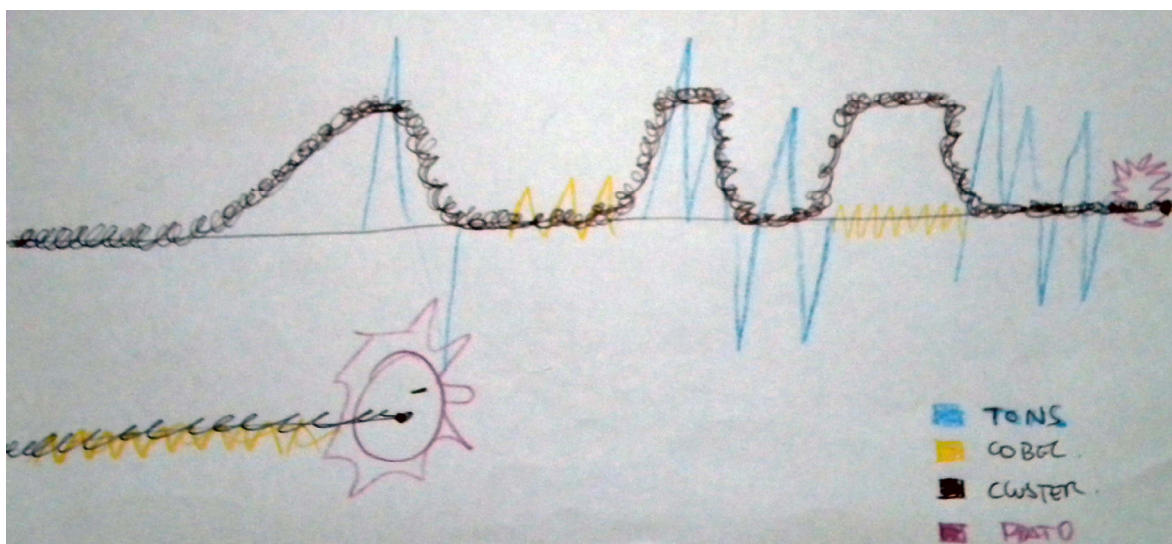


FIGURA 7 – Registro 2 do trecho musical “Alturas e Timbres Perfurados”

### Fechamento da Aula

Um dos alunos, que atua como professor de música do ensino médio, comparou algumas de suas próprias práticas baseadas em modelos tradicionais com a metodologia da aula que acabara de vivenciar, e julgou que esta poderia ser até mais eficaz no ensino de alguns elementos estruturais da música exigidos pela escola. Eu adicionei ainda que o material produzido incluía trechos musicais que envolviam justamente a introdução destes elementos (ritmos definidos, harmonia, e melodia), mas que não houve tempo de utilizá-los nesta única aula.

Discorri também sobre a importância da música contemporânea (aquela que transcende o discurso rítmico linear e a preocupação da harmonia tradicional) e sobre sua presença constante em nossas vidas, tanto em filmes, comerciais, ou mesclado na própria música “tradicional” como elementos que proporcionam climas e atmosferas diferentes.

Motivei os alunos a utilizarem a grafia que aprendemos em processos de suas próprias composições, enfatizando que a grafia desenvolvida pode ser utilizada para dar à obra um sentido geral, uma intenção clara, evidenciar o clima e atmosfera, e especificar nuances e passagens específicas, além de que pode ser utilizada em conjunto com a notação tradicional utilizada na música erudita e popular.

Foi previamente pretendido que perto do final da aula cada aluno solfejasse o que o outro escreveu, tocando assim no importante assunto da interpretação, buscando diferenciar uma interpretação meramente mecânica de uma interpretação criativa na qual o músico tem em mente a intenção do compositor. Porém, não houve tempo para este procedimento.

## Perspectivas Futuras para a Prática – Criação de Práticas de Composição

A reflexão sobre a prática levou-me a decidir criar uma segunda etapa como continuação deste planejamento, desta vez explorando o processo de composição, utilizando a nova sensibilidade perceptiva adquirida pelos alunos, quanto aos elementos sonoros apresentados.

Após a primeira etapa, a intimidade que o aluno adquire com o objeto musical, o permite identificar e grafar diversos elementos sonoros tais quais altura, timbre, e ritmo. Ao trabalhar com adjetivos para o som e com texturas, o aluno começa a adentrar o campo semântico da música, e sucessivamente ele busca a identidade da obra e intenção do autor. Ele assim revela sua maturidade como músico, e munido de habilidades adquiridas no processo perceptivo e gráfico da música, está preparado para entrar no processo compositivo.

Agora o objetivo já passa para a imaginação do objeto sonoro e para a busca de sua própria intenção como autor. O novo planejamento visará o trabalho com instrumentos musicais, tanto aqueles já dominados pelos alunos quanto diversos instrumentos e objetos que possam ser utilizados para produzir som. Buscará também trabalhar com a produção eletrônica da música, por intermédio do trabalho com sintetizadores e com o universo que nos permite alcançar os modernos programas de edição como Apple Logic, seus VST's e instrumentos MIDI. A maneira para trabalhar com estes programas, porém, será de utilizá-los como instrumentos que servem ao compositor e não que os prendam à configuração sonora que eles oferecem já pré-moldados em seus *prestes* (modelos de trabalho).



## Referências

MORICONI, I. Os Cem Melhores Poemas Brasileiros do Século. Rio de Janeiro: Objetiva, p. 279, 2001.

VICTORIO, R. *Timbre e Espaço-Tempo Musical*. Tese (Doutorado em Etnomusicologia). Rio de Janeiro: Centro de Letras e Artes, UNI-RIO, 2003. Disponível em: <[www.robertovictorio.com.br/artigos/ArtigoTeseTimbre.pdf](http://www.robertovictorio.com.br/artigos/ArtigoTeseTimbre.pdf)> Acesso em: 31/05/2010



# O Corpo como Instrumento para o Fazer Musical no Ensino Médio: Relato de Prática Docente

*Scheila Farias de Paiva Lima*  
Centro Universitário Metodista Izabela Hendrix  
*scheila.lima@metodistademinas.edu.br*

*Daniel Hebert Santos Miranda*  
Centro Universitário Metodista Izabela Hendrix  
*danielhebert@oi.com.br*

**Resumo:** Parte-se da análise de textos sobre a Educação musical, na tentativa de conhecer o modo como tem sido tratada essa questão no ensino médio, tanto no âmbito da prática, como no âmbito das reflexões teóricas. A principal contribuição deste artigo é, além de implementar os debates sobre o problema do desenvolvimento da educação musical, contribuir para o entendimento da música como um fator essencial na formação dos indivíduos. Diferente do que se tem visto, a "Música" é muitas vezes considerada e utilizada como um instrumento de entretenimento para determinados acontecimentos escolares, em épocas festivas especiais, principalmente em escolas que não possuem estruturas para um ensino com instrumentos e nem um espaço próprio e adequado para a disciplina. Entretanto, compreendemos o Ensino da Música como um processo e uma experiência que vai além das necessidades de se ter um instrumento ou uma estrutura adequada, pois se podem utilizar vários timbres com o corpo, a voz e materiais sonoros que possibilitam a aquisição de determinadas competências e habilidades para a apreciação, composição e performance.

**Palavras-chave:** percussão corporal, performance, educação musical, ensino médio.

## 1 - Introdução

A proposta deste trabalho é tecer algumas reflexões sobre as atuais transformações da educação musical no ensino médio, bem como relatar uma experiência pedagógica decorrente das aulas de música com as turmas de ensino médio no Colégio Metodista Izabela Hendrix - unidade Sabará.

Por se constituir uma região de poucas possibilidades profissionais aos jovens e adolescentes residentes na grade Belo Horizonte, a unidade de ensino possui uma atuação pedagógica diferenciada ofertando gratuitamente a realização do Ensino Médio em Tempo Integral possibilitando simultaneamente a conclusão do Ensino Médio com cursos técnicos profissionalizantes - Agroecologia e Gastronomia. Aproximadamente duzentos jovens em situação de vulnerabilidade estudam nesta instituição gratuitamente em tempo integral. Os cursos foram criados com os objetivos de formar lideranças sociais e promover o desenvolvimento local sustentável em uma região onde o índice de desenvolvimento humano é baixo.



O desafio foi demonstrar que é possível fazer música de várias formas, inclusive sem o uso de instrumentos e métodos “tradicionais”, nos motivou a desenvolver uma nova abordagem para o ensino musical nesta instituição de ensino. Pelo fato de ser uma unidade mantida pelo Colégio Metodista, mas que encontra-se em fase de desenvolvimento da infraestrutura, ao iniciarmos o trabalho de educação musical não havia o material e nem o espaço disponível nem adequado para a realização das aulas de música.

Iniciamos uma pesquisa e análise pedagógica fundamentada em alguns educadores musicais filiados à filosofia dos chamados métodos ativos, que preconiza a participação do aluno no processo de aprendizado, dando ênfase, sobretudo, à experiência musical através da voz e do corpo; priorizando a criação musical, cujo conceito expande-se para incluir, também, a apreciação e a performance. Segundo Bernardes (2001):

A criação, enquanto ferramenta pedagógica, abre a possibilidade de se lidar com a música de uma forma mais aberta, experimental e concreta. O que é imaginado, agora pode ser manipulado, dissecado, improvisado, composto e recomposto, tanto em pensamento quanto no concreto, ou seja, as instâncias do pensar e do fazer musical estariam sendo contempladas. A criação permite o manipular, o “pôr a mão na massa”; constrói-se o aprendizado e o conhecimento é gerado a partir dessa construção. Se a rede de inter-relações é compreendida e realizada, o sentido musical é dado, percebido e flui como que “naturalmente”. Nesse momento, acredito que se dê a compreensão da linguagem musical [p. 79].

A composição musical acontece sempre que se organizam idéias musicais ou uma improvisação feita com total liberdade e espontaneidade, concebida dentro de determinadas regras. A composição é um processo na música que se torna essencial devido à sua própria natureza. Independente do seu nível de complexidade é o processo pelo qual toda e qualquer obra musical é gerada. Segundo Swanwick:

“A composição é uma ferramenta poderosa para desenvolver a compreensão sobre o funcionamento dos elementos musicais, pois permite um relacionamento direto com o material sonoro” (Swanwick 1979, p.43).

Além do educador inglês Swanwick, outros educadores como John Paynter compartilham desta mesma idéia do potencial educativo da composição musical.

“a composição “é a maneira mais certa para os alunos desenvolverem o julgamento musical e compreenderem a noção do ‘pensar musicalmente’” (Paynter. 1997 p.18).

Com a finalidade de possibilitar a vivência musical no momento inicial de contato dos alunos com a disciplina de música não priorizamos a leitura musical “tradicional”, mas sim o fazer musical. Tal abordagem implicaria em trabalhar a vivência antes da escrita





musical e, com tal prática, garantir o fazer musical: ouvir, criar, interpretar. Acredita-se que todos são capazes de fazer música, assim como compreendê-la. Segundo Schafer (1991):

"... muitas pessoas pensam em Educação Musical como sinônimo de Teoria Musical. Concordamos que ter o domínio da leitura e da escrita musical são essenciais para quem quer aprofundar-se nesse contexto, porém essa premissa não pode ser confundida com o próprio universo da música. Fazer música vai muito além do que ser capaz de ler uma partitura; tem a ver com criação, invenção e prazer estético: Compor e interpretar [p.23]"

A intenção deste trabalho não é negar ou diminuir as contribuições de autores que abordam outra metodologia para a educação musical. Nossa prática refere-se à base teórica utilizada dentro de um contexto e realidade em que acreditamos ser possível realizá-las, partindo de outras possibilidades. Sem a intenção de negar os métodos tradicionais, propomos apenas uma nova forma de possibilitar aos alunos do Ensino Médio o fazer musical.

Ao iniciarmos as atividades foi possível perceber que muitos alunos possuíam dificuldades em se expressar musicalmente, criar, interpretar e até mesmo apreciar. Porém, no decorrer desse processo, ao utilizarmos como estratégia a percussão corporal, observamos claramente o desenvolvimento da capacidade de criar e compor, assim como da realização de performances resultantes do processo.

A proposta, que utiliza o corpo e a voz como instrumentos musicais, aborda o ritmo e a melodia a partir de efeitos com a voz e de sons produzidos pelo corpo como: palmas, efeitos realizados com a boca, batidas com os pés, estalos, batidas no peito e nas pernas. Objetiva-se o desenvolvimento musical por meio de uma experiência corporal rítmica e melódica e, ainda, de coordenação motora.

Durante o primeiro ano de realização das aulas de música, utilizamos como ponto de partida para o planejamento das mesmas a seguinte pergunta: qual seria o objetivo principal da educação musical em seu estágio inicial? Depois de estudar vários educadores, pode-se chegar a uma conclusão em que essa pergunta parece, de certo modo, ser respondida por três objetivos que compreendemos ser fundamentais para a educação musical: viver a música, fazer música e compreendê-la. Acreditamos que esse processo de ensino musical tem como principal objetivo despertar as potencialidades de cada indivíduo, criança ou adulto e, acima de tudo, respeitando o seu desenvolvimento integral. Para tanto, podemos nos fundamentar em Schafer (1991) que diz:

“Meu trabalho em educação musical tem se concentrado principalmente em três campos: 1. Procurar descobrir todo potencial criativo das crianças, para que possam fazer música por si mesmas. 2. Apresentar aos alunos de todas



as idades os sons do ambiente; tratar a paisagem sonora do mundo como uma composição musical, da qual o homem é o principal compositor; e fazer julgamentos críticos que levem à melhorias da qualidade. 3. Descobrir um nexo ou ponto de união onde todas as artes possam encontrar-se e desenvolver-se harmoniosamente”.( Schafer, 1991, p.284-285 ).

Percebemos que, de modo geral, para alguns educadores a principal função da educação musical seria extrair dos alunos o potencial musical e criativo que eles supostamente os mesmos já possuem. O desafio de utilizar a percussão corporal no processo de ensino musical possibilita aos alunos a aquisição, dentre outras, de competências e habilidades específicas como: compor, improvisar e interpretar, utilizando o corpo e a voz, e explorando vários elementos e fontes sonoras que também são desenvolvidas através de instrumentos musicais.

## **2 - Desenvolvimento das aulas**

No início do semestre foi aplicado um questionário que objetivou conhecer os alunos e a possibilidade de se traçar um perfil da turma. Procuramos conhecer seus gostos musicais, suas vivências e conceitos a respeito da música. As respostas coletadas contribuíram para construir uma proposta pedagógica que atende às especificidades do perfil dos alunos, suas representações a respeito da música, o que pensam da música como linguagem e a criação musical. Os produtos sonoros desenvolvidos e realizados em sala foram registrados, analisados e discutidos entre os alunos da turma.

As práticas musicais desenvolvidas em sala de aula contaram com suporte textual e visual (textos, letras de música e vídeos) e os alunos são orientados a realizar criações musicais livres, arranjos e outros que possibilitem aos colegas de turma, ouvintes da apresentação, compartilhar e apreciar a idéia adotada pelo grupo que construiu a sua proposta sonora e musical.

Ao longo do semestre foram atribuídas, aos alunos, atividades como improvisação e criação musical por meio da utilização dos elementos e práticas percussivas corporais aprendidas. Verificou-se que, segundo os alunos, na improvisação exigiam-se técnicas ou conhecimentos básicos para a realização da mesma, ao contrário da composição musical em que, segundo eles, poderia haver uma livre construção musical, na qual qualquer pessoa não teria dificuldades para desenvolver esta prática. Optou-se por utilizar a improvisação e a criação musical conjuntamente nas aulas, por acreditar-se que o processo de criação musical envolve todos os fazeres musicais, pois são práticas que se complementam. Os alunos foram



direcionados a desenvolver todas estas práticas musicais em suas criações do discurso sonoro; cada atividade exige grande participação por parte de quem a realiza.

A primeira atividade proposta foi uma pesquisa informal dos gêneros musicais mais escutados em cada turma e uma discussão sobre o que é música. Inicialmente os alunos foram orientados a realizarem uma exploração dos sons que cada um conseguia tirar de seu corpo. Em seguida, com base nas pesquisas realizadas, foram desenvolvidos alguns ostinatos rítmicos como processo de introdução à técnica de percussão corporal. Uma seqüência rítmica (“peito, estala, bate, peito, estala, bate”) utilizando batidas no peito, estalos e palmas foram apresentadas como proposta inicial.

O passo seguinte foi dividi-los em grupos, estes definidos entre eles. Foi proposto que os alunos realizassem uma adaptação da seqüência rítmica aprendida a alguma música de livre escolha do grupo, havendo posteriormente uma apresentação onde os grupos cantariam a música com o acompanhamento do ostinato rítmico. O trabalho foi encarado pelos alunos como uma forma de compreender determinadas idéias e conceitos de uma forma agradável, possibilitando assim um desenvolvimento musical, o domínio do corpo e a habilidade como consequência da vivência prazerosa e espontânea.

Atualmente, as atividades propostas encontram-se focadas no aproveitamento dos conteúdos anteriores para o desenvolvimento de ostinatos melódicos e exploração das possibilidades vocais para a criação e a improvisação de diferentes vozes, desenvolvendo desta forma conteúdos relativos à Melodia e Harmonia.

### **3 - Considerações finais**

Ampliar os horizontes da sala de aula e gerar novas possibilidades do fazer musical através do corpo como instrumento, trazem ao professor e seus alunos um maior compartilhamento de saberes, maior proximidade, interação e grande estímulo nas atividades e no universo musical. Em se tratando do desenvolvimento, nota-se, especialmente no campo rítmico, uma transformação visível e muito positiva em relação ao desenvolvimento de potenciais, com propostas que destaquem pontos positivos e que permitam o desenvolvimento de diferentes aspectos num trabalho lúdico, criativo e integral, beneficiando o desenvolvimento musical dos alunos.

Espera-se, como possíveis resultados: promover um aprendizado mais significativo, desenvolvendo capacidades criativas através da exploração dos timbres corporais; oferecer experiências musicais que ampliem a percepção musical dos alunos; utilizar o corpo como



ferramenta pedagógica para o aprendizado, além de meio para fixação e assimilação de conteúdo. Os objetivo principal deste trabalho é, acima de tudo, colaborar com a discussão da Educação Musical no Ensino Fundamental e Médio, com sugestões práticas que utilizam a criação musical como caminho para o ensino e aprendizagem musical, para prática pedagógica nestes segmentos.

O uso do corpo como instrumento é uma ferramenta criativa que, além de motivar o aluno, funciona como estratégia pedagógica no desenvolvimento de atividades em escolas que não possuem uma estrutura adequada. O momento para tanto é mais que oportuno, visto que está atualmente discute-se a necessidade de se desenvolverem práticas que respondam a questionamentos como: o quê e como se ensinar música nas escolas públicas de todo Brasil.



## Referências

SCHAFER, R. Murray. O Ouvido Pensante. São Paulo: Editora Universidade Estadual Paulista, 1991.

França, Cecília Cavalieri e Swanwick, Keith. COMPOSIÇÃO, APRECIÇÃO E PERFORMANCE NA EDUCAÇÃO MUSICAL: TEORIA, PESQUISA E PRÁTICA.

BERNARDES, Virgínia. A percepção musical sob a ótica da linguagem. Revista da Abem, 6, set, p. 73-85, 2001.

Swanwick, Keith e França, Cecília. “Composing, performing and audience-listening as indicators of musical understanding”, British Journal of Music Education, v.16, n.1, p.5-19. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.

Swanwick, Keith. A Basis for Music Education. London: Routledge, 1979.



## O curso técnico em instrumento e a concepção de músico profissional

Rômulo Mota de Queiroz  
UFPA - EMUFPA  
romulomq@hotmail.com

**Resumo:** Questões sobre a configuração curricular do curso técnico em instrumento são discutidas neste artigo a partir da leitura de documentos que normatizam este nível de ensino: a Resolução CNE/CEB N.º 04/99 e os Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Profissional de Nível Técnico. Para tanto, o currículo do curso técnico em instrumento da EMUFPA (Escola de música da UFPA) foi brevemente analisado como um caso exemplificativo. Ao término, evidencia-se a necessidade do diálogo regular entre escola e seus documentos normativos (internos e externos) com vistas à atualização, melhoria e criação de cursos baseados nas possibilidades legais.

**Palavras-chave:** curso técnico em música, PPP em música, currículo em música.

### Situando a temática: a legislação e sua deriva

Com a reforma do sistema educacional brasileiro, que toma como marco legal a LDB de 1996 e, posteriormente, uma série de decretos, resoluções, pareceres entre tantos outros documentos legislativos, o MEC instituiu novas diretrizes curriculares para remodelação e/ou criação de novos cursos em todos os níveis e modalidades de ensino. A preocupação com a temática na área de música pôde ser constatada na iniciativa da Associação Brasileira de Educação Musical, ao escolher, para seu XI Encontro Anual, o tema *Pesquisa e Formação em Educação Musical*, que concernente à educação profissional, contribuiu com trabalhos importantes acerca das novas diretrizes para o ensino técnico e das questões que confluem do seu diálogo com a escola<sup>1</sup>.

As mudanças previstas nas leis demandam um processo lento de constante desprendimento para revisar, avaliar e dialogar sobre as práticas educacionais, em busca da superação de paradigmas obsoletos e da praticidade que os documentos legais derivados devem revelar para a condução das ações. Tendo isto em mente, gostaria de ponderar criticamente sobre alguns tópicos que envolvem o currículo do curso técnico em instrumento. Para tanto, analisarei o currículo do curso da Escola de Música da UFPA (EMUFPA), instituição onde exerço o magistério e atualmente desenvolvo minha pesquisa de doutoramento, acerca dos índices de aproveitamento estudantil no curso técnico de piano.

---

<sup>1</sup>O XI Encontro Anual da ABEM ocorreu em Natal no ano de 2002, resultando na publicação da Revista da ABEM, n.º 8, a qual traz dois artigos introdutórios sobre o tema do encontro, entre outros organizados segundo os respectivos eixos temáticos distribuídos em quatro fóruns: Formação: qual concepção?; Diretrizes: qual currículo?; Ensino profissionalizante: qual preparação? Atuação profissional: quais mercados de trabalho?



Considerando-se que em 2002 a EMUFPA reformulou os currículos dos cursos técnicos de instrumento e em 2006 definiu seu Projeto Político Pedagógico (PPP), detive-me em discutir a relação do PPP (documento interno supremo quanto às questões curriculares) com as próprias leis que normatizam a educação profissional de nível técnico, mais precisamente a Resolução CNE/CEB n.º 04/99 — que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação profissional de nível Técnico, e os Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Profissional de Nível Técnico<sup>2</sup>.

### **Diretrizes gerais para a formulação do PPP: um estudo em questão**

Desde a reformulação do Desenho Curricular da EMUFPA o Curso Técnico tem por objetivo específico oportunizar a aquisição de “competências por meio do aprimoramento de habilidades técnicas e do domínio do discurso e da literatura musicais requeridos pelas funções específicas deste curso para a formação do músico profissional” (UFPA-EMUFPA, 2006, p. 18). São mais de quinze habilitações em instrumento, estruturadas segundo as *matrizes de referência* dos Referenciais Curriculares e, portanto, compreendidas em competências, habilidades e bases tecnológicas — os componentes diretamente ligados à formulação do currículo.

Segundo os Referenciais para a área de arte, cada uma de suas subáreas: Música, Artes Dramáticas, Artes Visuais, Dança e Circo, contém cinco funções, a saber: criação, execução, produção, preservação e confecção e manutenção de instrumentos, sendo que para cada um dessas funções existe uma ou mais subfunções que especificam o perfil de curso segundo suas competências, habilidades e bases tecnológicas.

Deste modo, o curso técnico em instrumento da EMUFPA, encontra-se na área de Artes, subárea Música, função Execução<sup>3</sup> e na subfunção *Realização performancial de textos musicais previamente elaborados ou criados no ato mesmo de sua realização/atualização* a qual possui especificamente as descrições de suas competências, habilidades e bases tecnológicas. Entretanto, a composição dos desenhos curriculares é flexível, desde que sejam

---

<sup>2</sup> No Caderno introdutório dos Referenciais, o capítulo dois é destinado especificamente para explanação do novo conceito de planejamento com fins a elaboração do PPP, da mesma forma que orienta os passos para sua construção (BRASIL, 2000a, p. 18).

<sup>3</sup> Na função execução, ainda existem as subfunções de *Realização performancial de textos musicais previamente elaborados, através do ato de orientação de outros executantes (instrumentos e/ou cantores): regência e Operação de áudio de espetáculos musicais*, das quais a escola não dispõe nenhum curso. Ou seja, no que diz respeito às possibilidades de criação de novos cursos em execução, a escola pode ainda criar um curso de regência e de operador de áudio.

observadas as orientações dos Referenciais e acima de tudo as Diretrizes Curriculares (BRASIL, 2000).

Seguindo as *matrizes de referência*, o PPP para o curso da EMUFPA apresenta o curso técnico de instrumento compartilhando as competências, habilidades e bases tecnológicas com os cursos de canto, instrumentistas de banda e instrumentista de orquestra, inserindo-se as duas últimas modalidades na mesma subfunção do curso em instrumento, embora com outro perfil formativo, voltado para a vivência de banda ou orquestra.

**Tabela 1:** PPP da EMUFPA: definição de competências, habilidades e bases tecnológicas do curso técnico em instrumento/canto, instrumentista de banda e instrumentista de orquestra.

Competências	Habilidades	Bases Tecnológicas
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecer, analisar e aprimorar a técnica e a expressão vocal/instrumental;</li> <li>• Mobilizar saberes técnicos e expressão instrumental/ vocal em situação prática;</li> <li>• Dominar artisticamente o instrumento e a gramática musical dos diferentes gêneros e estilos musicais, no contexto da execução;</li> <li>• Relacionar, analisar e utilizar os elementos básicos de postura, leitura e memória;</li> <li>• Pesquisar repertório adaptado ao seu nível e ao público alvo;</li> <li>• Captar a intenção estética do compositor;</li> <li>• Articular os elementos da prática coletiva;</li> <li>• Aprimorar a execução através da construção de saberes e análise, reflexão e compreensão técnica e estética;</li> <li>• Estabelecer as relações dos componentes básicos da leitura na execução;</li> <li>• Estabelecer as relações de sonoridade de acordo com a situação prática;</li> <li>• Conhecer e analisar a morfologia musical.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Executar repertório específico e adequado a seu nível de profissionalização, priorizando a prática coletiva;</li> <li>• Utilizar os elementos e conhecimentos de leitura a primeira vista e acompanhamento no momento da realização musical;</li> <li>• Aplicar, na atuação, as técnicas de execução e os elementos básicos da postura, leitura e memória;</li> <li>• Interpretar textos musicais individual e coletivamente no ato da realização;</li> <li>• Decodificar os signos gráficos musicais;</li> <li>• Atuar na prática de conjunto respondendo aos desafios colocados na situação específica de performance;</li> <li>• Utilizar o gesto técnico, expressivo e instrumental.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Percepção, organização e leitura rítmica, melódica, harmônica e textural aplicados;</li> <li>• Execução de elementos texturais aplicados às diversas situações da execução musical;</li> <li>• Uso de ferramentas e técnicas de expressão individual e coletiva e de manipulação de repertórios;</li> <li>• Execução aplicada à performance coletiva;</li> <li>• Aplicação de normas e padrões de utilização dos elementos básicos de postura, leitura, memória e sincronicidade;</li> <li>• Utilização de técnicas de leitura e de acompanhamento instrumental/ vocal;</li> <li>• Pesquisa de repertório;</li> <li>• Aplicação de técnicas de análise de fraseologia, agógica, estilos, sonoridade, sincronização;</li> <li>• Conhecimento de</li> </ul>



		estilos, formas, gêneros.
--	--	---------------------------

Fonte: EMUFPA, PPP de 2006.

Quanto à dinâmica da estrutura curricular, os cursos em instrumento são formados por três módulos que compreendem disciplinas, atividades complementares e seminários. O primeiro módulo dura um ano letivo; o segundo dois e, o último, três. Todos devem ser cumpridos num período mínimo de três anos<sup>4</sup>. A tabela abaixo apresenta detalhadamente a configuração dos módulos e atividades desenvolvidas nesses cursos durante o período supracitado.

**Tabela 2:** PPP da EMUFPA: módulos de disciplinas do curso de instrumento/canto.

<b>Mód. I</b>	<b>Competências</b>	<b>Disciplinas</b>	<b>CH</b>
<b>Fundamentos da Gramática, Literatura e História da Música</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mobilizar saberes de Estruturação Musical, História da Música e Música Popular Brasileira na percepção, apreciação estética e análise musical em situação prática;</li> <li>• Identificar e analisar contextos de realização das fontes sonoras e rítmicas em situação prática;</li> <li>• Relacionar, analisar e utilizar os elementos básicos de leitura e memória em situação prática;</li> <li>• Estabelecer as relações dos componentes básicos da leitura em situação prática;</li> <li>• Conhecer e analisar a morfologia musical;</li> <li>• Dominar a gramática musical dos diferentes gêneros e estilos musicais, em situação prática;</li> <li>• Construir saberes, analisar, refletir e compreender no âmbito das técnicas e estéticas musicais.</li> </ul>	•Estruturação Musical	160
		•História da Música	80
		•Música Popular Brasileira	80
		•Atividades Complementares	30
			350
<b>Mód. II</b>	<b>Competências</b>	<b>Disciplinas</b>	<b>CH</b>

<sup>4</sup> Cada ano escolar tem a equivalência de 40 semanas de modo que ao termino dos módulos se atinja a carga horária de 800 horas exigidas para os cursos técnicos na área de artes.



<b>Execução Musical Solo</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecer, analisar e aprimorar a técnica e a expressão <i>pianística</i><sup>5</sup>;</li> <li>• Mobilizar saberes técnicos e expressão pianística em situação prática;</li> <li>• Dominar artisticamente o instrumento <i>Piano</i> e a gramática musical, de acordo com o repertório estudado;</li> <li>• <i>Criar e poetizar a partir da obra do compositor*</i>;</li> <li>• Relacionar, analisar e utilizar os elementos básicos de postura, leitura e memória na execução <i>pianística*</i>;</li> <li>• Pesquisar repertório adaptado ao seu nível e ao público alvo;</li> <li>• Captar a intenção estética do compositor;</li> <li>• Aprimorar a execução <i>pianística*</i> através da construção de saberes e análise, reflexão e compreensão técnica e estética;</li> <li>• Estabelecer as relações dos componentes básicos da leitura na execução ao <i>Piano*</i>;</li> <li>• Estabelecer as relações de sonoridade de acordo com a situação prática;</li> <li>• Desenvolver prática solística.</li> </ul>	• Instrumento/ Canto Lírico I	40
		• Instrumento/ Canto Lírico II	40
		• Instrumento/ Canto Lírico III	40
		• Performance Solo em Palco I	40
		• Performance Solo em Palco II	40
		• Performance Solo em Palco III Recital Individual	40
• Atividades Complementares	30		
	270		
<b>Mód. III</b>	<b>Competências</b>	<b>Disciplinas</b>	<b>CH</b>

<sup>5</sup> A redação do PPP nos leva a entender que todos os cursos de instrumento a que a tabela se refere deverão desenvolver habilidade em piano, no entanto trata-se de uma falha meramente textual.

<b>Prática de Conjunto</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecer, analisar e aprimorar a técnica e a expressão na realização musical em conjunto;</li> <li>• Mobilizar saberes técnicos e expressão em situação de prática musical em conjunto;</li> <li>• Dominar artisticamente a prática de conjunto em gêneros e estilos musicais, no contexto da execução;</li> <li>• Relacionar, analisar e utilizar os elementos básicos de postura, leitura e memória;</li> <li>• Pesquisar repertório adaptado ao seu nível e ao público alvo;</li> <li>• Captar a intenção estética do compositor;</li> <li>• Articular os elementos da prática coletiva;</li> <li>• Aprimorar a prática musical de conjunto através da construção de saberes e análise, reflexão e compreensão técnica e estética;</li> <li>• Estabelecer as relações dos componentes básicos da leitura na prática de conjunto;</li> <li>• Estabelecer as relações de sonoridade de acordo com a situação prática;</li> <li>• Desenvolver prática musical de conjunto.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Prática de Conjunto I (opção por no mínimo 01 prática: música de câmara, canto coral, orquestra ou banda de música).</li> </ul>	80
		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Prática de Conjunto II (opção por no mínimo 01 prática: música de câmara, canto coral, orquestra ou banda de música).</li> </ul>	80
		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Prática de Conjunto III (opção por no mínimo 01 prática: música de câmara, canto coral, orquestra ou banda de música).</li> </ul>	80
		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Atividades Complementares</li> </ul>	30
			270

Fonte: EMUFPA, PPP de 2006.

Ambas as tabelas foram definidas a partir dos Referenciais que também orientam a distribuição de disciplinas por módulos. Na tabela 1, um fato é curioso, o PPP apresentaria todos os tópicos dos Referenciais<sup>6</sup> em suas devidas categorias se não excetuasse os itens expostos na tabela 3, abaixo, ou apresentasse um de seus tópicos com pequenos ajustes, por vezes omitindo partes.

**Tabela 3:** Competências, habilidades e bases tecnológicas para o curso técnico em instrumento, oriundas dos Referenciais, que não constam no PPP da EMUFPA.

<b>Competências</b>	<b>Habilidades</b>	<b>Bases Tecnológicas</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Adequar à prática dentro do contexto de realização das fontes sonoras e rítmicas, improvisando-as.</li> <li>• Conhecer e dominar as tecnologias básicas aplicadas à execução musical.</li> <li>• Criar e poetizar a partir da obra do compositor.</li> <li>• Lidar com as situações de improviso dentro de gêneros</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Executar repertório específico e adequado ao seu nível de profissionalização, priorizando a prática coletiva.</li> <li>• Utilizar os elementos e conhecimentos de leitura à primeira vista, improvisação, transposição e acompanhamento no momento da realização</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pesquisa de repertório e de adequação mercadológica.</li> <li>• Conhecimentos básicos dos meios e veículos utilizados na execução musical.</li> <li>• Conhecimentos básicos das tecnologias utilizadas na execução musical.</li> </ul>

<sup>6</sup> Caderno da área de artes, p. 24



musicais diversos.	musical. • Utilizar as possibilidades das tecnologias aplicadas na execução musical.	
--------------------	---	--

Fonte: Referenciais curriculares nacionais para a educação de nível Técnico – artes, p. 35-6.

Os tópicos relacionados acima, ou reajustados na tabela 1, independentemente da categoria a que pertencem, são relacionáveis aos quatro eixos de conhecimento seguintes: 1) exploração da criatividade, que envolve improvisação e poetização; 2) prática instrumental coletiva; 3) exploração de tecnologias aplicadas à execução e; 4) pesquisa de repertório e de adequação mercadológica.

É intrigante perceber que os tópicos associados a esses eixos de conhecimento foram prescindidos e que uma contradição emerge ao observarmos que o item “criar e poetizar a partir da obra do compositor”, relacionado à criação, embora não conste no quadro de competências gerais (tabela 1), aparece como uma das competências do módulo II (tabela 2). Questões dessa natureza nos suscitam o lado político das ações desprendidas para a formulação do PPP e o desejo de conhecer o contexto em que foram tomadas, sem o qual a interpretação e julgamento de tais ações tendem a comprometer-se. No entanto, pelos limites metodológicos deste trabalho, não adentraremos nessas questões.

## **Novo perfil do músico: as possibilidades e os desafios para a prática educacional**

As escolas possuem autonomia sobre as matrizes de referência, podendo inclusive combinar as competências, habilidades e bases tecnológicas vindas de outras subfunções (criação, produção, preservação etc.), pois os Referenciais não impõem obediência estrita às matrizes curriculares de referência. Contudo, expressam a obrigatoriedade que os desenhos curriculares dos cursos técnicos devem ter em relação às competências gerais para a área de artes representadas nas Diretrizes (BRASIL, Resolução CNE/CEB N.º 04/99).

Sobre esse ponto, deve-se ter em mente que tais competências gerais corroboram com as competências, habilidades e bases tecnológicas específicas expressas nos Referenciais. Sua leitura revela com maior amplitude as competências para a área de artes em geral, sendo possível perceber como elas se conectam com o que há de específico nos Referenciais.

Eis as competências profissionais gerais do técnico em arte que mais se afinam com os tópicos ausentes no PPP da EMUFPA:



- Utilizar criticamente novas tecnologias, na concepção, produção e interpretação artística.
- Analisar e aplicar combinações e reelaborações imaginativas, a partir da experiência sensível da vida cotidiana e do conhecimento sobre a natureza, a cultura, a história e seus contextos.
- Pesquisar e avaliar as características e tendências da oferta e do consumo dos diferentes produtos artísticos (Brasil, Resolução CNE/CEB n.º 04/99).

O primeiro tópico diz respeito às novas tecnologias para a interpretação artística, relacionando-se com o eixo de conhecimento 3, previamente mencionado. O segundo pode referir-se ao eixo 1, pois em música, a aplicação de combinações e reelaborações imaginativas podem ser traduzidas pelo uso da criatividade, para dialogar com os fatos sonoros do presente e do passado, seus contextos históricos e culturais. O terceiro está claramente associado ao eixo 3, sobre a avaliação (por meio de pesquisa) da adequação mercadológica sobre o produto artístico a ser trabalhado, que na subárea de música pode ser compreendido como a adequação de repertório ao mercado de trabalho. Por fim, apenas o eixo 2 não se associa diretamente às competências gerais descritas nas Diretrizes, embora este eixo esteja representado no módulo 3 (tabela 2). A competência de “executar repertório priorizando a prática coletiva” ainda é um obstáculo à prática docente.

Os conhecimentos curriculares ausentes no PPP erigem como desafios para a formação de novos cursos, por exemplo, o de instrumentista de música popular, que basicamente se alimentaria dos eixos suprimidos. As escolas, ou a escola, que neste caso é a EMUFPA, mesmo que se permitam excluir tópicos relacionados aos eixos mencionados, devem continuar dialogando com os documentos legais, almejando a criação e atualização de seus cursos, conforme as diversas possibilidades de combinações curriculares que os Referenciais permitem.

O tom de inovação e de vislumbre sobre a concepção de artistas “comprometidos com uma visão contemporânea real de homem e de mundo” é a todo momento expresso nos Referenciais como a aceitação de demandas novas, que rompem com uma estrutura tradicionalista de ensino, as quais podem ser interpretadas pela capacidade do artista em explorar novas tecnologias, dialogar com o mercado de trabalho, enxergar a obra artística como um produto e ser capaz de gerir sua própria carreira. Quanto a isto os Referenciais mencionam:

As exigências dos espaços de atuação profissional estão aumentando. Diante dessa situação, as escolas não devem pecar pela omissão. Elas não podem permitir que os futuros profissionais artistas estejam sendo formados sem a compreensão da necessidade de adquirirem uma excelente bagagem cultural e sem a sensibilização quanto ao ambiente em que eles vão atuar. A



formação puramente técnica não é o suficiente. É necessário preparar os artistas para a gestão autônoma e consciente de suas carreiras, para diversificação das visões artísticas, para o intercâmbio entre os espaços artísticos e o aumento das possibilidades de escolhas artísticas (BRASIL, 2000a, p. 14 e 15).

Os Referenciais, ao dizer que a formação puramente técnica não é suficiente, parecem se referir diretamente à área musical, que preconiza em muitos casos o desenvolvimento da técnica virtuosística em detrimento da exploração de repertórios de origens múltiplas, por vezes mais compatíveis às expectativas do grande público. “O artista músico, hoje, está sendo pressionado a romper as amarras da tradição e ingressar numa realidade que é multicultural, dinâmica, tecnológica e interdisciplinar”<sup>7</sup> (NASCIMENTO, 2003, p. 73).

Por certo, a lei em si não é suficiente para a efetivação da mudança, da mesma forma que a confecção de um PPP não significa de imediato a modificação das práticas pedagógicas. Além disso, os currículos não são eternos, são instrumentos para um tempo, e, portanto, se desbotam. Os tópicos intrigantes suscitados sobre o PPP da EMUFPA provavelmente não são exclusivos da sua realidade, com certeza são reflexos de mentalidades de um momento. Este é o desafio da escola, ser coerente com suas propostas pedagógicas, e perceber a necessidade de revisitar o PPP para constante avaliação dos documentos pedagógicos e buscar a associação destes documentos com a sua prática — a prática que refina o currículo e o currículo que refina a prática.

---

<sup>7</sup> Estas foram as constatações que Sonia Nascimento, no XI Encontro Anual da ABEM, obteve a partir da análise dos Referenciais Curriculares para a área de música, explicando que os Referenciais, ao indicar as funções e subfunções para o campo de atuação do músico, considera que este campo esteja em plena e constante expansão e complexificação, não se restringindo aos espaços e carreiras hegemonicamente constituídos.



## Referencias

BRASIL. Ministério da Educação. Educação Profissional. *Referenciais curriculares nacionais da educação profissional de nível técnico - área profissional: Artes*. Brasília: MEC, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. Educação Profissional. *Referenciais curriculares nacionais da educação profissional de nível técnico: Introdução*. Brasília: MEC, 2000.

BRASIL. Parecer CNE/CEB Nº. 04/99. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico.

NASCIMENTO, Sônia de Almeida do. Educação profissional – Novos paradigmas, novas práticas. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 8, 69-74, mar. 2003.

UFPA. Instituto de Ciências da Arte – EMUFPA. Projeto político pedagógico. 2006.



## O Curso Técnico em Música: reflexões sobre a adequação do currículo no Conservatório de Uberlândia-MG

*Beatriz de Macedo Oliveira*  
*Universidade Federal de Uberlândia*  
*E-mail: biaflauta@yahoo.com.br*

**Resumo:** Esta comunicação apresenta um recorte da pesquisa de mestrado em andamento. O texto se relaciona ao Grupo de Trabalho de Ensino e Aprendizagem em Educação Musical no âmbito das Práticas de Educação Musical em escolas especializadas. O propósito é apresentar uma reflexão acerca das mudanças da composição do currículo do Curso Técnico em Música do Conservatório Estadual de Música Cora Pavan Capparelli de Uberlândia-MG tendo em vista a legislação específica e os desafios atuais da educação profissional voltada para o mundo do trabalho. A primeira parte da comunicação destaca considerações sobre o Conservatório e a Educação Profissional. A segunda sobre o Conservatório e a organização curricular. A terceira apresenta reflexões acerca das disciplinas introduzidas na grade com o propósito de adequar o currículo às diretrizes da Educação Profissional.

**Palavras-chave:** educação musical profissional, diretrizes curriculares nacionais, adequação curricular.

### Introdução:

Os avanços tecnológicos das últimas décadas nos fazem sentir que a sociedade está em constantes mudanças. A diversidade que tem caracterizado a atualidade está provocando reflexões sobre os modelos educacionais no cenário brasileiro tendo em vista o mundo musical profissional estar cada vez mais complexo.

Neste sentido pensar a diversidade e a complexidade envolve discutir modos e caminhos formativos para o Curso Técnico de Música. De um lado os estudantes de música com suas práticas musicais e projetos pessoais formativos trazem experiências diversificadas para o curso do Conservatório. Por outro os egressos destes cursos articulam na prática profissional, experiências variadas que se originam da formação técnica e de outros contextos.

As mudanças no mundo do trabalho e na formação profissional afetam as concepções sobre currículo do ensino técnico no que se refere às questões ligadas à competência, qualificação profissional, trabalho e formação continuada. Estas abordagens caracterizam os princípios da Educação Profissional.

A preocupação com estas questões deu origem ao projeto de pesquisa de Mestrado cujo interesse pelo tema se deve por ser professora do Conservatório de Uberlândia há 23 anos e estar há dez anos trabalhando com o Curso Técnico em Música. Neste aspecto tenho





procurado acompanhar o desenvolvimento do curso bem como refletir sobre as modificações curriculares no decorrer destes anos.

Algumas indagações orientam a investigação que se encontra em andamento. São elas: quais as relações entre a formação técnica e a atuação profissional que os egressos vêm construindo no âmbito das experiências musicais profissionais? que vivências práticas e teóricas desenvolvidas durante o curso técnico se mostram significativas na atuação profissional dos egressos do conservatório?

O objetivo geral da pesquisa é o de investigar as relações entre a formação do curso técnico com a atuação profissional construídas pelos egressos do Conservatório Estadual de Música Cora Pavan Capparelli de Uberlândia. Os objetivos específicos pretendem identificar a correlação entre as experiências profissionais formativas que se tornaram significativas para suas atuações profissionais durante o período que estavam cursando o curso técnico-instrumental e também entender as experiências acadêmicas desenvolvidas no curso e que se mostraram significativas na atuação profissional.

O estudo, de abordagem qualitativa, prevê uma coleta de dados por meio de fontes documentais (legislação específica da Educação Profissional, dos Conservatórios e grade curricular do Curso Técnico do Conservatório) e fontes orais (entrevistas). A investigação irá considerar a observação e análise de conteúdo como procedimentos para conhecer e interpretar os dados coletados. A pesquisa se justifica na medida em que seus resultados poderão contribuir para reflexão e melhoria da qualidade do curso e para a inovação do currículo do Conservatório.

Esta comunicação é resultado de um estudo documental preliminar previsto na pesquisa. O propósito é o de apresentar uma reflexão acerca das mudanças da composição do currículo do Curso Técnico em Música do Conservatório Estadual de Música Cora Pavan Capparelli de Uberlândia-MG tendo em vista a legislação específica e os desafios atuais da Educação Profissional.

## **1. A Educação Profissional e os conservatórios**

No que se refere à Educação Profissional, diretrizes, reformas curriculares e outras temáticas afins, uma breve revisão da literatura está sendo estudada.

Segundo Freire (1992) o primeiro Conservatório no Brasil (Imperial Conservatório) do ano de 1841 tinha o currículo organizado nas disciplinas nomeadas de rudimentos preparatórios e solfejos, canto, instrumentos de corda, sopro, harmonia e composição. A



autora registra que a educação musical até a transformação deste Conservatório para a atual escola de Música da Universidade Federal do Rio de Janeiro, as inovações conservaram as concepções humanistas da educação musical fundamentadas em um paradigma tradicional com ênfase no tecnicismo priorizando o repertório europeu dos séculos XVIII e XIX.

Esperidião (2002) avalia que a educação musical dos Conservatórios ainda possui currículos que priorizam a prática instrumental e os conhecimentos estão organizados em disciplinas de modo linear e seqüencial. A autora reconhece o modelo predominante do pensamento da educação tecnicista em detrimento de uma educação musical que concebe o estudante como um ser que atua, faz reflexões é sensível e criativo. Nesse sentido, Esperidião (2003) observa um descompasso entre o ensino musical oferecido nos Conservatórios com as transformações sociais, culturais e tecnológicas, sendo que a organização e sistematização do conhecimento partem de concepções curriculares e práticas pedagógicas próprias do paradigma tradicional, cujas disciplinas e conteúdos são dispostos de forma fragmentada em uma grade curricular voltada para a cultura erudita. Por isso a autora considera a necessidade de uma revisão da proposta curricular dos Conservatórios que esteja em consonância com a LDB 9394/96 e a atual realidade.

A LDB 9394/96 superou o enfoque puramente tecnicista da Educação Profissional ao integrá-la às diferentes formas de educação e às práticas sociais. Dessa maneira permitiu uma maior flexibilidade curricular e um atendimento das necessidades de um mundo tecnologicamente modificado e globalizado.

Vieira (2004) nos mostra que nos processos de escolarização do ensino de música, a interação entre o modo de formação tradicional e a organização institucional determinados pelas reformas curriculares foram responsáveis pela transferência e manutenção do modelo conservatorial estabelecido no século XIX como referência para o ensino musical. Segundo a autora, de um lado, priorizava-se a ênfase da escolarização nos elementos musicais performáticos. E de outro, a ênfase na formação pedagógica como competência necessária à atuação docente. Ambas foram responsáveis pela valorização da carreira do magistério sobre a do músico profissional.

Requião (2002) nos leva a compreender a importância dos saberes e competências desenvolvidas na atividade docente do músico-professor na sua formação profissional, através das escolas de música alternativas, que vêm atender a uma demanda por profissionalização no campo da música popular dentro do mercado de trabalho da atualidade.

Lima (2000) considera a importância da oficialização nacional do ensino musical profissional reconhecido pelos órgãos governamentais possibilitando trazer para o mercado de



trabalho, profissionais mais capacitados, pedagógica e musicalmente, e um ensino normatizado.

Leite (2007) procura refletir sobre uma educação musical profissional que visa a emancipação de músicos trabalhadores compreendendo a importância da formação do curso técnico de música para a atuação profissional de seus egressos através da construção e ampliação de saberes e conhecimentos musicais ligados ao mundo do trabalho.

Ribeiro (2003) apresenta-nos importantes considerações para a construção e reformas de currículos dentro de uma visão crítica e social, partindo de uma breve fundamentação teórica básica. Considera a continuidade do processo de aquisição e amadurecimento do conhecimento educativo e musical no desenvolvimento dos significados teórico, prático e metodológico que fundamentam a construção curricular e o projeto pedagógico dos cursos de música.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação, a Lei 9.394 de 20 de Dezembro de 1996, estabeleceu dois níveis para a educação, a Educação Básica e a Educação Superior. E duas modalidades, Educação de Jovens e Adultos e Educação Especial. E ainda uma modalidade complementar que é a Educação Profissional.

Segundo a legislação a Educação Profissional tem como objetivos não só a formação de técnicos de nível médio, mas a qualificação, a requalificação, a reprofissionalização para pessoas com qualquer escolaridade e a atualização tecnológica permanente. Nesta perspectiva a Educação Profissional se propõe desenvolver também a formação continuada.

Discutir sobre o currículo em instituições de Educação Profissional como o Conservatório e estudar as reformas de programas de Curso Técnico de Música envolvem entre outros aspectos, entender o histórico das mudanças ocorridas na grade.

## **2. O Conservatório e a organização curricular**

O Conservatório Estadual de Música de Uberlândia foi criado por Cora Pavan Capparelli em 1957 e, antes mesmo de integrar a rede estadual de ensino, já desempenhava um importante papel na formação musical do município. Desde sua criação já possuía atividades voltadas para a preparação profissional do músico e professor de música.

Até 1973 os cursos de música dos conservatórios duravam em média sete anos sem uma distinção clara entre o 1º e 2º grau. Somente com o Parecer 1299/73 foi instituída a Habilitação de Técnico em Música ao nível de 2º grau, um curso de 4 anos de duração e de 2.900 horas com predominância do mínimo de habilitação profissional sobre o núcleo



comum. O Curso Técnico de Música tinha quatro habilitações afins assim denominadas: Técnico em Instrumento, Técnico em Canto, Técnico em Fanfarra e Técnico em Sonoplastia. No Conservatório de Uberlândia este último não se configurou. As matérias integrantes da habilitação profissional estavam agrupadas em dois elencos: o tronco comum, estudado nas três séries iniciais e as disciplinas específicas, que na 4ª série seriam desenvolvidas pelos alunos de cada habilitação.

Evidencia-se no Parecer 1299/73 a preocupação em se estabelecer um relacionamento entre o mercado de trabalho e o ensino técnico e também esta modalidade de ensino proporcionaria uma clientela melhor preparada para a graduação, além do oferecimento de um curso reconhecido pelo MEC.

**Tabela 1: Matérias e Conteúdos.**

I - Tronco Comum para os cursos A,B,C e D 1ª, 2ª e 3ª série	II - Disciplinas Específicas – 4ª série.	
	Cursos	Disciplinas
1- Instrumento ou Canto	A- Técnico em Instrumentos	1- Instrumento Complementar 2- Música de Câmara 3- Prática Orquestral 4- Estruturação Musical
2- Percepção Musical	B- Técnico em Canto	1- Instrumento Complementar 2- Estruturação Musical
3- História da Música e Noções de Estruturação Musical	C- Técnico em Fanfarra	1- Instrumento Complementar 2- Estruturação Musical
4- Canto Coral 5- Música Popular e Folclórica	D- Técnico em Sonoplastia	1- Estruturação Musical 2- Música Popular e Folclórica (Aprofundamento) 3- Acústica e Eletrônica aplicada à Música.

Fonte: [Parecer nº 1299/73].

Durante um tempo, o Curso Técnico de Música se caracterizou mais como preparação para a Graduação do que com um dos principais objetivos que seria o vínculo com o mundo do trabalho. Conforme Souza (2002) esta estrutura curricular baseava-se na Lei 5692/71, na Resolução Nº. 2 de 27 de janeiro de 1972 e no Parecer Nº. 45/72, cujo percurso de formação era inflexível e o currículo estabelecido em forma de grade curricular não vinculava a instituição com as demandas locais.

De 1984 até 1987 foram incluídas na grade curricular as Matérias Pedagógicas, pois o curso ainda era voltado para o Magistério. Mesmo depois das matérias serem eliminadas do currículo ainda foi mantido a Prática de Ensino e Estágio Supervisionado.



### 3. A organização curricular a partir de 1996

Os Conservatórios de Música estão hoje submetidos à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nº. 9394/96, mas através de decretos e pareceres a Secretaria Estadual de Educação regulamentou o funcionamento dos Conservatórios mineiros, visando à atualização e adequação à realidade do mercado profissional. Com as mudanças na legislação e através de instruções e orientações foram feitos vários ajustes nas grades curriculares do Conservatório Estadual de Música Cora Pavan Capparelli de Uberlândia. Tendo em vista a legislação de 1996, os Conservatórios foram realizando alterações no currículo.

O advento das Diretrizes Curriculares para a Educação Profissional de 05 de Outubro de 1999 proporcionou um novo olhar para a Educação Profissional por estar comprometida com as transformações sociais e se preocupar com a inserção e navegabilidade no mundo do trabalho e, nesta direção, estabeleceu uma nova organização curricular. O Parecer CNE/CEB Nº. 16/99 fundamentou a Resolução Nº. 4 em que são estabelecidos os princípios norteadores da Educação Profissional de nível técnico somados aos já enunciados do artigo 3º da LDB. Neste Parecer foram consideradas duas premissas básicas:

[...]as diretrizes devem possibilitar a definição de metodologias de elaboração de currículos a partir de competências profissionais gerais do técnico por área; e cada instituição deve poder construir seu currículo pleno de modo a considerar as demandas do cidadão, do mercado de trabalho e da sociedade. (Parecer CNE/CEB Nº. 16/99)

O Curso Técnico passou a ser dividido em dois tipos: Curso Técnico em Instrumento e Curso Técnico em Canto. Além das cinco matérias que compunham o troco comum, definidas pelo parecer 1299/73, permaneceram mais cinco matérias que antes eram feitas somente na quarta série. Todas divididas em conteúdos específicos, sendo ao todo quinze conteúdos para cada uma das habilitações. Antes de refletir sobre as mudanças, observe a tabela abaixo que mostra a relação destas matérias e conteúdos que foram divididos em quatro anos de curso:

**Tabela 1: Matérias e Conteúdos.**

MATÉRIAS	CONTEÚDOS ESPECÍFICOS	
	Técnico em Instrumento	Técnico em Canto
Instrumento ou Canto	- Instrumento - Leitura a 1ª Vista, Transporte e acompanhamento I, II, III, IV	- Canto - Técnica Vocal I, II, III, IV - Dicção I, II, III, IV
Percepção Musical	- Percepção Musical I, II, III, IV, V, VI - Laboratório de Informática	- Percepção Musical I, II, III, IV, V, VI - Laboratório de Informática
História da Música e Noções de Estruturação	- Noções de Estruturação Musical - História da Música e Apreciação	- Noções de Estruturação Musical - História da Música e Apreciação



Musical	Musical Erudita e Contemporânea	Musical Erudita e Contemporânea
Canto Coral	- Canto Coral - Noções de Regência Coral	- Canto Coral - Noções de Regência Coral
Instrumento Complementar	- Instrumento Complementar	- Instrumento Complementar
Estruturação Musical	- Estruturação Musical	- Estruturação Musical
Música de Câmara	- Música de Câmara	- Música de Câmara
Música Popular e Folclórica	- Folclore - Apreciação Musical Popular e Folclórica	- Folclore - Apreciação Musical Popular e Folclórica
Prática de Orquestra	- Prática de Orquestra e Conjuntos	

PRÁTICA DE ENSINO

Fonte: [Grade Curricular de 1998 do Conservatório Estadual de Música Cora Pavan Capparelli de Uberlândia].

#### 4. Reflexões sobre as mudanças

Das disciplinas do tronco comum e específicas que já existiam na grade curricular anterior a Lei 9694/96 e ao Parecer 16/99 algumas mantiveram a nomenclatura original e outras foram divididas ou mudadas de acordo com mudanças ocorridas na própria estrutura do Conservatório.

Foram feitas as seguintes divisões: separação da disciplina História da Música e Noções de Estruturação Musical em duas disciplinas distintas; separação da disciplina Música Popular e Folclórica também em duas disciplinas e a Prática de Orquestra passou a ser correlata com a Prática de Conjunto. Nesta mudança o aluno poderia optar entre a disciplina Prática de Orquestra ou de Conjunto, sendo que na Prática de Conjunto havia a possibilidade de se trabalhar música popular.

Além das disciplinas que sofreram divisão foram acrescentadas também disciplinas novas provavelmente para atendimento a demandas profissionais. São ao todo treze disciplinas entre novas e modificadas: 1) *Leitura a 1ª Vista, Transporte e acompanhamento*; 2) *Laboratório de Informática*; 3) *História da Música*; 4) *Noções de Estruturação Musical*; 5) *Apreciação Musical Erudita e Contemporânea*; 6) *Noções de Regência Coral*; 7) *Música de Câmara*; 8) *Folclore*; 9) *Apreciação Musical Popular e Folclórica*; 10) *Prática de Orquestra e Conjuntos*; 11) *Técnica Vocal*; 12) *Dicção*; 13) *Prática de Ensino*.

Permaneceram ou mantiveram a mesma nomenclatura original as seguintes disciplinas: Instrumento ou Canto, Percepção Musical, Estruturação Musical e Instrumento Complementar.

Observando-se as modificações feitas nas grades curriculares e comparando-as com as sugeridas nas orientações e instruções da Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais,



interpreta-se que a escola efetuou tais mudanças baseada não somente nas proposições legais, mas com alguma interferência do estudo e das experiências docentes. A disciplina Laboratório de Informática causou muita polêmica na época com relação a sua legalidade, por não ter sido sugerida pela Secretaria. Acredita-se que sua introdução foi um passo importante no processo do ensino profissionalizante por significar que cada escola poderia criar um currículo de acordo com sua realidade e possibilidades.

A LDB 9394/96 normatizou a duração de três anos para o Ensino Médio. Regulamentou também que o Ensino Profissionalizante se desenvolveria articulado com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho. Embora a legislação previsse a duração de três anos para o Ensino Médio, não frisou que esta caberia também ao Ensino Profissionalizante. Diante disso alguns Conservatórios continuaram a ter como referência os pareceres nº. 45/72 e 1299/73. E a idéia de formação continuada presente na LDB de 1996, não foi implantada no Conservatório.

A Resolução CNE/CEB nº. 04/99 através do artigo 19 definiu as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico revogando todas as disposições em contrário, em especial o Parecer CFE nº 45/72 e as demais regulamentações subseqüentes, incluídas as referentes à instituição de habilitações profissionais pelos Conselhos de Educação. No artigo 18 verifica-se que “a observância destas diretrizes será obrigatória a partir de 2001, sendo facultativa no período de transição, compreendido entre a publicação desta Resolução e o final do ano 2000”.

Em novembro de 2000 o Parecer CNE/CEB Nº. 33/2000 esclareceu alguns pontos da Resolução nº. 04/99 e estabeleceu novo prazo final para o período de transição para a implantação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico.

Finalizando observa-se que durante o período de transição o Conservatório de Uberlândia permaneceu com a grade de quatro anos. Outras escolas puderam oferecer aos seus alunos, com as adaptações necessárias, opção por cursos organizados nos termos da Resolução nº. 04/99 salvaguardando o direito de conclusão de cursos organizados com base no Parecer CFE nº. 45/72, e regulamentações subseqüentes, aos alunos matriculados no período de transição.



## 5. Considerações finais

Avalia-se que há um caminho de mudanças na atualidade no sentido de desenvolver a formação do músico no nível técnico de forma adequada às Diretrizes da Educação Profissional. O entendimento desta realidade a partir do período de reformas na organização do currículo permite algumas avaliações acerca das mudanças curriculares: a) separação das disciplinas História da Música e Noções de Estruturação em duas disciplinas; b) separação da disciplina Música Popular e Folclórica em duas disciplinas; c) a disciplina Prática de Orquestra ficou junto da Prática de Conjunto; d) acréscimo de um conjunto de treze disciplinas caracterizadas como novas ou advindas de desdobramentos; e) acréscimo da disciplina Laboratório de Informática.

Neste estudo preliminar ainda é possível avaliar que o Conservatório vive o período de transição, porém está alterando a grade visando se adequar à legislação vigente. Para além dessa questão legal ainda falta uma reflexão sobre uma formação profissional do músico que seja crítica e inovadora para um mercado em mudanças, promovendo a real interação entre o profissional e a sociedade. Finalizando, é importante considerar também a regulamentação da formação continuada apontada nas diretrizes, mas não adaptada nas atuais grades curriculares.





## Referências

BRASIL. Lei n.º 5.692, 11 de agosto de 1971, Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências. D.O.U. de 12.8.1971.

BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. D.O.U de 23 dez. 1996.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer n.º 16/99. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Relator: Francisco Aparecido Cordão. Brasília, 5 out. 1999.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução n.º 4/99. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Diário Oficial, Brasília, 22 dez. 1999.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. UF: DF. Parecer CNE/CEB n.º 33/2000. Novo prazo final para o período de transição para a implantação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Aprovado em 7 ago. 2000.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. Parecer n.º 45/72. CEPSG. Aprovado em 12 jan. 1972. Anexo à Resolução Nº. 2 de 27 jan. 1972

BRASIL. Normas em Nível Federal. Currículos mínimos de 2º grau das Habilitações Profissionais. Parecer Nº. 1299/73. Câmara de Ensino de 1º e 2º graus: Habilitação Profissional de Técnico Musical. Ministério da Educação. Aprovado em 10 ago. 1973.

ESPERIDIÃO, Neide. Educação profissional: reflexões sobre o currículo e a prática pedagógica dos conservatórios. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 7, set. 2002, p. 69-64.

LEITE, Jaqueline Câmara. *O Curso Técnico de música do Colégio Estadual Deputado Manoel Novaes na atuação profissional de seus egressos: uma abordagem sociohistórica*. 2007, 175 f. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal da Bahia. Escola de Música. Orientadora: Ana Cristina Gomes dos Santos Tourinho.

LIMA, Sonia Albano. A educação profissional de música frente à LDB nº 9.394/96. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 5, 39-43, set. 2000.

SOUZA, Zilmar Rodrigues. Educação Profissional: Reavaliação e Conceitos, no *Boletim Informativo da ABEM*, Porto Alegre - RS, V. 16, p. 5, 2002.

ESPERIDIÃO, N. Educação profissional: reflexões sobre o currículo e a prática pedagógica dos conservatórios. *Revista da ABEM*, n. 7, p. 69-74, set de 2002.

FREIRE, V.L.B. *Música e Sociedade: uma perspectiva histórica e uma reflexão aplicada ao ensino superior música*. 1992. Tese (Doutorado) Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1992.



REQUIÃO, Luciana Pires de Sá. Saberes e competências no âmbito das escolas de música alternativas: a atividade docente do músico-professor na formação profissional do músico. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 7, 59-67, set. 2002.

RIBEIRO, Sônia Tereza da Silva. Considerações sobre diretrizes, currículos e a construção do projeto pedagógico para a área de música. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 8, 39-45, mar. 2003.

VIEIRA, Lia Braga. *A escolarização do ensino de música. Pro-Posições*, v. 15, n. 2 (44) - maio/ago. 2004. Disponível em:  
<http://www.proposicoes.fe.unicamp.br/~proposicoes/textos/44-dossie-%20vieiralb.pdf>,  
Acesso em: 19/07/2010.

ESPERIDIÃO, Neide. Conservatórios: Currículos e Programas sob Novas Diretrizes. *XIII Encontro da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música*. Comunicações 408. Instituto de Artes. UNESP, 2003.



# O desenvolvimento musical de crianças de quatro a seis anos: um estudo sobre percepção e produção musical

*Caroline Brendel Pacheco*  
Universidade Federal da Paraíba – UFPB  
carolbrendel@gmail.com

*Daniella da Cunha Gramani*  
Universidade Federal da Paraíba – UFPB  
daniella@gramani.com.br

*Ana Catarina Leão Pinto Coelho*  
Universidade Federal da Paraíba – UFPB  
acatarina.leao@gmail.com

*Marcel Ramalho de Mello*  
Universidade Federal da Paraíba – UFPB  
marcel.ramalho@yahoo.com.br

*Pedro Henrique Simões de Medeiros*  
Universidade Federal da Paraíba – UFPB  
pedromedeiros@ymail.com

**Resumo:** Este trabalho apresenta uma pesquisa que busca investigar o desenvolvimento musical de crianças de quatro a seis anos de João Pessoa (PB). O envolvimento das crianças com atividades de produção musical está estreitamente relacionado com a maneira com a qual essas crianças percebem a música que as circunda. A avaliação de habilidades de percepção e produção musical tem sido utilizada com certa frequência para compreender o desenvolvimento musical de crianças e adultos. Na pesquisa ora apresentada, ainda em fase inicial, a metodologia experimental será utilizada para investigar as habilidades musicais de percepção e produção musical em 100 crianças matriculadas na educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental da rede municipal de educação de João Pessoa. Objetivando avaliar a percepção de similaridades e diferenças entre materiais musicais melódicos e rítmicos, e refletir sobre os processos de produção musical, pretende-se investigar as transformações do desenvolvimento musical das crianças. A presente pesquisa também visa colaborar com os encaminhamentos das práticas de educação musical infantil, a partir da reflexão acerca do desenvolvimento musical de crianças pequenas, colaborando assim com o trabalho de educadores musicais. No presente texto são explicitados: os objetivos, uma revisão de literatura inicial e procedimentos metodológicos da pesquisa, assim como são apontadas possíveis implicações para a educação musical.

**Palavras-chave:** educação infantil, desenvolvimento musical, percepção e produção musical infantil.

## Introdução

O estudo do desenvolvimento musical tem interessado pesquisadores de diversas áreas, dentre elas a educação, a psicologia, a sociologia, a antropologia e a linguística



(SLOBODA, 2008; HARGREAVES & ZIMMERMAN, 2006; GARDNER, 1994, 1995; BERRYMAN et al., 2001; ILARI, 2009). Para Hargreaves e Zimmerman (2006), o termo desenvolvimento, de forma ampla, [se refere] “às mudanças gerais, decorrentes da idade, e que seguem uma sequência regular e invariável no padrão de comportamento.” (p. 232). Sendo assim, o engajamento de crianças, adolescentes e adultos com o fazer musical - em casa, na escola, em aulas de instrumento ou em grupos de cultura popular, por exemplo - possibilita o desenvolvimento musical de diversas formas.

Segundo Sloboda (2008) as habilidades musicais são construções advindas da interação do indivíduo com o meio musical, tendo como base competências e tendências inatas. O desenvolvimento das habilidades musicais pode ser entendido de diversas maneiras. Para Ilari (2009) as mudanças no fazer musical de bebês, crianças e adolescentes podem ocorrer (i) “de maneira mais ou menos espontânea, isto é, pela exposição cotidiana aos sons e à música da cultura...” (p. 25); (ii) a partir do aprendizado musical recebido através de aulas específicas de música, e; (iii) “tendo por base o aprimoramento de habilidades em atividades específicas da área de música [...] dentro da estética de um gênero ou cultura em particular.” (p. 25-26). É importante ainda salientar que atualmente o desenvolvimento musical infantil é entendido como um processo de reorganização do conhecimento musical, que ocorre de modo recursivo e multidirecional (BAMBERGER, 2006 citada em ILARI, 2009).

O envolvimento das crianças com atividades de produção musical está estreitamente relacionado com a maneira com a qual essas crianças percebem a música que as circunda. A avaliação de habilidades de percepção e produção musical tem sido utilizada com certa frequência para compreender o desenvolvimento musical de crianças e adultos. A percepção musical é entendida como a capacidade de perceber, classificar e lembrar daquilo que se ouve. Na infância, a percepção de alturas raramente acontece de forma isolada, tal habilidade, normalmente, é baseada em pequenas melodias que as crianças aprendem e imitam (MACDONALD & SIMONS, 1989). Por sua vez, a produção musical abrange o ato de fazer música, de envolver-se em atividades como cantar, tocar um instrumento, improvisar com a voz ou imitar sequências rítmicas ou melódicas (PACHECO, 2009).

Este trabalho apresenta uma pesquisa em andamento, em fase inicial, que busca investigar o desenvolvimento musical de crianças de 4 a 6 anos da cidade de João Pessoa (PB). A metodologia experimental será utilizada para investigar as habilidades musicais de percepção e produção em 100 crianças matriculadas na educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental da rede municipal de educação. A pesquisa está sendo realizada pelos



integrantes do Grupo de Estudo “Cognição em Música” da Universidade Federal da Paraíba, sob coordenação da Prof<sup>a</sup>. Caroline Pacheco.

## Objetivos

São objetivos desta pesquisa:

- Investigar o desenvolvimento musical de crianças de quatro a seis anos que residem em João Pessoa (PB), compreendendo as habilidades musicais relativas à percepção e produção musical;
- Avaliar a percepção de similaridades e diferenças entre materiais musicais melódicos e rítmicos em diferentes faixas etárias;
- Refletir sobre os processos de produção musical, buscando compreender as transformações do desenvolvimento vocal das crianças;
- Cooperar com as práticas de educação musical, a partir da reflexão acerca do desenvolvimento musical de crianças pequenas, colaborando com o trabalho de educadores musicais da educação infantil, e;
- Contribuir com as pesquisas sobre a infância, analisando o desenvolvimento musical de crianças brasileiras, para assim construir exemplos culturalmente válidos.

## Procedimentos metodológicos

A presente pesquisa se encontra em fase de revisão de literatura que contará com uma análise dos estudos sobre o desenvolvimento da percepção e produção musical infantil, principalmente no que diz respeito às pesquisas recentes sobre música realizadas com crianças brasileiras.

O procedimento seguinte será a elaboração de um protocolo que incluirá um questionário de investigação das características sócio-culturais das famílias das crianças e os testes de avaliação das habilidades musicais, adaptados a partir de Pacheco (2009). O projeto de pesquisa, bem como seu protocolo experimental, será submetido à avaliação do comitê de ética do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da UFPB. Após a aprovação do comitê de ética, serão iniciados os contatos para o estabelecimento de parcerias com as escolas municipais interessadas e, a partir do aceite da escola, será realizado um estudo piloto para a avaliação dos testes elaborados, buscando assim verificar a necessidade de reelaboração do protocolo.



Tendo vencido as etapas iniciais, a equipe será capacitada e realizará a coleta de dados. A organização das informações, bem como a análise dos dados e divulgação dos resultados serão as etapas finais do trabalho. É importante salientar ainda, que como contrapartida à participação na pesquisa, o grupo oferecerá uma oficina de música para os professores das escolas envolvidas.

## **Implicações para a educação musical**

Crianças fazem música, independente do contexto no qual estão inseridas. Cantar, tocar, brincar com jogos de mãos, dançar ao som de seus cantores preferidos são atividades cotidianas, e como referido anteriormente, são processos que colaboram para o desenvolvimento musical dos pequenos. Entretanto, como sabemos, a educação musical nem sempre está presente nas salas de aula (PENNA, 2008). A Lei 11.769/2008 trouxe para nossa área uma nova possibilidade de ação, uma vez que tornou a música conteúdo obrigatório do componente curricular arte no ensino da educação básica. As reflexões, advindas da pesquisa aqui proposta, objetivam colaborar com esse processo de democratização da educação musical no Brasil, pois pretendem fornecer subsídios para que os educadores musicais possam nortear suas práticas baseados no conhecimento sobre as habilidades musicais das crianças.

Além disso, as pesquisas sobre o desenvolvimento musical de bebês e crianças têm sido bastante exploradas em países como Alemanha, Estados Unidos, Inglaterra, Canadá, entre outros. Entretanto, ainda são poucos os estudos realizados com crianças brasileiras. A investigação aqui apresentada visa contribuir com a produção da área, a fim de incluir dados de crianças do Brasil nos estudos sobre o desenvolvimento musical na infância.

A educação musical de crianças pequenas é um tema bastante delicado, uma vez que ainda prevalecem modelos de atuação nos quais a música é tomada somente como reguladora de ações ou como prática de festividades escolares. A educação musical infantil ainda está em constituição e esta pesquisa poderá colaborar, inclusive, para o esclarecimento de diversos mitos - comumente verificados em discursos de pais e professores - que atribuem a música somente efeitos extra-musicais (ILARI, 2005; 2007; PACHECO, 2009, 2010). Acreditamos que a realização deste estudo contribuirá para que a música seja encarada como uma competência importante a ser desenvolvida e que - assim como outras áreas como o desenho, a linguagem oral e escrita, por exemplo - faz parte do desenvolvimento humano (FONSECA, 2009; ILARI, 2009).



Pensamos ainda que, estudando as habilidades musicais das crianças brasileiras poderemos estabelecer diálogos entre os resultados apontados pela produção internacional, contribuindo para o estabelecimento de parâmetros culturalmente válidos à nossa realidade.



## Referências

BERRYMAN, Julia C.; HARGREAVES, David; HERBERT, Martin; TAYLOR, Ann. *A psicologia do desenvolvimento humano*. Tradução de Maria Fernanda Oliveira. Lisboa: Instituto Piaget, 2001.

BRASIL. *Lei 11.769/2008*. Altera a Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. Brasília, 2008. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Lei/L11769.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11769.htm)>. Acesso em: 01 maio 2010.

FONSECA, Maria Betânia Parizzi. *O desenvolvimento da percepção do tempo em crianças de dois a seis anos: um estudo a partir do canto espontâneo*. 2009. 232 f.. Tese (Doutorado em Ciências da Saúde) - Faculdade de Medicina, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

GARDNER, Howard. *Inteligências múltiplas: a teoria na prática*. Tradução de Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artmed, 1995.

GARDNER, Howard. *A criança pré-escolar: como pensa e como a escola pode ensiná-la*. Tradução de Carlos Alberto S. N. Soares. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

HARGREAVES, David; ZIMMERMAN, Marilyn. Teorias do desenvolvimento da aprendizagem musical. In: ILARI, Beatriz Senoi (Org.). *Em busca da mente musical: ensaios sobre os processos cognitivos em música - da percepção à produção*. Curitiba: Editora da UFPR, 2006. p. 231 - 269.

ILARI, Beatriz. *Música na infância e na adolescência: um livro para pais, professores e aficionados*. Curitiba: IBPEX, 2009.

ILARI, Beatriz. Music and Early Childhood in Tristes Tropiques: the Brazilian experience. *Arts Education Policy Review*, v. 109, n. 2, p. 7 - 18, 2007.

ILARI, Beatriz. A música e o desenvolvimento da mente no início da vida: investigação, fatos e mitos. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE COGNIÇÃO E ARTES MUSICAIS/ PROCEEDINGS OF THE 1ST INTERNATIONAL SYMPOSIUM ON COGNITION AND MUSICAL ARTS, 1., 2005. Curitiba. *Anais...* Curitiba: DeArtes - UFPR, 2005. p. 54 - 60.

MACDONALD, D. T.; SIMONS, G. M. *Musical growth and development birth through six*. New York: Schirmer Books, 1989.

PACHECO, Caroline Brendel. Desenvolvimento de habilidades musicais e aquisição da leitura e escrita: estudos de intervenção e correlação com crianças pequenas. In: SIMPÓSIO DE COGNIÇÃO E ARTES MUSICAIS, 6., 2010. Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro: ABCM, 2010. p. 369 - 382.

PACHECO, C. B. *Habilidades musicais e consciência fonológica: um estudo correlacional com crianças de 4 e 5 anos de Curitiba*. 2009. 169 f. Dissertação (Mestrado em Música) - Departamento de Artes e Música, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009.





PENNA, Maura. *Música(s) e seu ensino*. Porto Alegre: Sulina, 2008.

SLOBODA, John A. *A mente musical: psicologia cognitiva da música*. Tradução de Beatriz Ilari e Rodolfo Ilari. Londrina: EDUEL, 2008.



## **O Ensino Coletivo de Flauta Doce no Grupo Espírita Seareiros do Bem: estudo sobre o repertório musical utilizado na evangelização**

*José Antônio Silva*  
*Universidade Federal de Goiás*  
*seozedaflauta@hotmail.com*

*Flavia Maria Cruvinel*  
*Universidade Federal de Goiás*  
*fmcruvinel@yahoo.com*

**Resumo:** O presente artigo é resultado parcial da pesquisa monográfica, em andamento, da disciplina Trabalho de Conclusão de Curso Educação Musical da Escola de Música e Artes Cênicas da Universidade Federal de Goiás. A presente pesquisa tem como objetivo, investigar o processo de ensino-aprendizagem por meio do Ensino Coletivo de Flauta Doce, bem como, o repertório musical abordado no trabalho de Educação Musical em uma Instituição Espírita, com finalidades evangelizadoras. A partir do estudo do repertório e das estratégias utilizadas nas aulas de musicalização na evangelização, objetiva-se investigar a metodologia de ensino aplicada na atividade, delineando as bases teóricas que a fundamenta e a sua validade dentro do contexto de educação do indivíduo, de forma integral, levando em conta sua dimensão física, cognitiva, afetiva e espiritual. O experimento de estudo foi desenhado para o grupo de alunos da Oficina de Flauta Doce, com perfis e faixa etária diferentes, mas que desenvolvem as atividades musicais de forma conjunta, na maior parte do tempo. A faixa etária trabalhada varia entre sete e quinze anos. Por meio da presente pesquisa, procura-se mostrar a importância do Terceiro Setor, situando a Doutrina Espírita, como elemento de democratização do ensino musical na sociedade e a validade desse ensino com vistas à transformação do indivíduo para uma atuação crítica, autônoma e ética na sociedade.

**Palavras-chave:** Ensino Coletivo de Flauta Doce, Espaço Alternativo, Evangelização Espírita.

### **Introdução**

É fato incontestável que a desigualdade social histórica no Brasil tem gerado um modelo de exclusão e que, principalmente no que tange ao ensino musical, tem limitado o acesso a grande parcela da população. Embora a Lei nº 11.769/2008 tornar a Música conteúdo obrigatório da Arte no currículo escolar, sabemos de antemão que o cumprimento dessa lei demandará tempo e mesmo assim não extinguirá totalmente a exclusão, pois no Brasil o acesso à escola ainda não contempla todas as pessoas. Além disso, as escolas específicas de música também reproduzem o caráter de exclusão às pessoas de menos recursos, pois as vagas são limitadas e há seleção através de testes de aptidão, onde se prioriza o “talento”. Para complementar esse panorama excludente, há também as instituições particulares, com caráter elitista, que cobram preços bem distantes da realidade econômica e social da maioria do povo brasileiro (SILVA, 1996).



Considerável parcela da sociedade reconhece a música como instrumento colaborador para o desenvolvimento de um saber crítico e de aperfeiçoamento ético individual, concordando com Freire (1992). Cruvinel (2005) afirma que a música na sociedade atual deve ser entendida como um poderoso instrumento de transformação do indivíduo e da própria sociedade, quando a Educação Musical leve o ser humano não só a conhecimentos na área específica, mas através da contextualização com os demais saberes, promovendo uma formação musical mais ampla e crítica. Entre outros fatores importantes no desenvolvimento humano, a linguagem musical é excelente meio para o desenvolvimento da expressão, do equilíbrio, da auto-estima e do autoconhecimento, além de poderoso meio de integração social (BRASIL, 1998, p. 49).

Dentro desse contexto, é importante ressaltar a união da sociedade organizada com o objetivo de amenizar as desigualdades existentes quanto ao acesso à Educação Musical. Várias entidades ligadas ao Terceiro Setor - ONGs, projetos sociais, entidades filantrópicas e religiosas, entre outras - se mobilizam e promovem uma significativa oferta de práticas musicais voltadas principalmente ao público jovem excluído. A importância desses trabalhos revela-se nos objetivos, dentre os quais a promoção da dignidade humana e o exercício da cidadania plena (KLEBER, 2003).

Dentro dessa realidade e configurando uma pedagogia que promova o desenvolvimento integral do ser, de acordo com Incontri (2006), uma educação que se dirija ao sentimento e à inteligência, de forma equilibrada e considerando a imortalidade da alma, surgem espaços proporcionados pela Doutrina Espírita como locais alternativos para a prática educativa musical. A autora afirma que “o Espiritismo é uma doutrina que, segundo seus adeptos, foi codificada — o que vale dizer, organizada, sistematizada, porém não inventada — por Allan Kardec. Espiritualista, evolucionista, com claras propostas sociais e importantes heranças pedagógicas” (INCONTRI, 2006, p.17).

O Espiritismo é uma doutrina relativamente nova, iniciado com o lançamento do Livro dos Espíritos, codificado por Allan Kardec, em 1857, na França. A obra chegou ao Brasil por volta de 1860, ou seja, a cerca de 150 anos e encontrou no país um campo promissor para o seu desenvolvimento. Segundo Incontri (2001), o Brasil é atualmente possuidor do maior número de adeptos da doutrina no mundo. Portanto, esses adeptos se mobilizam e realizam, nas instituições ligadas ao movimento espírita, relevantes trabalhos de promoção social em que a arte e a música ocupam lugar de destaque. Esses trabalhos ocorrem em nível nacional e regional e são desconhecidos por grande parcela da população. Dora



Incontri, em seu trabalho “Pedagogia Espírita: um projeto brasileiro e suas raízes histórico-filosóficas,” defende a seguinte tese:

A Pedagogia Espírita é uma proposta nascida no Brasil, mas cujas raízes remontam a Sócrates e Platão, passando por interpretações não ortodoxas do Cristianismo e por pedagogos como Comenius, Rousseau e Pestalozzi, que influenciaram Kardec, educador francês e codificador da doutrina espírita (INCONTRI, 2001, p. 2).

No Brasil, desde os princípios do século XX, houve experiências pedagógicas espíritas em que se destacam, pela contribuição original que deram à construção da Pedagogia Espírita, os seguintes pensadores: Eurípedes Barsanulfo (1880-1918), Anália Franco (1853-1919), Tomás Novelino (1901-2000), Ney Lobo (1919- ), Pedro de Camargo (Vinicius) (1876-1966) e J. Herculano Pires (1914-1979) (INCONTRI, 2001, p. 2). Incontri delinea o fundamento educacional da Pedagogia Espírita da seguinte forma:

A educação é o processo permanente de aperfeiçoamento do Espírito, é o despertar de suas potencialidades, a realização gradativa de sua divindade e não apenas numa dada existência, mas eternidade afora. Renascemos múltiplas vezes, ascendemos de mundo em mundo, experimentamos ações, debruçamo-nos sobre a natureza do cosmos, para perscrutá-lo e decifrá-lo - e tudo isso faz parte do processo pedagógico em que estamos lançados como Espíritos em evolução. Assim, a educação é o sentido mesmo da existência. É meio e finalidade, é processo e meta (...). Por isso, quando considerada em seu aspecto restrito de educação para o aqui e agora, deve sempre transbordar para a interexistência, em seus objetivos e em seus métodos, em suas concepções e suas propostas. Nunca pode ser somente ajuste sociocultural, somente profissionalização, somente desenvolvimento cognitivo. Tem de ser isso e mais ainda, pois deve colocar o indivíduo na trilha do seu desabrochar espiritual completo (INCONTRI, 2001, p. 287).

O Espiritismo, com suas propostas educacionais baseadas na interexistência do ser, com vistas ao desabrochar espiritual do indivíduo de forma completa, é uma doutrina que também tem conquistado adeptos e ampliado sua atuação no estado de Goiás. De acordo com a Federação Espírita do Estado de Goiás - FEEGO, estão cadastrados na entidade 598 centros espíritas, em todo o estado (FEEGO, 2010). Destes, 123 estão localizados em Goiânia e 32 em Aparecida de Goiânia. Esses números representam uma parcela considerável de instituições e, conseqüentemente, de pessoas envolvidas em um trabalho que procura promover socialmente o indivíduo, levando em conta a subjetividade do mesmo.



Uma das instituições que desenvolvem trabalho artístico-musical no movimento doutrinário goiano é o Grupo Espírita Seareiros do Bem - GESB, cujo lema é: Evangelho, Assistência e Arte. O grupo foi fundado há 21 anos, com sede em Aparecida de Goiânia e desenvolve o Projeto Escola de Artes, desde 2001. Lá são ministradas aulas de Ensino Coletivo de Flauta Doce e Violão, além de atividades de artes manuais. Os professores de música da instituição foram ou estão sendo formados pela Universidade Federal de Goiás e promovem com seriedade um trabalho voluntário e profissional.

O Ensino Coletivo de Flauta Doce foi iniciado no GESB em 2007 e a cada ano tem despertado um maior interesse nas crianças e jovens que freqüentam a instituição. Dentre os fatores que tornam a flauta doce um instrumento musicalizador bastante utilizado em escolas e projetos sociais, Cuervo (2009) destaca os seguintes:

- 1) Permite uma fácil iniciação técnica de execução e memorização, proporcionando um processo de aquisição de habilidades inicialmente mais acessível; 2) possui modelos e manutenção acessíveis financeiramente, os quais podem ser adquiridos por projetos e escolas que dispõem de escassos recursos financeiros, permitindo que o aluno possua o instrumento desde o início de uma oficina ou curso regular; 3) pode ser facilmente empregado em uma sala de iniciação musical com outros instrumentos [...]; 4) possibilita o acesso a diferentes culturas, períodos históricos e gêneros musicais, pois é um dos instrumentos mais antigos e populares da humanidade; 5) reúne repertório de elevado valor artístico, produzido por compositores de renome e interpretado por executantes de alto nível técnico-musical, o que também pode ser explorado na apreciação musical de estudantes de qualquer nível e incentivado em uma perspectiva profissional de dedicação ao instrumento; (CUERVO, 2009, p. 25).

Além desses aspectos, Pereira (2009, p. 10) afirma que, na prática musical em conjunto, utilizando a flauta doce, “podemos trabalhar melodia, ritmo, leitura musical, criatividade, formação de grupos, motricidade fina, prazer e beleza”. No entanto, o autor ressalta a necessidade do comprometimento e empenho dos professores, que estejam envolvidos no processo ensino-aprendizagem, na busca por materiais técnicos e metodologias adequadas a uma prática com qualidade.

O repertório musical trabalhado nas aulas coletivas de flauta doce e violão do Grupo Espírita Seareiros do Bem, tem importância basilar no ensino, devido aos fundamentos pedagógicos, filosóficos e religiosos que permeiam a postulação kardequiana. Nesse trabalho é essencial que o repertório musical não entre em contradição com os postulados pedagógicos espíritas cristãos. Para Oliveira e Tourinho (2003), dentre as tarefas que o professor de



instrumento e o educador musical possuem, uma das mais importantes está relacionada com a escolha do repertório.

É fato que há escassez de trabalhos que abordem o ensino musical desenvolvido em instituições espíritas. Muitas pessoas desconhecem as atividades e os postulados que fundamentam o processo pedagógico da Educação Musical espírita e o repertório trabalhado nessas instituições.

Diante do exposto, a presente pesquisa, que está em andamento, tem como objetivo, investigar o processo de ensino-aprendizagem por meio do Ensino Coletivo de Flauta Doce, bem como, o repertório musical abordado no trabalho de Educação Musical em uma Instituição Espírita, com finalidades evangelizadoras. A partir dessa investigação, busca-se verificar a metodologia de ensino musical aplicada na atividade, observando os fundamentos de tal prática e sua importância e validade dentro de um contexto de educação integral do indivíduo, que o promova e o transforme para uma atuação crítica, autônoma e ética na sociedade.

## **Metodologia**

Esta é uma pesquisa-ação, de abordagem qualitativa e está sendo realizada com a utilização de método teórico-reflexivo e de observação com caráter fenomenológico e existencial. Para Barbier (1997) apud Cruvinel (2005), “a pesquisa-ação surgiu como uma nova abordagem específica de pesquisa em ciências sociais”. Nessa modalidade de pesquisa, o pesquisador adota uma nova postura, que é da ação interligada à necessidade de reflexão, ou seja, o agir implica refletir e vice-versa (CRUVINEL, 2005, p. 120).

Isso configura que, em uma pesquisa-ação, a teoria decorre da avaliação permanente da ação, o que Barbier denominou processo de pesquisa em espiral:

Situação problemática: planejamento e ação nº 1; avaliação e teorização; retroação sobre o problema; planejamento e ação nº 2; avaliação e teorização; retroação sobre o problema; planejamento e ação nº 3; avaliação e teorização; retroação sobre o problema; planejamento e ação nº 4; e assim sucessivamente (BARBIER, 1997, p. 93).

A pesquisa-ação possui um caráter fenomenológico-existencial. Para Delabary (2002), a pesquisa que envolve os aspectos fenomenológicos da existência dos sujeitos se caracteriza pela busca da “compreensão” e não pela busca da “explicação”.



Essa compreensão é realizada através da reflexão sobre o fenômeno, daquilo que se mostra por si mesmo. Segundo Peixoto (2003), o pesquisador procura abordar diretamente o fenômeno, interrogando-o, tentando descrevê-lo com o propósito de captar sua essência.

Essa abordagem foi escolhida devido aos pressupostos citados, que permitem a compreensão do indivíduo na sua dimensão complexa, que envolve sua subjetividade e relação com o mundo. Dessa forma, os dados coletados por meio de observações/aulas semanais estão sendo analisados mediante a observação dos fenômenos que envolvem todo o processo de pesquisa em andamento.

As atividades do objeto de pesquisa estão sendo desenvolvidas no Grupo Espírita Seareiros do Bem – GESB, entidade não governamental, de cunho filosófico e religioso. Esta instituição foi inaugurada em 1989, portanto, há 21 anos promove trabalhos que envolvem a promoção da dignidade humana e a divulgação dos postulados Espíritas. O lema da entidade é: Evangelho, Assistência e Arte. O público atuante é mesclado com crianças, jovens, adultos e idosos.

Neste local o pesquisador é atuante do trabalho evangelizador e artístico, onde desenvolve a atividade de Educação Musical por intermédio da flauta doce, no projeto denominado “Escola de Artes”. No projeto, além da Oficina de Flauta Doce, também há Oficina de Violão e Trabalhos Manuais. O trabalho dos educadores é voluntário e não há cobrança de mensalidade nem de materiais didáticos aos pais e alunos envolvidos no projeto. Os próprios professores e trabalhadores do grupo financiam os custos.

As atividades desenvolvidas na Oficina de Flauta Doce, que estão sendo investigadas na pesquisa, tiveram início em fevereiro de 2010 e o término será em junho de 2010. O plano de curso do semestre prevê a realização de 20 aulas e a apresentação dos alunos em quatro recitais. Todos os procedimentos realizados nas aulas e nos recitais, incluindo a avaliação dos mesmos, estão sendo registrados pelo pesquisador, através de relatórios, filmagens e fotografias.

As aulas de música do GESB, nas quais está inserida a oficina de flauta doce, prevêem em seu planejamento: momentos de reflexão teórica sobre temas voltados para a História da Música e Arte Espírita e também atividades lúdicas como jogos, vivências e canções para tocar e cantar, com enfoque nas canções espíritas, religiosas, populares e eruditas.

Os objetivos dessas atividades são desenvolver, nos alunos, os seguintes aspectos:

Introdução ao conhecimento histórico sobre a música ocidental e regional, destacando compositores que deixaram trabalhos relevantes no campo musical; a



conscientização sobre os pressupostos da Arte Espírita, baseada na ética cristã; postura de palco e postura para a vida; percepção corporal, temporal, rítmica, melódica; o silêncio – saber ouvir e saber quando tocar, falar; respeito mútuo e solidariedade; a métrica (pulsção) - noção de compassos (binário, ternário, quaternário); fraseado e respiração; os parâmetros do som; introdução à leitura na pauta; noções de andamento; exercícios técnicos para execução na flauta doce, objetivando qualidade na prática musical.

O repertório utilizado nas aulas é pensado de acordo com as possibilidades de desenvolvimento técnico dos alunos, de forma gradativa, vinculado com a proposta educativa Espírita, os quais não contenham conteúdos que promovam pensamentos não éticos e imorais.

No final da pesquisa estão previstas a avaliação de desempenho e a aplicação de questionários com os alunos e seus pais, com o objetivo de averiguar os resultados obtidos através da prática musical com a flauta doce. Também será aplicado um questionário com o coordenador da Escola de Artes e com o presidente do Grupo Espírita Seareiros do Bem (GESB) para complementar a averiguação de resultados.

## **Conclusões Parciais**

A presente pesquisa em andamento já apresenta resultados positivos. A partir da formulação do Projeto de Pesquisa, iniciou um processo de transformação no pesquisador, que é discente do curso de Educação Musical na EMAC-UFG. O fato é que, o professor-pesquisador envolvido com a elaboração do Projeto de Ensino Musical da Instituição Espírita, sentiu-se no dever de “rever” e “repensar” sua prática. Não que esta prática estivesse desqualificada, mas já foram percebidas carências que precisam ser sanadas.

A primeira carência detectada foi a de que o trabalho, embora realizado com muito “amor” e “boa vontade”, não podia prescindir de um planejamento anual, em que fossem registrados os objetivos e as atividades propostas. Tudo isso vinculado com os objetivos de uma Educação Musical com qualidade aliada à formação do indivíduo pleno, com vistas à Evangelização Espírita.

A segunda carência relaciona-se à falta de um conhecimento mais profundo sobre a Pedagogia Espírita, que é relativamente nova e está sendo construído desde que Kardec codificou a Doutrina Espírita, em 1857, na França.

As reflexões suscitadas pela pesquisa teórica refletiram na prática dos professores e na assimilação dos alunos envolvidos no Projeto. Uma prática musical, para ser proveitosa e envolvente, prescinde de castigos e recompensas. O resultado parcial dessa nova postura é





que, com as aulas, os alunos da oficina de flauta doce têm mostrado progressos em vários sentidos. Alguns alunos que chegaram ao projeto inibidos, hoje estão se transformando em monitores. A frequência dos educandos às aulas também é bastante significativa e praticamente não há desistências.

A oficina de flauta doce até o momento já se apresentou em três recitais e recebeu elogios por aspectos trabalhados nas aulas, principalmente os fundamentos musicais e o repertório que incluem canções que primam pelas mensagens universais de paz, respeito, tolerância e fraternidade.

É perceptível que os alunos estão se firmando como seres autônomos e conquistam auto-estima através da prática musical, pois estão sendo reconhecidos pela sociedade como seres ativos e capazes. Nas aulas, eles são incentivados a pensarem sobre o mundo e as influências deste sobre nós, para que, criticamente, possam realizar as escolhas mais adequadas às suas vidas e que essas escolhas lhes dêem sentido à vida.

Os pais valorizam as atividades, porque prestigiam os eventos em que os filhos participam. Outro fato que atesta os efeitos do trabalho realizado é o despertar do interesse das demais crianças e jovens. O objetivo é esse. Formar os atuais alunos para que eles sejam os multiplicadores da atividade em futuro próximo.

Pelos resultados expostos reconhece-se o quão é importante o interesse da Escola de Música e Artes Cênicas e da Universidade Federal de Goiás em fomentar a pesquisa. Através dela promove-se a melhoria na Educação e, como consequência, a melhoria do ser humano. É importante que os Educadores vinculados às instituições não formais e formais de ensino musical se atentem à suas práticas, estudando os fundamentos que permeiam seus trabalhos, para que possam, criticamente, atuar com maior autonomia, primando sempre pela qualidade.



## Referências

- BARBIER, René. *A pesquisa-ação*. Tradução de Lúcio Dídio. Brasília: Consórcio Interuniversitário de educação continuada e a distância (Brasilead), Universidade de Brasília, 1997, 100 p.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial curricular nacional para a educação infantil* (RCNEI). Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.
- CRUVINEL, Flavia Maria. *Educação musical e transformação social: uma experiência com o ensino coletivo de cordas*. Goiânia: ICBC, 2005. 254 p.
- CUERVO, Luciane da Costa. *Musicalidade na performance com a flauta doce*. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, 2009.
- DELABARY, Ana Maria Loureiro de Souza. Musicoterapia com gestantes: espaço para construção e ampliação do ser. In: *Revista Brasileira de Musicoterapia*. Rio de Janeiro, vol. 5, n. 6, p. 82-96, 2002.
- FEEGO, Federação Espírita do Estado de Goiás. Disponível em: <http://www.feego.org.br>. Acesso em 17 de abril de 2010.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. 4ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- INCONTRI, Dora. *A educação segundo o espiritismo*. Bragança Paulista: Ed. Comenius, 2006. 250 p.
- \_\_\_\_\_. *Pedagogia Espírita: um projeto brasileiro e suas raízes histórico-filosóficas*. 2001. 340 p. Tese (Doutorado em Educação) - Feusp, São Paulo, 2001.
- KLEBER, Magali O. O terceiro setor e os projetos sociais em música. In: *Revista eletrônica do terceiro setor*. 2003. Disponível em: <http://www.rits.org.br/pontodevista>. Acesso em 05 de outubro de 2009.
- OLIVEIRA, Alda; TOURINHO, Cristina. Avaliação da Performance Musical. HENTSCHKE, Liane; SOUZA, Jusamara (org.). *Avaliação em Música: Reflexões e Práticas*. São Paulo: Moderna, 2003. p. 13-28.
- PEIXOTO, Adão José. *Interações entre fenomenologia e educação*. Campinas, SP: Editora Alínea, 2003. 103 p.
- PEREIRA, Frank de Andrade. *A Flauta Doce no Ensino Fundamental nas Turmas do 1º ao 5º ano*. 2009. Monografia (Licenciatura Plena em Educação Artística – Habilitação em Música) – Instituto Villa-Lobos, Centro de Letras e Artes, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.
- SILVA, Walênia Marília. Escola de música alternativa: sua dinâmica e seus alunos. In: *Revista da Abem*, Bahia, n. 03, p. 51-64, junho 1996.



# **O Ensino Coletivo de Violão e a Formação do Homem Integral: O Ensino Coletivo de Violão e a Formação do Homem Integral experiências no Instituto Dom Fernando - Escola de Circo e Núcleo Educacional Mãe Dolorosa**

*Gustavo Araújo Amui  
Universidade Federal de Goiás  
gustavoamui@yahoo.com.br*

*Flavia Maria Cruvinel  
Universidade Federal de Goiás  
fmcruvinel@yahoo.com*

**Resumo:** O presente artigo é resultado do Trabalho de Conclusão de Curso intitulado “O Ensino Coletivo de Violão para a formação do Homem Integral: experiências no Instituto Dom Fernando - Escola de Circo e Núcleo Educacional Mãe Dolorosa” e teve como objetivos: 1) Investigar o ensino coletivo de violão na Escola de Circo e no Núcleo Educacional Mãe Dolorosa; 2) Investigar o ensino coletivo de violão como forma de inserção na cultura musical e de socialização de jovens das camadas mais vulnerabilizadas em termos sociais e carentes da satisfação de suas necessidades humanas básicas. Partiu-se dos seguintes referenciais teóricos: a filosofia de Edgar Morin e metodologia proposta por Flavia Maria Cruvinel. Os processos pedagógicos investigados foram desenvolvidos na Escola de Circo e no Núcleo Educacional Convento Mãe Dolorosa evidenciaram resultados significativos na prática musical coletiva como: memorização de frases melódicas, solfejo, leituras na escrita musical tradicional, reprodução de melodias ao violão, socialização, envolvimento com a cultura musical ocidental e entendimento básico de música e de expressão musical. Ao final da pesquisa concluiu-se que, o Ensino Coletivo de Violão apresentou resultados significativos no processo de ensino-aprendizagem dos grupos pesquisados, promovendo o desenvolvimento musical e socialização dos sujeitos envolvidos.

**Palavras-chave:** Ensino Coletivo de Violão, Socialização, Ser humano integral.

## **Introdução**

O Ensino Coletivo de Instrumento Musical é um meio didático que vem sendo cada vez mais difundido entre os professores nas escolas de ensino básico e especializado, bem como, espaços alternativos. A prática instrumental aliada ao trabalho de desenvolvimento da percepção auditiva, solfejo, noções de dinâmica, concentração e atenção no trabalho do grupo como um todo, além das questões educativas que visam à socialização de jovens, são alguns dos elementos trabalhados no Ensino Coletivo de Instrumento Musical. No Brasil, é crescente o número de pesquisas discutindo o ensino coletivo e seus resultados satisfatórios no desenvolvimento musical e social do indivíduo. Destacam-se os trabalhos de Tourinho



(1995), Moraes (1996), Oliveira (1998), Galindo (2000) e Cruvinel (2001, 2003 e 2005) na área de cordas.

A prática instrumental coletiva favorece o desenvolvimento de habilidades como respeito mútuo, o ouvir o outro. A concentração na sonoridade individual e coletiva são aspectos importantes no desenvolvimento e na formação de futuros cidadãos ativos na sociedade:

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

Cruvinel (2005) aponta uma série de vantagens do Ensino Coletivo a partir dos relatos de experiências de educadores musicais que atuam e/ou possuam pesquisas na área. Algumas das vantagens observadas foram: a interação entre os alunos, o despertar da socialização, a cooperação, a motivação, o rendimento e o ambiente lúdico; o desenvolvimento do repertório de forma rápida, a agradável sonoridade do grupo em relação à sonoridade da prática individual; a sensação que o aluno tem de estar participando de uma orquestra desde o início dos estudos, onde o aluno percebe que suas dificuldades são compartilhadas pelos colegas; o desenvolvimento do ouvido harmônico, além da economia de tempo por parte do professor.

A proposta de Edgar Morin e sua crítica à fragmentação do ensino fundamentaram as discussões sobre o contexto em que vivemos e as relações existentes entre o ser humano biológico, social, ético e a sociedade. A partir da crítica ao sistema de ensino que caminha para a especialização e hiperespecialização do conhecimento, Morin propõe novas maneiras de pensar o ensino por meio da Reforma de Pensamento. Nesse sentido, a formação do ser humano integral deve ser a meta do sistema educacional do século XXI. Entende-se que o homem integral é o homem complexo, ou seja, o homem biológico, social, cultural, econômico, enfim, global. O termo “complexo” é utilizado por Morin no seu sentido originário: “*complexus – o que é tecido junto.*” (Morin, 2008, p. 89). Nesse sentido, o homem não pode ser fragmentado como é fragmentado o sistema de ensino atual:



Há inadequação cada vez mais ampla, profunda e grave entre os saberes separados, fragmentados, compartimentados entre disciplinas, e, por outro lado, realidades ou problemas cada vez mais polidisciplinares, transversais, multidimensionais, transnacionais, globais, planetários.(MORIN, 2008, p. 13).

Morin tece uma série de contradições envolvendo o ensino, a maneira de pensar e a organização da sociedade. A parte e o todo no ensino, a fragmentação do ensino, caos e ordem, programa e estratégia, a verdade absoluta da ciência e o dialogar com a incerteza, esses são alguns termos empregados por Morin que demonstram as contradições entre o ensino e as relações humanas.

O círculo da docência não deveria fechar-se, como uma cidadela sitiada, sob o bombardeio da cultura de mídia, exterior à escola, ignorada e desdenhada pelo mundo intelectual. O conhecimento dessa cultura é necessário não só para compreender os processos multifórmes de industrialização e supercomercialização culturais, mas também o quanto das aspirações e obsessões próprias a nosso “espírito da época” é traduzido e traído pela temática das mídias. A esse propósito, em vez de ignorar as séries de televisão – enquanto os alunos se instruem por elas -, os professores mostrariam que, por meio de convenções e visões estereotipadas, elas falam, como a tragédia e o romance, das aspirações, temores e obsessões de nossas vidas: amores, ódios, incompreensões, mal-entendidos, encontros, separações, felicidades, infelicidades, doença, morte, esperança, desespero, poder, traição, ambição, engodo, dinheiro, fugas, drogas. (MORIN, 2008, p. 80).

A proposta de Edgar Morin e sua crítica à fragmentação do ensino foi o referencial teórico utilizado na presente pesquisa, no sentido de demonstrar que as metodologias de Ensino Coletivo de Instrumento Musical privilegiam a formação do ser humano integral e complexo, já que tem em seu fundamento o trabalho teórico e prático associados visando à formação musical ampla bem como, a formação sociocultural e cidadã dos sujeitos envolvidos no processo de ensino e de aprendizagem.

## **Metodologia**

A pesquisa, ora relatada, teve como objetivos: 1) Investigar o Ensino Coletivo de Violão na Escola de Circo e no Núcleo Educacional Mãe Dolorosa; 2) Investigar o Ensino Coletivo de Violão como forma de inserção na cultura musical e de socialização de jovens das camadas mais vulnerabilizadas em termos sociais e carentes da satisfação de suas necessidades humanas básicas.



Os pressupostos e princípios metodológicos aplicados nos grupos experimentais foram baseados no trabalho de Flavia Maria Cruvinel -“O Ensino do Violão – Estudo de uma Metodologia Criativa para a Infância” (2001). Neste trabalho, a autora procurou sistematizar uma metodologia de ensino coletivo de violão para alunos da faixa etária de 05 a 08 anos, “onde a exploração da criatividade em um procedimento lúdico foi a base principal do processo investigativo.” (CRUVINEL, 2005, p. 04). Alguns princípios técnicos como postura da mão direita e da mão esquerda, postura do corpo, partes do violão e nomenclaturas foram ensinados aos alunos tendo como base a metodologia criativa, ora mencionada. Por meio de técnicas e estratégias de improvisação e criação, personagens imaginários e imaginação contextualizada, além do estímulo a participação e a construção do conhecimento de forma coletiva, configuram-se pontos estratégicos do desenvolvimento metodológico.

A pesquisa de campo foi realizada na Escola de Circo e no Núcleo Educacional Mãe Dolorosa, instituições consideradas Espaços Alternativos de Educação. Espaços Alternativos são entendidos como àqueles espaços não-formais de educação, que estão crescendo consideravelmente, vinculados a Projetos Culturais e Sociais ligados a ONGs (Organizações Não Governamentais) e outras instituições.

A coleta de dados se deu a partir dos seguintes instrumentos: 1) Plano de Ensino; 2) Planos de Aula; 3) Recitais; 4) Questionário dos alunos.

Em cada uma das instituições pesquisadas trabalhou-se o Ensino Coletivo de Violão, a partir de 02 (dois) grupos de violões em cada instituição, totalizando 04 (quatro) grupos. A faixa etária dos alunos era de 06 (seis) aos 13 (treze) anos.

No Instituto Dom Fernando, as aulas foram realizadas no período de março a junho de 2009, sendo uma aula por semana. No Núcleo Educacional Mãe Dolorosa, as aulas foram realizadas de maio a novembro de 2009, também com uma aula semanal.

Os grupos pesquisados na Escola de Circo do Instituto Dom Fernando (IDF) foram intitulados de Grupo IDF1 e Grupo IDF2. O Grupo IDF1 era composto por 05 (cinco) alunos, da faixa etária entre 06 (seis) e 09 (nove) anos, sendo 03 (três) do sexo feminino e 02 (dois) do sexo masculino. O trabalho do grupo foi realizado semanalmente, as segundas das 8:00 às 8:50. Já o Grupo IDF2 era constituído de 06 (seis) alunos, de faixa etária entre 08 (oito) e 12 (doze) anos, todos do sexo masculino. O trabalho com o grupo IDF2 foi realizado semanalmente das 9:00 às 9:50.

Os grupos pesquisados no Núcleo Educacional Mãe Dolorosa foram intitulados de Grupo Mãe Dolorosa 1 e Grupo Mãe Dolorosa 2. O Grupo Mãe Dolorosa 1 foi composto por 04 (quatro) alunas, de faixa etária entre 8 a 12 anos, sendo todas do sexo feminino. O trabalho



do grupo foi realizado semanalmente, as terças das 10:00 às 11:00. O Grupo Mãe Dolorosa 2 foi constituído de 06 (seis) alunas, de faixa etária entre 08 (oito) e 12 (doze) anos, todas do sexo feminino. O trabalho do grupo também foi realizado semanalmente, as terças das 13:00 às 14:30.

Nos 04 (quatro) grupos, o conhecimento teórico foi trabalhado em conjunto com a prática, sendo o foco central da metodologia. Partindo desse princípio, ao contrário do modelo tradicional, o ensino da teoria musical foi realizado por meio da Teoria Aplicada, onde após a explanação do conceito teórico, o mesmo é concretizado na prática. O ponto culminante do processo pedagógico se deu no Recital de Encerramento das atividades dos Estágios da Escola de Música e Artes Cênicas da Universidade Federal de Goiás, ocorrido no dia 16 de novembro de 2009, no Centro de Cultura e Eventos Professor Ricardo Freua Bufaiçal da UFG, quando os grupos foram unidos em um grande Conjunto de Violões e apresentaram o resultado do processo de ensino-aprendizagem, ora relatado.

## **Resultados**

A partir da metodologia aplicada nos grupos pesquisados, notou-se um ótimo desenvolvimento musical em relação ao tempo de estudo.

As aulas no Instituto Dom Fernando - Escola de Circo e no Núcleo Educacional Convento Mãe Dolorosa foram planejadas e executadas levando em consideração aspectos sociais, financeiros, econômicos e políticos. As condições financeiras dos alunos não permitiam que nós elaborássemos aulas em que eles ficariam a semana inteira estudando o instrumento, pois os mesmos não tinham instrumentos. Mas dentro dessa perspectiva foram estipuladas algumas metas como: introdução a iniciação musical por meio do violão; vivência e leitura musical de diferentes ritmos; apresentação e vivência dos aspectos técnicos que envolvem a prática do violão - toque livre e toque com apoio, arpejos; apresentação da nomenclatura dos dedos e do violão; posturas; execução de peças consideradas simples para a faixa etária de 08 a 12 anos; entre outras.

Notou-se que as faltas esporádicas de alguns alunos foram prejudiciais à seqüência das aulas dentro do que foi proposto, visto que o conjunto de violões depende da interação de todos os integrantes do grupo. A não presença de um aluno atrasava o desenvolvimento de todo o grupo, onde se constatou que a revisão de alguns conteúdos e práticas aplicadas no ensino superou o tempo proposto no plano de aula.



Quanto à leitura musical tradicional pensa-se que foi importante que os alunos trabalhassem com a partitura para que eles tivessem acesso à linguagem musical tradicional. Durante o processo de ensino-aprendizagem, observou-se que os alunos tiveram mais facilidade de memorização e de reproduzir um trecho musical quando eles faziam o solfejo da melodia antes da execução. Isso também vale para a memorização da posição das notas, ao solfejar uma escala, por exemplo. Durante as aulas, procurou-se aproveitar os dois recursos, tanto à leitura musical quanto o solfejo e a reprodução através da audição. As regiões mais trabalhadas no violão foram: primeira, segunda e terceira cordas e notas da primeira posição da mão esquerda.

A regência foi fundamental para os alunos terem noções de andamento e para eles conseguirem sustentar um determinado andamento durante um tempo considerável. Nas primeiras aulas, o professor-pesquisador já procurava fazer os gestos de regência e evitar a reprodução do som do metrônomo com batidas constantes, levando em conta que os alunos não teriam o auxílio do som de um metrônomo durante a apresentação. O resultado foi positivo e os alunos conseguiram ter uma noção interna de pulsação satisfatória dentro do curto tempo de aula que tivemos.

A utilização das estratégias sistematizadas por Cruvinel (2001) possibilitaram que a prática instrumental fosse desenvolvida a partir de um clima social favorável, trazendo concentração e produtividade de forma lúdica e prazerosa. Destaca-se o trabalho de técnica aliada à imaginação contextualizada proposto pela autora, como: os aspectos técnicos relacionados à mão direita como o “Toque de Gancho” - toque livre a partir da terceira falange; o toque com apoio; os “passos das Personagens Imaginárias” - a alternância dos dedos indicador e médio da mão direita; o uso de imaginário para desenvolver a criatividade. A utilização destes mecanismos estimulou que o trabalho técnico-musical aliado ao lúdico e a descontração obtivesse um rendimento acima da média, e por vezes, constatado na fala dos alunos que “reclamavam” quando do término da aula. Ao final do semestre os alunos conseguiram desenvolver os dois toques - o livre e o com apoio e alternar os dedos indicador e médio de forma natural. Outro ponto relacionado à metodologia refere-se à manutenção da curvatura do punho da mão direita e o polegar estacionado na sexta corda com o objetivo de atacar a primeira corda alternando os dedos, indicador e médio, que foram trabalhados com sucesso a partir da imagem da “montanha”. Os desenhos na mão direita, trabalhados a partir dos personagens imaginários propostos por Cruvinel (2001), facilitaram a comunicação que se teve com os alunos, bem como, o trabalho com as sonoridades Blan, Toc, Tec, Pla, Pum,





Plim, Prueum, Zig-Zig, Pliu, desenvolvidas e aplicadas durante as aulas também obtiveram resultados positivos.

A imaginação contextualizada e a criação de personagens imaginários contribuíram para o desenvolvimento técnico-musical dos alunos, tanto no que se refere à postura das mãos quanto com as noções básicas de parâmetros do som - altura, timbre, duração, intensidade.

Notou-se que os alunos tiveram mais facilidade de memorizar e de reproduzir um trecho musical quando alguém fez o solfejo da melodia. Isso também vale para a memorização da posição das notas, ao solfejar uma escala, por exemplo. Durante as aulas, procurou-se aproveitar os dois recursos, tanto à leitura musical quanto o solfejo.

A socialização, juntamente com o desenvolvimento musical, foi um dos objetivos no desenvolvimento do trabalho. A proposta de interação foi aplicada e teve sinais positivos durante as aulas. A união dos alunos possibilitou o desenvolvimento de um trabalho rico, em que o conhecimento de todos que estavam presentes na sala de aula foi explorado e valorizado. Sem contar que a figura do professor como intermediador possibilita o desenvolvimento de todas as capacidades e habilidades do ser humano enquanto ser complexo, investigador, racional, social, afetivo e criativo. A reprodução e a repetição de expressões musicais e artísticas já estabelecidas existiram durante as aulas, mas foi feita levando em consideração a individualidade e as necessidades de cada ser humano, mesmo e principalmente quando estão em grupo.

## **Conclusão**

Ao final do trabalho pedagógico realizado com os grupos pesquisados por meio do Ensino Coletivo de Violão, pôde-se constatar que esta metodologia se insere no contexto sociocultural como atividade que contribui para a formação técnico-musical do indivíduo, bem como, a sua formação integral. As atividades realizadas não somente privilegiam a técnica instrumental, mas também o desenvolvimento musical e social dos indivíduos envolvidos neste processo de ensino-aprendizagem criativo. A atenção no trabalho em grupo, a concentração na sua execução e na dos colegas e a idéia de que todos são importantes para a manutenção do bom funcionamento do grupo são princípios básicos que caracterizam o ensino coletivo. Da mesma forma, o Ensino Coletivo de Violão possibilita o acesso de crianças e jovens, de qualquer camada social, à educação musical e ao meio cultural.

Por fim, concluiu-se que o trabalho com Ensino Coletivo de Violão, na Escola de Circo e no Núcleo Educacional Mãe Dolorosa, obteve ótimo resultado, a partir da



comprovação do bom rendimento do processo de ensino-aprendizagem, aliado a um alto grau de satisfação por parte dos envolvidos; e ainda, que o Ensino Coletivo de Violão é uma importante ferramenta de acesso ao aprendizado musical, de inserção e de socialização de jovens das camadas mais vulnerabilizadas da sociedade brasileira.



## Referências

CRUVINEL, Flavia Maria. *Educação Musical e Transformação Social*. Goiânia: ICBC, 2005.

CRUVINEL, Flavia Maria. *O ensino do violão: estudo de uma metodologia criativa para a infância*. Monografia do Curso de Especialização em Música Brasileira no Século XX da Escola de Música e Artes Cênicas da Universidade Federal de Goiás. Goiânia: UFG, 2001.

MORIN, Edgar. *A cabeça bem feita*. 15ª edição. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008.

MORIN, Edgar. *Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro*. 9ª Edição. São Paulo: Cortez, 2004.



## **O Ensino Coletivo do Violino no Estado do Pará: um relato de experiência em projetos-corda**

*Antonio de Pádua Araújo Batista  
Universidade Federal do Pará  
bompadua@hotmail.com*

**Resumo:** Este trabalho apresenta um relato de experiência realizada através do ensino instrumental coletivo, utilizando o violino como meio e principal recurso didático, ou seja, como instrumento pedagógico eficiente no processo de Educação Musical, tendo como objetivo pontuar alguns aspectos metodológicos que considero serem eficientes e de fácil aplicação no desenvolvimento deste processo. Para isto, além de serem utilizadas técnicas tradicionais do ensino desse instrumento, foram reunidas informações adquiridas através de experiências que vivenciei em salas de aula desde 1988, com uma diversidade de alunos que considero bastante significativa no que diz respeito à idade, nível social, crença e objetivos pessoais a serem alcançados enquanto músicos, além de observar a forma como outros professores da área desenvolvem esse tipo de atividade. Vários alunos que tive oportunidade de iniciar no estudo de violino atualmente são professores de música e/ou atuam em orquestras como músicos profissionais. Espero, com este relato de experiência, contribuir de forma consciente e positiva com todos que desejarem desenvolver um trabalho similar, quer seja em projetos sociais e/ou até mesmo em escolas formais e/ou informais de ensino da música.

**Palavras-chave:** Educação Musical, Violino, Ensino Coletivo.

### **Aspectos Históricos de Minha Experiência em Projetos-Corda**

Belém já teve a oportunidade de abrigar vários projetos que tinham no ensino da música através das cordas seu objetivo principal. A fim de situar cronologicamente um ponto inicial de observação deste aspecto histórico tomarei como referência o ano de 1988, quando o Instituto Estadual Carlos Gomes deu início a um projeto denominado “Projeto Cordas”, sob a direção das professoras Anamaria Peixoto, do citado instituto, e da norte americana Linda Kruger. Esse projeto possibilitou a publicação, em 1990, de um livro com o repertório desenvolvido. A obra teve como título “Iniciando Cordas Através do Folclore” (KRUGER; PEIXOTO, 1990). Esse projeto tinha como objetivo desenvolver uma aprendizagem de cordas dentro do contexto musical vivenciado pelo aluno em seu cotidiano, objetivo esse que, acredito, foi alcançado em parte, considerando que alguns dos alunos permanecem no cenário musical até hoje, tanto em Belém como em outros estados e até mesmo fora do Brasil, mas a grande maioria desistiu da música e seguiu por outros caminhos. Tive a oportunidade de trabalhar como monitor naquele projeto. Estava no início da minha carreira de músico violinista e foi minha primeira experiência no ensino da música, sendo bastante significativa para minha futura atuação como docente da área.



Algum tempo depois, já atuando como violinista na Orquestra Sinfônica do Teatro da Paz, fui professor de iniciação musical e violino na escola de música Musicart, em Belém-PA, e participei de outros projetos voltados especificamente ao ensino de instrumentos de cordas, dentre os quais destaco o NEMAD (Núcleo de Educação Musical da Assembléia de Deus), implantado em 1997 pelo templo central da referida igreja em Belém; o PROMAI (Projeto Missionário de Apoio Infantil), implantado em março de 1998 no Bairro do Benguí, também em Belém, com o apoio da igreja Assembléia de Deus daquele bairro; o projeto “Socializando pela Música”, implantado em fevereiro de 2004 na cidade de Rondon do Pará, pela Igreja Assembléia de Deus local com o apoio da Prefeitura Municipal daquela cidade; e o projeto “Cordas de Daví” desenvolvido no período de 2005 a 2006 pela Faculdade Gamaliel, na cidade de Tucuruí-Pa. Todos esses projetos tinham como objetivo comum formar músicos de instrumentos de cordas friccionadas que viessem atuar tanto na igreja como no mercado de trabalho formal, buscando direcionar o aluno para escolas de música de nível mais avançado.

### **Aspectos Metodológicos**

Toda esta experiência docente vivenciada nos projetos supracitados contribuiu para que eu pudesse perceber o que considero um direcionamento metodológico - que agora passo a apresentar - que, sem descartar a metodologia tradicional (ensino de escalas e estudos técnicos extraídos das obras de Schradieck, Kreutzer, entre outros), busca desenvolver uma Educação Musical focada no contexto sócio-cultural do aluno, considerando que é fundamental que uma aula de instrumento e/ou Educação Musical, ocorra dentro de um processo dinâmico, orgânico e agradável para o aluno, onde “irão integrar-se experiências que envolvam a vivência, a percepção e a reflexão, encaminhando-o para níveis cada vez mais elaborados, onde a música torna-se recurso essencial para o pleno desenvolvimento do indivíduo” (PENNA, 1995).

Este direcionamento pretende promover no aluno um aprendizado voltado à sua realidade, procurando identificar a carência do mesmo na apreensão deste conhecimento, a fim de fornecer os elementos básicos necessários a uma possível carreira profissional, quer seja como músico erudito ou popular, ou até mesmo prepará-lo para o Ministério Sacro, considerando que várias igrejas de Belém e do interior do Estado do Pará investem no ensino e na formação de orquestras, a fim de que os alunos venham atuar nas mesmas.

Nesta proposta, utilizo em parte o “Método Suzuki”, adaptando-o às necessidades e possibilidades dos alunos. Para isso, dispenso a presença assídua dos pais destes,



considerando que a grande maioria não dispõe de tempo para sempre acompanhar os filhos às suas aulas, além do uso do CD com as lições gravadas, pois prefiro tocar as lições com os alunos sempre que necessário, respeitando o ritmo de aprendizagem de cada um e sempre que possível, coloco CDs com *performance* de grandes concertistas de música erudita e de música popular, quando for o caso, a fim de despertar o interesse e trabalhar a percepção dos alunos.

É interessante observar que, desde o aparecimento do violino, surgiram vários mestres em sua execução, alguns se tornando grandes pedagogos da área, como Giuseppe Tartini, Giovanni Viotti, Rodolphe Kreutzer, Franz Wohlfart, Otakar Sevcik, Henry Schradieck e Shinishi Suzuki, o que possibilitou a elaboração de alguns métodos de iniciação e aperfeiçoamento no instrumento. Contudo, cabe ao professor identificar as necessidades técnicas de cada aluno, bem como suas dificuldades, e direcioná-lo pelo caminho mais adequado, no intuito de alcançar seus objetivos enquanto músico. Para isso, o professor muitas vezes precisa elaborar alguns exercícios que estejam à altura de suprir essas necessidades, associando-os a métodos que são comuns à aprendizagem do violino em todas as escolas tradicionais, conforme já citado, com seus estudos clássicos e, além destes, músicas populares – MPB, regionais e folclóricas – que estejam dentro do cotidiano dos alunos, visando enfatizar através da música seus valores sócio-históricos.

Segundo alguns autores, a Educação Musical tem se revelado cada vez mais de grande importância na vida do ser humano, contribuindo para que o indivíduo aprenda a viver em sociedade, abrangendo aspectos comportamentais como disciplina, respeito, gentileza e polidez, além de aspectos didáticos, com a formação de hábitos específicos. Segundo Fonterrada (2005),

O mais significativo na educação musical é que ela pode ser o espaço de inserção da arte na vida do ser humano, dando-lhe possibilidade de atingir outras dimensões de si mesmo e de ampliar e aprofundar seus modos de relação consigo próprio, com o outro e com o mundo. Essa é a real função da arte e deveria estar na base de toda proposta de educação musical. (FONTERRADA, 2005 p. 106)

A seguir apresento um cronograma do conteúdo a ser aplicado, dentro do que considero um direcionamento metodológico de fácil aplicação, para o período de um ano de iniciação ao violino, dividindo-o em oito módulos.



## **Cronograma do conteúdo a ser ministrado**

### **1º Módulo:**

#### **Apresentação do Violino.**

- Breve Histórico.
- Nomenclatura das partes e componentes do instrumento.

#### **Cuidando do Instrumento.**

- Como conduzir.
- Limpeza.
- Como guardar.

#### **Cuidando do Arco.**

- Limpeza da crina e da vareta.

#### **Rudimentos técnicos do Instrumento.**

- Posição e manejo do arco.
- Posição e manejo do violino.
- Identificação das cordas.

É neste módulo que o violino será apresentado ao aluno. Faz-se necessário, portanto, que o professor faça uma explanação histórica do mesmo, procurando despertar o interesse do aluno pelo instrumento de forma, se possível, bem descontraída e cativante, levando-o a interagir com o professor e os demais alunos da turma, quando for o caso, provocando perguntas e incentivando respostas acerca de suas curiosidades referentes ao instrumento.

Neste módulo, é interessante que o professor execute alguns trechos musicais, além de produzir alguns efeitos sonoros através do instrumento, visando despertar no aluno a vontade de querer fazer o mesmo e fazendo-o perceber as dificuldades a serem superadas na aprendizagem do violino. Além de conhecedor dos processos técnicos, é interessante que o professor seja bastante paciente e amigo, levando o aluno a sentir-se bem à vontade durante e após a aula. O primeiro contato com o instrumento é sempre um momento carregado de tensão e insegurança, o que pode prejudicar a assimilação do aluno, daí a necessidade de um ambiente tranquilo e agradável.



## **2º Módulo:**

### **Exercícios de Domínio do Arco.**

- Contato arco/corda.
- Princípios Básicos para o Manejo do arco: “*Ponto de Contato*”, “*Pressão*” e “*Velocidade*”.
- Movimentos de Rotação: *Pronação e Supinação*.
- Leitura de Células Rítmicas nas cordas Mi (E) e Lá (A).

Partindo do módulo anterior, no qual o professor deve consolidar com o aluno a posição correta de segurar o violino, destaco aqui o manejo do arco como um dos principais fatores no conjunto de técnicas necessárias a uma correta execução do instrumento. Para alcançar esse objetivo faz-se necessária a utilização de um vasto repertório de exercícios, que devem ser direcionados de forma consciente para atender às necessidades do(s) aluno(s).

## **3º Módulo:**

### **Posição da Mão Esquerda**

- Notas na Posição Fundamental: Cordas Mi, Lá Ré e Sol - *1º, 2º, 3º e 4º dedos*.
- Escalas Maiores de uma oitava: Lá e Ré. (*Notas Soltas e Ligadas*).

No decorrer deste módulo o aluno irá aprender a sustentar o violino apoiado no ombro e no queixo deixando a mão livre e o braço relaxado, a fim de definir a posição correta da mão e o ângulo dos dedos na busca de uma afinação correta. Os pentacordes de todas as cordas, na primeira posição, devem ser executados várias vezes, tanto em uníssono como em cânone, tanto de forma individual como em grupo, no intuito de buscar uma estabilidade de afinação correta. Deve-se em seguida tocar as escalas de Ré (D) e Lá (A) na forma de cânone, para que o aluno comece a desenvolver o seu ouvido harmônico através dos intervalos de terças.

## **4º Módulo:**

### **Primeiras Lições Melódicas**

- Suzuki 1: 1ª lição com Tema e Variações.
- Suzuki 1: 2ª à 8ª lições (Compreensão Rítmico-melódica e Musicalidade).
- Avaliação do conteúdo aplicado.





Com a execução das primeiras lições melódicas, o aluno começa a se ver como músico, até com certa empolgação, às vezes. Neste estágio do aprendizado, é função do professor incentivá-lo a superar suas dificuldades de forma dinâmica, acompanhando suas lições com o auxílio de um piano e/ou teclado quando for possível. É interessante que nesta fase os alunos socializem entre si o que cada um aprendeu, devendo o professor proceder à avaliação desta forma, cada um manifestando sua opinião e questionamentos, quando for o caso, e avaliando seu próprio aprendizado. Entendo que, em uma avaliação, se deva dar preferência aos conceitos, ao invés de notas.

## **5º Módulo:**

### **Escala de 2 Oitavas**

- Sol (G) e Lá (A).
- Suzuki 1: Lição 9 (Tema e Variação).
- Lições 10 e 11.
- Lições de passagem de cordas e ligaduras através do “Método Prático de Violino” de Nicolas Laoureux.
- Audição Didática.

O procedimento de acompanhar o aluno através de um instrumento harmônico observado no módulo anterior deve estar sempre presente daqui por diante. Isto virá desenvolver o senso do coletivo e a percepção harmônica da música. A lição nº 9 do “Método Suzuki” deve ser trabalhada de forma criativa, levando o aluno a criar outras variações rítmicas além das já contidas no método, incentivando o mesmo a socializar suas “descobertas musicais” com os demais colegas de turma.

Segundo Moraes (1995),

de todas as vantagens que o ensino em grupo pode trazer, a motivação é, provavelmente, a mais importante. Também a competição, em sua expressão mais natural e saudável, pode trazer estímulo extra para um aprendizado mais rápido e de melhor qualidade (MORAES, 1995, p.35).

Neste nível do aprendizado, uma audição didática é fundamental para que o aluno comece a desenvolver a postura de tocar em público, observando também que é bastante salutar mostrar aos familiares e amigos que já “aprendeu” a tocar algo no instrumento. Aqui o apoio afetivo da família, bem como do professor e demais colegas, é o fator principal para que o aluno venha a superar seus medos e descubra que é capaz de fazer algo grandioso e bom.



## **6º Módulo:**

### **Princípios de Dinâmica e Sinais de Expressão**

- Suzuki 1: Lições 12 e 13.
- Escalas Maiores com Arpejos de 1ª, 6ª e 4ª.

Geralmente, após uma apresentação em público, o aluno se sente mais “empolgado” com o instrumento, pois conseguiu provar não só para si, mas também para outras pessoas o seu potencial musical. Ao professor cabe aproveitar esse bom momento para avançar no conteúdo técnico, introduzindo músicas de maior exigência técnica e aplicando nos mesmos princípios básicos de dinâmica, buscando assim desenvolver a musicalidade do aluno através de sua própria interpretação.

## **7º Módulo:**

### **Interpretação**

- Suzuki 1: Lições 13ª à 17ª.
- Aprimoramento Técnico através do Método de Hans Sitt.
- Introdução de músicas populares e folclóricas (Asa Branca, Uirapurú, Músicas Natalinas, entre outras).
- Primeiras Lições do Schradieck.

A partir deste momento, o professor deve consorciar a apreensão da técnica instrumental com o desejo de “tocar de tudo” por parte do aluno. Para isto, além dos exercícios técnicos, é interessante que o aluno execute músicas que façam parte da sua realidade cultural, que façam parte do seu dia-a-dia, cujas melodias já estão, na maioria das vezes, registradas em sua memória. Cada aluno irá tocar sentindo o prazer do “fazer musical”, de uma forma agradável e divertida, onde o professor poderá também trabalhar o condicionamento físico da técnica de uma forma agradável.

## **8º Módulo:**

### **Mudança de Posições.**

- 3ª Posição: Exercícios avulsos de mudança de 1ª para 3ª posição.
- Escalas envolvendo mudança de posição: Ré Maior (D) e Sol Maior (G) com arpejos de 1ª, 4ª e 6ª.



## **Avaliação do Conteúdo Aplicado.**

- Avaliação individual e coletiva.
- Apresentações individuais e coletivas.

Entendo que não se deve esperar muito para que o aluno comece a assimilar a complexidade das mudanças de posição no violino, pois o quanto antes se começar este processo, mais rápido se estabelecerá sua forma da mão esquerda e sua independência de movimentos com esta mão. Contudo, isto deve acontecer sempre levando em consideração o ritmo de cada aluno.

A avaliação do aprendizado deve ser feita de forma contínua e constante, focalizando primeiramente o interesse e empenho do aluno durante todo o processo de ensino mais do que qualquer outra coisa. Irá culminar em uma apresentação da turma de forma individual e coletiva, na qual se deve focar mais o envolvimento do aluno que o julgamento de seu desempenho, sem deixar, com isso, de conscientizá-lo de suas falhas, seus defeitos, sua capacidade e possibilidades, levando-o a se sentir útil e importante dentro do contexto social.

Atualmente, este direcionamento metodológico tem sido aplicado em todas as escolas e programas de iniciação musical através do violino em que tenho tido oportunidade de trabalhar, onde tenho verificado resultados bastante significativos.

## **Conclusão**

Conforme já citado, pretendo com este relato de experiência contribuir de forma consciente e positiva para o processo de “Aprendizagem Musical Através do Violino” no contexto social belemense, através de projetos-corda. Para isto, observo várias metodologias e princípios pedagógicos que tenham o mesmo objetivo, a fim de alcançar uma visão ampla desse processo, no intuito de atender o aluno de forma integral.

Sei que o processo de interação do conhecimento pode tornar o aluno um mero depósito de conteúdos, desde que desenvolvido sem uma sistematização. Ciente disto proponho elementos metodológicos que, embora utilizando-se dos mesmos elementos técnicos de metodologias tradicionais (citados anteriormente), têm na pessoa humana do aluno o seu foco principal, buscando desenvolver as suas potencialidades em um ambiente que forneça condições para tal, no aspecto didático, partindo da postura do próprio professor, além da família, da escola e das demais pessoas envolvidas neste processo.



Concordo plenamente com o professor Shinishi Suzuki, quando o mesmo afirma que todos podem aprender através da educação e/ou treinamento, de suas potencialidades, somando-se a isto o amor que o professor deve ter pelo ato de ensinar. Pois

A musicalização é um processo de construção do conhecimento, que tem como objetivo despertar e desenvolver o gosto musical, além de favorecer o desenvolvimento da sensibilidade, criatividade, senso rítmico, do prazer de ouvir música, da imaginação, memória, concentração, atenção, autodisciplina, do respeito ao próximo, da socialização e afetividade, contribuindo também para uma efetiva consciência do seu próprio corpo, bem como da movimentação deste. (BRÉSCIA, 2003, p. 53)

É importante ressaltar ainda a existência de alguns aspectos que devem ser levados em consideração no que diz respeito às influências recebidas do meio social de cada aluno. Esses aspectos refletem diretamente na postura de educando dos mesmos, levando-os a apresentar um desempenho com maior ou menor aproveitamento. Estes aspectos referem-se a questões sócio-econômicas, religiosas, entre outras. Cabe, portanto, ao professor saber lidar com estes aspectos individuais dos alunos, a fim de obter um resultado positivo no processo de Educação Musical.



## Referências

BRÉSCIA, Vera Lúcia Pessagno. *Educação Musical: bases psicológicas e ação preventiva*. São Paulo: Átomo, 2003.

FONTEERRADA, Marisa Trench de Oliveira. *De tramas e fios – Um ensaio sobre música e educação*. São Paulo: UNESP, 2005.

KRUGER, Linda; PEIXOTO, Anamaria. *Iniciando Cordas Através do Folclore*. Belém: ABEU, 1990.

LAOUREUX, Nicolas. *A Practical Method For Violin*. New York: G. Schirmer, 1980.

MORAES, Abel. *O ensino do Violoncelo em grupo: Uma proposta para pré-adolescentes e adolescentes*. Belo Horizonte: Monografia de especialização em Educação Musical, Escola de Música, Universidade Federal de Minas Gerais, 1995.

PENNA, Maura. “Revendo Orff: Por Uma Reapropriação de Suas Contribuições”. In: PIMENTEL, Lucia (Org.). *Som, gesto, forma, cor: dimensões da arte e seu ensino*. Belo Horizonte: Editora Com Arte, 1995. p. 80-109

SITT, Hans. *Practical Violin Method*. New York: [s.n.], 1986.

SUZUKI, Shinishi. *Susuki Violin School 1*. USA: Summy Birchard, 1978.



## **O ensino da flauta doce em grupo na aula de Educação Musical: Projecto de Investigação-Acção**

*Maria Helena Dias Borges Cabral  
Instituto da Educação da Universidade do Minho – Portugal  
mariahelenacabral1@gmail.com*

*Maria Helena Gonçalves Leal Vieira  
Instituto da Educação da Universidade do Minho – Portugal  
m.helenavieira@ie.uminho.pt*

**Resumo:** Esta investigação, que se encontra em curso, visa avaliar até que ponto a implementação sistemática de uma metodologia de ensino em grupo da flauta doce na aula de Educação Musical poderá contribuir para uma maior equidade de oportunidades no acesso ao ensino da Música. Pretende-se, também, verificar se esta metodologia pode ter uma maior eficácia na detecção de talentos e no seu consequente encaminhamento para o ensino especializado da Música. Outro dos objectivos é avaliar se o ensino da flauta doce em grupo melhora o desenvolvimento da literacia musical uma vez ser esse o grande propósito do Currículo Nacional do Ensino Básico. A metodologia a utilizar nesta investigação será de carácter qualitativo e quantitativo e a pesquisa terá o seu início com a revisão de literatura, seguida da aplicação prática numa turma de 5.º ano (que integra alunos na faixa etária dos 9/10 anos) de uma escola do 2.º ciclo do Ensino Básico, em Portugal. Para além dos objectivos de investigação expostos, o recurso à investigação-acção participativa terá por finalidade contribuir para melhorar a prática educativa e o sucesso dos próprios alunos, procedendo-se à análise, reflexão e reformulação do processo sempre que se considere necessário.

**Palavras-chave:** Ensino de flauta doce em grupo, Educação Musical, metodologia didáctica.

### **Introdução**

A escolha deste tema surgiu da vontade de contribuir para a inovação das práticas pedagógicas de Educação Musical no ramo genérico do ensino da música, através de uma pesquisa sobre as metodologias de ensino e da sua eficácia. É pois imperativo, como refere Vieira (2002),

considerar a hipótese (sublinho: hipótese) de que a verdadeira mudança, a ocorrer, possa ou deva desenrolar-se prioritariamente no ramo genérico do ensino da música, no sentido de aliviar o conservatório da função de tipo “tapa-furos” do ensino genérico que, provavelmente, tem vindo a desempenhar. (p. 26)

É fundamental que a Música enquanto linguagem universal esteja ao alcance de todos. O desenvolvimento da literacia musical é um dos pilares da



construção/desenvolvimento dos alunos e, conseqüentemente, deverá ser uma das preocupações de base da tutela.

## **Estado da arte**

Em Portugal, o ensino da Música que hoje se desenvolve simultaneamente em três ramos diferentes (genérico, vocacional e profissional), faz com que, muitas vezes, as nossas crianças enveredem prematuramente por uma aprendizagem para a qual muitas delas nem sequer estão vocacionadas. Esta “ramificação” do ensino oficial da música foi estudada por Vieira (2006). Segundo a mesma autora (2009, p. 532), a escolha de um percurso em qualquer um desses ramos, que deveria naturalmente pertencer à criança (como acontece com outras disciplinas e áreas do saber), cabe quase invariavelmente aos progenitores. A influência da família e do contexto social acaba por ter mais preponderância nessa mesma decisão, do que o facto de a criança ter ou não capacidade e aptidão para a Música.

Ora, se a estrutura do ensino fosse diferente e todos os alunos tivessem acesso precoce à aprendizagem da música, então seria possível definir “uma acção oficial verdadeiramente direccionada para a detecção de aptidões e orientação vocacional” (id., *ibid.*). Caberia então aos responsáveis pela educação, pais e professores, identificarem e compreenderem quais as características específicas de cada criança, dando-lhes mais tempo e responsabilização para ponderar a possibilidade de acesso, em igualdade de circunstâncias, a uma educação artística em consonância com as suas eventuais aptidões.

Podemos, então, inferir que “a história recente do ensino da Música no nosso país revela a ineficácia das reformas, o desinteresse, os desvios e equívocos e a ausência de esplendor na nossa cultura musical” (LARANJEIRO, 2002, p. 116) e que todos os esforços que se têm vindo a desenvolver no sentido de melhorar, continuam a não resultar por se consubstanciarem sempre numa ramificação artificial, que deixa de parte a verdadeira génese da questão: a “detecção de aptidões e respectivo encaminhamento vocacional” (VIEIRA, 2009, p. 533).

Neste contexto e de acordo com conclusões do estudo realizado por Vieira

o ramo de ensino genérico não pode ser, simplesmente, um ramo paralelo ao ramo vocacional, com articulações pontuais e deixadas ao acaso, mas deve funcionar, em vez disso, como base da pirâmide da selecção dos alunos vocacionados; a base da pirâmide onde é necessário investir, com professores especializados, equipamentos, e continuidade no processo de aprendizagem. (id., *ibid.*)



É precisamente no início do percurso escolar dos alunos que, do ponto de vista pedagógico e organizacional, o maior investimento, deverá ser feito. O ponto de partida dos alunos será tão mais rico, quanto mais abrangente e diversificado for. Na base da referida “pirâmide”, dever-se-á proporcionar aos alunos um ensino de qualidade que abranja todas as áreas do saber, para que assim sejam lançados os alicerces para a construção de percursos escolares sólidos que permitam aos nossos estudantes fazerem opções, ao longo de toda a sua vida, de forma consciente e sustentada em experiências reais e não em opiniões de outrem que muitas das vezes são para eles completamente irrelevantes e desajustadas.

De acordo com o documento emanado do Ministério da Educação “Currículo Nacional do Ensino Básico - Competências Essenciais”

as artes são elementos indispensáveis no desenvolvimento da expressão pessoal, social e cultural do aluno ...[e] a vivência artística influencia o modo como se aprende, como se comunica e como se interpretam os significados do quotidiano. Desta forma, contribui para o desenvolvimento de diferentes competências e reflecte-se no modo como se pensa, no que se pensa e no que se produz com o pensamento. (2001, p. 149)

Esta filosofia de base do sistema educativo português pressupõe uma aplicação no terreno de práticas educativas sólidas mas que, pelas mais variadas razões, acabam por nunca serem levadas a cabo, ou porque nunca chegam a ser devidamente regulamentadas, ou por falta de interesse político/económico, quiçá, pela falta de informação e abertura à inovação dos agentes educativos. No entanto, a todas as crianças assiste o direito de acesso à igualdade de oportunidades no que ao ensino artístico diz respeito. Porém, a ser assim, muito deverá ser alterado relativamente ao ensino da Educação Musical. Novas medidas devem ser adoptadas no sentido de efectivar a implementação do que está patente nos documentos que orientam esta disciplina. Ao mesmo tempo “o aluno deve ter a oportunidade de vivenciar aprendizagens diversificadas, conducentes ao desenvolvimento das competências artísticas...” (id., p. 150), pelo que são imperativas novas metodologias que passem pela inovação. São várias as experiências de aprendizagem enumeradas no Currículo Nacional do Ensino Básico que o referem. Talvez o ensino instrumental em grupo possa constituir alternativa. “A experiência musical viva e criativa é a base de todas as aprendizagens... fazer música é a questão mais importante” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 1991, p. 7), pois, tal como refere David Elliott “música é algo que as pessoas fazem” (1995, p. 39) e tudo se deve centrar nos processos, no saber fazer. Aliás, esta filosofia está patente nas competências específicas para o ensino da Música, definidas no já referido Currículo Nacional do Ensino Básico, que são apresentadas





em quatro grandes organizadores: interpretação e comunicação; criação e experimentação; percepção sonora e musical e culturas musicais nos contextos (p. 170). Deste modo, propõe-se que os conceitos e conteúdos do programa de educação musical do 2.º ciclo sejam abordados através da prática instrumental e da audição, e é sobre este pressuposto que assenta este projecto de investigação.

Com a criação da disciplina de Educação Musical, em 1968, (Decreto n.º 48 572, de 9 de Setembro) e uma certa massificação do ensino, novos horizontes começaram a abrir-se e a proporcionar aos alunos um acesso mais alargado à aprendizagem da Música. Novos conceitos e novos métodos foram entretanto adoptados e tal como defende Elliott, tudo deve basear-se na prática instrumental e não apenas na audição e contemplação de obras musicais. Este autor rejeita ainda a ideia de que a música represente sentimentos humanos e considera que esta visão é redutora, sobretudo no que à música do século 20 diz respeito. Considera que esta é uma actividade humana que implica execução, improvisação, composição, arranjo e direcção, à qual a audição está intimamente ligada, onde existe uma relação de interdependência entre as duas – *performance* e audição.

## Objectivos

Este trabalho resulta da prática de 25 anos de leccionação, em quase todos os diferentes níveis de ensino, desde o 1.º ano do Ensino Básico ao Superior, no ensino genérico e no vocacional, de uma vasta experiência enquanto autora de manuais escolares e instrumentista, da vontade de tentar ir um pouco mais além e de contribuir para a melhoria das práticas educativas.

Pretende-se com este estudo dar um contributo no sentido de investigar sobre a possibilidade de melhorar o sistema de ensino em vigor em Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico. Ao propor a implementação sistemática de um método de ensino instrumental em grupo, utilizando a flauta doce, cujo tipo de prática é perfeitamente adequada aos alunos nesta faixa etária, a intenção é a de lhes proporcionar um maior e melhor envolvimento nas aprendizagens musicais.

Assim, procurar-se-á: averiguar das vantagens da implementação de uma metodologia didáctica destinada ao ensino instrumental em grupo; investigar a melhor forma de garantir o desenvolvimento de competências que permitam o encaminhamento dos alunos para o ensino especializado da Música; experimentar até que ponto a aprendizagem mediada por pares poderá contribuir para o seu desenvolvimento musical.



Por último, é também objectivo deste trabalho procurar proporcionar um acesso verdadeiramente democrático ao ensino da Música já que, desta forma, todos terão a possibilidade de, em conjunto, aprenderem a tocar um instrumento. Cruvinel (2004, p. 27) afirma mesmo que “o Ensino Colectivo de Instrumento Musical é uma importante ferramenta para o processo de democratização do ensino musical”.

Palheiros (1993, p. 32), a propósito do ensino preparatório, actual 2.º ciclo do Ensino Básico (5.º e 6.º anos de escolaridade), refere que este é “o período mais relevante do sistema educativo, uma vez que é o único período de ensino obrigatório e gratuito durante o qual um programa específico de educação musical é leccionado por um professor especializado”. Estas palavras de Palheiros, quase 20 anos decorridos, ainda são verdadeiras, pois a evolução tem sido quase nula. É de salientar que, apesar de neste momento esta disciplina estar a ser ministrada no 3.º ciclo por professores especializados, (ainda que em menos escolas do que seria de expectável), e no 1.º, através das Actividades de Enriquecimento Curricular (Despacho n.º 12 591/2006), por professores nem sempre com habilitações desejáveis, não existe um programa devidamente estruturado para estes dois níveis de ensino, apenas orientações curriculares.

## **Metodologia**

A complementaridade entre os métodos qualitativos e quantitativo será, sem dúvida, uma mais-valia para o projecto de investigação-acção que agora se propõe.

Numa primeira fase será feita uma investigação documental, com vista a obter uma perspectiva histórica organizada do ensino instrumental em Portugal, ainda que breve, focalizada no ensino da flauta doce, individual e em grupo, no genérico e no vocacional. Será ainda efectuado um estudo sobre as orientações emanadas do Ministério da Educação, no que à utilização de instrumentos diz respeito, e mais concretamente em relação à referida flauta doce. Estas acções incidirão sobre os dois primeiros ciclos de estudos do Ensino Básico, já que o ano em que se pretende propor a intervenção será o 5.º.

Numa segunda fase será adoptado um outro processo metodológico – investigação-acção participativa – que recorrerá à observação de comportamentos e atitudes dos alunos em contexto de sala de aula (face à implementação sistemática de uma metodologia didáctica que privilegia o ensino instrumental em grupo) no sentido de avaliar da sua pertinência e utilidade. Estarão envolvidos na investigação alunos e professores enquanto observadores e avaliadores de todo o processo. Serão criados diversos momentos de avaliação ao longo de



todo o processo, o que fará com que a reflexão sistemática seja possível, bem como a reformulação do próprio processo de ensino/aprendizagem e consequente início de novo ciclo de pesquisa.

São vários os modelos de investigação-acção que têm vindo a ser apresentados que, embora diferentes, têm pontos em comum, como o facto de a considerarem “como uma forma de investigação social, uma vez que é aplicada a todas as áreas das ciências sociais” (MÁXIMO-ESTEVEES, 2008, p. 16) e, por isso, também à educação. É também vista como um processo de auto-reflexão, auto-avaliação e de auto-crítica. Bogdan e Biklen (1994) realçam o facto deste tipo de investigação ser rigoroso e sistemático, uma vez recorre a uma recolha de dados sistemática, o que lhe confere validade (id., ibid, p.19).

John Elliott, citado por Máximo-Esteves, (id., p. 18) define investigação-acção “como o estudo de uma situação social no sentido de melhorar a qualidade da acção que nela decorre”. Segundo Afonso (2005), a investigação-acção é “realizada por pessoas directamente envolvidas na situação social que é objecto de pesquisa...” e o seu “ponto de partida é constituído por questões práticas do trabalho quotidiano” (p. 75).

Todos os modelos de investigação-acção se baseiam na constante observação das práticas educativas, na análise e reflexão sobre as mesmas e consequentes propostas de alteração, com vista à melhoria profissional dos professores intervenientes e a um maior sucesso educativo dos alunos envolvidos. Os seus objectivos gerais são produzir conhecimento, modificar a realidade e transformar os actores. Este é um processo complexo e exaustivo que “implica perseverança num esforço contínuo para ligar, relacionar e confrontar acção e reflexão. A reflexão abre novas opções para a acção, e a acção permite reexaminar a reflexão que a orientou” (id., ibid.).

Ao comparar a prática lectiva diária dos professores em geral com o processo de investigação-acção encontramos muitas similitudes, no entanto há que ter em conta que esta é mais rigorosa, porque se baseia em métodos científicos. É feita pelos próprios participantes que estão em constante auto-avaliação, analisando e ponderando as suas próprias práticas lectivas. Implica abertura para a reflexão, autocrítica e inovação e para novas perspectivas e teorias do ensino. Valoriza mais o processo e não tanto os resultados. Permite ao mesmo tempo produzir conhecimento, inovar relativamente ao problema que se está a estudar, mudar a própria sociedade e contribui ainda para a melhoria de todo o processo de ensino/aprendizagem tanto no que diz respeito ao professor, como no que concerne à evolução dos próprios alunos.



A recolha de informação será feita utilizando diversos instrumentos, tais como inquéritos por questionário, registos de observação de aula, realizados de forma sistemática e diários de bordo elaborados pelos alunos.

A utilização da flauta doce soprano nas aulas de educação musical é uma prática habitual, devido ao facto de ser um instrumento de emissão inicial fácil que utiliza um conjunto de dedilhações relativamente simples, e que não levanta grandes problemas ao nível da motricidade fina, sendo ainda de custo reduzido. Para além do mais, é dos poucos instrumentos que os alunos podem transportar facilmente consigo.

Nesta investigação, para além da flauta doce soprano, a que já se fez referência, serão também utilizadas as flautas doce sopranino, contralto e tenor, por se entender que esta poderá ser uma forma de enriquecer a execução instrumental com diferentes melodias, tessituras e timbres. Assim, será também possível ir um pouco mais além do que é habitual e interpretar peças do repertório escrito para *consort* de flautas doce. A flauta doce baixo será a única que ficará de parte devido ao facto dos alunos, na faixa etária em que estão ainda não possuírem um desenvolvimento físico que lhes permita tocar este instrumento.

Através da execução de melodias conhecidas e sempre perante a partitura integral (ainda que não a saibam interpretar), conseguirão paulatinamente absorver o conhecimento que os fará aprender a ler. Aliás este é o processo de aprendizagem defendido por Suzuki.

A tomada de consciência da “necessidade de promover outros modos de ensinar obriga-nos a assumirmo-nos como profissionais reflexivos e críticos” (Prefácio de OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. e FORMOSINHO, J., in MÁXIMO-ESTEVES, 2008, p.7).

Esta investigação será realizada com uma turma de 5.º ano de uma Escola dos 2.º e 3.º ciclos do Ensino Básico, em Portugal, cujo professor titular da disciplina será convidado a participar no processo, enquanto observador que, com a sua objectividade e saber crítico, muito irá contribuir para o desenvolvimento deste estudo. Será utilizado um conjunto de materiais preparados ou adaptados propositadamente para o efeito. Para além da observação, recorrer-se-á ainda à aplicação de inquéritos por questionário, uma outra técnica de recolha de dados.

Este é um processo sequencial que se iniciará com a planificação das acções a levar a cabo no decorrer das aulas, onde serão abordados conteúdos programáticos definidos no programa curricular de Educação Musical, de acordo com a calendarização, a qual que será subdividida em etapas. No final de cada sessão serão feitos registos, tão pormenorizados quanto possível, de tudo quanto se passar, criando-se assim um manancial de informação que, após a devida análise, se pretende leve a conclusões de interesse para a investigação.



No final de cada etapa será realizada uma avaliação, para aferir do resultado das acções implementadas e para se verificar da necessidade de se proceder ou não a eventuais reformulações, reiniciando todo o processo. Serão criados momentos em que a qualidade das aprendizagens destes alunos será avaliada, através da comparação com a de outros, através de apresentações públicas, o que irá permitir avaliar o nível de desempenho de cada um.

## **Resultados/impacto esperado**

Ao concretizar todas as iniciativas anteriormente descritas, perspectiva-se elevar o nível de aprendizagem dos alunos da turma participante no projecto, através da pesquisa de novas formas de ensino, que se espera venham a ser benéficas e proveitosas para toda a comunidade. Tentar-se-á investigar no sentido de promover um ensino estruturado, em que a detecção das aptidões musicais seja referenciada tão cedo quanto possível e o encaminhamento dos alunos para o ensino vocacional se processe em qualquer fase do seu percurso escolar. Talvez assim mais e melhores músicos possam surgir para integrarem as nossas orquestras e que os alunos se sintam cada vez mais motivados para aprendizagem desta arte e, muito provavelmente, para que as escolas especializadas deixem de estar a abarrotar de alunos sem vocação para a Música.

O sucesso do trabalho a desenvolver dependerá sempre da aceitação e do interesse que professores e alunos possam vir a conferir no futuro a uma nova metodologia didáctica. Pretende-se experimentar a aplicação, nas aulas de Educação Musical, de um sistema inovador que, como antes referimos, envolve a sistematização da prática instrumental em grupo como forma de aprendizagem, o que poderá vir a sugerir a necessidade de algumas alterações ao nível da formação inicial de professores.



## Referências

- AFONSO, Natércio A. *Investigação naturalista em educação*. Porto: ASA, 2005.
- BOGDAN, Robert & BIKLEN, Sari. *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora, 1994.
- CRUVINEL, Flávia. M. I ENCIM – Encontro Nacional de Ensino Colectivo de Instrumento Musical: o início de uma trajetória de sucesso. In: Anais do I ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO COLETIVO DE INSTRUMENTO MUSICAL, Goiânia – Goiás, 2004. p. 23-29.
- ELLIOTT, David. J. *Music Matters – A New Philosophy of Music Education*. New York: Oxford University Press, 1995.
- LARANJEIRO, Anabela F. *A escola e a iliteracia musical em Portugal*. 2002. Tese (Licenciatura em Educação Musical) – Instituto de Estudos Superiores de Fafe, Escola Superior de Educação de Fafe, Fafe.
- MÁXIMO-ESTEVEVES, Lídia. *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora, 2008.
- PALHEIROS, Graça. B. *Educação Musical no Ensino Preparatório: uma avaliação do currículo*. Lisboa: APEM – Associação Portuguesa de Educação Musical, 1993.
- PORTUGAL. Decreto n.º 48 572, de 9 de Setembro de 1968. Define o plano de estudos do Ciclo Preparatório do Ensino Secundário. Ministério da Educação – Departamento da Educação Básica. Imprensa Nacional-Casa da Moeda, S. A.
- PORTUGAL. Currículo Nacional do Ensino Básico - Competências Essenciais, 2001. Define as competências gerais e específicas do Ensino Básico, bem como as experiências de aprendizagem. Ministério da Educação – Departamento da Educação Básica. Imprensa Nacional-Casa da Moeda, S. A.
- PORTUGAL. Despacho n.º 12 591, de 16 de Junho de 2006. Prevê o desenvolvimento de actividades de animação e de apoio às famílias na educação pré-escolar e de enriquecimento curricular no 1.º ciclo do ensino básico. Ministério da Educação – Departamento da Educação Básica. Imprensa Nacional-Casa da Moeda, S. A.
- VIEIRA, Maria H. O Conservatório de Música – Professores, organização e políticas, de António Vasconcelos Lisboa: Instituto de Inovação Educacional. *Revista de Educação Musical*. Lisboa: Revista da APEM – Associação Portuguesa de Educação Musical, n.ºs 113, 114, p. 23-27, Julho a Dezembro de 2002.
- VIEIRA, Maria H. *O ensino da Música em Portugal no início do século XXI. Estudo sobre as políticas de ramificação curricular*. 2006. Tese (Doutoramento em Estudos da Criança) – Universidade do Minho, Braga.
- VIEIRA, Maria H. O desenvolvimento da vocação musical em Portugal. O currículo como factor de instabilidade e desmotivação. In: ACTAS DO X CONGRESSO INTERNACIONAL



GALEGO-PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA, 2009. Braga: Universidade do Minho, 2009, p. 530-537.



# O Ensino da Música em *Regime Articulado*: Projecto de Investigação-Ação no Conservatório do Vale do Sousa

*António José Pacheco Ribeiro*  
Universidade do Minho – Instituto de Educação  
*antoniopacheco@ie.uminho.pt*

*Maria Helena Gonçalves Leal Vieira*  
Universidade do Minho – Instituto de Educação  
*m.helenavieira@ie.uminho.pt*

**Resumo:** A comunicação aqui apresentada resulta do processo de trabalho em curso, em torno do ensino da música em *regime articulado* numa escola de música do ensino artístico especializado (Conservatório do Vale do Sousa) e numa escola do ensino genérico (pertencente ao Agrupamento de Escolas Dr. Manuel Pinto de Vasconcelos). Este trabalho de investigação pretende questionar o actual conceito de *escola vocacional de música* e promover políticas para o desenvolvimento de uma educação artística que contemple um quadro de referências de articulação entre o ensino vocacional e o genérico. Neste sentido, propõe-se, concretamente, desenvolver a literacia musical no Ensino Básico, constatar semelhanças, diferenças, perspectivas e motivações entre o tipo de população escolar que frequenta o ensino vocacional e o genérico, assim como, averiguar da possibilidade de novas práticas pedagógicas do ensino do instrumento em ambos os ramos de ensino. O desenho do estudo assenta numa perspectiva metodológica de Investigação – Acção considerando dois grupos de trabalho diferenciados constituídos por crianças que frequentam o 2º ciclo do Ensino Básico: um do ensino vocacional e outro do ensino genérico. Recorrendo a instrumentos de recolha de dados como registos de observação e áudio, inquérito por questionário, entrevistas semi-estruturadas, fichas sínteses dos sujeitos intervenientes e concerto final, pretende-se a aquisição de dados que, após análise qualitativa, permitam reflectir e obter conclusões sobre o ensino da música e da Guitarra na escola vocacional e na escola genérica.

**Palavras-chave:** Ensino Vocacional e Genérico da Música, Ensino da Guitarra em Grupo, Regime Articulado.

## 1- O Ensino da Música em Portugal

### 1.1- A música no ensino genérico

O ensino da música em Portugal, até meados do século XX, desenvolveu-se apenas em algumas Escolas Particulares e Conservatórios. A área da música é introduzida pela primeira vez, nas escolas de ensino oficial obrigatório, nas reformas de Passos Manuel e Costa Cabral entre 1836 e 1850, funcionando apenas como Canto Coral. A primeira grande reforma do ensino da música nas escolas oficiais do ensino genérico acontece em 1968 quando a disciplina passou a ser ministrada sob o carácter da obrigatoriedade no quinto e sexto anos, com um programa determinado, passando a designar-se Educação Musical.





Apesar da sua integração em todos os seis anos de escolaridade obrigatória, funcionou apenas no quinto e sexto anos com um professor especializado (TORRES, 1998, p. 19-20).

Em 1990 a Educação Musical adquire maior importância com a publicação do Decreto-Lei nº 344, de 2 de Novembro. Este diploma define como educação artística genérica «a que se destina a todos os cidadãos, independentemente das suas aptidões ou talentos específicos nalguma área, sendo considerada parte integrante indispensável da formação geral» (artigo 7º) e educação artística vocacional «a que consiste numa formação especializada, destinada a indivíduos com comprovadas aptidões ou talentos em alguma área artística específica» (artigo 11º). O mesmo diploma estabelece as bases gerais da organização da educação artística pré-escolar, escolar e extra-escolar, e reitera, no seu preâmbulo, a «consciência de que a educação artística é parte integrante e imprescindível da formação global e equilibrada da pessoa, independentemente do destino profissional que venha a ter» e que «a formação estética e a educação da sensibilidade se assumem como elevada prioridade da reforma educativa em curso e do vasto movimento de restituição à escola portuguesa de um rosto humano» (idem). A disciplina de Educação Musical passou a ser obrigatória até ao sexto ano, e como opção até ao décimo segundo. No entanto, tal procedimento legislativo não teve sucesso prático, na medida em que a música na educação pré-escolar e 1º ciclo do ensino básico continuou a ser ministrada por professores generalistas cuja formação não se adequava às necessidades específicas desta área do conhecimento.

Neste contexto, consciente da importância da música na

construção de outros olhares e sentidos, em relação ao saber e às competências, sempre individuais e transitórias, porque se situa entre pólos aparentemente opostos e contraditórios, entre razão e intuição, racionalidade e emoção, simplicidade e complexidade, entre passado, presente e futuro<sup>1</sup>,

o Ministério da Educação avançou no ano lectivo 2006/2007 com o projecto *Escola a Tempo Inteiro*, destinado a alunos do 1º ciclo do ensino básico, onde, o ensino da música assume, também, particular importância. Ministrada por professores especializados<sup>2</sup>, de acordo com as orientações programáticas<sup>3</sup> desenvolvidas para este nível de ensino, e enquadradas nos princípios expressos para a música no documento *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais*, a música desenvolve-se

<sup>1</sup> Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais (ME-DEB, 2001, p. 165).

<sup>2</sup> Despacho nº 12 591/2006 (2ª série), de 26 de Maio.

<sup>3</sup> Ensino da Música no 1º Ciclo do Ensino Básico – Orientações Programáticas (ME-DGIDC, 2006).



num quadro alargado de actividades e as crianças nesta fase de desenvolvimento, aprendem fazendo. (...) Nesta perspectiva, incentiva-se o desenvolvimento da criatividade e da imaginação bem como da compreensão do fenómeno artístico no passado e nas sociedades contemporâneas (ME-DGIDC, 2006, p. 4 -5).

## **1.2- A música no ensino vocacional**

A aprendizagem da música nas escolas do ensino artístico remonta a 1835, data da criação destas escolas e do Conservatório de Música em Lisboa ligado à Casa Pia. A implantação da República em 1910 conduziu a importantes alterações no ensino e na cultura. Assim sendo, em 1919, o Conservatório sofreu uma importante e inovadora reforma levada a cabo pelo pianista Viana da Mota, conjuntamente com Luís de Freitas Branco, que elaborou «um currículo de formação geral e musical e a obrigatoriedade de uma prática musical regular para alunos e professores» (LATINO, 1986, cit. por PALHEIROS, 1993, p. 39). Os programas e os métodos pedagógicos foram modernizados «fornecendo aos alunos meios de obtenção de uma cultura menos rudimentar do que era regra entre os músicos portugueses» (FREITAS BRANCO, 1995, p. 296). No entanto, a conjuntura política da altura não permitiu o desenvolvimento deste currículo e em 1930 é aprovado um decreto que rompe com as inovações da reforma e marca um retrocesso nítido relativamente a estas mesmas inovações. Neste contexto, o Decreto-Lei nº 18 881, de 25 de Setembro, concretiza a remodelação anunciada e implementa um modelo curricular que passa a ser adoptado pelo Conservatório Nacional e pelas escolas de música particulares e cooperativas com paralelismo pedagógico e haveria de vigorar durante mais de cinquenta anos.

No início da década de 70, do século XX, o sistema educativo português sofreu transformações (GRILO, 1986, cit. por PALHEIROS, 1993, p. 40) as quais se sentiram também no ensino da música. Neste sentido, em 1971, o Conservatório Nacional entrou em regime de Experiência Pedagógica sendo os seus programas e planos de estudos reorganizados ao abrigo deste documento. Contudo:

Esta Experiência Pedagógica constitui um momento problemático da legislação governamental sobre o ensino artístico especializado, devido à falta de regulamentação posterior, que se impunha, e que não foi feita durante vinte e oito anos (VIEIRA, 2006, p. 61).

## **1.3- A reforma conturbada de 1983**

A reforma levada a cabo pelo Decreto-Lei nº 310/83, de 1 de Julho, inseriu as Artes no sistema geral de ensino. Foram criadas áreas vocacionais de Música e Dança e integradas



no sistema de ensino preparatório e secundário e ao nível superior foram criadas as Escolas Superiores de Música, Cinema, Dança e Teatro – inseridas no âmbito do Ensino Superior Politécnico. A reforma estrutural em causa concebeu um novo tipo de organização para o ensino especializado da música, a escola de música vocacional, subdividindo-se em dois subtipos (correspondendo ao primeiro a escola básica e secundária e ao segundo a escola de nível superior). No que diz respeito à Música a estrutura curricular única – onde se desenvolvia toda a formação desde o nível inicial ao terminal – desapareceu, deixando de se processar unicamente num mesmo estabelecimento de ensino. Foram criados cursos *Superiores* na verdadeira acepção da palavra conferindo grau académico: inicialmente, bacharelato; hoje, licenciatura, mestrado e doutoramento.

Neste contexto, desenvolveram-se ao nível do ensino preparatório e secundário unificado, cursos gerais de Instrumento (artigo 3º, nº 1). Relativamente aos cursos complementares do ensino secundário, o ensino da música constituiu uma área específica própria, de carácter profissionalizante, nas suas vertentes e opções: Formação Musical, Instrumento e Canto (artigo 4º, nº 1). Os planos de estudos dos cursos gerais e complementares viriam a ser regulados posteriormente por legislação específica (Portaria nº 294/84, de 17 de Maio) passando a integrar três componentes de formação: formação geral, formação específica e formação vocacional (Decreto-Lei 310/83, artigo 5º, nº 1).

De acordo com o artigo 6º, nº 1 do Decreto-Lei em questão, a frequência nos cursos de ensino artístico especializado poderia ser feita num dos seguintes regimes de frequência: *regime integrado* – quando as disciplinas de formação geral e as disciplinas de formação específica e vocacional são ministradas no estabelecimento de ensino artístico; *regime articulado* – quando as disciplinas de formação geral são ministradas numa escola de ensino preparatório ou secundário e apenas as disciplinas de formação específica e vocacional são ministradas no estabelecimento de ensino artístico especializado e *regime supletivo* (Despacho nº 76/SEAM/85, de 9 de Outubro) – quando a formação específica e vocacional era ministrada no estabelecimento de ensino artístico, independentemente das habilitações do aluno.

#### **1.4- Do desenvolvimento à actualidade**

Apesar da sua importância inequívoca, da reestruturação histórica proposta e da credibilidade conferida, a reforma teve inúmeras dificuldades de aplicação e não foi, de forma nenhuma, pacífica. Mostrou-se desde o início muito conturbada e ainda hoje suscita polémica, muito por culpa, naturalmente, da devida regulamentação posterior que nunca foi feita mas,



também, pela falta de abertura e capacidade de aceitação da mudança por parte dos vários actores e intervenientes que se viram defraudados com a perda de regalias. O decreto em questão, concretamente, transferiu as competências do poder tutelar, no âmbito da Direcção-Geral do Ensino Superior, para o âmbito da Direcção Geral do Ensino Secundário. Esta situação não foi bem aceite na época pelos intervenientes e foi, inclusivamente, considerada desprestigiante para as escolas visadas suscitando uma grande onda de descontentamento.

(...) a selecção dos professores que transitaram dos Conservatórios para o Ensino Superior Politécnico (com as mesmas habilitações dos colegas que permaneceram nos Conservatórios, agora transformados em escolas secundárias especializadas) ocasionou um grande mal estar, sensível ainda hoje, mais de vinte anos depois da publicação do decreto (VIEIRA, 2006, p. 65).

Até à sua definitiva e assumida implementação, o que viria a acontecer só em 1990 (Despacho nº 65/SERE/90, de 23 de Outubro), este período de transição ficaria marcado por diversas circunstâncias. Atente-se nas seguintes palavras:

De facto, a integração destas escolas no sistema geral de ensino (...) não se realizou, como estaria previsto, de uma forma gradual, relativamente ao acompanhamento, à criação de quadros de professores das escolas públicas, à profissionalização e formação contínua dos docentes, à produção de novos programas e de materiais de apoio pedagógico-didácticos. A Administração foi regulando este subsistema, predominantemente, pelos normativos gerais e produziu uma legislação avulsa para dar resposta pontual aos seus problemas, sem contudo, conseguir encontrar mecanismos legais que permitissem a resolução dos problemas estruturais que esta integração implicou (FOLHADELA et al., 1998, p. 38).

### **1.5- Reestruturação do ensino artístico especializado da música: o ensino instrumental em grupo**

A reforma curricular do ensino artístico especializado da música há muito que se reivindica e que tem vindo a ser adiada. No processo de reestruturação em curso, a Portaria nº 691/2009, de 25 de Junho, último documento legislativo até à data, veio definir um novo plano de estudos, criar o Curso Básico de Canto Gregoriano, assim como as condições de admissão, constituição de turmas, progressão, avaliação e certificação dos cursos básicos e secundários neste ramo de ensino. A nova Portaria, porém, inova pela introdução do conceito de *ensino instrumental em grupo* na escola de música especializada, ainda que com alguns limites: «Metade da carga horária semanal atribuída à disciplina de Instrumento é leccionada



individualmente, podendo a outra metade ser leccionada em grupos de dois alunos»<sup>4</sup> (artigo 7º, nº 5, alínea b). Recorde-se que desde a reforma de 1983 as disciplinas de Classes de Conjunto, Orquestra, Música de Câmara, Coro, passaram a assumir particular relevância nos planos de estudos. Contudo, convém diferenciar música de conjunto, de ensino instrumental em grupo. Atente-se nas seguintes palavras:

o perfil do professor para o ensino em grupo é bem diferente do ensino individual. [...] a aula e de instrumento que coloca vários alunos juntos (...), com um tocando determinado repertório padrão enquanto os outros escutam não é “ensino em grupo” ou “aprendizagem em grupo” mas aulas individuais dadas em grupo (MONTANDON, 2004, p. 45-47)<sup>5</sup>.

Embora o ensino instrumental em grupo no nosso país esteja a dar os primeiros passos, o ensino em grupo, noutros países (nomeadamente nos Estados Unidos e no Brasil) tem sido implementado em diferentes níveis de ensino com sucesso, e tem sido objecto de várias pesquisas e reflexões: «Entende-se que o Ensino Colectivo de Instrumento Musical é uma importante ferramenta para o processo de democratização do ensino musical, e vem obtendo resultados significativos nas escolas aonde vem sendo adoptado» (CRUVINEL, 2004, p. 34)<sup>6</sup>.

## 2- Definição do Tema – Objectivos

A problemática vivida pelas escolas vocacionais de música, desde a implementação da reforma de 1983 (*cf.* 1.3 e 1.4), não tem passado alheia ao Conservatório do Vale do Sousa e têm sido semelhantes os problemas atrás referidos. Contudo, contrariando dificuldades comuns, o Conservatório tem desenhado uma curva substancialmente ascendente, tem-se afirmado e solidificado com base num Projecto Educativo que contempla uma filosofia de ensino que concilia a formação geral com a formação musical, numa perspectiva de *Educação pela Música... e para a Música*,<sup>7</sup> a partir do regime de ensino articulado.

A pluralidade e multiculturalidade da população escolar, proveniente de estratos sociais diferenciados, implica diferentes escolhas socialmente orientadas e respostas devidamente adequadas e enquadradas. Neste contexto, este projecto de investigação pretende questionar o conceito de escola vocacional de música, através da flexibilização e diversificação dos percursos de aprendizagem, da redefinição do modelo de ensino articulado

<sup>4</sup> A unidade lectiva constitui-se de 90 minutos.

<sup>5</sup> Paginação feita pelo computador – não original.

<sup>6</sup> Paginação feita pelo computador – não original.

<sup>7</sup> GOUVEIA, A. et al. *Educação pela Música... e para a Música*. Projecto Educativo. Lousada: CVS, 2006.



e estabelecimento de articulações curriculares e acções de cooperação concretas com o ensino genérico, com o intuito de contribuir para a construção dum Projecto Educativo cada vez mais solidificado, convicto, enraizado na sua comunidade social e identificado com os seus problemas, que reforce a autonomia da escola e que contribua, desta forma, para o desenvolvimento da região, respondendo aos desafios da contemporaneidade em mudanças rápidas e constantes.

De acordo com Vasconcelos (2002, p. 59): «as transformações operadas na concepção, função e procura social que a música e os músicos tiveram e desempenharam na sociedade são aspectos que afectam a estrutura profunda deste tipo de ensino.» Assim sendo, este estudo pretende contribuir para uma reflexão consciente sobre o ensino vocacional e o ensino genérico da música na Escola Básica porque «A vocação (...) é fruto de uma construção...» (PACHECO, 2008, p. 185) e «(...) a escolha vocacional deve resultar de um processo natural da educação» (VIEIRA, 2008, p.645). Os seus objectivos são os seguintes: contribuir para uma maior consciencialização da importância das relações de articulação curriculares e de acções de cooperação concretas entre escola do ensino artístico da música e escola do ensino genérico; promover políticas para o desenvolvimento de uma educação artística, especialmente no que concerne às articulações entre ensino artístico especializado da música e ensino genérico, de forma a reforçar a autonomia das escolas envolvidas e consolidar o seu Projecto Educativo; contribuir para uma flexibilização e diversificação dos percursos formativos através da redefinição do ensino da música em regime articulado introduzindo novos conceitos e práticas pedagógicas do ensino de instrumento e valorizando o papel da etnomusicologia e do nosso património musical identitário.

### **3- Metodologia Utilizada**

#### **3.1- Desenho do estudo**

O presente estudo de investigação adoptou a metodologia de Investigação – Acção e centrou-se nas questões seguintes: (i) análise da problemática ensino vocacional/ensino genérico/ensino articulado/articulações curriculares; (ii) caracterização da escola do ensino genérico e do Conservatório; (iii) selecção de dois grupos piloto – escola do ensino genérico e Conservatório do Vale do Sousa: trabalho de leccionação de aulas, recolha de registos de observação e registos áudio; (iv) inquéritos e entrevistas sobre o tema proposto para análise do problema; (v) recolha e análise dos dados e das reflexões produzidas, com vista à elaboração e divulgação dos resultados finais.



A Investigação – Acção, tendo em conta as suas características participativa e colaborativa, prática e interventiva, cíclica, crítica e auto-avaliativa (KEMMIS Y MCTAGGART, 1988; ZUBER-SKERRITT, 1992; COHEN E MANION, 1994; DENSCOMBE, 1999; ELLIOT, 1991; CORTESÃO, 1998; cit. por COUTINHO et al., 2009, p. 362), apresentou-se como a mais adequada, atendendo aos pressupostos e objectivos da proposta de trabalho. Sustentada no modelo de Kemmis (1988, idem, p.368) a pesquisa desenvolve-se em quatro momentos: planificação, acção, observação e reflexão, o que origina, desta forma, sequências de ciclos em espiral.

Os intervenientes do estudo são os seguintes: grupos piloto de alunos do ensino vocacional e do ensino genérico, Director da escola do ensino genérico, Direcção Pedagógica e professores do Conservatório do Vale do Sousa, pais e encarregados de educação dos alunos. A recolha de dados da investigação recorreu a grelhas de observação, entrevistas semi-estruturadas, registos áudio, inquérito por questionário, fichas sínteses dos sujeitos e concerto final.

### **3.2- Planificação**

O presente projecto de investigação tem vindo a realizar-se de acordo com a respectiva planificação e as orientações metodológicas propostas compreendendo o período entre Outubro de 2008 e Setembro de 2011, subdividido em sete momentos. No primeiro momento procedeu-se à análise da questão/problema: ensino vocacional/ensino genérico/articulações curriculares e aprofundou-se e enquadrou-se a temática através da recolha de material bibliográfico e de legislação; no segundo momento, deu-se início à investigação empírica, através da leccionação das aulas de Guitarra aos grupos seleccionados da escola vocacional e da escola genérica; no terceiro momento, procedeu-se a uma revisão da literatura; o quarto momento permitiu a continuidade do trabalho de investigação-acção com os grupos seleccionados através das aulas de Guitarra leccionadas, a introdução do ensino instrumental em grupo, assim como, a aplicação dos questionários e entrevistas. A análise dos dados, redacção da dissertação e sua revisão final, ocuparão os restantes momentos previstos.

### **3.3- O ensino da Guitarra em grupo**

O ensino instrumental em grupo em Portugal não tem passado histórico nem no ensino vocacional nem no ensino genérico, como se verificou pela revisão bibliográfica. A pertinência do ensino da Guitarra em grupo prende-se, essencialmente, com dois aspectos



fundamentais: por um lado, pela decorrência do próprio processo de investigação que originou a determinada altura a necessidade de responder às solicitações e motivações dos grupos de trabalho: a popularidade que a Guitarra desfruta junto da jovem população escolar, a sua identificação e associação no âmbito de outras músicas do mundo, aproximou-nos a esta metodologia; por outro lado, a implementação da Portaria nº 691/2009, de 25 de Junho, que ao introduzir o conceito de ensino instrumental em grupo na escola de música especializada, me pareceu oportuno investigar e experimentar enquanto metodologia. Neste sentido, surgiram ciclos de trabalho em torno do ensino instrumental em grupo e do repertório de cariz tradicional.

## **Conclusão**

Este trabalho pretende através duma investigação rigorosa e imparcial, promover conhecimento científico na área em questão. Os resultados esperados serão apresentados e divulgados num relatório a incluir na tese. Este deve descrever e enquadrar o problema e dar resposta à questão de investigação, através da apresentação dos resultados obtidos, da sua interpretação e das conclusões.

O projecto de investigação deverá, ainda, contribuir para o conhecimento da realidade musical do Concelho de Lousada e Vale do Sousa e, conseqüentemente, possibilitar a adopção de estratégias e medidas político-culturais que consolidem os Projectos Educativos das Escolas, contemplem uma melhoria da prática instrumental e reforcem a sua autonomia pedagógica. Neste sentido, os resultados e conclusões deverão possibilitar a aferição das vantagens e desvantagens do ensino da música em *regime articulado* e do ensino instrumental em grupo, e de que modo este regime de frequência deverá ser encarado na perspectiva duma articulação concreta com o ensino genérico, por forma a que possibilite o desenvolvimento duma verdadeira política de educação artística.





## Referências

- COUTINHO, C. et al. Investigação – Acção: Metodologia Preferencial nas Práticas Educativas. *Psicologia, Educação e Cultura*, Colégio Internato dos Carvalhos, vol. XIII, n. 2, p. 355-379, 2009.
- CRUVINEL, Flavia M. I ENECIM – Encontro Nacional de Ensino Coletivo de Instrumento Musical; uma trajetória de sucesso. In: ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO COLETIVO DE INSTRUMENTO MUSICAL, 1., 2004, Goiânia – Goiás. *Anais...* Goiânia – Goiás:[s.n.], 2004. p.30-36.
- FOLHADELA, Paula; VASCONCELOS, António Â.; PALMA, Eduardo. *Ensino Especializado da Música Reflexões de Escolas e de Professores*. Lisboa: ME – Departamento do Ensino Secundário, 1998.
- FREITAS-BRANCO, João de. *História da Música Portuguesa*. Lisboa: Europa-América, 1995.
- GOUVEIA, A. et al. *Educação pela Música... e para a Música!* Projecto Educativo. Lousada: Conservatório do Vale do Sousa, 2006.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – DEB (Ed.). *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais*. Lisboa: Autor, 2001. 240 p.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – DGIDC (Ed.). *Ensino da Música no 1º Ciclo do Ensino Básico – Orientações Programáticas*. Lisboa: Autor, 2006. 29 p.
- MONTANDON, Maria I. Ensino Coletivo, Ensino em Grupo: mapeando as questões de área. In: ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO COLETIVO DE INSTRUMENTO MUSICAL, 1., 2004, Goiânia – Goiás. *Anais...* Goiânia – Goiás:[s.n.], 2004. p. 44-48.
- PACHECO, António. *O Ensino da Música em Regime Articulado no Conservatório do Vale do Sousa: Função Vocacional ou Genérica?* Tese (Mestrado Estudos da Criança - Educação Musical) – Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho, Braga, 2008.
- PALHEIROS, Graça B. *Educação Musical no Ensino Preparatório: Uma Avaliação do Currículo*. Lisboa: Edição APEM, 1993.
- TORRES, Rosa M. *As Canções Tradicionais Portuguesas no Ensino da Música*. Contribuição da Metodologia de Zoltán Kodály. Lisboa: Caminho, 1998.
- VASCONCELOS, António Â. *O Conservatório de Música: Professores, organização e políticas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 2002.
- VIEIRA, Maria H. *O Ensino da Música em Portugal no Início do Século XXI*. Estudo sobre as Políticas de Ramificação Curricular. Tese (Doutoramento em Estudos da Criança – Educação Musical) – Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho, Braga, 2006.
- VIEIRA, Maria Helena. The portuguese system of music education: teacher training challenges. In: LOCAL AND GLOBAL PERSPECTIVES ON CHANGE IN TEACHER



EDUCATION. INTERNATIONAL YEARBOOK ON TEACHER EDUCATION. WORLD ASSEMBLY OF THE INTERNATIONAL COUNCIL ON EDUCATION FOR TEACHING, 53., 2008, Braga. *Proceedings...* Braga: Universidade do Minho, 2008. p. 639-646.

## **Legislação**

PORTUGAL. Decreto-Lei nº 18 881, de 25 de Setembro de 1930 – Reestrutura o Conservatório Nacional e define os planos de estudos de ensino da música e do teatro.

PORTUGAL. Decreto-Lei nº 310/83, de 1 de Julho – Insere o ensino artístico nos moldes gerais de ensino em vigor através da reconversão dos Conservatórios de Música em Escolas Básicas e Secundárias, criando as respectivas Escolas Superiores de Música inseridas na estrutura de Ensino Superior Politécnico.

PORTUGAL. Portaria nº 294/84, de 17 de Maio – Aprova o plano de estudos dos Cursos Gerais de Música, a nível do ensino preparatório e ensino secundário unificado, assim como o plano de estudos do Curso Complementar de Música ao nível do ensino secundário.

PORTUGAL. Despacho nº 76/SEAM/85, de 9 de Outubro – Aprova os planos de estudos dos Cursos Básico e Complementar de Música em regime supletivo.

PORTUGAL. Despacho nº 65/SERE/90, de 23 de Outubro – Introduce alterações ao mapa II anexo à Portaria nº 294/84, de 17 de Maio, ao mapa II anexo ao Despacho nº 76/SEAM/85, de 9 de Outubro, e aos mapas I, II, III e IV anexos ao Despacho nº 78/SEAM/85, de 9 de Outubro.

PORTUGAL. Decreto-Lei nº 344/90, de 2 de Novembro – Estabelece as bases da educação artística no âmbito pré-escolar, escolar e extra-escolar.

PORTUGAL. Despacho nº 12 591/2006 (2ª série), de 16 de Junho – Implementa as actividades de enriquecimento curricular no 1º Ciclo do Ensino Básico integradas no conceito escola a tempo inteiro.

PORTUGAL. Portaria nº 691/2009, de 25 de Junho – Cria os Cursos Básicos de Dança, de Música e de Canto Gregoriano e aprova os respectivos planos de estudo.



## O ensino da música na Educação Infantil: ouvindo o que os professores pedagogos pensam e sentem a respeito

*Patrícia Kebach  
Faculdades Integradas de Taquara – FACCAT  
patriciakebach@yahoo.com.br.*

*Rosangela Duarte  
Universidade Federal de Roraima  
roduart@click21.com.br*

**Resumo:** Este texto discute a importância da formação continuada do professor pedagogo para a implementação da música nas práticas pedagógicas da Educação Infantil. É importante ressaltar o que pensam esses professores a respeito do ensino da música neste nível de ensino, já que a música se faz presente no seu cotidiano. A prática das Oficinas de Musicalização permite ao professor aprimorar suas práticas e ampliar suas concepções sobre o universo musical. Ao defenderem a presença de um professor especialista em música na escola, os professores externaram a preocupação de ser realizado um trabalho de forma integrada e colaborativa com o professor pedagogo, principalmente em se tratando da Educação Infantil. O investimento em formação continuada é uma solução emergencial para suprir a falta de professores especialistas, no momento em que a Lei 11.769 se encontra em processo de implantação. Desse modo, é certo que hoje temos a necessidade de contar com o professor pedagogo, uma vez que o professor especialista em música não está presente nas escolas. Assim como o pedagogo, o especialista em música precisa ampliar seus conhecimentos para ter uma base pedagógica mais sólida a fim de educar musicalmente, pois não basta conhecer o conteúdo musical. A partir do momento que se estabeleça um processo de formação continuada, tanto do professor especialista quanto do professor pedagogo, as lacunas encontradas na articulação entre a formação e a atuação docente serão complementadas, efetivando a construção de novos saberes.

**Palavras-chave:** Educação Infantil, professor pedagogo, Oficina de musicalização.

### Introdução

Atualmente, a Escola está se configurando como uma porta de acesso ao ensino da música mais democrático e amparado legalmente pela Lei Nº. 11.769, de 18/08/08, que insere a Música no currículo da Educação Básica. A nova lei acrescenta ao artigo 26 da Lei 9394/96 que: “§ 6º A música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular de que trata o § 2º deste artigo [Arte]” (BRASIL, 2008, artigo 1º). No entanto, diante da obrigatoriedade da música no âmbito escolar, é necessário se pensar sobre a formação de professores especialistas na área de música e também na formação dos professores pedagogos que atuam na Educação Infantil.

Em muitas instituições se observa que os professores ainda não possuem a habilitação mínima exigida por lei para atuarem na Educação Infantil, mas as propostas dos



projetos políticos pedagógicos manifestam a necessidade de um professor que domine diversas áreas do conhecimento. Sendo assim, a falta de formação musical do pedagogo pode ser observada nas suas práticas pedagógicas em sala de aula.

Nesse sentido, apresentamos as reflexões de professores da Educação Infantil sobre uma das questões consideradas fundamentais para o ensino e a aprendizagem da música na educação infantil: Quem deve ensinar música na escola? Os argumentos relatados pelos professores sobre esta questão revelam as diferentes funções que eles atribuem à música.

### **Formação continuada na área musical e a complementaridade das ações de professores pedagogos e especialistas**

A música, historicamente, foi tratada apenas como entretenimento, no ambiente escolar, em datas comemorativas, manifestações cívicas, como forma de aprender outros conteúdos, para relaxar os alunos ou como forma de comandá-los. Ou seja, na instituição escolar ela nem sempre serviu como forma de desenvolvimento da expressividade artístico-musical, construção estética e cultural. Entretanto, espera-se que cada vez mais se promovam aprendizagens significativas e cooperativas nesta esfera, especialmente agora, com o surgimento da lei 11.769, que obriga a inclusão do ensino da música no currículo escolar.

A ausência de informação sobre a área musical está relacionada ao fato de que ela foi praticamente excluída do currículo escolar, especialmente nas duas últimas décadas ou trabalhada de forma superficial, distorcendo sua função educativa. Desse modo, a música parece ter perdido parcialmente seu valor intrínseco no decorrer do tempo. Ela não deve estar no currículo meramente para suprir necessidades de outras disciplinas, mas sim, ser explorada, vivenciada e, portanto, aprendida. Isso deve ser resgatado no dia a dia pelos professores, que devem aprimorar suas práticas e ampliar suas concepções sobre o universo musical.

Especificando melhor essas formas equivocadas de tratamento da arte musical, a grande maioria dos professores utiliza a música para deixar os conhecimentos de outras áreas mais prazerosos ou como maneira de relaxar/acalmar as crianças, esquecendo que a educação musical deve fazer diferença na vida humana, pois música é linguagem expressiva individual e/ou cultural. A música não pode mais apenas ser vista como forma de entretenimento das crianças (FONTERRADA, 2008). Tampouco como forma de comando camuflado ou *poder-pudor*, assim como propõe Fuks (1991), através do uso de “musiquinhas de comando”, com



gestos prontos, criados pela professora e reproduzidos mecanicamente pelas crianças, como forma de ensinar hábitos de higiene, moralizar o ambiente e normatizar as condutas infantis. Ou seja, cantando, segundo as professoras, a criança não se sente “mandada”.

Em nossas pesquisas (KEBACH, 2008; DUARTE, 2010), percebemos o quanto os professores naturalizam o trabalho com a música desse modo equivocado. Entretanto, esse tipo de ação docente repercute no desenvolvimento dos aprendizes de forma, muitas vezes, até nociva, pois o não exercício da criatividade acarreta a falta de autonomia, a impossibilidade de reflexão em situações de resolução de problemas, não somente musicais, mas também em outras áreas. Anula-se, da mesma forma, a expressividade através da linguagem musical, pois se privilegia a música como um instrumento de controle, e não como uma forma de expressão, mesmo que não se tenha consciência disto.

Percebemos que ações deste tipo estão relacionadas à falta de formação continuada na área musical como veremos mais adiante.

Assim, a partir de nossos estudos, propomos que para solucionar essas problemáticas supracitadas, as Oficinas de Musicalização, que garantem a formação continuada dos professores podem servir de suporte para aprimorar as condutas musicais dos professores de Educação Infantil. Por outro lado, pensamos que a ação conjunta entre professores generalistas (pedagogos) e especialistas (licenciados em música) garantiriam aulas de musicalização com maior qualidade e explicaremos o porquê desta afirmação neste estudo.

Em uma de nossas pesquisas (Duarte, 2010), iniciamos o trabalho de formação continuada em forma de Oficina de Musicalização Coletiva (KEBACH & DUARTE, 2008), visando a compreender a construção da musicalidade do professor de Educação Infantil no município de Boa Vista – Roraima. Perguntamos aos sujeitos pesquisados no primeiro encontro o seguinte: Quem deve ensinar música na Escola?

Os professores que participaram das pesquisas não deixaram dúvida, neste primeiro momento, ao responderem sobre essa questão. Para todos os professores, as aulas de música deveriam ser ministradas por um professor especialista. A justificativa do grupo se deu pelo fato de reconhecerem que a música é uma área de conhecimento como qualquer outra e deve ser ensinada por professores licenciados em música. A insegurança na área musical, por falta de formação continuada neste setor, também foi papel fundamental para que os professores pensassem desta forma.

Ao defenderem a presença de um professor especialista em música na escola, os professores externaram a preocupação de ser realizado um trabalho de forma integrada e colaborativa com o professor pedagogo, principalmente em se tratando da Educação Infantil.



Pelo fato da música permear as atividades de rotina da sala de aula desse nível de ensino, os professores se sentiriam mais seguros, segundo eles próprios disseram, se trabalhassem a música com o respaldo de um especialista.

De acordo com Beyer (2001), as crianças da Educação Infantil (idade de 0 – 6 anos) especificamente, não esperam só por uma aula de música para cantar ou inventar música. Elas o fazem na hora de dormir, acordar, tomar banho, no carro, enquanto comem, brincam, caminham. E nesses momentos informais também se faz necessário que aqueles conviventes com as crianças tenham conhecimento de alguns princípios da educação musical. Assim, não somente os especialistas em educação musical que devem compreender o fenômeno e colaborar para a construção deste conhecimento, mas também os pais e os professores generalistas.

Vejamos o depoimento de uma das professoras que participou da pesquisa:

Para ser sincera, seria legal ter um professor [de música] para dar um suporte, maior. Porque o que a gente está vendo é maravilhoso, mas você já acrescenta ao pouco que você tinha de conhecimento. Mas seria melhor se tivesse um professor auxiliando. Algo assim que fosse, dar um suporte uma ajuda, eu vou fazer isso, então você me auxilia, no que eu posso melhorar. Então seria legal se tivesse um professor da área pra dar um acompanhamento. Pelo menos assim, de início. Porque tudo que você vai colocar em prática é bom ter um acompanhamento, que é para não ficar apenas no início, para não parar, dar continuidade não ficar só pela metade. Então seria de grande valia ter um professor para acompanha (Prof<sup>a</sup>. AMANDA).

Amanda, professora do maternal, demonstra não ter um conhecimento musical suficiente para desenvolver sozinha os elementos específicos da música. Assim como ela, outros colegas do grupo também manifestaram suas dificuldades e inseguranças.

Eu gosto de interagir nesse tipo de atividade, mas, depois, tenho dificuldade em levar esse tipo de atividade para a sala. Adoro cantar e facilmente me emociono com diferentes tipos de música. Agora como professora tento passar aos alunos essa emoção, mas é tarefa árdua, as influências são várias e parar e ouvir uma música romântica ou regional é muito difícil para eles. Sei que a maioria dos professores espera que um curso com o tema música vá ensinar um montão de músicas para serem cantadas com as crianças. Daí a necessidade de mudar o enfoque de mostrar que a musicalização e, principalmente, a educação infantil seja diferente (Prof<sup>a</sup>. AUREA).

A dificuldade relatada por Áurea em levar para a sala de aula as suas vivências musicais mostra a falta de conhecimento dos conteúdos e métodos musicais, mas ao mesmo tempo demonstra que é possível realizar trabalhos de formação musical com professores



pedagogos, retomando o conceito de musicalização como um processo educacional. Existe a preocupação por parte dos professores em relação aos conhecimentos específicos na área da música, os quais eles não receberam durante a sua formação como pedagogo.

A busca por estabelecer um trabalho colaborativo entre o professor pedagogo e o professor especialista em música remeteu-nos a refletir sobre alguns obstáculos que ambos encontram na realização de um trabalho mais diversificado e específico em música, a partir das limitações das suas formações.

Hentschke *et al.* (2006) dizem que os professores de música precisam ampliar os **saberes da função educativa** (didática, metodologias de ensino, processos motivacionais, critérios de avaliação, entre outros), enquanto os professores pedagogos precisam ampliar os **saberes disciplinares** (os conteúdos musicais, oriundos da formação inicial ou emergentes) e **saberes curriculares** (programas de ensino, repertório, sistematização da progressividade das etapas do ensino em música). Mas, para as autoras, o que possibilita mesmo que estes professores pedagogos e professores de música ampliem seus conhecimentos sobre o ensino e a aprendizagem musical são os **saberes experienciais**: processos de condução da atividade docente quanto à interação em sala de aula, a flexibilidade diante das situações vivenciadas, e as reflexões em relação à carreira, à profissão e a outros elementos de seu universo profissional. Desse modo, pensamos que ambos devem agir em consonância para que haja uma educação musical de qualidade no ambiente escolar.

A tomada de consciência da existência de relações de predominância de saberes nos professores das duas áreas, como podemos ver no quadro abaixo, poderia ser um fator norteador do processo de formação docente.

<b>Saberes do professor</b>	<b>Licenciado em música</b>	<b>Pedagogo</b>
<b>função educativa</b>	são frágeis	são amplos
<b>disciplinares</b>	na área de música é amplo	na área de música é frágil
<b>Curriculares</b>	está especificamente voltado para a área musical	voltado para diversas áreas
<b>Experienciais</b>	voltados para a Educação Musical	voltados para a Educação Geral

A partir das reflexões do grupo, surgiram algumas sugestões a esse respeito, já que o sistema educacional brasileiro deliberou pela obrigatoriedade da música na Educação Básica. Sulami, em sua fala, resume as colocações dos colegas:



Primeiro se a gente conseguisse incluir [a música] no currículo da universidade já seria um grande passo para quem está saindo hoje. Como disciplina obrigatória nos cursos [de licenciatura], esse seria o primeiro passo. [...] Nós precisamos ter capacitações continuadas em serviço. Infelizmente os estados e municípios, professores... não vou jogar a culpa só para os nossos governantes... mas, nós enquanto profissionais não temos esse olhar que deveríamos ter: que nós precisamos ter uma formação contínua em serviço. Porque o médico todo dia está se atualizando, o advogado também, e o professor que forma todos os outros...? Por que ele formou, parou, estacionou no tempo? Ah, eu já sou formado, não preciso! Precisa sim! Então, essa formação continuada precisaria ser levada a sério. Um outro fator que eu atribuo para não acontecer as coisas é o fator financeiro. Hoje, um professor precisa ter dois ou três empregos para poder ter uma vida “menos ruim”, razoável. Então, como é que eu vou fazer uma formação continuada se eu não tenho tempo? Então, eu acho que primeiro se eu escolhi esta profissão, tenho que abraçar do jeito que ela é. Eu já sei as condições de um professor. Eu abracei, eu quis, então, eu tenho que me dedicar a ela, e dentro dessa dedicação eu preciso ter tempo para que eu possa ter a capacitação continuada, para estar me atualizando. A sugestão é que a universidade proporcione, como a gente viu aqui em Boa Vista, o curso de pedagogia já incluiu no currículo a disciplina da Educação de Jovens e Adultos - EJA; porque os professores saem da universidade e vão para uma sala da EJA sem ter noção do que é. Como a gente já teve esse ganho, inclusão da EJA, eu acho que a musicalização poderia ser incluída também. E se eu, como estou tendo essa capacitação em serviço, agora puder já melhorar a situação de vida desses alunos que estão entrando hoje na educação infantil quando eles chegarem na universidade, ele já vai ter a base, ser uma pessoa mais qualificada, vamos dizer assim, seria uma rede. Eu capacito o professor que vai capacitar o futuro professor, eu acho que entraria nessa rede ( Prof<sup>o</sup>. SULAMI).

Em relação à fala de Sulami, destacamos a inclusão da música como uma disciplina tanto na educação infantil quanto nos cursos superiores de formação de professores. Seu comentário foi oportuno para que o grupo refletisse sobre o ciclo no qual estamos inseridos que é o processo de ensino e o processo de aprendizagem. Mesmo que aparentemente se tenha de percorrer uma longa distância da Educação Infantil até a Universidade, todos convergem para um bem comum, que é a formação integral do sujeito em cada fase do seu desenvolvimento.

De acordo com o pensamento de Penna (2008), enquanto os mecanismos que permitem apenas uma minoria ter acesso à arte, é fácil compreender a ineficiência nas disciplinas voltadas para esta área nos cursos de formação de professores. Por serem demasiadamente reduzidas, tornam restrito o processo de musicalização, perpetuando o ciclo “professores malformados malformarão seus alunos, e não terão instrumentos para rompê-lo” (PENNA, 1990, p.59).

A partir da vivência do grupo, a oficina de musicalização foi apontada como uma proposta pedagógica viável para efetivar uma formação continuada, por ser baseada na ação





exploratória e criativa direta do aluno sobre o material sonoro, compreendido de forma ampla (PENNA, 1990, p.70). Os professores sinalizaram a viabilidade de se trabalhar a música na Educação Infantil, atribuindo mais significados às atividades musicais desenvolvidas no cotidiano da sala de aula, enquanto a escola não tiver um professor especialista. Mas, para isso, é preciso investir na capacidade de desenvolvimento musical do professor. O investimento em formação continuada, além de contribuir com a atuação do professor da Educação Infantil, é uma solução emergencial para suprir a falta de professores especialistas, no momento em que a Lei 11.769 se encontra em processo de implantação.

Desse modo, é certo que hoje temos a necessidade de contar com o professor pedagogo, uma vez que o professor especialista em música, por várias razões e na maioria das vezes, não está presente nas escolas. Assim como o pedagogo, o especialista em música precisa ampliar seus conhecimentos para ter uma base pedagógica mais sólida a fim de educar musicalmente, pois não basta conhecer o conteúdo musical, ou seja, ter acesso aos saberes disciplinares e curriculares. É preciso ter o saber da função educativa para estar cada vez mais presente na escola.

Diante dessa realidade, comum a várias regiões do país, pesquisas na área incluem novas orientações tanto para professores especialistas como para pedagogos (BELLOCHIO, 2000; FIGUEIREDO, 2004; DEL BEN, 2001; BELMONT *et al*, 2006). Esses estudos demonstram que diante do escasso número de professores especialistas em música atuando nas escolas, e uma possibilidade de potencializar o ensino da música nas escolas, é possível realizar um trabalho colaborativo entre professores especialista e pedagogo. Ou seja, a partir do momento que se estabeleça um processo de formação continuada, tanto do professor especialista quanto do professor pedagogo, as lacunas encontradas na articulação entre a formação e a atuação docente serão complementadas, efetivando a construção de novos saberes.

## **Considerações Finais**

Na Educação Infantil, a música está presente no cotidiano do professor pedagogo. As concepções dos professores sobre os conhecimentos musicais são construídas a partir das suas experiências de vida e da sua formação, considerando a realidade em que a escola se encontra.

O ensino de música no currículo ainda é incipiente, mesmo que os participantes dos grupos pesquisados reconheçam a importância da música na formação dos alunos,



principalmente na Educação Infantil, e relatem trabalhar com a música em sua sala de aula. Os professores reconhecem a música como uma disciplina com conteúdos a serem desenvolvidos, mas, devido à falta de formação, acabam priorizando outras disciplinas.

Nenhuma das escolas nas quais os professores pesquisados atuam possuía professor especialista de música. Entretanto, pensamos que o ideal seria que o professor pedagogo e o professor de música desenvolvessem uma proposta de trabalho colaborativo, a partir de um sólido fundamento sobre as bases de seu trabalho – saberes da função educativa, disciplinares, curriculares e experienciais - para poderem argumentar e colocar suas ideias com clareza e segurança na escola.

Enquanto o professor especialista não se faz presente nas escolas, por falta de profissionais na área, propomos que a formação continuada é uma solução viável para desenvolver a musicalidade do professor pedagogo e possibilitar a repercussão das ações desenvolvidas em Oficinas Pedagógicas Musicais no ambiente da sala de aula.

Assim como Beyer (2001), propomos que o professor especialista não poderá mais basear seu trabalho apenas em métodos de educação musical tradicionais, assim como o pedagogo terá de buscar conhecimentos musicais para integrá-los ao seu planejamento como o faz com as outras disciplinas. Isto é, o compartilhamento de saberes entre esses dois profissionais no contexto escolar pressupõe uma práxis docente que é refletida e dialógica, pois é discutida entre os pares num processo de socialização profissional (HENTSCHKE *et al.* 2006).

Progressivamente, em nossas pesquisas (DUARTE, 2010; KEBACH, 2008), tivemos a oportunidade de observar, nas Oficinas que propomos, mudanças que ocorreram nas concepções dos professores em relação à presença da música no currículo da Educação Infantil, assim como nas atividades musicais inseridas nas suas práticas pedagógicas.

A partir de suas construções musicais, através da formação continuada a eles possibilitada, o professor pedagogo poderá realizar práticas pedagógicas musicais de modo mais consciente, ativo e reflexivo. Portanto, pensamos ser importante dar oportunidade ao professor de vivenciar um processo de musicalização. Isso fará com que ele se sinta capaz de proporcionar atividades específicas da área musical para seus alunos.



## Referências

- BEAUMONT, M. T.; BAESSE, J. A.; PATUSSI, M. E. Aula de música na escola: integração entre especialistas e professoras na perspectiva de docentes e gestores. *Revista da ABEM*. Porto Alegre, nº 14, 115-123, 2006.
- BELLOCHIO, Cláudia R.; GEWEHR, M.; FARIAS, C. H. B. Educação musical, formação e ação de professores dos anos iniciais de escolarização: Um estudo em processo. In: BELLOCHIO, C. R.; ESTEVES, C. A. (Eds), *Encontro Regional da ABEM Sul*, 4., e *Encontro do Laboratório de Ensino de Música/LEM-CE-UFSM*, 1., Anais... Santa Maria: UFSM, 2001.
- BEYER, Esther. O formal e o informal na educação musical: o caso da educação infantil. In: *IV Encontro Regional da ABEM SUL*. Anais... Santa Maria: ABEM, 2001.
- BRASIL. Presidência da República. *Lei nº 11.769, de 18/08/2008*. Altera a Lei nº 9394, de 20/12/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino na música na educação básica. Brasília, 2008.
- DEL BEN, L. M. *Concepções e ações de educação musical escolar: três estudos de caso*. Tese (Doutorado em Música) - Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.
- DUARTE, Rosangela. *A construção da musicalidade do professor de educação Infantil: compreendendo a realidade de Roraima*. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio grande do Sul, Porto Alegre, 2010.
- FIGUEIREDO, Sérgio L. F. *A preparação musical de professores generalistas no Brasil*. Revista da ABEM. Porto Alegre, v.11, 2004.
- FONTEERRADA, Marisa T. de O. *De tramas e Fios: um ensaio sobre música e educação*. São Paulo: Editora UNESP, 2008.
- FUKS, Rosa. *O discurso do silêncio*. Rio de Janeiro: Enelivros, 1991.
- HENTSCHKE, Liane; AZEVEDO, Maria Cristina de C. C. de; ARAÚJO, Rosane C. de. Os saberes docentes na formação do professor: perspectivas teóricas para a educação musical. *Revista ABEM*, nº 15, setembro 2006, p. 49-58.
- KEBACH, Patrícia F.C. *Musicalização coletiva de adultos: os processos de cooperação nas produções musicais em grupo*. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2008, Porto Alegre, BR-RS.
- KEBACH, Patrícia; DUARTE, Rosangela. Oficinas Pedagógicas Musicais: espaço construtivista privilegiado de formação continuada. In. *Schème: Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genética*. Volume I – nº2 –jul/dez, 2008. <http://www.marilia.unesp.br/scheme>



## O Ensino da Música nas Escolas Particulares da Rede de Ensino Fundamental de Salvador

*Marila Cristine Sales Marques  
Universidade Federal da Bahia  
Marila.marques@gmail.com*

**Resumo:** O presente artigo refere-se a uma pesquisa concluída, que teve por objetivo estudar a situação da educação musical nas escolas regulares da rede de ensino particular relacionadas ao Ensino Fundamental I (1ª a 4ª séries) na cidade de Salvador- Bahia. Foi necessário dividi-la em momentos e utilizar diferentes abordagens metodológicas. A primeira fase possui um caráter quantitativo, onde se aplicou questionários nas 18 escolas que aceitaram participar da pesquisa, onde se recolheu dados referentes à quantidade de escolas com aulas de música, a localização, séries com aulas de música, turno das aulas, tipo e ênfase dada às aulas de música, perfil dos professores, recursos materiais pedagógicos utilizados e disponíveis às aulas, funções atribuídas à música nestas escolas, realização do apoio pedagógico e desenvolvimento dos projetos musicais. Na segunda fase de caráter qualitativo (estudo de casos / multicaso), foram feitas entrevistas semi-estruturadas e observações de aulas com filmagens parciais em 4 escolas, onde, mediante este estudo, foram apontadas dificuldades enfrentadas por professores e alunos de música no contexto da prática musical escolar aprofundando-se questões referentes ao primeiro momento da pesquisa numa abordagem mais qualitativa e descritiva. A questão inicial, norteadora desta pesquisa foi: qual a situação do ensino e da aprendizagem da música nas escolas particulares do Ensino Fundamental I da cidade de Salvador? Em seguida, se construiu uma questão de pesquisa mais específica para a investigação.

**Palavras-chave:** Educação musical, Escolas particulares, Salvador.

### Introdução

Pesquisas anteriores sobre a atual situação do ensino de música no país revelam que são poucas as escolas brasileiras que possuem aulas de música, mesmo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 20 de dezembro de 1996, que fixou novas diretrizes ao ensino das Artes no Brasil.

Atualmente o assunto tem obtido maior força desde a aprovação do projeto sobre a obrigatoriedade do ensino de música nas escolas de educação básica do país, ocorrida em agosto de 2008. O projeto, que esteve no senado desde o ano de 2006 (nº 330/06 no Senado Federal) e fora aprovado como proposta desde dezembro de 2007 mediante o projeto de lei 2732/ 2008 ficou em tramitação no Senado, passando por várias votações enquanto esperava pela sanção ou veto do presidente Lula (Luiz Inácio Lula da Silva). Projeto este que teria pretensão de trazer a música como disciplina obrigatória dentro dos currículos de Artes no âmbito da Educação das escolas públicas e particulares do país.



Em Salvador, mediante pesquisas preliminares e uma sondagem prévia, pôde-se perceber que a maioria das escolas da rede particular de Ensino Fundamental ainda não possui aulas de música. No entanto, antes da referida pesquisa não existiam dados que comprovassem e demonstrassem isso quantitativamente e a forma como este ensino estava sendo abordado.

Observou-se mediante pesquisa bibliográfica que existem muitos trabalhos sobre educação musical na educação básica no Brasil, mas a maioria destes é direcionada às escolas públicas e municipais. Ainda existem poucas pesquisas sobre o tema proposto: o ensino da Música nas escolas regulares da Rede de Ensino Particular de Salvador.

A questão que norteou esta pesquisa de início foi: qual a situação do ensino da música nas escolas particulares de Ensino Fundamental de Salvador? E a partir desta pergunta, as seguintes questões foram levantadas: quantas dessas escolas têm aulas de música? Qual o perfil dos professores que lecionam nessas escolas? Quais são os principais problemas e dificuldades enfrentadas por esses profissionais e seus alunos? Quais os materiais disponíveis às aulas de música? Como são feitos os projetos musicais? Como o ensino musical é realizado nessas escolas?

Embora uma pesquisa deste porte tenha muitos desdobramentos, poder-se-ia formular uma questão principal ou central de pesquisa, da seguinte forma: quais as práticas pedagógico-musicais, funções e objetivos das aulas de música nessas escolas da rede de ensino fundamental particular da cidade de Salvador; quais os desafios enfrentados por alunos e professores de música; e como estes se refletem na prática do ensino musical nos contextos pesquisados?



Fez-se necessário, entretanto, que se desenvolvessem sub-questões de pesquisa, utilizadas durante a investigação, principalmente no que se refere a: motivações dos alunos com relação às aulas de música, dificuldades encontradas pelos alunos e percebidas pelo professor de música, o papel e influências da coordenação na prática do professor de música, como se estabelece a comunicação entre professor e coordenação, aluno e coordenação, professor e alunos, a atuação da coordenação pedagógica, as dificuldades encontradas na construção dos projetos musicais, com relação aos recursos materiais, a consolidação da música como disciplina escolar, percepções dos alunos com a disciplina música, com relação às apresentações, em relação ao repertório estudado, e em relação às atividades realizadas em sala de aula.

## **Objetivo Geral**

Investigar a situação atual do ensino de música em escolas de Ensino Fundamental I da Rede Particular de Ensino de Salvador, levantando-se a partir desta investigação os processos de ensino-aprendizagem e os desafios enfrentados por alunos e professores no desempenho de suas funções neste contexto.

## **Objetivos Específicos**

Fazer um levantamento de quantas escolas possuem aulas de música; descrever o perfil dos professores de música dessas escolas; identificar as principais dificuldades apontadas por professores e por seus alunos com relação às aulas de música; pesquisar as práticas pedagógico-musicais aplicadas nestas escolas; investigar funções e objetivos das aulas de música; estudar, refletir e avaliar o papel do educador musical nessas escolas.

## **Fundamentos Teóricos da Pesquisa**

Diversos teóricos são abordados nesta pesquisa, e contribuíram para fundamentá-la. Com relação à Educação musical e a Música na Educação básica, dentre eles estão os



trabalhos de Fucks (1991), Bastião (1995), Penna (2002, 2004, 2007), Bellochio (2000, 2003), Fonterrada (2005), Hentschke (1993, 2002), Oliveira (1998, 2001), Almeida (2007), Loureiro (2003, 2004).

Esta pesquisa também se fundamentou a partir de estudos das Leis e Diretrizes e Bases- LDB que regem a Educação, e de documentos como PCNS- Parâmetros curriculares Nacionais, dentre outros. Estudos sobre funções e usos da música se apoiaram na teoria de Allam Merriam (1964), e também em estudos e pesquisas desenvolvidas por outros teóricos como Freire (1992). Outros educadores como Rubem Alves (2001) Paulo Freire (1996) Aranha (1996, 2002, 2005, 2006), dentre outros, também contribuíram no desenvolvimento dos pressupostos teóricos deste trabalho.

Pensa-se que a Educação Musical de hoje está sendo repensada e tem modificado sua forma de desenvolvimento nas escolas devido a lutas, discussões e mudanças que aconteceram ao longo da história da educação musical no Brasil. Nas escolas, a realidade da disciplina música ainda é bem diferente do que se espera, mas diversas discussões sobre o assunto têm sido colocadas em pauta por educadores musicais através de encontros e debates realizados mediante associações como: ABEM (Associação Brasileira de Educação Musical), ISME (International Society Music Education) e ANPPOM (Associação Nacional de Pesquisa de Pós-graduação em Música).

Atualmente, os educadores musicais têm buscado confirmar, mediante pesquisas e trabalhos, a importância da música para formação de todos os indivíduos, demonstrando como esta pode ajudar o aluno a desenvolver-se em vários contextos educacionais, sociais e culturais. A música tem contribuído de várias formas para a educação, tanto que a maioria das disciplinas trabalha com a interdisciplinaridade e todas se apóiam ou utilizam a música para ensinar e facilitar na aprendizagem de conteúdos e assuntos de diversas matérias escolares.

No Brasil, a educação passa por mudanças ainda necessárias. Atualmente o documento que rege a educação é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, a LDB 9.394 de 1996. Mediante esta lei, de 20/12/96, ficou determinada a obrigatoriedade do ensino das artes, no artigo 26: “O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório nos diversos níveis da educação básica de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos” (BRASIL, 1996; NISKIER, 2007, p. 43).

A legislação atual apresenta propostas mais democráticas para o ensino da arte, incorporando-a ao currículo educacional. Sabe-se das perspectivas que foram dadas à Educação Musical no Brasil pela nova L.D.B. (lei 9394/96) e pelos PCN (Parâmetros



Curriculares Nacionais), pois, estes documentos tiveram como objetivo dar um direcionamento para o ensino da Arte no país.

Atualmente a proposta de se colocar a música como conteúdo obrigatório nas escolas de educação básica ficou em forma de projeto no Senado Nacional, por iniciativa da Senadora Roseana Sarney, desde o ano de 2006 e passou por várias votações até obter sua lei sancionada pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva (Lula) em agosto de 2008.

No dia 04 de dezembro de 2007 o projeto de Implantação do Ensino Musical em todas as escolas de educação básica brasileiras foi votado e aprovado (KLEBER, 2007, p.2). Em julho de 2008 encontrava-se em tramitação no Senado, e foi aprovado no dia 18 de agosto de 2008, mediante a lei 11. 769. O presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva, diz o seguinte sobre seu decreto nesta aprovação:

Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei: Art. 1º O art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescido do seguinte § 6º: Art. 26. § 6º A música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular de que trata o § 2º deste artigo (RN).

A obrigatoriedade da música na escola e nos currículos tem sido uma das questões mais discutidas dentre os educadores musicais, de um lado há aqueles que defendem esta obrigatoriedade, do outro lado existem alguns pesquisadores e educadores que questionam esta obrigação, como por exemplo, Penna (2007), em seu artigo no XVII Encontro Nacional e Internacional da ABEM e ISME, em Campo Grande-MS, cujo tema foi: *Conquistando espaços para música na escola: a obrigatoriedade é a solução?* Onde a autora traz um ponto interessante a ser pensado citando que:

Defendemos o posicionamento que, diante da realidade multifacetada dos contextos educacionais desse nosso país de dimensões continentais, são mais eficazes e produtivas as ações que refletem em possibilidades locais - Como no caso da conquista de João Pessoa-, do que nos atos legais de alcance nacional, mas que correm o risco de não resultarem em efeitos concretos sobre a prática pedagógica nas escolas (PENNA, 2007, p. 7).

Devido a essa questão colocada por Penna (2007) surgem perguntas como: deve-se pensar nos problemas que ocorrerão com a obrigação da música na escola? Será que após esta lei a música entrará realmente nas escolas? A lei também irá garantir boa formação aos professores para que estes tenham uma boa atuação pedagógico-musical em sala?





Um dos fatores preocupantes com relação à obrigatoriedade da música nas escolas seria a de se suprir a demanda de professores de música, necessários às instituições de ensino do estado, prefeitura e da rede privada. Isso pode tornar mais difícil a efetivação do projeto.

A autora prossegue citando que as leis estão “descoladas” da realidade das escolas nas quais se atua.

Descoladas da realidade, determinações legais podem ser simplesmente inócuas. Afinal a conquista de espaços para a música na escola depende, em grande parte, do modo como atuamos concretamente na prática escolar e diante das diversas instâncias educacionais (PENNA, 2007, p. 7).

Nesse caso, Penna (2007, p.7) defende a posição ao invés da obrigação, acreditando que deva-se fazer políticas em cada região, lutando-se pela implantação desta nos currículos locais e depois expandindo para todo país. Concordando-se com o pensamento de Aranha (2002), quando a autora cita que:

Qualquer atividade educacional que se queira intencional e eficaz tem claros os pressupostos teóricos que orientam a ação. Ao elaborar lei, fundar uma escola, preparar o planejamento escolar ou enfrentar dificuldades específicas em sala de aula, é preciso ter clareza a respeito da teoria que permeia as decisões (ARANHA, 2002, p. 151).

Acredita-se que seja importante a obrigação da música na escola, mas, existem outros problemas que virão junto com esta, como de não se efetivar as determinações legais e continuar sem o ensino musical nas escolas. Estas situações devem ser pensadas, repensadas e discutidas a fim de que haja uma melhor contribuição à cerca da efetiva participação da música nas escolas brasileiras e prezando também pela qualidade do seu ensino nestas instituições.

## **Plano Metodológico da pesquisa**

Todo trabalho de pesquisa envolve decisões e estratégias. Neste trabalho foi necessário utilizar duas abordagens metodológicas: uma quantitativa e outra qualitativa. Para realização da referida pesquisa também se fez necessário dividi-la em momentos, e cada momento necessitou de diferentes metodologias.



Inicialmente, a metodologia escolhida teve características da abordagem quantitativa (LAKATOS; MARCONDI, 2007), onde foi feito um panorama sobre a atual situação do ensino musical nessas escolas (perfil dos professores, materiais disponíveis às aulas de música, projetos musicais, e ênfase dada ao ensino da música nestas escolas), e estes dados foram analisados estatisticamente e representados em forma de tabelas e gráficos. Num segundo momento, foi utilizada a abordagem qualitativa (LAKATOS; MARCONDI, 2007), mediante um estudo qualitativo, multicaso (YIN, 2005).

Antes de iniciar a referida investigação foi indispensável realizar uma sondagem prévia para conhecer alguns dados necessários, como por exemplo, quantidade de escolas de Ensino Fundamental em Salvador, quantidade de escolas que teriam aulas de música no Fundamental I (1ª à 4ª série), em seguida verificar em quais dessas escolas teria professor de música específico, e daí partir para pesquisa nas escolas.

Após a sondagem prévia, a pesquisa divide-se em dois momentos: o primeiro onde foi feito o levantamento de dados quantitativos mediante questionários em 18 escolas, e o segundo onde fora realizado um estudo qualitativo em 4 escolas da Rede Particular de Ensino na cidade de Salvador com turmas de 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental I.

A pesquisa foi composta por uma sondagem prévia e mais dois momentos, cada um desses momentos com diferentes abordagens metodológicas. Assim, pode-se identificar 3 etapas distintas na construção deste projeto: I) Sondagem Prévia; II) Pesquisa Quantitativa e III) Estudo Qualitativo (multicaso).

## **Resultados obtidos a partir da investigação**

Dentre os dados da pesquisa, obtidos a partir da sondagem prévia estão: bairros onde se localizam as escolas pesquisadas, e os níveis da educação básica oferecidos nas escolas pesquisadas; formação dos professores atuantes nas escolas; caracterização da disciplina música nessas escolas; turnos da disciplina música nessas escolas; a música no currículo dessas escolas; outras disciplinas da área de artes nessas escolas.

Mediante questionários aplicados à coordenação das escolas, obtiveram-se os seguintes dados: séries com aulas de música nas 18 escolas pesquisadas, outras disciplinas de artes além da música, atividades extracurriculares apontadas pelos coordenadores como



disciplina de arte, apoio pedagógico e realização do apoio pedagógico. E os dados conseguidos mediante questionários aplicados aos professores de música destas escolas foram: perfil dos professores de música, sexo dos professores, idade / anos de trabalho dos professores, formação-graduação dos professores, satisfação pessoal, vínculo empregatício, apoio pedagógico recebido, construção dos projetos pedagógicos musicais, materiais didáticos utilizados em aula, ênfase dada às aulas de música, classificação das aulas de música, funções da música e currículo e música nessas escolas.

Os dados obtidos sobre a descrição das escolas e do contexto das aulas de música foram: dias de aulas e metodologias utilizadas, caracterização das turmas nas escolas, construção dos projetos musicais, conteúdos e atividades abordadas nas aulas de música, comunicação (professor de música x coordenação, aluno x coordenação e professor de música x aluno), papel, influência e atuação da coordenação na prática dos professores de música, funções e objetivos das aulas de música, motivação dos alunos com relação às aulas de música.

As dificuldades observadas foram a partir da visão dos professores e dos alunos de música e os dados obtidos dizem respeito ao desenvolvimento das atividades musicais em sala de aula, repertório e apresentações musicais.

## **Conclusões e considerações finais**

A Lei nº 11.769, de 2008 abre novas portas à Música na escola, pois esta é a oportunidade de lutar pela garantia da Educação Musical nestas instituições. Sabe-se que as leis no Brasil não se efetivam verdadeiramente, mas que as coisas acontecem no dia-a-dia das escolas, dentro das instituições onde são feitas e tomadas decisões e, por isso, neste momento, é hora de olhar para as conquistas, valorizá-las e seguir com os desafios, acreditando na possibilidade do melhor.

Pensa-se que esta aprovação poderá trazer muitas mudanças para o ensino nas escolas e para os educadores musicais, porque assim poderão que lutar pela integridade desta disciplina na escola, e não deixar dúvidas quanto sua efetiva obrigatoriedade nas instituições de ensino. Mas, acredita-se também que a música não deve andar sozinha na escola, mas deve



caminhar ao lado do ensino musical, porque assim de fato haverá a consciência da importância desta para a escola.

Faz-se necessário que educadores musicais reflitam sobre a função da música no contexto escolar e o papel do educador musical na escola, levando-o a pensar sobre o que realmente é necessário numa aula de música, e qual a necessidade da implementação de projetos que contribuam para o ensino-aprendizagem nestas escolas e ajude a direcionar as práticas pedagógicas musicais. Devem-se observar os problemas que influenciam na prática do ensino da música, mas, por outro lado, não adianta apenas debater, é preciso buscar propostas que visem à melhora desta realidade.

É importante que as escolas que possuem aulas de música tenham uma visão comprometida, clara, correta do ensino de música. Que compreendam o porquê de se ter o Ensino Musical, e que esta tenha possibilidade de mostrar-se como uma disciplina que ajudará o jovem e a criança de maneira integral. Estas estruturas podem vir a ser formadas também mediante projetos feitos em conjunto pelos professores ao lado de um coordenador pedagógico ou responsável que lhe ajude no direcionamento do trabalho e onde possam trocar experiências.

O desenvolvimento de planos e estratégias deve ser feito de maneira consciente, com fundamentações relevantes e com conteúdos e assuntos que sejam necessários às aulas de música, pois este planejamento torna-se muito necessário e de grande relevância para um ensino musical de qualidade.

A partir das ações dos educadores musicais a realidade para se justificar a presença da música na escola poderá ser demonstrada em atos e argumentos mais relevantes, fortes e convincentes. Desta forma acredita-se que a música poderá vir a ser vista com outros olhos no contexto das instituições de ensino.



## Referências

- ALMEIDA, Poliana Carvalho de. Educação musical na Escola Pública: um estudo sobre a situação do ensino da música em escolas da rede municipal de Salvador. Dissertação (Mestrado em Música). Escola de Música, UFBA, Salvador, 2007.
- ALVES, Rubens. A escola com que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir. Campinas: Papirus, 2001.
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. Filosofia da educação. São Paulo: Moderna, 2002, p.151.
- \_\_\_\_\_. Filosofia da Educação. 2. ed. rev. e amp. São Paulo: Moderna, 2005.
- \_\_\_\_\_. História da educação. São Paulo: Moderna, 1996.
- \_\_\_\_\_. História da educação e da pedagogia: geral e do Brasil. 3. ed., rev. e amp. São Paulo: Moderna, 2006.
- \_\_\_\_\_. Filosofia da educação. 3. ed., rev. e amp. São Paulo: Moderna, 2006.
- BASTIÃO, Zuraída Abud. Reações dos Alunos ao Ensino de Música: Análise em Vídeo Decorrentes da Aplicação de um Planejamento para 1ª Série do 1º Grau. Dissertação (Mestrado em Música) Escola de Música, UFBA, Salvador, 1995.
- BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. A Educação Musical nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental: Olhando e Construindo Junto às Práticas Cotidianas do Professor. Dissertação (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação, UFRG, Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2000.
- \_\_\_\_\_. Formação de professores e educação musical: a construção de dois projetos colaborativos. Revista Educação, Santa Maria, UFSM, V. 28, nº 2, 2003.
- BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Parâmetros Curriculares Nacionais. Secretaria de Educação Fundamental. Terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental. Artes. Brasília, 1997. p. 66-75.
- \_\_\_\_\_. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.
- FONTEERRADA, Mariza Trench de Oliveira. De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação. São Paulo: Editora UNESP, 2005.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. (Coleção Leitura). 15 ed. 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. ABEM, Associação Brasileira de Educação Musical, Série Teses 1..., Rio de Janeiro, Abr. 1992.
- FUKS, Rosa. O Discurso do Silêncio. (Série Música e Cultura), v.1. Rio de Janeiro: Enelivros, 1991.



HENTSCHKE, Liane. Reflexões da prática com a teoria na educação musical. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 2., 1993, Porto Alegre. Anais... Porto Alegre: ABEM, 1993. p. 49-67.

HENTSCHKE, Liane. DEL BEN, Luciana. Educação musical escolar: Uma investigação a partir das concepções e ações de 3 professoras de música. Revista da ABEM. Porto Alegre, n. 7, p. 49-57, 2002.

KLEBER, Magali. Informativo eletrônico da Associação Brasileira de Educação Musical dezembro 2007. Relato da profa. Magali Kleber sobre a audiência no Senado sobre o projeto de lei que torna obrigatório o ensino de música nas escolas de educação básica. Dez. 2007. Disponível em: [www.abemeducaomusical.org.br](http://www.abemeducaomusical.org.br). Acesso em: 13 de dezembro de 2007.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. Metodologia científica/ Eva Maria Lakatos, Marina de Andrade Marconi. 5. ed. rev. e amp. São Paulo: Atlas, 2007.

LOUREIRO, Alícia Maria. A Educação Musical como Prática educativa no Cotidiano Escolar. Revista da ABEM, n.10, p. 65-74, 2004.

\_\_\_\_\_. O Ensino de Música na Escola Fundamental. (Coleção Papyrus Educação). Campinas: Papyrus, 2003.

MERRIAM, Alan P. Anthropology of music. E.U.A.: North-western University Press, 1964.

NISKIER, Arnaldo. 10 anos de LDB: uma visão crítica. “Todas as mudanças da legislação educacional brasileira a partir da Lei nº 9.394/96”. Rio de Janeiro: Edições Consultor, 2007.

OLIVEIRA, Alda de Jesus. Múltiplos espaços e novas demandas profissionais na educação musical: Competências necessárias para desenvolver transações musicais significativas. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 10., 2001, Uberlândia. Anais... Uberlândia: ABEM, 2001, p. 19-40.

\_\_\_\_\_. O interesse pelas aulas de música na escola regular. Fundamentos da Educação Musical, série fundamentos 4, Associação Brasileira de Educação Musical, Salvador, p. 13-21, outubro, 1998.

PENNA, Maura. Conquistando espaços para a música na escola: A solução é a obrigatoriedade? In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 16., 2007, Campo Grande. Anais... Campo Grande: ABEM, 2007, p. 1- 9.

\_\_\_\_\_. “A Dupla Dimensão da política Educacional e a Música na Escola: analisando a legislação e termos normativos”. Revista da ABEM, n. 10, p.19-28, 2004.

\_\_\_\_\_. Professores de Música nas Escolas Públicas de Ensino Fundamental e Médio: uma ausência significativa. Revista da ABEM, Porto Alegre, n. 7, p. 7-19, 2002.

YIN, Robert K. Estudo de Caso: planejamento e métodos. 3. ed. Trad. Daniel Grassi, reimpressão 2007, Porto Alegre: Bookman, 2005.



# O Ensino da Música nos ramos genérico e especializado do 1.º ciclo do Ensino Básico: um estudo de caso múltiplo

*Marta Isabel Lopes Garcia Tracana  
Instituto da Educação, Universidade do Minho  
marta.tracana@gmail.com*

*Maria Helena Gonçalves Leal Vieira  
Instituto da Educação, Universidade do Minho  
m.helenavieira@ie.uminho.pt*

**Resumo:** A evolução do Ensino da Música em Portugal resultou na coexistência de três ramos de ensino na escolaridade obrigatória. Tal fenómeno foi estudado por Vieira (2006) que o designou por “ramificação”. O facto de essa ramificação ocorrer logo na formação inicial, período da vida escolar dos alunos em que o acesso à educação não só é para todos como também gratuito, levanta questões sobre a detecção de aptidões e o seu encaminhamento para o ensino *especializado*. Esta investigação visa realizar uma análise documental dos textos orientadores do 1.º ciclo destes ramos de ensino, e um estudo empírico das respectivas realidades pedagógicas, com vista à avaliação do seu sentido e coerência, bem como à detecção de similaridades e diferenças. A metodologia a utilizar na investigação será o estudo de caso múltiplo a incidir sobre as escolas do ensino genérico e especializado, a nível do 1.º ciclo, no que concerne à implementação dos programas curriculares, reflectindo posteriormente sobre a viabilidade (ou não) do funcionamento de dois ramos de Ensino da Música neste nível de escolaridade. Será realizada uma investigação documental na primeira fase do processo e também serão aplicadas entrevistas aos intervenientes no mesmo.

**Palavras-chave:** Ensino Genérico [EG], Ensino Especializado [EE], Ensino da Música.

## Introdução

A Educação Artística em Portugal encontra-se sempre em remodelação, à procura de soluções para a definição curricular de objectivos e competências, com a criação de novas propostas por parte do governo. O Currículo Nacional do Ensino Básico [CNEB] destaca a importância das artes como “elementos indispensáveis no desenvolvimento da expressão pessoal, social e cultural” (2001, p.149). Quanto à Música, são propostas competências específicas para serem desenvolvidas “através da prática artística, a compreensão e as interpelações entre a música na escola, na sala de aula e as músicas presentes no quotidiano dos alunos e comunidades” (2001, p.165). Torna-se, porém, complicado actuar em conformidade com o que é proposto no CNEB quando o Ensino Genérico [EG] da Música se encontra carenciado a vários níveis. Se nos centrarmos em 1968, altura em que a disciplina de Educação Musical surgiu “com objectivos, conteúdos e metodologias” (PALHEIROS, 1993, p.27), facilmente constatamos a sua fragilidade.



Mesmo depois de inserida no plano de estudos do Ensino Básico, no referido ano de 1968, a Educação Musical no EG continuou invariavelmente a ser relegada para segundo plano por razões que muito tinham a ver com o “estatuto pouco elevado do professor de música face ao dos seus colegas” (PAHLEIROS, 1993, p.29). A falta de habilitações dos docentes, que durante muito tempo não possuíam grau universitário para a leccionação da disciplina, foi um dos aspectos levaram ao descrédito da mesma. No que ao nível do pré-escolar<sup>1</sup> e 1.º ciclo<sup>2</sup> diz respeito, a Expressão Musical encontrava-se (e ainda se encontra) a cargo dos educadores e professores que leccionam em regime de monodocência, não têm uma base de literacia musical sólida capaz de os tornar aptos a leccionar o programa curricular estabelecido para estes dois períodos da vida escolar dos alunos. Numa tentativa de colmatar o problema da educação artística no 1.º ciclo do ensino básico, somente no ano lectivo 2006/2007 o ensino da Música ficou a cargo de professores especializados nas várias vertentes do Ensino da Música, inserida nos projectos de enriquecimento curricular, conforme consta no Despacho n.º 12 519/2006 de 16 de Junho de 2006.

Estes problemas têm levado a um aumento da procura de outro tipo de ensino da música para as crianças por parte dos encarregados de educação, daí o crescimento do ensino especializado [EE], que começou, deste modo, a manifestar problemas de identidade quanto à sua função de formar músicos profissionais. Tornou-se frequente “atribuir ao ensino artístico especializado da música, em simultâneo, o objectivo de contribuir para a formação artística de base da população — associada ao desígnio de promover a formação integral do indivíduo, de formar profissionais (intérpretes e professores)” (FELICIANO, 2008, p.6). O que se tem verificado relativamente ao EE, desde os anos 80, é a atribuição da “função de tipo “tapa-furos” [ao] ensino genérico” (VIEIRA, 2002, p.26), que é frequentado por alunos com as mais diversas aptidões e projectos futuros.

A diversidade de alunos do EE percorre um vasto leque desde aquele que quer aprender um instrumento, com a intenção de prosseguir os seus estudos musicais a nível profissional e superior, até àquele grupo de alunos que, como afirma Santos (2008) “achava que o piano também era bom para a Matemática” (p.24) e que não têm pretensões de seguir uma carreira profissional artística, nem como músico solista, nem como músico de orquestra.

Este vasto leque de estudantes de Música que o EE começou a albergar leva-nos a pensar urgentemente numa distinção clara, objectiva e precisa das funções que cabem ao EG e as que cabem ao EE relativamente ao Ensino da Música. A evolução lenta que se tem

---

<sup>1</sup> O nível de ensino pré-escolar em Portugal corresponde ao nível Educação Infantil no Brasil

<sup>2</sup> O 1.º ciclo do ensino básico em Portugal corresponde às séries iniciais do ensino fundamental no Brasil





verificado ao longo das últimas quatro décadas no EG, e o desvio que os alunos têm feito para o EE com o intuito de colmatar as falhas que o sistema de ensino português apresenta, têm levado a que muitas questões sejam pertinentemente formuladas quanto ao rumo que a Educação Musical deverá tomar.

Uma das questões que se levanta é: numa fase de desenvolvimento cognitivo, motor e psíquico da criança, na qual os estímulos artísticos têm um papel fundamental para o seu crescimento (o 1.º ciclo do Ensino Básico), porque é que existe, uma ramificação no ensino da Música? Porquê ensino genérico e ensino especializado?

Outras dúvidas surgem, consequência das que se acabaram de referir, tais como: as diferenças nos programas curriculares que existem nestes dois ensinos da Música num período de escolaridade que é para todos e gratuito. Outra questão é, uma vez que desde 2001 todo o processo de ensino-aprendizagem no ensino básico se tem vindo a reger pela aquisição de competências, porque é que continuam a ser dois os programas curriculares do Ensino da Música, associados à ramificação entre EG e EE, com objectivos muito próprios para cada ramo? Haverá diferenças consideráveis nos programas das disciplinas de Expressão Musical no EG e de Iniciação Musical do EE que justifiquem tal ramificação? E se existem, serão aceitáveis essas diferenças quando o que está em causa é um ensino da Música por aquisição de competências iguais para ambos os ramos neste nível de ensino? Se apenas se inicia o processo de ensino articulado no 2.º ciclo, como define a Portaria n.º691/2009, pressupondo-se portanto que todos os alunos que finalizem o 4.º ano de escolaridade tenham adquirido as competências essenciais de Expressão Musical e possam optar por frequentar o ensino especializado, porque será então que ainda se verifica que o nível de conhecimentos musicais no que concerne aos conceitos e conteúdos programáticos da disciplina sejam tão desequilibrados comparativamente às competências adquiridas por alunos que tiveram o privilégio de frequentar escolas do EE?

## **Projecto de investigação: estrutura metodológica**

O tema proposto para investigar surge no seguimento de muitas questões levantadas sobre a essência do Ensino da Música em Portugal (quer genérico, quer especializado). A identidade das escolas é um problema que foi anteriormente descrito por alguns investigadores, destacando-se por isso os trabalhos desenvolvidos por Vasconcelos (2000) e por Vieira (2006). Neste seguimento, constatou-se que, no que aos programas curriculares do



Ensino da Música diz respeito, quer do EG quer do EE, existe ainda grande carência de atenção no campo da investigação em Educação Musical.

Assim, a primeira parte da investigação aponta para a análise documental relativa a aspectos curriculares, programáticos e educativos relacionados com o Ensino da Música no 1.º ciclo do Ensino Básico no EG e também no EE. Trata-se de um ciclo de ensino no qual as competências a atingir nas disciplinas de Expressão Musical (EG) e de iniciação Musical (EE) aparentemente se cruzam, pelo que se pretende que o nível de literacia musical desejável aos dois ramos de ensino seja idêntico, mas o que de concreto se verifica é que as oportunidades de experiências musicais existentes em ambos os ramos de ensino são muito diferentes. Numa fase da vida na qual as crianças necessitam de experienciar, criar, perceber em todas as vertentes da Música, existem em Portugal ramos de ensino que não cumprem com o número um do artigo 2.º da sua Lei de Bases do Sistema Educativo [LBSE] que refere que “todos os portugueses têm o direito à educação e à cultura, nos termos da Constituição da República”. Temos, portanto, o 1.º ciclo do Ensino Básico, onde a Expressão Musical (EG) se encontra a cargo dos professores generalistas, a leccionar em regime de monodocência, os quais conforme evidencia Mota (2002), não se sentem preparados para leccionar a disciplina conforme o que lhes é solicitado no Currículo Nacional do Ensino Básico. Num outro prato da balança, e ao mesmo nível de ensino, temos a disciplina de Iniciação Musical que consegue proporcionar a um número mais reduzido de crianças, seleccionado pelas felizes oportunidades que lhes são dadas a nível particular e familiar, com experiências musicais diferentes, diversificadas e inovadoras.

O plano de trabalho de investigação foi organizado recorrendo à metodologia qualitativa de estudo de caso, utilizando como instrumentos de investigação a análise documental, a entrevista e, conseqüentemente, a análise de discurso. A adopção da metodologia de estudo de caso, que incide na observação pormenorizada dum objecto de estudo, é a que mais que se adequa à procura de respostas às questões levantadas no início deste trabalho. Para este projecto de investigação foi escolhida especificamente a metodologia de estudo de caso múltiplo, na medida em que o caso concreto do Ensino da Música no 1.º ciclo será estudado em vários cenários onde a Música é leccionada a este nível, quer sejam escolas do EG quer sejam do EE.

Com efeito, o Ensino da Música no 1.º ciclo do Ensino Básico será analisado em dois contextos distintos: no EG e no EE. Numa primeira fase, pretende fazer-se uma comparação legal e documental, relativamente à componente de organização curricular e dos programas curriculares de Expressão Musical e de Iniciação Musical. Recorrer-se-á à análise



documental, permitindo obter uma série de dados que ajudem na procura de respostas à questão das semelhanças e/ou diferenças entre os programas curriculares de Expressão Musical (EG) e de Iniciação Musical (EE), assim como entre os sistemas organizacionais dos dois contextos escolares.

A verificação de aspectos em que ambas as disciplinas possam ter pontos comuns nos seus programas curriculares, assim como as suas diferenças, serão objecto de estudo não só pela análise documental, mas também através do estudo de caso múltiplo. Os factores que levaram à escolha desta metodologia estão relacionados com a consolidação na validação do estudo, sendo para isso utilizadas replicações nos processos metodológicos de recolha de dados, de forma a que os resultados a obter, como afirma Yin (2007), possam ser “aceites como algo que fornece forte sustentação para a teoria” (p.59).

Serão elaboradas entrevistas aos intervenientes no projecto de investigação por se considerar ser este processo metodológico uma forma bastante sólida de “recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p.134). Os sujeitos a implicar serão professores do EG e professores do EE que estejam a leccionar ao nível do 1.º ciclo. Depois de recolhidos os dados através das entrevistas, recorrer-se-á à análise de discurso com a finalidade de interpretar os dados para, posteriormente, se aferirem as conclusões do estudo.

## **Resultados a esperar**

O projecto de investigação pretende atingir os seguintes objectivos através da análise de todos os dados a recolher no decorrer do processo: averiguar como são aplicados os programas curriculares, quer no EG pelos professores generalistas e/ou pelos professores das AEC, quer no EE pelos professores especializados de Formação Musical; apresentar a visão dos professores de 1.º ciclo (no EG e no EE) sobre a leccionação das disciplinas de Expressão Musical (EG) e Iniciação Musical (EE); distinguir as funções de identidades dos dois ramos de ensino, as suas problemáticas, as dificuldades que podem vir a ser diagnosticadas e também os pontos fortes e fracos a evidenciar neste estudo, em ambos os ramos de ensino; averiguar as potencialidades concretas da Expressão Musical no EG como o elemento fundamental para a educação artística, na formação de públicos da cultura participantes (como cantores, instrumentistas, intérpretes musicais nas várias vertentes) e vincar a função do EE como elemento fundamental na formação de músicos profissionais.



Ao levantar-se a questão dos programas curriculares do 1.º ciclo do ensino básico nos dois ramos do Ensino da Música, tendo em consideração os problemas que o EG enfrenta no que respeita a esta área de ensino, e também os problemas de identidade que as academias e conservatórios actualmente estão a enfrentar, este estudo fará com que novos olhares se fixem nesta área da educação tão particular.



## Referências

- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora, 1994
- FELICIANO, P. Proposta de Reforma do Ensino Artístico Especializado da Música: algumas linhas de reflexão. *Revista de Educação Musical*. Lisboa, n.º131, p.5-11, 2008.
- MOTA, Graça. A Formação para a Expressão musical na Educação de Infância e no 1.º ciclo do ensino básico — contributo para um olhar crítico. Janeiro de 2002. Disponível em : <http://www.eselx.ipl.pt/cied/educare1.htm>. Acesso em: 17 de Maio 2007
- PALHEIROS, Graça B. *Educação Musical no Ensino Preparatório: uma avaliação do currículo*. Lisboa: APEM, 1993
- PORTUGAL. Currículo Nacional do Ensino Básico - Competências Essenciais, 2001. Define as competências gerais do Ensino Básico e as competências específicas por disciplinas e por ciclos. Ministério da Educação – Departamento da Educação Básica. Imprensa Nacional-Casa da Moeda, S. A
- PORTUGAL. Despacho n.º12591/2006. D.R. n.º115, Série II de 16 de Junho de 2006. Definição das orientações relativas às actividades de enriquecimento curricular. Ministério da Educação
- PORTUGAL. Portaria n.º 691/2009. D.R. n.º 121, Série I de 25 de Junho de 2009. Cria os Cursos Básicos de Dança, de Música e de Canto Gregoriano e aprova os respectivos planos de estudo. Ministério da Educação
- SANTOS, A. Ensino Especializado de Música. Novos e velhos desafios. *Revista de Educação Musical*. Lisboa, n.º131, p.23-26
- VASCONCELOS, António Â. *O conservatório de Música: actores, organização e política*. Lisboa: Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa, 2000
- VIEIRA, Maria H. “O Conservatório de Música — professores organização e políticas”, de António Vasconcelos. Lisboa. Instituto de Inovação Educacional, 2002. Paperback, 385pp. *Revista de Educação Musical*. Lisboa, n.º113-114, p.23-27
- VIEIRA, Maria H. O ensino da Música em Portugal no início do século XXI. Estudo sobre as políticas de ramificação curricular. Tese (Doutoramento em Estudos da Criança) — Universidade do Minho. Braga, 2006
- YIN, Robert K. *Estudo de Caso: planeamento e métodos*. Tradução de Daniel Grassi. 3ª edição. Rio de Janeiro: Bookmark, 2005



# O ensino de Canto nos ramos genérico e vocacional do 1º Ciclo do Ensino Básico em Portugal: um estudo de caso múltiplo

*Maria Cristina Pais Aguiar*  
*Universidade do Minho – Instituto de Educação*  
*mcaguiar@esev.ipv.pt*

*Maria Helena Gonçalves Leal Vieira*  
*Universidade do Minho – Instituto de Educação*  
*m.helenavieira@ie.uminho.pt*

**Resumo:** Este estudo propõe uma reflexão acerca da forma como se tem vindo a realizar o ensino de Canto em Portugal, no 1º Ciclo do Ensino Básico, genérico e vocacional. Ambiciona-se a aquisição de dados relativos à ligação dos pressupostos programáticos com as práticas educativas, no que se refere a: adequação de objectivos, orientações curriculares, filosofias de base, competências, repertório e técnica vocal. Distinguir-se-ão três secções: a revisão de literatura, a investigação empírica e a análise e apresentação dos dados recolhidos. O estudo de caso múltiplo constituirá a base da presente investigação, a qual assentará num modelo primordialmente qualitativo, com o recurso a técnicas de análise documental, entrevista e questionário. A amostra será definida a partir de elementos constitutivos de três grandes grupos, dos dois ramos de ensino (genérico e vocacional): crianças que frequentam o 1º Ciclo, agentes educativos e titulares de cargos directivos com implicações pedagógicas. Serão, também, utilizadas técnicas de metodologia quantitativa, na análise de alguns dos dados recolhidos. Esta pesquisa pretende ser um contributo para apreender o modo como é realizado o ensino de Canto no ensino público, propiciando um espaço de reflexão acerca das diferenças e semelhanças na aplicação dos programas e na efectivação deste ensino.

**Palavras-chave:** Ensino de Canto, Educação Vocal, Ensino Básico.

## Introdução

O Decreto-Lei nº 344/90, de 2 de Novembro, vem estabelecer as bases da educação artística em Portugal, no âmbito pré-escolar, escolar e extra-escolar, educação esta que reconhece como “parte integrante e imprescindível da formação global e equilibrada da pessoa”. Em conformidade com os artigos 3º e 4º, a educação artística processa-se de acordo com diferentes vias: educação artística genérica, educação artística vocacional, educação artística em modalidades especiais e educação artística extra-escolar.

Em Portugal, a educação artística genérica destina-se a todos os cidadãos, sendo ministrada nos diferentes Ciclos do Ensino Básico. Conforme previsto no nº 2 do artigo 9º, no 1º Ciclo, as Expressões Artísticas são parte integrante do currículo, e são asseguradas pelos docentes do ensino regular (artigo 10º, nº2). Por outro lado, a educação artística vocacional destina-se a um grupo de indivíduos com aptidões específicas (artigo 11º), é ministrada em



escolas especializadas do ensino artístico, e é assegurada por professores especializados (artigo 14º, nº1).

Posteriormente, destinado a alunos do 1º Ciclo do Ensino Básico, surge, em 2006, o projecto *Escola a Tempo Inteiro* (programa que inclui as chamadas Actividades de Enriquecimento Curricular, doravante designadas por AEC), através do Despacho nº 12 591/2006 (2ª série), de 16 de Junho, cuja leccionação fica, também, sob responsabilidade de docentes especializados. Verifica-se, no entanto, uma contradição na elaboração deste despacho, uma vez que parece “provocar, à partida a desvalorização que é feita às Actividades de Enriquecimento Curricular. O seu carácter facultativo leva a que docentes, encarregados de educação e alunos adoptem uma postura de despreocupação e indiferença perante as mesmas” (FERREIRA, 2009, p. 17).

Detendo o olhar sobre o panorama musical (uma vez que as AEC englobam outras actividades para além da música), relativamente ao ensino vocacional, o Decreto-Lei nº 310/83, de 1 de Julho veio inserir o ensino artístico nos moldes gerais de ensino em vigor, reconvertendo os Conservatórios de Música em Escolas Básicas e Secundárias, e criando as respectivas Escolas Superiores de Música. Por sua vez, o Despacho nº 139/ME/90, de 16 de Agosto, aprova a organização curricular dos programas do 1º Ciclo do Ensino Básico e apresenta a Educação Musical inserida na área de Expressão e Educação Artística numa óptica integradora e democratizante.

Todo este percurso legislativo foi construído numa lógica de acumulação de ramos e percursos de ensino, em vez de numa lógica de articulação integradora. Como afirma Vieira,

[...] as sucessivas alterações no sistema de ensino da música em Portugal, ao se apropriarem de uma estrutura ramificada por razões históricas (nas vertentes genérica e especializada), e ao tentarem articular essa estrutura a vários níveis, têm falhado sempre na articulação mais fundamental que é a de detecção de aptidões e respectivo encaminhamento vocacional. (VIEIRA, 2009, p. 533)

Embora se fale bastante acerca do ensino de música no 1º Ciclo, pouco se reflecte no que se refere ao ensino de Canto nestas idades. “O desconhecimento de que é possível ajudar a criança a construir, progressivamente, a sua voz cantada antes da puberdade, tem levado a descurar este aspecto importantíssimo da educação vocal infantil” (GIGA, 2004, p.1), assistindo-se a uma total ausência de preocupação relativamente à boa emissão e projecção vocal de crianças e jovens.



Com o intuito de alertar para os benefícios da formação vocal numa fase temporã, este estudo propõe uma reflexão acerca da dualidade de critérios existente no ensino público, relativamente ao ensino da música, nomeadamente no que se refere ao ensino de Canto.

O sistema de ensino, em Portugal, prima pela defesa legislativa da sua democratização, proporcionando igualdade de oportunidades a todos os cidadãos. Sendo ambos, ensino genérico e vocacional, dois ramos do mesmo ensino público, haverá uma unificação de programas e metodologias? No ensino público vocacional os alunos têm a possibilidade de frequentar a classe de conjunto: coro infantil; poderão fazê-lo no ensino público genérico?

Conforme está consagrado no documento *Competências Essenciais do Currículo Nacional do Ensino Básico*, a oportunidade de aprender a cantar deve ser proporcionada a crianças e jovens, pretendendo que, no final do 1º Ciclo, o aluno seja capaz de cantar quer sozinho, quer em grupo, diferentes estilos de música, dotados de rigor ao nível técnico e artístico (DEPARTAMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA [DEB], 2001). No entanto, nem sempre o currículo legislado encontra eco no currículo praticado:

Apesar de conhecermos os fundamentos que defendem e justificam a inclusão da Expressão Musical no currículo do Ensino Básico, promovendo a aquisição de competências sociais e cognitivas, e, apesar do enquadramento normativo que lhe confere responsabilidades ao nível conceptual e programático, verificamos uma incongruência entre esta atribuição e a prática regida no 1º ciclo do Ensino Básico. (MATIAS; ABELEDO, 2008, p. 1)

O rigor esperado quer ao nível técnico, quer ao nível artístico, na prestação vocal das crianças do 1º Ciclo carece, naturalmente, de um trabalho específico por parte dos seus professores. Segundo Matias e Abeledo (2008, p. 13), e tendo em conta os dados recolhidos na sua investigação,

De uma forma geral a grande parte dos professores generalistas desenvolvem nas suas aulas a canção, um dos elementos do programa da expressão musical, mas que extrapolada do contexto musical estruturado, confirma a falta de formação em pedagogia musical, por parte dos docentes do 1º ciclo. [...] [Torna-se evidente que] a falta de formação na área da expressão musical é uma condição marcante no desenvolvimento do currículo da expressão musical [podendo observar-se o] incumprimento do programa em alguns indicadores que necessitam de formação específica musical.

Detendo o olhar na realidade australiana, e centrando a questão na problemática do ensino de Canto no ensino genérico, considera-se o estudo da situação das escolas em Sydney, realizado por Diane Hughes. Sendo o ensino de Canto efectuado por professores generalistas,





os quais, na maioria dos casos, nunca tiveram nem aulas de Canto, nem qualquer tipo de outras experiências nessa área, a autora questiona o modo como o Canto é trabalhado nas escolas primárias (HUGHES, 2007).

Por sua vez, conscientes dos benefícios do Canto nas escolas do 1º Ciclo, e tendo em conta os obstáculos que dificultam a sua efectivação, foi desenvolvido na Bélgica um projecto designado por ATTAKATAMOEVA: *a project to promote singing in primary schools*<sup>1</sup> (SMEETS, 2004). Segundo Smeets (2004), ao longo do processo educativo da criança o Canto é negligenciado, se não mesmo ausente, quer na escola, quer em casa. Detendo-se nas causas que contribuem para este afastamento, Smeets (2004) considera a existência de um tríplice problema, situado ao nível da criança, ao nível da escola e ao nível social. Na maioria dos casos, a criança considera os jogos de computador e o futebol mais atractivos do que o Canto. Por sua vez, nas escolas primárias, grande parte dos professores não gosta de cantar, ou simplesmente não canta com os seus alunos, em parte por nunca o ter feito enquanto criança, ou por inadequação do currículo. Desta forma, e apesar do facto de o Canto ser uma das faculdades naturais da criança, este é rapidamente abandonado. Ao nível do contexto social, apresentam-se à criança inúmeras opções de preenchimento de tempos livres e, embora seja reconhecido o seu valor enquanto factor de socialização, o Canto não se apresenta como uma prioridade.

O projecto ATTAKATAMOEVA propõe duas hipóteses de solução para o problema: a realização de cursos de formação de professores ou levar o Canto à escola, se necessário com ajuda profissional. Smeets (2004, p.9) não se mostra muito convicto acerca da eficácia da primeira iniciativa, à qual chama “Cursos TOPO-BASE”<sup>2</sup>, denotando maior empatia com a segunda solução, a qual designa por “Aproximação BASE-TOPO”<sup>3</sup>.

Fazendo um paralelo com a situação portuguesa, atenda-se à indicação de Bago d'Uva (2009, p. 3), que sugere que o ressurgir do Canto nas escolas deverá ter como suporte o incentivo da modalidade de Canto Coral. Assim,

Com base no regime de funcionamento de Escolas a Tempo Inteiro (Portaria nº 110/2002 de 22 de Junho) torna-se possível potenciar esta área, através de projectos escolares que abarquem a Modalidade Artística de Canto Coral, a funcionar como Actividades de Enriquecimento Curricular no 1º ciclo.

---

<sup>1</sup> ATTAKATAMOEVA: um projecto para a promoção do Canto nas Escolas Primárias (em Portugal o equivalente a Escolas do 1º e 2º Ciclos).

<sup>2</sup> TOP-BOTTOM courses.

<sup>3</sup> BOTTOM-UP approach.



A ideia da implementação da modalidade de Canto Coral não é alheia ao contexto educacional português. O documento *Orientações Programáticas do Ensino da Música no 1º Ciclo do Ensino Básico* incentiva a prática vocal, que considera como cerne da expressão musical no 1º Ciclo, nomeadamente através da criação de Coros Infantis, nos quais se privilegia a vivência musical em grupo, a par de um trabalho preventivo de patologias vocais. Sendo a voz um dos instrumentos principais a utilizar, ela pode ser explorada de diferentes modos contribuindo para o seu bom desenvolvimento. “De acordo com o projecto a desenvolver e as condições da sua implementação, poder-se-á criar o Coro Infantil, com todas as práticas inerentes a este tipo de trabalho” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2006, p. 10).

Salienta-se o interesse da prática coral não só como meio de educação vocal, mas também como processo de integração e de socialização. Segundo Flavia Cruvinel, autora brasileira que tem dedicado muita da sua pesquisa à importância da democratização do ensino instrumental, o ensino colectivo de instrumento musical é uma importante ferramenta para o processo de democratização do ensino da música, contribuindo no sentido de auto-educação da criança, combatendo o individualismo e a competição (2004, 2006).

Conforme foi já abordado, o défice de formação de educadores e professores na área da música leva a uma insegurança na abordagem desta temática.

É preciso transmitir um certo grau de técnica vocal e ensinamento musical elementar. Um dirigente de coro deveria pois possuir ao mais alto nível, o conhecimento e experiência dos problemas da voz e da educação vocal, e, se possível, dispor ele próprio de uma voz bem educada. (LIPS, 1996, p. 18)

O Currículo Nacional do Ensino Básico prevê a colaboração de professores especialistas com o professor da classe, no sentido de possibilitar uma melhor articulação entre as diferentes áreas artísticas (DEB, 2001). Não havendo professores generalistas com a necessária preparação, os professores especializados de música poderiam vir a colmatar essa lacuna, integrando projectos de canto coral nas suas escolas, através da oportunidade dada nas AEC (BAGO D'UVA, 2009, p. 7).

Sobrevém, no entanto, a questão atrás referenciada, levantada por Ferreira (2009, p.17): sendo estas actividades de cariz facultativo, poderão não alcançar todo o universo de crianças do 1º Ciclo, uma vez que, pelos mais variados factores, nem todos os alunos ficarão neste horário de prolongamento escolar. Contrariamente, se o Coro Infantil for uma realidade trabalhada na sala de aula, como forma de desenvolvimento da literacia musical, todos os alunos usufruirão deste projecto, independentemente de ser trabalhado com o professor da classe ou com um professor coadjuvante.



Embora o ensino do Canto/o acto de cantar seja considerado como essencial ao percurso educativo da criança, e apesar de estar prevista a sua concretização, são inúmeros os obstáculos que, na actualidade, se situam neste trajecto.

[...] a inexistência real ou efectiva de uma expressão musical desenvolvida no 1º ciclo [...] acaba por não permitir a implementação coerente e sequencial da mesma. As políticas educativas condicionadas, por questões económicas são entrave que o sistema não conseguiu amadurecer. A única aposta de educação musical é ao nível do 2º ciclo do Ensino Básico, já tardiamente desfasada das ambições e sensibilidades da faixa etária, já que no 1º ciclo, são pontuais, as experiências musicais. (MATIAS & ABELEDO, 2008, p. 4)

Tal como em muitos outros países, nomeadamente na Austrália, temos em Portugal um problema ao nível do Canto nas escolas do 1º Ciclo. Se não nos apressarmos a reavaliar o estado da educação vocal, esta situação irá ter um impacto bastante severo no futuro das nossas crianças (SMEETS, 2004, p. 9).

### **Objectivos da investigação:**

Segundo Aguiar, “existem poucos documentos relativos ao modo como se tem vindo a praticar o Ensino de Canto, neste caso concreto, em Portugal” (2007, p. 51). Encontram-se manuais de Canto em número elevado, mas quase nenhuns se detêm sobre o Canto nas faixas etárias infantil e juvenil. Apesar desta lacuna, segundo Aguirre de Mena e Mena González (1992), o papel do Canto na educação musical é bastante valorizado nas diversas pedagogias musicais do Século XX, nomeadamente com Orff, Kodály e Willems.

Todas as crianças nascem com uma disposição natural para a música e para o Canto que, de acordo com a sua estimulação, será desenvolvida, atenuada ou mesmo extinta (AGUIRRE DE MENA; MENA GONZÁLEZ, 1992; GORDON, 2000). Assim, desde cedo, a criança deverá experimentar a prática de Canto a solo ou em grupo, nomeadamente através da participação em grupos corais, mas sempre de forma orientada, com especial cuidado com a emissão vocal e a afinação.

Face a esta problemática, e esperando proporcionar um espaço de reflexão, a pesquisa tem como objectivos fundamentais: compreender de que forma o ensino de Canto é ministrado no 1º Ciclo do Ensino Básico, genérico e vocacional; reflectir acerca das diferenças de efectivação deste ensino nos dois ramos; aferir quais os principais obstáculos à implementação generalizada do ensino de Canto, no ensino genérico, no 1º Ciclo do Ensino Básico; contribuir para a percepção da necessidade de uma formação vocal desde a idade



infantil; reflectir sobre a possibilidade de implementação do Canto Coral no currículo do ensino básico, e obter dados científicos sobre as vantagens ou desvantagens dessa implementação, no que concerne à adequação de objectivos, orientações curriculares, filosofias de base, competências, repertório e técnica vocal.

Segundo Vieira (2008, p.644), a falta de sucesso do ensino de música genérico e vocacional têm influência mútua; em muitos dos casos, embora se pretenda um ensino de música de carácter generalista, os alunos inscrevem-se no ensino vocacional apenas por não terem oferta de ensino genérico. Não se pretendendo um estudo comparativo, ter-se-ão em conta ambas as realidades (ensino genérico e vocacional), procurando contribuir para a caracterização da perspectiva envolvente do ensino de Canto em ambos os ramos, no 1º Ciclo do Ensino Básico.

## **Metodologia**

O estudo de caso é uma investigação de natureza empírica, de cariz fortemente descritivo e que, segundo Yin (2003, p.14), assume duas cambiantes: estudo de caso único e estudo de caso múltiplo. “A multiplicação dos contextos em estudo destina-se a assegurar uma maior abrangência e plausibilidade na construção de teorias ou generalizações aproximativas mais sólidas” (AFONSO, 2005, p. 72), daí que se tenha optado pelo estudo de caso múltiplo como base deste estudo. Partindo de uma realidade concreta que se pretende conhecer em profundidade, procurar-se-á apreender cada caso de forma abrangente, circunscrevendo, depois, o campo de investigação e inter-cruzando os dados obtidos.

Todo o estudo assentará num modelo primordialmente qualitativo, com o recurso a técnicas de análise documental, enquanto técnicas de recolha de dados privilegiadas neste processo metodológico, e ao inquérito, na sua forma oral e escrita, nomeadamente a entrevista e o questionário (FREIXO, 2009, p.113).

Apesar da forte dicotomia entre os paradigmas qualitativo e quantitativo, “o emprego conjunto das metodologias qualitativa e quantitativa, potencia o fortalecimento mútuo de ambos os tipos de procedimento”<sup>4</sup> (ANGUERA ARGILAGA, 2004, p. 21). Assim, serão igualmente utilizadas técnicas de metodologia quantitativa, procurando maior objectividade e controlo. O encadeamento das diferentes fases do trabalho assentará numa sucessão coerente e organizada de momentos, em que a recolha e a análise de dados se articularão entre o paradigma qualitativo e quantitativo sem qualquer constrangimento metodológico.

---

<sup>4</sup> “El empleo conjunto de la metodología cualitativa y de la cuantitativa ... potencia la vigorización mutua de los dos tipos de procedimientos.”



No decurso desta investigação, estudar-se-ão seis casos, definidos a partir de elementos constitutivos de três grandes grupos: crianças que frequentam o 1º Ciclo, agentes educativos e titulares de cargos directivos com implicações pedagógicas, dos dois ramos de ensino. Tendo presente que, segundo Stake, o caso é algo particular e complexo (2009, p. 18), os casos serão estudados como estudos de caso único, na sua singularidade, e, sem qualquer intento comparativo, empreendendo, se seguida, uma análise inter-cruzada de casos, com vista a detectar afinidades e divergências entre todos. Creswell, referenciando Stake, afirma ser este o típico procedimento em estudos de caso múltiplo (2005, p.452).

O presente trabalho situar-se-á na linha dos projectos holísticos de casos múltiplos, uma vez que terá apenas uma unidade de análise em cada caso estudado. Segundo Lessard-Hébert, Goyette e Boutin, um estudo de caso múltiplo “visa descobrir convergências entre vários casos” (1990, p. 170), pelo que, após todo o processo de recolha de dados pertinentes e interpretáveis, o objectivo imediato deverá ser empreender uma réplica do procedimento, no intuito de aumentar a validade da investigação. “Cada caso deve ser cuidadosamente seleccionado de forma a prever (a) resultados semelhantes (uma *replicação literal*) ou (b) produzir resultados contrastantes apenas por razões previsíveis (uma *replicação teórica*)”<sup>5</sup> (YIN, 2003, 47).

Posteriormente, ambicionando alcançar os objectivos inicialmente propostos, discutir-se-ão processos de estruturação do novo conhecimento científico, inferindo-se conclusões, mediante a análise e a interpretação dos dados adquiridos.

---

<sup>5</sup> “Each case must be carefully selected so that it either (a) predicts similar results (a *literal replication*) or (b) predicts contrasting results but for predictable reasons (a *theoretical replication*).”



## Referências

- AFONSO, Natércio. *Investigação naturalista em educação: um guia prático e crítico*. Porto: ASA Editores, S.A., 2005.
- AGUIAR, Maria Cristina. *O Ensino de Canto em Portugal: uma perspectiva analítico-reflexiva a partir de meados do Século XX*. Tese (Mestrado em Música – Estudos Teóricos) – Universidade de Aveiro, Aveiro, 2007.
- AGUIRRE DE MENA, Olga; MENA GONZÁLEZ, Ana de. *Education Musical: Manual para el Profesorado*. Málaga: Ediciones Aljibe, 1992.
- ANGUERA ARGILAGA, Maria Teresa. Posición de la metodología observacional en el debate entre las opciones metodológicas cualitativa y cuantitativa. ¿Enfrentamiento, complementariedad, integración? *Psicologia em Revista*, Belo Horizonte, v. 10, n. 15, pp. 13-27, jun. 2004.
- BAGO D'UVA, José Carlos. *Modalidade artística de canto coral: documento orientador 2009/2010*. Região Autónoma da Madeira: Secretaria Regional de Educação e Cultura, 2009.
- CRESWELL, John W.. *Educational research: planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. 2<sup>nd</sup> Edition. New Jersey: Merrill Prentice Hall, 2005.
- CRUVINEL, Flavia Maria. Ensino coletivo de instrumento musical: uma alternativa para uma educação musical ativa e transformadora por um mundo melhor. In: ENECIM-ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO COLETIVO DE INSTRUMENTO MUSICAL, 2., 2006, Goiânia-Goiás. *Anais...* Goiânia-Goiás: [s.n.], 2006. p. 105-113.
- CRUVINEL, Flavia Maria. I ENECIM – Encontro Nacional de Ensino Coletivo de Instrumento Musical: o início de uma trajetória de sucesso. In: ENECIM-ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO COLETIVO DE INSTRUMENTO MUSICAL, 1., 2004, Goiânia-Goiás. *Anais...* Goiânia-Goiás: [s.n.], 2004. p. 30-36.
- DEPARTAMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA. *Currículo nacional do ensino básico: competências essenciais*. Lisboa: Ministério da Educação-Departamento da Educação Básica, 2001. 240 p.
- FERREIRA, Sónia Rio. *Implicações educativas das práticas informais no contexto das actividades de enriquecimento curricular: o projecto artístico-formativo Grande Bichofonia*. Tese não publicada (Mestrado em Estudos da Criança – Educação Musical) – Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho, Braga, 2009.
- FREIXO, Manuel João Vaz. *Metodologia científica: fundamentos, métodos e técnicas*. Lisboa: Instituto Piaget, 2009.
- GIGA, Idalete. A Educação vocal da criança. *Revista Música, Psicologia e Educação*, Porto, nº6, p. 69-80, 2004.
- GORDON, Edwin E.. *Teoria de aprendizagem musical: competências, conteúdos e padrões*. Tradução de Maria de Fátima Albuquerque. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2000.



HUGHES, Diane. *Teaching singing in Sydney government schools*. Sydney: University of Western Sydney, 2007.

LESSARD-HÉBERT, Michelle; GOYETTE, Gabriel; BOUTIN, Gérald. *Investigação qualitativa: fundamentos e práticas*. Tradução de Maria João Reis. Lisboa: Instituto Piaget, 1990.

LIPS, Helmut. *Iniciação à técnica vocal: a voz da criança no canto e princípios de um trabalho vocal para os adultos*. Tradução de Ruth Dutra. Lleida: Orfeó Lleidatà, 1996.

MATIAS, Ana Maria; ABELEDO, Eduardo Jose. *Importância e problemas do Ensino da Expressão Musical no 1º ciclo do Ensino Básico: a perspectiva dos docentes*. 2008. Disponível em: <[http://www.rede-educacao-artistica.org/docs/gt\\_docs/Ana%20Maria%20Matias%20e%20Eduardo%20Jose%20Fuentes%20Abeledo.pdf](http://www.rede-educacao-artistica.org/docs/gt_docs/Ana%20Maria%20Matias%20e%20Eduardo%20Jose%20Fuentes%20Abeledo.pdf)>. Acesso em: 02 out. 2009.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – DGIDC (Ed.). *Ensino da Música no 1º ciclo do ensino básico - Orientações programáticas*. Lisboa: Autor, 2006. 29 p.

PORTUGAL. Despacho nº 12 591/2006 (2ª série), de 16 de Junho – Implementa as actividades de enriquecimento curricular no 1º Ciclo do Ensino Básico integradas no conceito escola a tempo inteiro.

PORTUGAL. Decreto-Lei nº 344/90, de 2 de Novembro – Estabelece as bases da educação artística no âmbito pré-escolar, escolar e extra-escolar.

PORTUGAL. Despacho nº 139/ME/90, de 16 de Agosto – Aprova a organização curricular dos programas do 1º Ciclo do Ensino Básico.

PORTUGAL. Decreto-Lei nº 310/83, de 1 de Julho – Insere o ensino artístico nos moldes gerais de ensino em vigor através da reconversão dos Conservatórios de Música em Escolas Básicas e Secundárias, criando as respectivas Escolas Superiores de Música inseridas na estrutura de Ensino Superior Politécnico.

SMEETS, Jean. ATTAKATAMOEVA: a project to promote singing in primary schools. In: EUROPA CANTAT CONFERENCE IN THE FRAME OF EFMET, FORMAL AND NON-FORMAL MUSIC EDUCATION IN YOUNG CHOIRS - NEW PERSPECTIVES, Veneza, 2004. p. 9-10.

STAKE, Robert E.. *A arte da investigação com estudos de caso*. Tradução de Ana Maria Chaves. 2ª Edição. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2009.

VIEIRA, Maria Helena. O desenvolvimento da vocação musical em Portugal: o currículo como factor de instabilidade e desmotivação. In: CONGRESSO INTERNACIONAL GALEGO-PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA, 10., 2006, Braga. *Actas...* Braga: Universidade do Minho, 2009. p. 530-537.

VIEIRA, Maria Helena. The portuguese system of music education: teacher training challenges. In: LOCAL AND GLOBAL PERSPECTIVES ON CHANGE IN TEACHER EDUCATION. INTERNATIONAL YEARBOOK ON TEACHER EDUCATION. WORLD



ASSEMBLY OF THE INTERNATIONAL COUNCIL ON EDUCATION FOR TEACHING, 53., 2008, Braga. *Proceedings...* Braga: Universidade do Minho, 2008. p. 639-646.

YIN, Robert K.. *Case study research: design and methods*. 3<sup>rd</sup> Edition. Thousand Oaks: Sage Publications, Inc., 2003.





## O Ensino de Canto Popular na Unicamp

Alexei Alves de Queiroz  
Universidade de Brasília  
alexeisp@yahoo.com.br

**Resumo:** Esta comunicação é baseada na dissertação de mestrado “Canto Popular; pensamentos e procedimentos de ensino na Unicamp”, defendido em agosto de 2009 por este autor, que, por meio de um *estudo de caso*, aborda o ensino de canto popular presente no curso de música popular da universidade de Campinas. Neste trabalho investigativo são registrados os procedimentos pedagógicos e sintetizadas as idéias que dão sustentação a este ensino. O objetivo final desta dissertação foi o de identificar e caracterizar um paradigma de ensino presente neste curso e que se caracteriza por combinar, sequencialmente e ciclicamente, três modalidades de atividades de ensino: atividades práticas (caracterizados pela *ação*), expositivas (caracterizadas pela *observação*) e participativas (caracterizadas pela *reflexão*). Para a implementação deste trabalho foram realizadas entrevistas com professores e alunos, além de observações participativas das aulas e análises documentais. Os resultados obtidos ajudam a atestar a adequação deste modelo no ensino de música dentro do contexto de ensino superior.

**Palavras chave:** Canto Popular, Educação Musical, Estudo de Caso.

### Estudo de Caso

Entre março de 2007 e agosto de 2009 foi realizada e defendida a dissertação de mestrado de nome *Canto Popular: pensamentos e procedimentos de ensino na Unicamp*. Este trabalho teve como objetivo ajudar a fornecer subsídios para o ensino de Canto Popular. Para tal se propôs a realizar um *estudo de caso* que lograsse descrever práticas e idéias em uso numa área de estudo que apresenta dificuldades muito particulares.

Embora o ensino de canto, como modalidade, possa ser rastreado até, no mínimo, o ano de 1669, com a fundação da *École Royal de Chant* (que mais tarde daria origem ao reverenciado Conservatório de Paris) o chamado *Canto Popular*, que se refere ao canto associado à música popular, só passará a existir como uma área de estudo e de ensino na segunda metade do século XX. Disso decorreu a relativa falta de metodologias de ensino nesta área que sejam universalmente consagrados pelo tempo e pelo uso que temos hoje. Há que se notar, porém, que, mesmo se olharmos o ensino de canto erudito, há uma grande dificuldade na formação de consensos no que se refere ao bem ensinar desta atividade, como bem aponta a análise bibliográfica de Victor Alexander Fields (FIELDS, 1979). O déficit de teorizações aqui, ao contrário de dificultar, foi um impulsionador desta pesquisa. Levado pela vontade de ajudar no estabelecimento e amadurecimento desta área, este trabalho focou o exemplo pioneiro



da Universidade de Campinas (UNICAMP), que em 1989 iniciou as atividades do primeiro curso superior de música popular com canto popular do Brasil.

Do ponto de vista metodológico este estudo de caso se fundamentou no modelo de pesquisa sugerido no livro *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas* (LÜDKE; ANDRÉ, 1986) que destaca três formas de obtenção para fontes primárias de informação. *Entrevistas gravadas*, *Observação* (nesse caso observador-participante) e *Pesquisa Documental* para a obtenção de dados e fontes bibliográficas. Essas fontes textuais foram divididas em três categorias: fontes metodológicas, fontes de teoria associada e fontes de dados.

A bibliografia *metodológica* é composta de livros de grande importância ao longo destes anos de pesquisa ao apontar, juntamente com o livro de Lüdke e André, caminhos, meios, formas e possibilidades de ação. Estes também se encontram nesta lista por influenciar tomadas de decisão ao longo do processo de realização, e também por servir de inspiração para os trabalhos. Destacamos muito rapidamente um grupo contrastante de títulos: *Filosofia da Ciência: introdução ao jogo e suas regras*, de Rubem Alves (ALVES, 2005); *Estudo de Caso: Planejamento e Métodos* (YIN, 2003); *A estrutura das revoluções científicas*, de Thomas Kuhn (KUHN, 2003); *Argonautas do Pacífico Ocidental*, de Bronislaw Malinowski (MALINOWSKI, 1922), *The Tao of Science*, (SIU, 1957); entre muitos outros.

A bibliografia de *teoria associada* inclui os textos que geraram *conteúdo* para as discussões, ou seja, foram livros cujas idéias têm conexão direta com as idéias do objeto estudado. Estes são livros *fins*. Neste caso se destaca o artigo *A música popular dá o recado*, escrito por Valter Krausche (KRAUSCHE, 1988), professor da UNICAMP e um dos fundadores do curso de Música Popular nesta universidade. Neste artigo – que é co-assinado pelos demais professores fundadores – estão delineadas as idéias com que defenderam a criação do curso frente as instâncias acadêmicas, a sociedade e seus alunos. Este texto tem o cuidado de valorizar o fenômeno da música popular tanto por seu aspecto semiótico, com todas as suas relações com o contexto sócio-político que o envolve, como também por sua conexão com os avanços tecnológicos e por seu – frequentemente negado – refinamento musical. Também ressalta os benefícios da universidade ao aluno de música e vice-versa.

Um espaço de práticas, reflexão e pesquisas não anula o popular: aprofunda-o. A conquista da técnica, entre outras, não o desfigura: revigora-o. É tempo de deixar de lado o “dom de iludir”: a música popular nunca nasceu da precariedade, mas da refinação constante, e historicamente comprovável dos músicos dessa arte. (KRAUSCHE, 1988, p14)



Outras bibliografias de *teoria associada* incluem livros como os de Luiz Tatit (TATIT; LOPES, 2008) – pela proximidade destes com o trabalho da professora de canto – e Richard Miller (MILLER, 2004), autor importante na área de canto erudito, cujas idéias foram úteis nesta pesquisa não por serem *usadas* pelo curso em questão, mas sim por serem aqui *contrapostas*.

Por fim, a bibliografia de *dados* se refere a textos que fornecem informações oficiais com registros, datas e quantificações úteis ao conhecimento do curso. Por exemplo, citamos o artigo publicado no jornal da universidade *O instituto de artes e os 40 anos*, de José Roberto Zan (ZAN, 2006), que lista os momentos históricos do curso.

A fonte primária mais importante, porém, foram as *entrevistas*. Foram gravadas entrevistas com doze pessoas, para esta dissertação, incluindo professores fundadores, professores que se juntaram posteriormente ao curso e um conjunto de alunos que foram acompanhados ao longo do processo de realização da pesquisa. A entrevistada mais importante do texto, porém, é a professora de canto popular Regina Machado.

Além das entrevistas também ocorreram observações dentro de um modelo observador-participante que dividiram-se em dois períodos. O primeiro no início da pesquisa, de 2 de maio de 2007 a 3 de outubro de 2007, e o outro mais no final, no primeiro semestre de 2009. Foram acompanhadas todas as aulas da professora Regina neste período. Estes períodos de observação rigorosas, porém, não eliminaram o uso de um conjunto de observações ocorridas sem o rigor formal, dentro e fora da sala de aula, em outros períodos, inclusive em anos anteriores.

## Resultados

Esta pesquisa apontou algumas características que mereceram registro. Em primeiro lugar, foi verificado aquilo que convencionamos chamar *ciclo triangular*, verificação essa que acabou por se tornar o principal resultado dessa pesquisa.

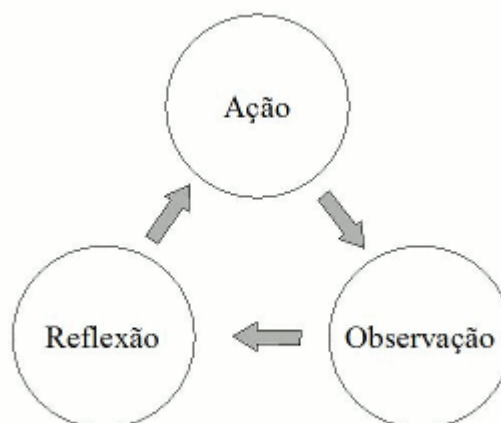


FIGURA 1 – Ciclo Triangular

Fazendo uso da noção de paradigma como sendo o conjunto de idéias subentendidas, que são utilizadas sem que se tome conhecimento de sua existência, (KUHN, 2003), percebemos a ação deste ciclo triangular na estruturação de todas as atividades observadas. Este ciclo, porém, não deve ser visto como uma nova descoberta teórica, ou a adaptação exógena de um modelo pré-concebido, mas uma verificação empírica e distanciada de um processo pedagógico específico cuja base teórica não fora premeditada. Preferiu-se, portanto, o uso do ferramental teórico de Kuhn, por estarmos tratando de um processo pedagógico-científico validado de modo empírico; convencionado de modo coletivo; e verificadamente inconsciente entre os seus participantes.

Observou-se que, para atingir suas metas pedagógicas, a professora se vale de uma sucessão cíclica de três *modalidades* de ensino complementares entre si. O ensino pela *ação* é a aula prática, que envolve aquecimentos, exercícios, e execuções com voz musical. Aqui, as aulas deste tipo foram sempre dadas de manhã, para subgrupos pequenos. Em seguida vêm as aulas de *observação*, também conhecidas como aulas de *escuta* ou de *audição*, ou mais oficialmente, aulas de *história da voz na música popular*. Estas são aulas expositivas, onde são ouvidos – e comentados pela professora – registros musicais gravados de várias épocas e origens. Ao fim da tarde, termina-se o ciclo diário com uma aula participativa, contando com a presença de alunos de todas as turmas de canto popular e de outras disciplinas associadas, onde é debatido criticamente algum texto pré-selecionado e se dá ênfase à atividade de pensamento reflexivo relacionado à música. Ao invés de tentar aproximar esta estrutura com um modelo teórico conhecido – como, por exemplo, a metodologia da *pesquisa-ação*, caracterizada pelo ciclo *planejamento, ação, observação, reflexão* (Thiollent, 1994) – essa dissertação prefere utilizar o conceito mais genérico de paradigma para poder analisá-lo dentro de uma perspectiva de pensamento *dicotômico*. Ou seja, o trabalho propõe que este ciclo se apresenta como uma possível solução, de natureza empírica, para a contemplação de uma dualidade: a dualidade *teoria-prática*, considerada por muitos como indispensável ao ensino de música.

Além deste paradigma, são analisadas diversas características destas diferentes aulas.

No que se refere às aulas práticas, destacou-se: o uso e construção de um repertório popular amplo e inclusivo; uma postura anti-padronizadora e anti-supremacista na avaliação vocal; o estudo da técnica vocal como um *meio* e não um *fim*; uma postura menos mecanicista no trato da voz, com deslocamento da ênfase do

som para os *significados*; ênfase na busca por versatilidade vocal; confiança em inovações pedagógicas.

No que se refere às aulas expositivas, verificou-se: uma grande ênfase na escuta musical de repertórios ditos “significativos”; conexão com uma visão historicista; caráter contemplativo e prazeroso da atividade; valorização do ecletismo de repertório; e postura não-defensiva e anti-preconceituosa. Os alunos são divididos por ano de ingresso em turmas que ao longo do curso, abordam diferentes estilos, gêneros e períodos em uma ordem pré-definida. O repertório estudado nas aulas práticas é extraído do tópico a ser estudado na aula de história da canção.

**Tabela 1: Seqüência de Tópicos**

<b>Turma</b>	<b>Semestre</b>	<b>Tópico</b>
Primeiro Ano	1o. semestre	A Época de Ouro do Rádio
	2o. semestre	Samba Canção e Bossa Nova
Segundo Ano	1o. semestre	Festivais, Tropicalismo e Música de Protesto
	2o. semestre	Clube da Esquina
Terceiro Ano	1o. semestre	Música Caipira e Samba Paulista
	2o. semestre	Vanguarda Paulistana
Quarto Ano	1o. semestre	Jazz
	2o. semestre	Música Latino-Americana

Por fim é realizada uma análise de discurso dos entrevistados que aponta para a inclusividade no ensino de música; valorização da música popular e das preferências estéticas dos alunos; valorização do canto no meio musical acadêmico; e crítica ao modelo de ensino profissionalizante de música.

## Referências

- ALVES, Rubem. *Filosofia da Ciência: Introdução ao jogo e suas regras*. São Paulo, Ed Loyola, 2005.
- FIELDS, Victor Alexander. *Training the singing voice*. New York, Da Capo Press, 1979.
- KRAUSCHE, Valter et Alii. *A música popular dá o recado*. In: Trilhas – Revista do Instituto de Artes da UNICAMP, vol.2, no.1, PP 11-18, Campinas, 1988.
- KUHN, Thomas. *A estrutura das revoluções científicas*. 7ª. Ed, São Paulo, Perspectiva, 2003.
- LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A.. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo, E.P.U., 1986.
- MALINOWSKI, B. *Argonautas do Pacífico Ocidental*. São Paulo, Abril Cultural, 1922.
- MILLER, Richard. *Solutions for singers: tools for performers and teachers*. New York, Oxford University press, 2004.
- SIU, R. G. H.. *The Tao of Science. An essay on Western Knowledge, and Eastern Wisdom*, Boston, The M.I.T. Press, 1957.
- TATIT, Luiz; LOPES, Ivã Carlos. *Elos de Melodia e Letra: Análise semiótica de seis canções*. Cotia, SP, Ateliê Editorial, 2008.
- THIOLLENT, Michel. *Metodologia da Pesquisa-Ação*. São Paulo, Cortez, 1994.
- YIN, Robert K. *Estudo de Caso: Planejamento e Métodos*. Porto Alegre, Bookman, 2003.
- ZAN, José Roberto. O instituto de artes e os 40 anos. *Jornal da Unicamp*. P22, 2 de out. 2006.



# O ensino de clarineta no Curso de Bacharelado em Música da UFSM

*Guilherme Sampaio Garbosa  
Universidade Federal de Santa Maria  
ggarbosa@gmail.com*

**Resumo:** Este relato tem como objetivo descrever a minha experiência do ensino de clarineta no Curso de Bacharelado em Música da Universidade Federal de Santa Maria. A metodologia de ensino envolve diferentes ações, visando ao desenvolvimento musical e pedagógico dos acadêmicos, abrangendo habilidades da execução musical, o conhecimento musical e a experiência criativa. São relatadas diversas ações desenvolvidas no curso envolvendo disciplinas, recitais, projetos de ensino, extensão e de pesquisa. Podemos destacar o desenvolvimento musical e técnico dos alunos, interesse e participação em projetos durante a graduação e a perspectiva dos egressos para cursos de pós-graduação, atuação no ensino do instrumento e como instrumentistas de bandas e orquestras.

**Palavras-chave:** clarineta, ensino, bacharelado.

## INTRODUÇÃO

O Curso de Música da Universidade Federal de Santa Maria (RS) foi criado em 1963 e o bacharelado em clarineta foi estabelecido em 1981, sendo as aulas ministradas pela professora Gloria Chagas<sup>1</sup>. Com a aposentadoria da referida professora, foi nomeado o professor Jailson Raulino<sup>2</sup> em 1992, o qual permaneceu na instituição até 1994.

Desde 1995 tenho ministrado as disciplinas do curso de clarineta, no curso de bacharelado em música da UFSM, nas quais venho desenvolvendo um trabalho que une diversas ações voltadas ao desenvolvimento musical dos acadêmicos, as quais envolvem habilidades da execução musical, o conhecimento musical e a experiência criativa (Gumm, 2003), que serão relatadas a seguir.

No currículo vigente, implantado em 2005, os alunos de clarineta têm aula semanal do instrumento, dividida entre uma parte individual e outra coletiva. Os alunos ainda têm na grade curricular as disciplinas específicas do instrumento como “Introdução à pedagogia da

---

<sup>1</sup> Uma das fundadoras do Curso de Música da UFSM, pianista e clarinetista, criou o curso de bacharelado em clarineta na UFSM.

<sup>2</sup> Transferiu-se para Recife, onde atualmente é professor do Curso de Música da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE).



clarineta”, “História e literatura da clarineta” e “Estudos de Orquestra”, além do “Recital de meio de curso” e “Recital de formatura”.

Os alunos de clarineta têm a oportunidade, durante a graduação, da prática de conjunto ao participar como membro da Orquestra Sinfônica da Universidade e da Orquestra de Sopros do Curso de Música, além da prática de música de câmara. Os alunos de clarineta participam ativamente de inúmeros concertos durante a graduação no campus universitário e em outros espaços.

Em relação ao perfil dos alunos da graduação, observa-se uma predominância de músicos militares e alguns civis, sendo quase todos eles oriundos de contextos de bandas de música militares, escolares ou de prefeituras. Nesses grupos tiveram sua formação musical inicial ou boa parte dela ou ainda, conforme o caso, continuam atuando como músicos militares das Bandas do Exército e da Aeronáutica. Até o presente momento, os alunos do bacharelado em clarineta têm sido provenientes dos Estados do Rio Grande do Sul, Santa Catarina, São Paulo e Pernambuco.

## **ENSINANDO CLARINETA**

Na UFSM, a grade curricular do curso de bacharelado em clarineta é constituída de oito semestres, sendo que a disciplina instrumento é ofertada todo semestre com uma carga horária de 3 horas semanais, sendo uma hora individual e duas horas coletivas. Na aula individual há um trabalho voltado ao desenvolvimento musical e ao aprimoramento técnico específico do aluno. Nas aulas coletivas de clarineta, há um trabalho com grupo de clarinetas em que trabalhamos repertório para duos, trios, quartetos e quintetos para clarinetas. Além disso, as aulas coletivas servem de laboratório para os alunos, uma vez que são desenvolvidas diversas ações visando à independência e a experiência criativa dos acadêmicos (Gumm, 2003). Os alunos recebem sugestões e críticas dos colegas em relação ao repertório executado, como também assumem a liderança da aula por um período, permitindo ao aluno “pensar, sentir e agir por eles mesmos e criar novos conhecimentos por eles próprios”<sup>3</sup> (Gumm, 2003 p. 91)

---

<sup>3</sup> ...to think, feel, and act for themselves and then to create new knowledge of their own”





O programa da disciplina de instrumento é dividido em técnica e repertório. Dentro da técnica há um trabalho sistemático com escalas maiores e menores em duas oitavas com variações de articulações. O estudo com escalas é feito baseado no círculo de quintas sem leitura de partitura, estimulando assim a percepção auditiva. Completando a parte técnica, é proposta uma sequência de métodos, visando ao desenvolvimento técnico gradual baseado em estudos de Baermann (1981), Rose (1963, 1973), Cavalini (1945) e Uhl (1940).

São enfatizados aspectos da pedagogia da clarineta, como a sonoridade, visando a um equilíbrio entre os diversos registros do instrumento; a utilização de dedilhados padrões e alternativos; formatação da embocadura; postura corporal e relaxamento; uso de diferentes articulações; aspectos inerentes ao processo de respiração e leitura musical (Westphall, 1990). Paralelamente também são abordados aspectos relativos ao equipamento do instrumento como palhetas, boquilhas, barriletes, reparação e manutenção (Ridenour, 2000)

Na questão do repertório musical, ele abrange desde o repertório tradicional do classicismo, período romântico e Séc. XX até a música brasileira e latino-americana, procurando abarcar as principais obras do repertório para clarineta. O repertório semestral é composto de uma obra solo e outras três com acompanhamento, entre sonatas, concertos, etc. Dentro desse repertório, são abordados aspectos do conhecimento musical, como forma, textura, contorno melódico, harmonia e outros tópicos relevantes (Gumm, 2003 p. 142). Paralelamente há um incentivo da audição do repertório do instrumento estudado através de gravações de diversos eminentes clarinetistas, visando à construção do conceito de sonoridade e acesso a diversas concepções interpretativas. Nesse sentido, Bryant (1999 p. 199 relata “gravações de clarinetistas feitas em várias épocas durante o último século mapeiam algumas fascinantes mudanças nas atitudes de interpretação musical e oferecem uma importante visão dentro de diferentes estilos nacionais de tocar”<sup>4</sup>.

Outro aspecto importante no quesito das gravações é a possibilidade de fazer comparações de interpretações as quais podem revelar maneiras similares e diferentes de interpretar uma obra. Segundo Garbosa (2002 p. 154-155), “a questão de analisar interpretações de uma mesma obra realizada por vários intérpretes ou o mérito de ouvir performances gravadas constitui-se numa fonte em potencial para o instrumentista. Ao ouvir

---

<sup>4</sup> “recording of clarinetists made at various times during the last hundred years or so chart some fascinating, changes in attitudes to musical interpretation and offer an important glimpse into different national style of playing”.



diferentes interpretações de uma mesma obra, o intérprete se depara com novas possibilidades musicais, podendo aprender a partir de cada uma delas”.

Como parte do processo de avaliação, o aluno de clarineta participa de três recitais semestrais, sendo um recital com uma obra sem acompanhamento e duas com acompanhamento, geralmente com piano. No que se refere ao grupo de clarinetas são realizados dois recitais semestrais no campus da universidade e outros recitais didáticos em escolas e outros espaços onde os alunos apresentam didaticamente o instrumento e o repertório a ser executado. O repertório para o grupo de clarinetas envolve duos, trios, quartetos e quintetos de clarineta em que são trabalhados aspectos de sonoridade, equilíbrio de timbre, afinação entre instrumentos homogêneos além dos aspectos interpretativos. No que se refere à preparação do repertório para grupo de clarinetas, os alunos dos semestres mais adiantados assumem a condução dos ensaios com os alunos mais novos, incentivando assim a autonomia e a independência do aluno na resolução de problemas técnicos e interpretativos (Gumm, 2003).

Dentro da atual proposta curricular do bacharelado em instrumento, o aluno deverá realizar um recital de meio de curso com duração média de 45 minutos no qual deverá executar obras de estilos contrastantes. Esse recital orientado individual ocorre no quinto semestre e o aluno tem a oportunidade de demonstrar sua preparação técnica e musical no instrumento através de uma apresentação pública.

A partir do quinto semestre, entra a disciplina de Estudos de Orquestra em que o aluno se concentra no estudo e leitura de trechos orquestrais com as principais partes solistas da clarineta no contexto da música sinfônica, ballets, óperas, etc. É utilizado o método do clarinetista Daniel Bonade (1980) com os principais trechos de orquestra para clarineta.

A história e literatura da clarineta são contempladas também nessa fase do curso com uma disciplina específica em que o aluno estuda a história do instrumento, enfocando desde a sua construção com Johann Denner, o seu desenvolvimento de mecanismos de chaves com Theobald Boehm até os modelos de clarinetas atuais. O estudo da literatura instrumental é centrado no desenvolvimento do repertório da clarineta dentro de períodos compreendidos entre 1750-1800, Séc. XIX e Séc. XX (Rees-Davies, 1999).

Como parte integrante da formação do instrumentista no bacharelado, há a disciplina de pedagogia da clarineta, a qual leva o aluno a ter contato com diversas abordagens no ensino do instrumento como Galper (1999); Harris (1999); Stein (1958); Pino (1998); Klug (1997). Durante a disciplina são propostas atividades de observações de aulas de instrumentos



de sopro de outros professores assim como o incentivo à atuação em projetos de extensão que envolvam o ensino da clarineta<sup>5</sup>. Salienta-se o interesse dos alunos da graduação na participação dos projetos de ensino-aprendizagem da clarineta em andamento.

Como prática de música em conjunto o aluno tem uma ampla oportunidade na graduação com a participação na Orquestra Sinfônica da Universidade, nas disciplinas de música de câmara e na Orquestra de Sopros. Esse último grupo tem trabalhado um repertório eclético envolvendo música brasileira, jazz, trilha sonora de filmes, música latino-americana, música de concerto para banda sinfônica, e vem realizando concertos em diversas cidades do Rio Grande do Sul.

Outro ponto a salientar se refere ao Festival Internacional de Inverno da UFSM que vem sendo realizado pelo Departamento de Música em Vale Vêneto, em conjunto com a Semana Cultural Italiana da comunidade local desde 1985. A proposta pedagógica do festival inclui aulas, concertos e prática de conjunto como orquestra, orquestra de sopro e música de câmara. O festival tem oferecido diversas oficinas instrumentais e os alunos de clarineta têm tido a oportunidade de ter aulas com eminentes professores do instrumento do exterior e do Brasil.

Ressalta-se também a participação de alguns alunos da graduação como bolsistas de iniciação científica em projetos de pesquisa com tópicos focando o ensino de instrumentos de sopro no contexto de bandas de música.

Na proposta curricular vigente, como conclusão do curso de bacharelado em clarineta o aluno tem que realizar o recital de formatura num programa de uma hora com obras de estilos contrastantes. O programa engloba uma síntese do repertório do instrumento estudado na graduação a partir da escolha pessoal do aluno com orientação do professor, envolvendo obras de estilos contrastantes e representativas do repertório da clarineta.

## CONCLUSÃO

Os alunos egressos do curso de bacharelado em clarineta da UFSM têm tido uma formação musical ampla na graduação tanto no que se refere ao desenvolvimento instrumental quanto à experiência na participação de grupos instrumentais como orquestra sinfônica,

---

<sup>5</sup> O Curso de extensão em música da UFSM oferece o ensino de clarineta para pessoas da comunidade interessadas em aprender o instrumento. O projeto “Oficina de Música para Integrantes de Bandas” também oferece a oportunidade da prática pedagógica para os acadêmicos de clarineta nas oficinas do instrumento.



música de câmara e orquestra de sopros. Os acadêmicos também têm participado de projetos de extensão envolvendo o ensino de clarineta, adquirindo assim uma experiência pedagógica, uma vez que a atuação como professor do instrumento é uma das possibilidades no mercado de trabalho.

Em relação à atuação profissional do bacharel em clarineta pela UFSM, observa-se que a grande maioria vem atuando em bandas de música militares tanto no âmbito do exército, como da aeronáutica e também em orquestras de sopros de prefeituras. Alguns egressos de clarineta vêm atuando como regentes de bandas de música dentro da carreira de músico militar da aeronáutica. Outros graduados têm buscado continuar seus estudos procurando a pós-graduação nos cursos de mestrado e doutorado em clarineta. Alguns têm se dedicado ao ensino do instrumento em contextos de escolas de música ou bandas.

Como perspectiva de crescimento do curso de bacharelado em clarineta da UFSM, foi adquirido recentemente através do Programa REUNI<sup>6</sup> um quarteto de instrumentos incluindo uma clarineta em sib, uma clarineta em lá, uma requinta em mib e uma clarineta baixo em sib. Esses novos instrumentos permitirão aos acadêmicos o estudo e a performance do repertório específico para cada instrumento, como por exemplo as obras escritas originalmente para clarineta em lá. Também oportunizarão o estudo e a prática da requinta e da clarineta baixo com seu repertório solista na música contemporânea (Bok, 1989). Segundo Garbosa (2000 p. 14) a clarineta baixo “tem ganho grande espaço e atenção entre os clarinetistas da atualidade por seu enorme potencial na música contemporânea e no jazz, além de ser muito usada em grupos de clarinetas, bandas e orquestras”. Essas experiências musicais vêm consolidar a formação dos acadêmicos e contribuir para a ampliação dos seus horizontes musicais e profissionais.

Todas as ações aqui descritas se somam para que a formação do clarinetista seja abrangente tanto do ponto de vista técnico e musical como também do aspecto pedagógico, sempre com o intuito de incentivar a autonomia do aluno.

---

<sup>6</sup> Programa do governo federal de expansão das Universidades Federais



## Referências

- BAERMANN, Carl. Taghiche Studien. Hofheim am Taunus: Musikverlag Friedrich Hofmeister, 1981.
- BONADE, Daniel. Bonade orchestral studies for clarinet. Kenasha, WI: Leblanc Educational Publications, 1980.
- BOK, Henri. New Techniques for the Bass Clarinet. Paris: Salabert, 1989.
- BRYANT, Michael. The clarinet on record. In: Lawson, Colin (ED). The Cambridge Companion to the Clarinet. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 1999 p. 199-212.
- CAVALLINI, Ernesto. 30 Capricci. Milano: G. Ricordi Editori, 1945.
- GALPER, Avrahm. Clarinet: tone, technique and staccato. Toronto: Mharva Music, 1999.
- GARBOSA, Guilherme Sampaio Garbosa. Formação do professor de clarineta no contexto brasileiro. In: Barbosa, Joel (ED). Revista da Associação Brasileira de Clarinetistas. Salvador: Universidade Federal da Bahia, 2000. Vol. 1.
- GARBOSA, Guilherme Sampaio. “Concerto (1988)” para clarineta de Ernst Mahle: um estudo comparativo de interpretações. Tese de Doutorado. Salvador: Universidade Federal da Bahia, 2002.
- GUMM, Alan. Music Teaching Style: Moving Beyond Tradition. Galesville, MD: Meredith Music Publications, 2003.
- HARRIS, Paul. Teaching the clarinet. In: Lawson, Colin (ED). The Cambridge Companion to the Clarinet. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 1999 p. 123-133.
- KLUG, Howard. The Clarinet Doctor. Bloomington: Woodwindiana, 1997.
- LAWSON, Colin. The Cambridge Companion to the Clarinet. Cambridge: Cambridge University Press, 1995.
- PINO, David. The Clarinet and the Clarinet Playing. New York: Charles Schribner’s Sons, 1980.
- REES-DAVIES, Jo. The development of the clarinet repertoire. In: Lawson, Colin (ED). The Cambridge Companion to the Clarinet. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 1999 p. 75-91.
- RIDENOUR, Thomas. The Educator’s Guide to the Clarinet. Denton, TX: W. Thomas Rineour, 2000
- ROSE, C. 32 Studies for clarinet. New York: International Music Company, 1973.
- ROSE, C. 40 Studies for clarinet. New York: International Music Company, 1963.



STEIN, Keith. The Art of Clarinet Playing. Evanston,IL:Summy Bichard, 1958.

UHL, Alfred. 48 Etuden fur Klarinette. Mainz: B. Schott's Sohne, 1940.

WESTPHALL, Frederick W. Guide to Teach Woodwinds. Boston: McGraw Hill, 1990.



## O ensino de guitarra elétrica no contexto de aulas particulares

Marcos da Rosa Garcia  
UFPB  
marcosrosa2408@yahoo.com

**Resumo:** Este artigo visa a expor os resultados da pesquisa realizada durante o curso de Licenciatura em Música, habilitação instrumento, na Universidade Federal da Paraíba, e apresentados na forma de trabalho de conclusão do curso (TCC). A pesquisa foi realizada durante o segundo semestre do ano de 2009 com auxílio de bibliografia específica do universo da guitarra e outros autores como Queiroz (2004, 2007), Gohn (1997, 2006) e Borda (2005). Também realizamos estudos de caso, observando o modo como ocorrem as aulas particulares, desde seu planejamento até sua aplicação prática. A pesquisa foi realizada na cidade de João Pessoa - Paraíba, onde foram visitados os seguintes espaços: casas dos professores e outros locais de encontro que se caracterizam como não-formais, a exemplo de salas (pontos comerciais) e dependências onde ocorrem as aulas. Verificamos que, apesar do aumento de cursos oferecidos e de profissionais interessados na sistematização, organização e validação dos conteúdos e do ensino da guitarra, essa prática ainda possui suas bases no domínio prático instrumental.

**Palavras-chave:** guitarra, espaços não-formais, aulas particulares.

### Introdução

A diversidade da educação musical na atualidade permite que encontremos variadas fontes de conhecimento, sejam eruditas ou populares. O que um dia foi considerado único, hoje pode ser visto como apenas mais uma possibilidade, reconhecendo-se a multiplicidade dos contextos sócio-musicais e culturais, o que promove um maior acesso ao aprendizado. A este respeito, Arroyo diz que

[...] em qualquer prática musical estão implícitos o ensino e a aprendizagem de música, que nenhuma prática é melhor que outra, mas que cada uma deve ser compreendida no seu contexto de construção e ação; que o campo da Educação Musical comporta objetos de estudo para além dos cenários escolares e acadêmicos (2002, p. 98).

Nesse sentido, a educação musical também ocorre nas casas dos instrumentistas ou, ainda, dos próprios alunos, ambientes que acompanham a trajetória de vida dos indivíduos, sendo caracterizados como espaços não-formais, por não serem reconhecidos, validados e legitimados pela esfera política da educação formalizada. No entanto, estes contextos possuem estratégias próprias de ensino, sistematizadas a sua maneira, havendo uma definição temporal e espacial de suas práticas pedagógicas, que se adéquam aos objetivos e anseios de cada realidade e do público atendido (GOHN, 2006).



Assim, consideramos necessário realizar um estudo aprofundado do ensino de guitarra nesses contextos, haja vista a reduzida quantidade de conservatórios ou cursos formais que possibilitam a seus estudantes a escolha da guitarra elétrica entre os instrumentos disponíveis em suas estruturas de ensino. Neto ainda nos lembra que:

[...] o universo musical da guitarra elétrica é um campo de estudo em formação nos círculos acadêmicos, tanto no exterior quanto no Brasil. Com toda essa variedade de estilos de construção musical quase nada foi pesquisado ou sistematizado seja na área da musicologia, seja na área da formação do instrumentista (2005, p. 1074).

Nosso objetivo foi explicitar qual o foco dos cursos particulares e os perfis dos profissionais, assim como as competências envolvidas, os saberes e habilidades desejados pelos alunos, os estilos e gêneros abordados (repertório), a estruturação dos cursos, as relações entre teoria e prática e os discursos e fundamentações curriculares gerais.

## **A formação dos guitarristas na atualidade**

Devido à pluralidade estético-musical em que a guitarra se encontra na contemporaneidade, vem-se buscando, cada vez mais, criar metodologias sistemáticas de ensino visando, principalmente, à instrumentalização técnica dos indivíduos no domínio musical da guitarra. Como lembra Borda:

No estudo da guitarra costuma-se trabalhar com um levantamento das possibilidades de aplicações de acordes e escalas nas canções. Trabalha-se com o mapeamento auditivo, visual e tátil, através da compreensão da lógica do braço do instrumento. Além de desenvolver técnicas de leitura musical, aprendendo a tocar melodias, contracantos e acompanhamentos, o guitarrista aprende a improvisar, a criar dentro (ou fora) de uma progressão harmônica predeterminada (BORDA, 2005, p. 21).

Durante a pesquisa, percebeu-se que os objetivos principais dos professores de guitarra para com seus discentes estão ligados diretamente, se não exclusivamente, à formação do *performer* em guitarra.

Ainda são poucos os cursos superiores em guitarra elétrica, principalmente aqui no Brasil, limitados principalmente às regiões sul e sudeste do país, como, por exemplo, aqueles oferecidos pela Unicamp, UniRio e Conservatório Souza Lima. Também existem os cursos técnicos em guitarra – esses em maior número – ou mesmo os ministrados em escolas e centros de educação musical que oferecem esse instrumento nas aulas de prática.

Trazendo para nosso universo, na cidade de João Pessoa – PB, no semestre 2009.2,





tiveram início as aulas do curso superior seriado/seqüencial em guitarra elétrica na Universidade Federal da Paraíba, Campus I, e também o curso técnico em guitarra do IFPB (Instituto Federal da Paraíba). Mesmo assim, não há ainda uma preocupação com a formação dos professores habilitados em guitarra especificamente, pois, mesmo os cursos acima citados visam tão somente à formação do guitarrista prático, bacharéis ou técnicos em Música. Como diz Dourado:

[...] os programas para a formação do instrumentista, da totalidade das nossas escolas de música, ainda demarcam o âmbito do conhecimento, seguindo os moldes tradicionais dos programas do “velho conservatório”, levando o instrumentista a crer que a fórmula “tocar e mais tocar” é uma única função social do músico (1996, p. 51).

Mozart Mello, professor e instrumentista, reconhecido por seu trabalho de divulgação e consolidação da guitarra em todo país, revela, em entrevista dada à *Revista Guitar Class* de julho de 2001, que

Hoje a coisa se sofisticou um pouco mais. Ele [o professor de guitarra] tem de ter um ambiente *clean*. Aquela imagem de músico doido, tô fora. Sou prestador de serviço como outro qualquer. [...] Acho que o cara tem de ter muito respeito ao aluno, com os familiares do aluno (*Guitar Class*, N°6, p. 20).

O guitarrista atual não pode mais apenas tocar o seu instrumento, esquecendo-se de suas peculiaridades expressivas e características, pois acertar notas e gerar som é ainda algo muito distante do “fazer musical”. É preciso buscar se profissionalizar musicalmente para lidar com as necessidades do mercado: tocar vários estilos, ministrar aulas, atuar em estúdio, gravar e produzir, além de ter uma postura séria e compromissada com seu papel em meio à construção cultural na sociedade onde está inserido, visando a ampliar seus horizontes e divulgar seu trabalho musical para o mundo.

## **Os espaços não-formais e as aulas de instrumento**

A contextualização histórica e política da Educação Musical é o primeiro passo para uma melhor reflexão e compreensão da situação atual das aulas de guitarra, uma vez que não existe Educação Musical fora de um contexto social, político, econômico e, principalmente, cultural. A partir das diversas transformações que moldaram o mundo contemporâneo, as práticas de ensino e aprendizagem de música incorporaram novas perspectivas, adequando-se à nova realidade e à dinâmica dos dias atuais.



Tendo por base uma concepção mais abrangente, “não possuímos mais uma perspectiva única de educação musical, mas sim uma diversidade de possibilidades e de alternativas que são desenvolvidas de acordo com a realidade de cada espaço e com o perfil dos profissionais atuantes nesses universos” (QUEIROZ, 2007 p. 5). Compreender essa pluralidade nos permite (re)pensar caminhos para o ensino de música na modernidade, podendo estabelecer análises críticas sobre a realidade da educação musical e sobre possíveis perspectivas relacionadas ao desenvolvimento de suas práticas educativas frente às transformações sócio-culturais.

Por educação formal entendemos um tipo de educação politicamente organizada, que possui uma determinada seqüência e é oferecida pelas escolas. Já a designação de educação informal abrange todas as possibilidades educativas durante o decorrer da vida dos indivíduos, constituindo um processo permanente e não necessariamente organizado. Por último, a educação não-formal obedece a uma estrutura e organização diferenciadas, de acordo com a subjetividade dos envolvidos e, em alguns casos, pode até levar a uma certificação, mesmo que esta não seja o fim idealizado e buscado (GOHN, 2006). Esta diverge ainda da educação formal no que diz respeito à não-fixação do tempo, à flexibilidade na adaptação dos conteúdos, ou, ainda, por serem instituições de ensino não-regulamentadas pela legislação educacional vigente no país.

Logo, a educação que consideramos não-formal ocorre quando um grupo de pessoas se junta espontaneamente com a “intenção” de compartilhar (ensinar e aprender) um determinado conhecimento, habilidade e/ou conquistar algum objetivo coletivo. Não existe um cronograma fixo que determine por quanto tempo essas pessoas permanecerão como um coletivo: os programas duram enquanto houver compromisso e vínculo de interesses entre os envolvidos (GOHN, 1997, 2006).

Nesse contexto (não-formal), é comum que as aulas e/ou cursos livres de música sejam entendidos, mais fortemente, como aulas de instrumentos musicais. Tanto as pessoas que atuam profissionalmente, quanto aquelas que buscam essa atividade, objetivam a “instrumentação musical” como única forma de conhecimento musical existente, seja por falta de conhecimento ou pela ideia que a sociedade possui em relação ao que seja viver e fazer música.

Nestes contextos, ainda são poucos os professores envolvidos que possuem formação na área. Na grande maioria das vezes, os músicos são amadores ou práticos, que se destacam na comunidade em que vivem e percebem, nas aulas de música/instrumento, mais uma fonte de renda. Em muitos casos, isso faz com que se perpetuem formas “estanques” de ensino,



onde este ocorre da mesma forma que no passado, quando esses professores foram educados. Ainda, autoras com Glaser e Fonterrada (2007) reconhecem que todo instrumentista musical é um professor em potencial e que, em algum momento de sua carreira, terá a oportunidade de ministrar aulas de música/instrumento.

Os assuntos musicais a serem abordados neste contexto partem muito mais do aluno, baseando-se nos seus gostos e ambições musicais. Seus objetivos (nas aulas) são construídos no processo interativo, gerando um processo educativo, e as aulas se tornam possíveis devido a um acordo prévio entre educador e educando, o qual poderá ser quebrado quando os interesses divergirem.

Logo, as aulas particulares de instrumento musical representam uma ativa parcela das aulas realizadas nos contextos músico-educacionais da atualidade e devem ser reconhecidas por seu papel na formação musical dos indivíduos. Além disso, são muitos os exemplos de músicos reconhecidos profissionalmente no mercado que tiveram, se não toda, boa parte de sua formação musical nestes espaços, o que os leva a propagar e dar continuidade a esta atividade.

### **A inserção do ensino de guitarra nesse contexto**

Quando o assunto é a aula de guitarra, é muito mais fácil nos recordamos daquele professor que ministra aulas particulares em sua casa, na casa de seus alunos ou em algum outro espaço destinado a esta atividade. Em alguns casos, eles estão presentes em escolas de música particulares, como agregados fisicamente, mas não institucionalmente.

É fácil entender esse fato sócio-educacional quando analisamos e percebemos que são muitos os guitarristas atuantes no mercado e são poucas as instituições formais de ensino para acolhê-los. Também lembramos que é grande a procura por essa atividade, já que a guitarra é um instrumento explorado em seu apelo popular e midiático.

[...] grande parte do “idioma musical contemporâneo” praticado na nossa sociedade ainda permanece ausente do currículo e, conseqüentemente, das “expectativas” dos alunos. Assim, determinadas demandas são atendidas pelas instituições, enquanto outras continuam sendo endereçadas para espaços distintos, institucionais ou não institucionalizados (TRAVASSOS *apud* QUEIROZ, 2004).

Por ser um instrumento que tem estado ligado ao popular desde sua invenção até os dias de hoje, com a exploração dos *performers* pelas grandes marcas fabricantes e pela mídia, só agora surgem os primeiros estudos sistêmicos sobre os seus processos de ensino,



aprendizagem e prática, pois a guitarra está fazendo parte da academia através de estudos, de pesquisas e cursos de formação. Contudo, verificamos ainda que este instrumento sempre esteve ligado à não-formalidade e, em muitos casos, à informalidade, assim como à auto-aprendizagem.

Ao analisarmos as biografias de guitarristas que possuem seus trabalhos reconhecidos nacionalmente, sejam *Sidemen*, artistas de carreira solo instrumental ou guitarristas de bandas e grupos, percebemos que, em algum momento de sua formação músico-instrumental, eles tiveram a ajuda de um professor particular. Alguns deles se iniciaram musicalmente neste contexto, enquanto outros, depois de formados e já atuantes em um mercado profissional ou amador (se declaram autodidatas), procuram se especializar em temas direcionados, como aulas de harmonia, aulas de improvisação, etc., com o professor “X” ou “Y” particular.

Outros ainda buscarão maior especialização em cursos superiores e se tornarão professores politicamente institucionalizados, com algum vínculo político com escolas específicas. No entanto, não é possível desprezar a importância das aulas particulares em sua formação, uma vez que alguns deles, mesmo depois de institucionalizados, continuam a ministrar este tipo de aula. Embora tocar e lecionar sejam atividades completamente diferentes, elas são habitualmente exercidas pelo mesmo profissional.

## **O ensino de guitarra no universo das aulas particulares de instrumento**

As aulas particulares não possuem datas específicas para início ou término de período letivo, ou seja, qualquer pessoa pode iniciar seus estudos em qualquer época do ano, desde que em comum acordo com o professor, dependendo da disponibilidade do mesmo. Os profissionais entrevistados nesta pesquisa possuem mais que dez – em média vinte – alunos regularmente matriculados e efetivamente assíduos, cumprindo os compromissos e horários de suas respectivas aulas.

Comum entre os casos analisados foi a escolha e elaboração de um material didático próprio. Os professores optaram pela não utilização de métodos ou publicações prontas – revistas, *songbooks* ou livros –, preferindo utilizar apostilas que fossem elaboradas à luz dos conhecimentos desenvolvidos e objetivados por seus alunos: “Utilizo uma apostila em que coloco alguns assuntos elementares para estimular o aluno a ir à frente sem depender tanto de mim, essa é a idéia com a apostila” (MEIRA, 2009). Enquanto isso, Torres argumenta que



Livros são utilizados não por completo, mas partes importantes para se trabalhar dados assuntos. O mesmo sobre métodos e revistas. Apostila formulada é aquela história; se eu juntasse tudo eu formaria uma apostila só que eu não sigo. [...] não existe uma apostila com assuntos obrigatórios que todos os alunos deveriam transcorrer, mas existe um material impresso extenso que na medida do necessário vai sendo utilizado por cada aluno (2009).

Fica a cargo desses professores a escolha dos temas ministrados e essas escolhas são feitas após a observação dos alunos durante o processo de aprendizagem e desenvolvimento musical em sala de aula. Ao comentar os conteúdos teóricos, Torres (2009) diz: “Não tem essa coisa de aula teórica, eu chamo de ‘teoria aplicada’. A gente já vai direto tocando e no meio das aulas eu vou sapecando teoria”. Outros conteúdos citados pelos professores foram: improvisação, harmonia, técnica, timbres e conhecimento do instrumento.

Quanto as propagandas encontradas em revistas especializadas e em anúncios de aulas particulares, essas visam a atingir um público e repertório específico com frases do tipo: “Aulas de Guitarra Rock”, “Aulas de Guitarra Jazz”, ou outros gêneros. Os professores entrevistados dizem não compactuar com a ideia de aulas específicas de apenas um gênero ou estilo musical e focam suas aulas em um desenvolvimento músico-instrumental através de um repertório abrangente em gêneros, estilos e formas musicais.

Pudemos observar que existe uma grande preocupação por parte dos professores em relação ao desenvolvimento de uma sonoridade ímpar em seus alunos. Em primeiro lugar, o som de cada nota ou acorde executado por seus alunos deve ser limpo e claro e, em seguida, deve-se proceder à busca por uma “identidade sonora”. Os entrevistados revelam que há uma tendência dos alunos de guitarra se esquecerem de desenvolver “seu som” já que, durante o processo de busca da técnica e do virtuosismo, alguns alunos iniciantes pensam que, com a utilização de pedais de distorção e outros efeitos, o timbre final será satisfatório, independentemente de qualquer estudo focado na sonoridade.

Durante a pesquisa sobre aulas particulares na *internet*, comprovamos que muitos dos cursos que se classificam como particulares trabalham apenas com Ensino Individualizado. No entanto, aulas particulares não significam “aulas individuais” e, por mais especializados que esses cursos possam ser, isso não significa que não possam trabalhar com ensino coletivo, desde que exista uma compatibilidade de interesses entre os envolvidos.

Nos casos estudados por nós, constatamos que Meira prefere trabalhar com pequenos grupos, de dois a quatro alunos, ministrando aulas individuais apenas quando considera necessário. Em suas palavras: “Hoje adoto mais a aula de forma coletiva, porém em alguns



casos, por achar que o aluno irá desenvolver melhor, mantenho-o só” (MEIRA, 2009). De acordo com este professor, em alguns casos há a possibilidade de dividir os grupos por faixa etária, interesses musicais ou com base em afinidades sociais (amigos, familiares, colegas de trabalho, etc.). Já Torres (2009) diz preferir aulas individuais, pois

Nunca consegui elaborar uma história pra dar aula em grupo, até porque assim: a aula em grupo – pelo menos eu penso assim – você consegue quando o cara tá em um nível mais avançado. Mas principalmente com o pessoal que tá começando, aula em grupo, eu sempre achei complicado.

A análise realizada aponta o desenvolvimento de metodologias próprias, mas que mantêm relação com as técnicas de que fazem uso em sala de aula e que são compartilhadas por professores de instrumento em geral. Nisto, percebemos uma troca de conhecimentos entre os profissionais, o que consideramos saudável para o enriquecimento do processo, ainda em construção, da prática de ensinar e aprender guitarra.

## **Conclusão**

A prática particular de ensino da guitarra como um instrumento popular, que sempre esteve ligada à mídia de massa, ainda não está completamente inserida nos contextos de educação musical formal no Brasil e, em especial, na cidade de João Pessoa. De todo modo, para compensar a pouca oferta nas instituições formais, essa prática apresenta-se cada vez mais fortemente ligada à prática de ensino e aprendizado particular.

O ensino de guitarra elétrica ainda se encontra conectado a processos práticos em detrimento do aprendizado teórico dos conteúdos. A origem dessa metodologia é formalizada, muito mais, devido ao processo de aprendizado dos próprios educadores, cujos conhecimentos são utilizados na elaboração das apostilas de que fazem uso. As apostilas são formadas, em geral, por fragmentos retirados de métodos estrangeiros, de livros de música e de outras apostilas, em adição às ideias e valores do professor autor.

As apostilas até poderiam se tornar métodos, pois, após sua elaboração, os autores costumam aplicá-las a diferentes indivíduos e situações, na busca dos mesmos resultados. Portanto, podemos caracterizar estas como processos metodológicos em guitarra, ou seja, um conjunto de procedimentos metódicos, elaborados, escolhidos e aplicados no interior de uma disciplina, curso ou aula.

Também foi possível perceber que alguns professores particulares de guitarra têm se preocupado cada vez mais com as condições físicas dos espaços onde as aulas ocorrem. Estes



profissionais têm investido em equipamentos de qualidade e na organização destes espaços para poderem, conseqüentemente, proporcionar melhores condições de aprendizado a seus clientes. De modo geral, é cada vez maior a preocupação com a profissionalização da atividade, o que, por nós, é visto positivamente.

Após a conclusão de nossa pesquisa, percebemos que a prática de ensino e aprendizagem de guitarra se estabelece historicamente através, principalmente, da auto-aprendizagem e da não-formalidade, porém, é cada vez maior o número de pessoas que se interessam em buscar organizar, de forma sistêmica, os conhecimentos da linguagem guitarrística.



## Referências

- ARROYO, Margarete. Mundos musicais locais e educação musical. *Em pauta: revista do Programa de Pós- Graduação em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre*, v. 13, n. 20, p. 95-121, 2002.
- BORDA, Rogério. *Por uma Proposta Curricular de Curso Superior em Guitarra Elétrica*. 2005. 138f. Dissertação (Mestrado em Música) - Programa de Pós-Graduação em Música, Centro de Letras e Artes, Universidade do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005.
- DOURADO, Oscar. A formação do Instrumentista. In: ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL. Porto Alegre: CPG Música/ UFRGS, 1996. p. 50 - 60. (Série Fundamentos da educação musical, 3).
- GLASER, Sheilla; FONTEERRADA, Marisa. Musico-professor: uma questão complexa, *Música Hodie*. Goiânia, vol. 7, n. 1, p. 27-49, jan./jun. 2007.
- GOHN, Maria da Glória. Educação não formal no Brasil: anos 90. *Cidadania/Textos*, Campinas, n.10, p. 1-138, nov. 1997.
- \_\_\_\_\_. Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. *Ensaio*, aval. Pol. Educ., Rio de Janeiro, v. 14, n. 50, p. 27-38, jan./mar. 2006.
- MEIRA, Leo. João Pessoa, Brasil, 12 out. 2009. Entrevista concedida a Marcos da Rosa Garcia.
- MELLO, Mozart. Vivendo de Guitarra. *Revista Guitar Class*, São Paulo, ano 1, n. 6, p. 12-20, jul. 2001.
- NETO, Affonso Celso de Miranda. A guitarra elétrica de Pepeu Gomes. In: XV CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA (ANPPOM), 2005, Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro: [s.n.], p. 1073-1082, 2005.
- QUEIROZ, Luis Ricardo Silva. Educação musical e cultura: singularidade e pluralidade cultural no ensino e aprendizagem da música. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, no 10, p. 99-107, mar. 2004.
- \_\_\_\_\_. Educação musical em João Pessoa: a realidade do ensino e aprendizagem da música nos espaços formais e não-formais do município. In: XVI ENCONTRO ANUAL DA ABEM E CONGRESSO REGIONAL DA ISME NA AMÉRICA LATINA, 2007, UFMS. *Anais...* Campo Grande, 2007.
- TORRES, Leo. João Pessoa, Brasil, 06 set. 2009. Entrevista concedida a Marcos da Rosa Garcia.





# **O ensino de música em cursos e festivais de férias: o caso do Curso Internacional de Férias Pro Arte de Teresópolis (1950 a 1989) – sua origem, seu pioneirismo e seu nível**

*José Nunes Fernandes*

*Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO)*

*jonufer@globo.com*

*Denise Carvalho de Figueiredo*

*Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (Bolsista IC/UNIRIO)*

*denisekrammer@gmail.com*

**Resumo:** O Curso Internacional de Férias Pro Arte de Teresópolis (CIFT) era realizado pela PRO ARTE SOCIEDADE DE ARTES, LETRAS E CIÊNCIAS, fundada na década de 30 na cidade do Rio de Janeiro. Tal curso durou 39 anos (1950 a 1989), foi pioneiro na América Latina e teve professores e alunos de alto nível, destacando-se no Brasil e no mundo. A pesquisa pretende discutir a origem, o pioneirismo e o nível do Curso. Trata-se de uma pesquisa descritiva em andamento e está sendo desenvolvida através de consulta aos documentos do acervo da PRO ARTE (Feso/Teresópolis) e entrevistas, envolvendo: seleção do material, digitação e revisão da digitação, classificação e catalogação, elaboração e aplicação de roteiro de entrevista para diretores artísticos, professores e alunos e sua respectiva análise quantitativa (catalográfica e estatística – tabelas/gráficos/quadros informativos e analíticos) e qualitativa(entrevistas). Como são poucas as pesquisas que tratam da história da educação musical no Brasil, esta pesquisa torna-se relevante por registrar um evento que marcou o ensino da música no país.

**Palavras chave:** história da educação musical, Curso Internacional de Férias de Teresópolis, Pro Arte, Cursos de Férias, Ensino da Música, Teresópolis

## **Introdução**

Esta pesquisa registra um momento exemplar da história da educação musical brasileira: o Curso Internacional de Férias Pro Arte (CIFT), que acontecia anualmente em Teresópolis (RJ), sendo um marco educativo-musical no Brasil. Foi realizado nas férias de janeiro/fevereiro, com professores de música de alto nível, compositores, intérpretes e maestros de 1950 a 1989. Muitos alunos do Curso se tornaram grandes intérpretes, regentes e compositores. O Curso era realizado pela PRO ARTE SOCIEDADE DE ARTES, LETRAS E CIÊNCIAS, fundada na década de 30 na cidade do Rio de Janeiro por Theodor Heuberger Heuberger. Heuberger foi o fundador do Curso, apoiado por Maria Amélia Martins, mas a criação, concepção e execução do Curso foi de H.J.Koellreutter.



## Objetivos/Metodologia

A pesquisa pretende descrever a origem, o pioneirismo e o nível do CIFT. Os resultados são parciais, pois a pesquisa está em andamento.

A pesquisa é descritiva, sendo desenvolvida através de consulta aos documentos do acervo da PRO ARTE (Feso/Teresópolis) e entrevistas<sup>1</sup>, envolvendo: cópia e seleção do material, digitação e revisão da digitação, classificação/catalogação, elaboração e aplicação de roteiro de entrevista para diretores artísticos, professores e alunos, e a análise quantitativa (catalográfica e estatística – tabelas/gráficos/quadros informativos e analíticos) e qualitativa (entrevistas).

O referencial teórico usado para análise dos dados se refere ao pensamento de H.J.Koellreutter, no que diz respeito aos discursos, entrevistas e artigos publicados na década de 50 e 60, mais especificamente. Do pensamento koellreutteriano serão retiradas afirmações, conceitos e questões, que serão confrontados com os dados, ou seja, serão os dispositivos conceituais e argumentativos que servirão de instrumento interpretativo dos dados.

---

<sup>1</sup> Os procedimentos de coleta de dados foram: em agosto de 2007 foi encaminhado o pedido de realização da pesquisa na FESO-PRO ARTE de Teresópolis. Somente em fevereiro de 2008 o acesso ao acervo do prédio foi permitido. Em março de 2008 conhecemos o acervo e para melhor organização, designamos/dividimos o material em Acervo 1 as Revistas Intercambio de 1950 a 1986, de Acervo 2 os 32 livros de memória (que contém fotos, programas, reportagens e outros) e Acervo 3 com o material que se encontrava na sala ao lado da biblioteca, no primeiro instante “jogado”, que em setembro a instituição encaixotou tudo. Com isso não tivemos acesso integralmente ao Acervo 3. Não sabemos que fim tomará este Acervo 3 (fotos, documentos, material de secretaria e de tesouraria, programas de concertos e recitais, programas dos CIFT, fichas de alunos, partituras e outros). Em setembro de 2008 terminamos a coleta das fontes primárias (cópia e escaneamento dos Acervos 1 e 2) e iniciamos a organização e digitação das referências das fontes. Em setembro também iniciamos as entrevistas, sendo entrevistada a profa. Saloméa Gandelman, que participou do 1º Curso(1950) e o prof. Alberto Jaffé (professor e diretor artístico do curso durante 12 anos). Nossa primeira fonte impressa analisada foi a Revista Intercâmbio. Até maio de 2009 coletamos materiais das 39 edições do Curso. Foram feitas 1133 cópias e 230 escaneamentos (fotos, documentos, programas, artigos, reportagens, entre outros). Em 2009 outras entrevistas foram feitas: Carlos Alberto Figueiredo (aluno e último diretor artístico do Curso-1989), Gilberto Tinetti (professor e diretor artístico de várias edições do Curso), Walter Weiszflog (professor), Eliane Sampaio (aluna, professora e ganhadora de bolsa de estudo para a Alemanha), Walter Weiszflog (professor do primeiro curso de Técnica Alexander no Brasil, em Teresópolis) Helder Parente (aluno, professor e ganhador de bolsa de estudo para a Salzburgo), Marlos Nobre (aluno e conferencista) e Odete Ernst Dias (professora). Em 2010 foram feitas as seguintes entrevistas: Edino Krieger (aluno do 1º e 3º curso), Martha Herr (professora), Aloysio Fagerlande (professor), Samuel Kerr (coordenador e professor), Ricardo Tacuchian (professor), Celso Woltzenlogel (aluno e professor, ganhador de bolsa de estudo para Paris). Outras entrevistas agendadas, de alunos, de professores e de dos dois diretores artísticos vivos que faltam ser entrevistados.





Figura 1. Flyer - 20º CIFT (1970)

## Cursos de férias no Brasil e na América Latina: Teresópolis, o início de tudo<sup>2</sup>

Sobre a origem do Curso, os dados demonstram consenso de que Koellreutter teve a idéia do Curso, a pedido de Heuberger. Segundo Odete Ernst Dias (2009), a idéia inicial foi de Maria Amélia Martins, baseada no Tanglewood Music Center<sup>3</sup>.

Aquilo[o Curso]era uma idéia da Maria Amélia sobre aqueles cursos que tem nos Estados Unidos em Tanglewood, Berkshire Music Center. Esse curso nasceu de Berkshire Music Center. Na ocasião, logo depois da guerra, aquilo era uma novidade. Esse curso de Teresópolis foi o primeiro curso no Brasil (DIAS, 2009, p.3).

Schnorrenberg (1959), e muitos outros autores, mostra que “o professor H.J. Koellreutter, idealizador dos Cursos junto com Theodor Heuberger há 20 anos”. Koellreutter partiu a idéia ou somente a concepção e efetivação?

<sup>2</sup> As citações literais das décadas de 50, 60, 70 apresentam outra ortografia, sendo que não colocamos (sic) nas “incorreções” aparentes nas citações literais. Isso indica que a escrita é a da época, não sendo, portanto, erros de digitação.

<sup>3</sup> O Tanglewood Music Center(TMC) é uma academia de música de verão em Lenox, Massachusetts, Estados Unidos, na qual músicos profissionais de destaque participam em apresentações, aulas e workshops programados para prover um treinamento e experiência de integração social intensos. O Centro opera como parte do “Tanglewood Music Festival”, uma série de concertos ao ar livre, e como a sede de verão da Orquestra Sinfônica de Boston(BSO). O TMC foi fundado em 1940 como “Berkshire Music Center”.

Os cursos de férias na Europa e nos Estados Unidos já eram comuns na época da criação do CIFT. Tacuchian (2010) afirma que “no pós-guerra surgiram vários cursos de duração limitada em várias cidades da Europa”(p.1). Geni Marcondes (1950), falando do CIFT, afirma que “o veranista murmurou incrédulo e um tanto assustado ante tal ousadia: o quê? Curso de Férias como em Berkshire<sup>4</sup>, Salzburgo, Lucerna, Edinburgo, Darmstadt, Veneza? Mas nunca se havia feito tal coisa no Brasil; daria certo?” (p. 5).

Então, a existência de vários cursos na Europa e nos Estados Unidos já era de conhecimento de todos. Krieger (2010) mostra que alguns brasileiros freqüentavam tais cursos no exterior: “além de Tanglewood, de que eu também participei em 1948, sabia de cursos e festivais em diversos países da Europa e das Américas”(p.2). Vejamos o que diz Fagerlande(2010): “uma grande influência sempre foi Tanglewood”(p.2). Assim, o fato de Tanglewood ter sido a fonte inspiradora de Maria Amélia Martins, não era à toa. Tanglewood era o mais famoso curso na época de criação do CIFT e durante muitos anos, inclusive na atualidade.

Mas encontramos na fala de Samuel Kerr (2010) outra informação:

O Curso foi pioneiro e um projeto tão excelente que passou a ser referência e modelo. Creio que não preciso contar, mas Hilde Sinnek e o Koellreuter, pautaram-se nos cursos de Salzburg ao idealizar Teresópolis onde ela morava e onde Heuberger já tinha a produção da Casa e Jardim... Mas tenho certeza que essa história já é bem conhecida, não é? Foi em 1949 quando Hilde reuniu em sua casa de Teresópolis para um retiro de estudo concentrado, seus alunos de canto e convidou o Koellreuter para conversar com eles sobre música(p.2).

---

<sup>4</sup> Ela se refere a Tanglewood.





Figura 2. Gilberto Tinetti, Heitor Alimonda e Jacques Klein (pianistas/professores) com Theodor Heuberger (Diretor-Fundador da Pro Arte), 1965 na Casa e Jardim em Teresópolis.

O pioneirismo do CIFT ficou comprovado através dos documentos e artigos do acervo da Pro Arte, bem como das entrevistas. Jaffé (1959,1988) mostra que “no Brasil, iniciativas como esta parecem destinadas a uma vida efêmera. Mesmo assim, no dia 2 de janeiro de 1950 a Pro Arte inaugurava o seu primeiro Curso Internacional de Férias – primeiro em Teresópolis, primeiro no Brasil, primeiro em toda a América Latina”(1988,p.5). Nobre (2009)<sup>5</sup>, demonstra que “na época, em 1960, eu visava aquele curso como uma oportunidade aqui no Brasil, naquele momento era uma das únicas que tinha um músico de ter contato com outros, até professores de fora. Me interessava muito um contato com o Koellreutter, que ele estava naquele ano e abriu um caminho muito amplo para muita gente”(p.1). Parente (2009) corrobora a idéia do pioneirismo do Curso: “Eu lembro que, de fato, o primeiro que eu ouvi falar foi Teresópolis”.

Tinetti (2009) mostra que nas décadas de 1950 e 1960 o Curso de Teresópolis era uma das “poucas iniciativas de sucesso em seu gênero. Apresentava um corpo docente de alto nível, convidando excelentes professores brasileiros e alguns estrangeiros de destaque, especialmente alemães, dado o contato mantido pela direção da Pró-Arte com músicos e instituições culturais da Alemanha”(p.1).

Sobre a influência do CIFT na criação dos cursos posteriores, na revisão da literatura, documentos e entrevistas, surgem as mais variadas respostas, mas todos acreditam que o CIFT influenciou, de alguma forma os cursos posteriores, porque Teresópolis recebia gente de

<sup>5</sup> Marlos Nobre foi aluno do curso em 1960 e depois conferencista.

todo o Brasil e que saíam encantados com o formato do curso. O próprio Jaffé disse que levou o modelo do curso para São Paulo, Juiz de fora e São João del Rei. Curitiba e Brasília também tiveram influência. A maior discordância é com relação a Campos do Jordão.

Ainda em 1968, o Diretor Artístico do CIFT, Homero de Magalhães, “lembrou, em seu discurso, que Teresópolis, é berço dos demais Cursos de Férias e Festivais na Bahia, Belo Horizonte e Ouro Preto” (SEMINÁRIOS DE MÚSICA PROARTE, 1968, p.40). Mattos (1991) mostra que “a importância do Curso da Pro Arte em Teresópolis foi tão significativa que pelos resultados alcançados, serviu de modelo para tantos outros que passaram a ser instituídos no Brasil, como Salvador, Campos do Jordão, Ouro Preto, Curitiba, os de maior destaque” ([s.p.]). E ainda: “o Curso de Férias da Pro Arte é pioneiro e tradicional(...) todos os outros cursos desse gênero sugeriram depois dele” (1985,[s.p.]).

Dias (2009) aponta que “esses cursos em Brasília, a própria UNB tem um curso de férias(...) eu acho que a semente foi realmente no festival da Pro Arte, que eu acho que ninguém vai negar”(p.3). Jaffé (2008) lembra que “Juiz de Fora, o Curso criado pelos irmãos Tabet, teve a mim como diretor nos primeiros anos. Lá usei o **mesmo molde** de Teresópolis, continuando esse esquema quando o Curso mudou para São João del Rei”(p.4, grifo nosso).

Sampaio (2009) afirma que “o Curso deu origem a esses outros cursos de férias. Não tenha dúvida! O próprio Schnorrenberg foi quem criou o curso de Curitiba (...) Totalmente baseado no Curso de Teresópolis, o curso de Curitiba era um **clone**” (p. 3, grifo nosso). Sampaio continua afirmando a influência mostra que “Não tenha dúvida. O de Brasília, de Ouro Preto, os seminários na Bahia (...) depois teve Vitória, Campos do Jordão, não tenha dúvida que Campos de Jordão também é um braço. Teresópolis teve muitos filhotes” (SAMPAIO, 2009, p.3).

Figueiredo fala que o CIFT

era o único, quer dizer, ele foi o modelo pra todos os outros cursos que surgiram, esse tipo de curso. Curso de verão, curso de férias, que eram longos, naquela época chegavam a um mês(...) Quando você diz assim que se inspiraram em Teresópolis, é claro que pessoas fizeram o curso de Teresópolis e levaram a idéia pra outros lugares. É inevitável que haja a proliferação de um tipo de atividade típica (2009, p.2).

Mas há os que discordam que o Festival de Campos do Jordão tenha sido influenciado pelo CIFT, mas sim pelo curso de Tanglewood. Krieger (2010) confirma a idéia ao afirmar que:

o Festival de Campos do Jordão é um mega-festival, criado por Eleazar de Carvalho à imagem dos Festivais de Tanglewood(...) quando Eleazar era ali um dos assistentes de Koussevitzky na Sinfônica de Boston - o outro era



Leonard Bernstein. O Curso de Férias de Teresópolis era bem mais modesto, embora de excelente nível. A programação dos dois também era diferente: enquanto o de Campos é voltado exclusivamente ou quase para a música, o de Teresópolis, pelo menos nos anos em que participei, era um espaço aberto ao conhecimento de outras áreas da cultura e do conhecimento científico(p.2).

Comparando o CIFT com o Festival de Campos do Jordão, Kerr (2010) mostra que:

Teresópolis no seu início era um retiro. Os alunos eram internados na cidade que não tinha acesso fácil ao Rio. E era uma ocasião única de contato com grandes professores que a Pro Arte trazia. Campos do Jordão, é, como Teresópolis uma oportunidade excelente de estudo de música, mas ganhou a “cara” que tem pelo empenho do Eleazar de Carvalho, pautando-se pela sua experiência em Tanglewood. Campos do Jordão é feérico, como eram os Festivais de Curitiba: uma grande produção musical envolvendo o ensino e a série de concertos e um inevitável compromisso com o turismo.

A maioria das falas dos 15 entrevistados, bem como na revisão da literatura o modelo terosopolino foi amplamente usado no Brasil, respeitadas as palavras de Krieger (2010) sobre o Festival de Campos do Jordão.

Hoje, no Brasil, temos uma grande quantidade de cursos de férias e festivais de música. Apresentamos um quadro a seguir com o panorama atual desses cursos e festivais.



Nome	Cidade	Estado	Edição (em 2009)	Dias	Mês
Festival de Inverno de Campos do Jordão	Campos do Jordão / Tatuí	SP	40	23	julho
Festival de Inverno da UFPR	Antonina	PR	19	14	julho
Festival de Inverno da UFMG	Diamantina	MG	41	20	julho
Festival de Inverno de Ouro Preto e Mariana	Ouro Preto / Mariana	MG	10	21	julho
Festival de Inverno de Garanhuns	Garanhuns	PE	19	9	julho
Festival de Inverno de Bonito	Bonito	MS	10	5	julho
Festival de Inverno de Paranapiacaba	Paranapiacaba / Santo André	SP	9	15	julho
Festival de Inverno de Campina Grande	Campina Grande	PB	34	8	julho
Festival Internacional de Música de Inverno de Campos (FEMUSICA)	Campos dos Goytacazes	RJ	18	9	julho
Festival Internacinal de Música de Londrina	Londrina	PR	30	15	julho
Festival de Inverno da UFSM (Santa Maria)	São João de Polésine	RS	24	5	outubro
Festival Musicanto	Santa Rosa	RS	23	4	dezembro
Festival de Inverno de Porto Alegre	Porto Alegre	RS	4	10	julho
Festival de Inverno de Bragança Paulista	Bragança Paulista	SP	?	31	julho
Inverno Cultural de São João del-Rei	São João del-Rei / Tiradentes	MG	22	15	julho
Festival de Inverno Entre Rios de Minas	Entre Rios de Minas	MG	4	6	julho
Festival de Inverno de Itapecerica	Itapecerica	MG	15	10	julho
Festival Internacional de Música Colonial Brasileira e Música Antiga de Juiz de Fora	Juiz de Fora	MG	20	15	julho
Festival de Inverno de Valença	Valença	RJ	2	7	julho
Encontro Cultural de Milho Verde	Milho Verde	MG	10	8	julho
Festival de Inverno da Música Brasileira de Paracatu	Paracatu	MG	4	2	agosto
Festival de Inverno de Macacos	Nova Lima	MG	?	?	?
Festival Nacional de MPB com temática AFRO de Limeira	Limeira	SP	4	3	setembro
Festival Nacional de Música Ecológica "Canção da Terra"	Santa Bárbara do Oeste	SP	1	3	junho
Temporada de Inverno de Canela	Canela	RS	?	34	julho/agosto
Festival da Canção de Marabá (FECAM)	Marabá	PA	15	3	novembro
Festival de Inverno de Lençóis	Chapada Diamantina	BA	11	3	outubro
Festival de Inverno SESC/RJ	Nova Friburgo / Petrópolis / Teresópolis	RJ	?	21	julho
Festival de Inverno de Cantareira (FICA)	Serra da Cantareira	SP	1	7	julho
Curso Internacional de Verão de Brasília (CIVEBRA)	Brasília	DF	31	11	janeiro
Festival de Inverno da Bahia	Vitória da Conquista	BA	5	3	agosto
Festival de inverno de Gramado	Gramado	PR	3	15	julho
Conferência intermunicipal de cultura de Itabira	Itabira	MG	1	1	outubro
Festival de inverno de Petrópolis	Petrópolis	RJ	9	10	julho

Quadro 1. Cursos de Férias e Festivais Brasileiros (2009)





## Nível dos Cursos de Teresópolis

Denise Lassimonne<sup>6</sup> (1963), professora de piano do 13º CIFT, fala do alto nível dos alunos: “dentre a dúzia ou mais de estudantes que integravam minha classe, uns 75% eram bem dotados e dois ou três possuíam inegável talento” (p. 54). Nobre (2009) afirma que o curso era considerado de alto nível: “era muito. Por exemplo, na parte instrumental, altíssimo nível(...)sobretudo o nível de discussão dos alunos”. Parente (2009) corrobora a afirmativa de Nobre: “altíssimo nível, claro que desigual. Os alunos eram muito heterogêneos” (p.2). Mas em relação ao nível dos alunos de instrumentos podia-se dizer que era muito alto (PARENTE, 2009).



Figura 3. Corpo docente do 15º CIFT(1965). Segundo plano esquerda: Gilda Giusti, Heitor Alimonda, Gerhard Huesch, Lenir Siqueira. Primeiro Plano: Maria de Lourdes Cruz Lopes, Daisy de Luca, Alberto Jaffé, Ester Scliar, Gilberto Tinetti, Maria Teresa de Oliveira.

Mas numa visão afirmativa, a frase de Sampaio (2009) aponta para um alto nível do curso: “era um curso de alto nível, porque quem era bom queria ir fazer um curso de Teresópolis” (p.4). Embora o último diretor artístico mostre que “ele foi um curso de alto nível que, em determinado momento, começou a cair um pouco na rotina. (...) Então, acho que com isso o nível cai um pouco, o nível dos alunos” (FIGUIREDO, 2009,p.2). Isso parece ter acontecido na última edição<sup>7</sup> do Curso, pois no início a fala de Krieger (2010) é bem afirmativa do alto nível dos alunos: “era de alto nível pela qualificação profissional e intelectual dos professores e pela bagagem de conhecimentos e informações que os estudantes

<sup>6</sup>Inglaterra – Escola Tobias Matthay.

<sup>7</sup> 1989, ano que Jaffé montou em São Paulo evento com o mesmo molde e professores do CIFT(Jaffé, 2008).

levavam: não era um curso para iniciantes, mas de aperfeiçoamento superior”(p.1). Jaffé (2008) afirma que “o Curso tinha duração de seis semanas<sup>8</sup> durante as quais muitas atividades noturnas trouxeram figuras “de proa” da cultura brasileira para conferências e debates: Villalobos, Oscar Niemeyer, Manuel Bandeira e outros. Todos de alto gabarito”(p.6).

Ao contrário de Figueiredo (2009), e de acordo com a fala de Krieger (2010), Herr (2010), professora de canto da penúltima edição do curso, mostra que em relação aos professores “a lista do corpo docente é de profissionais altamente competentes, sempre(...)o curso era de alto nível porque o trabalho foi extremamente sério, o ensino em nível intensivo, a programação de alto nível. E o curso não teria sobrevivido tantos anos se não fosse de alto nível”.

O ponto central para a questão do nível dos alunos está na heterogeneidade entre conhecimento instrumental e teórico/perceptivo/histórico, questão essa que é muito bem avaliada por Schnorrenberg (1959) que reclamava do nível baixo dos alunos “a fim de compensar a notória falta de base Teórica dos alunos, todos são obrigados a cursar uma das turmas de teoria(elementar e superior) e solfejo, assim como as aulas coletivas de história da música e análise”(p.41). Isso está ligado às idéias de Koellreutter (1952, 1954, 1956) e de Alimonda (1961).

91/ **À PRO ARTE**  
RIO DE JANEIRO: RUA MÉXICO, 74 - TEL. 222-1076

Inscrição para o XXI.º Curso Internacional de Férias  
Teresópolis: 10 de Janeiro - 7 de Fevereiro de 1971

nome: **LEONIDES MAZA**

endereço: **BARABINO 421, SAN ANTONIO DE PADUA - Bs As, ARGENTINA.**

idade: **39**

instrumento: **CANTO.**

pretende participar do curso:

ALOJAMENTO:  o uso do crachá é obrigatório

CAMA N.º: .....

A direção do Curso solicita aos participantes o envio URGENTE de seu repertório individual para eventual aproveitamento do mesmo nas atividades artísticas do curso. Em 1971, obras modernas, Contemporâneas e Brasileiros terão preferência.

Figura 4. Ficha de inscrição-XXI Curso Internacional de Férias Pro Arte de Teresópolis(1971)

<sup>8</sup>Depois o Curso passou a ter duração de um mês.

## Breves considerações finais: porque o Curso acabou?

As conclusões as quais chegamos sobre esse ponto são relativas a dois aspectos. Primeiro, a morte de Maria Amélia e de Heuberger, o grande criador, incentivador e mantenedor do Curso. Segundo, pela falta de apoio e patrocínio, uma vez que o Curso era muito caro para os alunos e para sua realização. A revisão da literatura e as falas dos entrevistados comprovam essas afirmações.

Figueiredo (1989, p.13) nos mostra que “não houve apoio oficial da Prefeitura. Seria muito importante se houvesse apoio inclusive dos empresários(...)muitos alunos retornam no ano seguinte, principalmente se não há problemas financeiros, pois mesmo havendo apoio de alguns órgãos eles têm despesas bem altas”. A falta de patrocínio/apoio é confirmada na maioria dos Programas do Curso (v.Quadro2).

Ano	Edição	Patrocinador/Apoio	Ano	Edição	Patrocinador/Apoio
1950	1ª	Prefeitura de Teresópolis	1970	20ª	Não consta patrocinador
1951	2ª	Prefeitura de Teresópolis	1971	21ª	Pró-Arte, Governo Estadual do Rio de Janeiro, Depto. de Difusão Cultural e Prefeitura de Teresópolis. Realização: Fundação das Artes de São Caetano do Sul
1952	3ª	Não consta patrocinador	1972	22ª	Não consta patrocinador
1953	4ª	Prefeitura de Teresópolis e Pró-Arte -Escola Livre de Música, São Paulo.	1973	23ª	Não consta patrocinador
1954	5ª	Não consta patrocinador	1974	24ª	Não consta patrocinador
1955	6ª	Prefeitura de Teresópolis	1975	25ª	Não consta patrocinador
1956	-	Não teve curso(falta de energia na cidade)	1976	26ª	Não consta patrocinador
1957	7ª	Não consta patrocinador	1977	27ª	Não consta patrocinador
1958	8ª	MEC e Prefeitura de Teresópolis	1978	28ª	Colaboração: Instituto Cultural Brasil-Alemanha e Prefeitura de Teresópolis Apoio: Funarte e MEC
1959	9ª	Não consta patrocinador	1979	29ª	Apoio: Funarte
1960	10ª	Não consta patrocinador	1980	30ª	Apoio: Funarte
1961	11ª	Não consta patrocinador	1981	31ª	Apoio: Funarte, MEC, Prefeitura de Teresópolis e Flumitur
1962	12ª	Não consta patrocinador	1982	32ª	Não consta patrocinador
1963	13ª	Não consta patrocinador	1983	33ª	Apoio: Funarte e MEC
1964	14ª	Não consta patrocinador	1984	34ª	Apoio: Funarte, MEC, Secretaria da Cultura, INACEN (Serviço Brasileiro de Dança), Prefeitura de Teresópolis e Flumitur.
1965	15ª	MEC, Governo do Estado do Rio de Janeiro e Prefeitura de Teresópolis	1985	35ª	Não consta patrocinador
1966	16ª	MEC, Governo do Estado do Rio de Janeiro e Prefeitura de Teresópolis (Divisão de Turismo)	1986	36ª	Não consta patrocinador
1967	17ª	Não consta patrocinador	1987	37ª	Não consta patrocinador
1968	18ª	Prefeito Dr. Waldyr Barbosa Moreira	1988	38ª	Vulcan
1969	19ª	Não consta patrocinador	1989	39ª	Apoio: Fundação VITAE e INM/Funarte

Quadro 2. Patrocínio/apoio do CIF em todas as suas edições



Num artigo para a Folha de São Paulo, Squeff (1981) aponta que a ajuda do governo não existe, e que no ano de 1981 a iniciativa privada apoiou o Curso. Vejamos:

a maioria dos estudantes presentes ao curso da Pro Arte era constituída de atuais alunos do SESC/SP; outra parte veio do Ceará, onde o Sr. Jaffé e sua esposa Daisy de Luca fundaram um núcleo de instrumentistas de cordas sob os auspícios do SESI de Fortaleza e o resto deslocou-se de outras partes do país e mesmo de outros países(...). Jaffé acertou em cheio quando deslocou para as chamadas classes sociais ‘menos favorecidas’ o interesse de seu trabalho. Está atraindo jovens operários, comerciários e seus filhos que hoje têm na música uma forma de ascensão social[s.d.].

O fato da falta de patrocínio era muito discutido na imprensa. O Jornal de Teresópolis (1991) traz uma fala contundente a esse respeito: “O Presidente da Fundação Comendador Theodor Heuberger, Georg Betner, “explicou que deixou de ser realizado[o Curso] porque os governos cortaram a ajuda aos alunos que vinham de outros estados”[s.d.].

Entre os entrevistados, os dois aspectos citados anteriormente são aparentes. Vejamos o que dizem alguns dos entrevistados a esse respeito.

Dias(2009) fala que o curso acabou porque

Também teve a morte da Maria Amélia(...), sabe esse tipo de pessoa que tem ali, acho que é muita pretensão dizer, mas não tem substituto. Não tem. O Homero dava curso de Beethoven aqui com uma paixão, Mas esse não era o problema absoluto(...)Então essa questão ali, não era seletivo, não era elitista, mas era de alta qualidade. E as pessoas que se chegavam, era por paixão, entende? É muito difícil você voltar a isso aqui. Muito difícil (sic) (p.10-11).

Sampaio(2009) comenta que o CIFT acabou devido a falta de líderes,

É, a falta de todos eles. Foi a Maria Amélia, foi o Heuberger, foi o próprio Koellreutter que, embora, não houvesse uma química entre eu e ele, mas eu reconheço que o Koellreutter era uma figura, sabe, de uma energia. E o próprio Schnorrenberg... Homero Magalhães! Homero Magalhães, entendeu? Eram pessoas de onde emanava...o Alimonda não era assim, era menos, era outro tipo de personalidade. Era uma pessoa muito séria, era um grande músico, mas, entendeu, não era aquele ... ele não era aquela coisa que o Heuberger e a Maria Amélia eram...ele não era o sol em torno do qual giravam os planetas, os satélites todos, os planetas todos. Não era, entendeu? Era uma pessoa mais cisuda, mais casmurra, mais...

Figueiredo (2009) aponta, em entrevista publicada já citada (1989), que as pessoas diziam que o Curso era caro. Segundo suas próprias palavras: “era um curso caro e aí quando você começa a concorrer com Brasília, que já tinha nessa época, com certeza, e outros cursos do tipo, Campos do Jordão, que tinham apoio total, as pessoas não pagavam nada”(p.2).



Para Herr (2010), o motivo do fim do curso também foi financeiro: “dificuldades financeiras, e o fato que os Jaffés mudaram para os EUA. Muito trabalho e esforço para organizar um curso deste tipo sem a ajuda do governo - como teve em Campos do Jordão”. Tacuchian(2010) mostra que o curso era considerado caro, e sem ajuda financeira de órgãos públicos e privados, bolsas para alunos, ele deixaria de existir, e comenta que “para uma criança pobre como eu era muito caro. Por isso, nunca pude ser aluno dos CIFT”(p.3).

Tacuchian (2010) também comenta que as razões não são intrínsecas ao Curso “mas contingenciais de nossa história recente (populismo cultural demagógico, crises econômicas, ditadura militar inibidora da criatividade, surgimento de novas realidades sociais e de comunicação, entre muitas outras causas)” (TACUCHIAN, 2010, p.3).

Kerr (2010) diz que “teve seu fim decretado pois “tudo acabou como acabou a Pro Arte, assim como a liderança do Heuberger não teve seguidores”(p.4). Krieger (2010) mostra que o Curso acabou, “como acabam a maior parte das coisas boas deste país, onde a cultura é indigente e não conta com o apoio nem do poder público e raramente - como Campos do Jordão, felizmente - da iniciativa privada e do próprio estado”(p.3).

Para Woltzenlogel (2010), concordando com Fagerlande(2010), o curso acabou “porque os grandes idealistas que o sustentavam foram morrendo, o último deles, o Sr. Theodor Heuberger(...)até hoje não consigo entender como esse curso não voltou a funcionar” (WOLTZENLOGEL, 2010, p.3).

Na opinião de Jaffé (2008), Diretor artístico do Curso durante 12 anos, a verdadeira causa do fim do Curso está assim relatada:

O Curso viveu sempre do entusiasmo dos professores e da dedicação de Theodoro Heuberger. Na maior parte dos Cursos os professores tinham como pagamento somente o que cada aluno pagava. Ocasionalmente tivemos pequenos auxílios a saber, Fábrica Nestlé, Banco do Brasil, Ministério da Educação, Prefeitura de Teresópolis, e a Embaixada Alemã. Finalmente em 1988 por intermédio da Interarte, o Curso foi transformado em Festival. A Vulcan patrocinou não só o Curso como também artistas internacionais. Tivemos a participação de Nelson Freire, José Feghale, Michel Haran, Camerata e Quarteto Bessler, Trio Pro Arte, entre outros. O sucesso da realização foi total. A Vulcan se preparava para repetir o evento no ano seguinte. Naquela altura, T. Heuberger já havia falecido e George Beutner, um médico local, assumira a presidência da Pro Arte de Teresópolis. Maus conselhos levaram-no a suspender minha participação. A Vulcan preferiu continuar comigo e juntos pesquisamos possíveis locais para a realização do Festival. Como éramos professores da Faculdade Santa Marcelina, propusemos a sua direção a realização naquele local o que foi aceito para as aulas. Os concertos foram efetuados na Hebraica e no Theatro Municipal de São Paulo. Teresópolis fez no mesmo ano seu 39th Curso sem a nossa participação. A média de alunos vinha atingindo em torno de 250. O Curso da Vulcan que contava com a equipe de Teresópolis e mais alguns



professores de São Paulo levou perto de 300 alunos para São Paulo. Já Teresópolis diminuiu consideravelmente o número de alunos. Fechando no ano de 1989 um ciclo de 39 Cursos, por onde passaram a maior parte dos principais músicos brasileiros. A Vulcan tinha oferecido o patrocínio baseado na Lei Rouanet. Com a extinção dessa Lei, a Vulcan parou o patrocínio(p.5).

As palavras de Jaffé são conclusivas sobre o assunto.



## Referências

ALIMONDA, Heitor. Existe no Brasil verdadeira educação musical? *Intercambio - Economia e Cultura*, N.º1/3. Rio de Janeiro/São Paulo: SOCIEDADE PRO ARTE, 1961, p.14-17.

FIGUEIREDO, Carlos Alberto. Entrevista. *Revista da Acordes*. [s.l.], jul./ago., 1989, p.13.

- JAFFÉ, Alberto. Curso Internacional de Férias deixa um mundo de realizações. “Música Séria: veículo de trabalho e amizade”. *Intercambio - Economia e Cultura*, N.º4/6. Rio de Janeiro/São Paulo: SOCIEDADE PRO ARTE, p.44-48, 1959.

\_\_\_\_\_. 38 anos de Cursos Internacionais de Férias Pro Arte. *Programa do Festival Internacional de Música – Teresópolis-RJ*. Teresópolis, 1988, p. 5.

KOELLREUTTER, Hans-Joachim. 1º Curso Internacional de Férias. Palavras pronunciadas por ocasião do I Curso Internacional de Férias – Pro Arte, em Teresópolis/RJ (03/01 – 15/02/1950). Exemplar datilografado (02p.). In: KATER, Carlos (Org.). *Cadernos de Estudo: educação musical*. Belo Horizonte: Atravez/EMUFMG/FAPEMIG, 1997, p. 26-27.

\_\_\_\_\_. Música é Comunicação... *Intercambio - Economia e Cultura*, N.º3/4. Rio de Janeiro/São Paulo: SOCIEDADE PRO ARTE, p.7, 1952.

\_\_\_\_\_. Pro Arte – Escola Livre de Música. Palavras pronunciadas por H.J. Koellreutter, por ocasião da inauguração da “Escola Livre de Música Pro Arte”, em Campinas. *Intercambio - Economia e Cultura*, N.º4/6. Rio de Janeiro/São Paulo: SOCIEDADE PRO ARTE, p.41-45, 1954.

\_\_\_\_\_. Considerações em torno do problema educacional da música. In: SEMINÁRIOS DE MÚSICA PRO-ARTE – SÃO PAULO. *Intercambio. Suplemento Musical*. N.1, jan./mar., 1956, p. 3-8.

\_\_\_\_\_. *Discurso pronunciado pelo Prof. H.J. Koellreutter por ocasião do ato de encerramento do 7º Curso Internacional de Férias Pro Arte*. Rio de Janeiro/São Paulo. Seminários de Música Pro Arte – Folder de divulgação. 1957. 3p.

\_\_\_\_\_. Discurso de Encerramento do X Curso Internacional de Férias Pro Arte de Teresópolis. *Intercambio - Economia e Cultura*, N.º1/3. Rio de Janeiro/São Paulo: SOCIEDADE PRO ARTE, p.54-57, 1960.

- \_\_\_\_\_. *Teresópolis: 1970. A educação artística, o meio para a formação do homem novo*. Discurso do Prof. H.J. Koellreutter na aula inaugural do XX Curso Internacional de Férias Pro Arte de Teresópolis. 4 de janeiro de 1970a. Exemplar datilografado, 4p.

\_\_\_\_\_. *Discurso de Encerramento do XX Curso Internacional de Férias Pro Arte de Teresópolis*. 1 de fevereiro de 1970b. Exemplar datilografado, 3p.

\_\_\_\_\_. Discurso de Encerramento do XXVII Curso Internacional de Férias da Pro Arte (Teresópolis). *Intercambio - Economia e Cultura*, N.º10/12. Rio de Janeiro/São Paulo: PRO ARTE, p.21-24, 1977.



LASSIMONNE, Denise. Crônica do Curso de Verão Pró-Arte – em Teresópolis – 1963. *Intercambio - Economia e Cultura*, N.º1/3. Rio de Janeiro/São Paulo: SOCIEDADE PRO ARTE, p.54-, 1963.

MATTOS, Américo. Abertura do Curso Internacional de Férias destaca Cultura. *Teresópolis Jornal*. Revista Municipal/Cidade. 12/01/1985, [s.p.].

\_\_\_\_\_. Pro Arte tem status para o Brasil e não o tem para Teresópolis. *Teresópolis Jornal*, 6 de julho de 1991, [s.p.].

SCHNORRENBURG, R. Teresópolis. *Intercambio - Economia e Cultura*, N.º4/6. Rio de Janeiro/São Paulo: SOCIEDADE PRO ARTE, 1959, p.41-42.

\_\_\_\_\_. *Palavras pronunciadas na inauguração das aulas do XI Curso Internacional de Férias Pro Arte de Teresópolis*. 8 de janeiro de 1961. Exemplar manuscrito, 3p.

SEMINÁRIOS DE MÚSICA PRO ARTE – TERESÓPOLIS. Teresópolis bêrço dos Cursos de Férias no Brasil. Encerramento Festivo do XVIII Curso de Férias da PRO ARTE em 1968. *Intercambio - Economia e Cultura*, N.º1/3. Rio de Janeiro/São Paulo: SOCIEDADE PRO ARTE, p.40, 1968.

SQUEFF, Enio. Festival de Teresópolis e a sociedade civil. *Folha de São Paulo*, 5/2/1981, [s.p.].

TANGLEWOOD MUSIC CENTER. Disponível em <http://www.tanglewoodmusicfestival.org>, acesso em 03 mar. 2010.

TERESÓPOLIS JORNAL. Pro Arte em baixa culpa governos pelas dificuldades. Teresópolis, 10/08/1991, [s.p.].

## Entrevistas

DIAS, Odete Ernst. Entrevista realizada nos Seminários de Música Pro Arte do Rio de Janeiro por José Nunes, 2009.

FAGERLANDE, Aloysio. Entrevista realizada por meio eletrônico por Denise Figueiredo, 2010.

FIGUEIREDO, Carlos Alberto. Entrevista realizada na UNIRIO por José Nunes, 2009.

GANDELMAN, Gandelman. Entrevista realizada em sua residência no Rio de Janeiro por José Nunes, 2008.

HERR, Martha. Entrevista realizada por meio eletrônico por Denise Figueiredo, 2010.

JAFFÉ, Alberto. Reside nos Estados Unidos. 3 Entrevistas realizadas por meio eletrônico por José Nunes, 2008.

KERR, Samuel. Entrevista realizada por meio eletrônico por Denise Figueiredo, 2010.

KRIEGER, Edino. Entrevista realizada por meio eletrônico por José Nunes, 2010.





NOBRE, Marlos. Entrevista realizada na UNIRIO por José Nunes, 2009.

PARENTE, Helder. Entrevista realizada na UNIRIO por José Nunes, 2009.

SAMPAIO, Eliane. Entrevista realizada em sua residência no Rio de Janeiro por José Nunes, 2009.

TACUCHIAN, Ricardo. Entrevista realizada por meio eletrônico por José Nunes, 2010.

TINETTI, Gilberto. Entrevista realizada por meio eletrônico por José Nunes, 2009

WEISZFLOG, Walter. Entrevista realizada por meio eletrônico por José Nunes, 2009

WOLTZENLOGEL, Celso. Entrevista realizada por meio eletrônico por Denise Figueiredo, 2010.



## O Ensino de Música em uma perspectiva interdisciplinar

*Cintia Carla de Queiroz*  
*Universidade Federal de Goiás*  
*cintiacarlaqueiroz@yahoo.com.br*

*Flavia Maria Cruvinel*  
*Universidade Federal de Goiás*  
*fmcruvinel@yahoo.com*

**Resumo:** O presente artigo é resultado parcial da pesquisa monográfica, em andamento do Curso de Especialização Ensino da Música e Processos Interdisciplinares da Escola de Música e Artes Cênicas da Universidade Federal de Goiás. A referida pesquisa tem como objetivo investigar o ensino coletivo de flauta a partir de abordagem interdisciplinar. Por meio da pesquisa-ação, delimitou-se como objeto de estudo, a aplicação de um projeto de ensino coletivo de flauta doce com um enfoque interdisciplinar na Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos (EAJA) de uma Escola Municipal de Goiânia, com o intuito de garantir a formação integral e contextualizada dos educandos da EAJA.

**Palavras-Chave:** Ensino Musical Escolar, Interdisciplinaridade, Complexidade.

### Introdução

O ensino de música está se restabelecendo no espaço escolar e, para isso, novas ações e práticas são necessárias para que este processo ocorra de forma significativa. A partir dos Parâmetros Curriculares Nacionais – Arte que norteiam as diretrizes do ensino de artes nas escolas, variadas abordagens vem sendo desenvolvidas no contexto escolar. Dentre as metodologias de educação musical, o Ensino Coletivo de Instrumento Musical torna-se uma proposta viável para o ensino de música no ambiente escolar.

Moraes (1995, p.10) define o ensino coletivo como uma proposta que tem como principal produto do aprendizado o desenvolvimento das atitudes dos alunos, relacionadas tanto ao aspecto musical quanto ao social. Para o autor, a motivação e a interação social são os elementos responsáveis pelo incremento do aprendizado musical. Visto que de acordo com Moraes essa proposta abarca as finalidades da escola, que além do aprendizado musical é possível desenvolver o aprendizado social.

De acordo com Cruvinel (2006, p.112) o “Ensino Coletivo de Instrumento Musical pode ser uma alternativa para a junção dos saberes, contemplando uma formação complexa do ser humano, onde Corpo/Mente/Emoções são trabalhados de forma interligada.” Associando assim, o ensino de música ao novo paradigma, o da complexidade defendido por Edgar Morin.



O paradigma da complexidade está associado ao mundo contemporâneo, que é caracterizado por constantes mudanças. Estamos na era da globalização, do mundo tecnológico e acelerado, onde as informações e os conhecimentos circulam com rapidez. Sendo assim, é de suma importância que o educador musical tenha como preceitos a atualização permanente, flexibilidade e abertura mental para agir a partir das mudanças de paradigma, principalmente no que se refere ao campo da educação.

É indiscutível que o desenvolvimento do conhecimento científico, bem como, o da sociedade ocidental moderna são heranças do pensamento cartesiano. Apesar do progresso científico, o modelo cartesiano fragmentou e reduziu o conhecimento. A partir deste paradigma, corpo/mente/emoções são desvinculados. A produção do conhecimento se tornou cada vez mais fragmentada e desconectada dos outros saberes necessários a uma formação completa do ser humano. Como afirma Morin, “há inadequação cada vez mais ampla, profunda e grave entre os saberes separados, fragmentados, compartimentos entre disciplinas, e, por outro lado, realidades ou problemas cada vez mais polidisciplinares, transversais, multidimensionais, transnacionais, globais, planetários.” (MORIN, 2003, p.13)

O paradigma da complexidade exige uma nova postura por parte dos sistemas educacionais e professores. O desafio da complexidade também é um desafio da globalidade, sendo a integração e a contextualização qualidades essenciais para a formação do ser humano dentro desse novo paradigma.

A área educacional deve aderir a essas “qualidades” essenciais à formação do ser humano, ou seja, a integração e a contextualização, defendidas por Morin. Sendo assim a Arte-educação também não deve afastar-se desse pensamento de integração e contextualização, sendo ela um campo do conhecimento essencial à formação integral do ser humano. Por isso, é necessário que o ensino das artes, e especificamente aqui tratando, o ensino de música, se desenvolva de uma forma interdisciplinar e contextualizada, seja com outras artes ou com outras áreas do conhecimento humano. Necessário se faz ressaltar que neste processo pedagógico interdisciplinar estão presente professores especialistas em cada modalidade artística e/ou área de conhecimento, sendo assim, não é cogitado que este processo seja realizado por um professor polivalente.

O ensino de música escolar possui diferentes possibilidades de atuação, como o mencionado Ensino Coletivo de Instrumento Musical, entre outras abordagens metodológicas. Porém, independente da abordagem metodológica aplicada na sala de aula, o educador musical deve exercitar o trabalho inter e transdisciplinar que a atual realidade necessita.



Diante desse cenário, o presente trabalho tem como objetivo investigar a aplicação do ensino de música no ensino fundamental com uma perspectiva interdisciplinar, a partir do Ensino Coletivo de Flauta Doce no ensino fundamental.

## **Fundamentação teórica**

Para Fazenda (2001, p.11) a “interdisciplinaridade é uma nova atitude diante da questão do conhecimento, de abertura à compreensão de aspectos ocultos do ato de aprender e dos aparentemente expressos, colocando-os em questão.” Para ser interdisciplinar é preciso abrir-se para o novo, mas não se esquecendo ou negando o velho, é necessária a busca constante por questionamentos e inquietações, pois no mundo complexo nada é definitivo e acabado.

Para a autora, “cinco princípios subsidiam uma prática docente interdisciplinar: humildade, coerência, espera, respeito e desapego.” (FAZENDA, 2001, p.11). Cada um desses cinco princípios elencados pela autora possuem atributos próprios e categorias para elucidar cada um. Esses princípios e categorias se encontram no livro *Dicionário em construção: interdisciplinaridade (2001)*, organizado por Ivani Fazenda, esse livro é composto por artigos resultantes da produção de inúmeras pesquisas de mestrado e doutorado orientadas por ela.

Escolhemos cinco categorias como pressupostos para subsidiar a análise dos dados coletados: Identidade, Mudança, Afetividade, Parceria e Vivência. Vejamos a concepção de cada categoria descrita pelos autores:

**Identidade:** “Categoria tão importante da interdisciplinaridade que manifesta, ganha vida e produz frutos deliciosos. A identidade pode ser classificada como individual ou coletiva, real ou virtual.(...) A identidade não “nasce” pronta e acabada. Ela é construída passo a passo, configurando-se num projeto individual de trabalho e de vida que nunca pode ser dissociado de um projeto maior, o do grupo.” (GUIOTI, 2001, p. 50). Para o autor buscar a identidade é buscar um significado maior, quando essa identidade acontece você faz parte do outro.

**Mudança:** “Mudança significa alteração de propósitos perante o estabelecido e consolidado. É buscar o diferente, desapegar-se do velho para construir o novo, o desconhecido, agindo com ousadia, tomando um novo rumo, acreditando num projeto ainda por se fazer e assumindo o compromisso com o incerto e transitório.(...) Inserir-se num processo de mudança é agir de forma consciente e espontânea, confiando na intuição como



um sinalizador significativo, respeitando a evolução de cada um.” (RAMOS, 2001,p. 68) Para Arnt (2001) “ a mudança, no sentido interdisciplinar, parte de alguém que se coloca inteiro no que faz.” (p. 74)

**Afetividade:** “Sentir e viver a *afetividade* na educação, pela teoria da interdisciplinaridade, suscita que nosso eu adentre a sala de aula, inteiro, para desvelar, descobrir e sentir as manifestações presentes nas interações, relações e relações que os sujeitos estabelecem/manifestam na ação de educar. (...) A afetividade é afetar e ser afetado pelo outro, instigando as energias e ativando nosso eu para a ação. Isto pressupõe humildade, parceria, reciprocidade – princípios da teoria da interdisciplinaridade.” (RANGHETTI, 2001, p.87)

**Parceria:** “Com o enfraquecimento da visão cartesiana e disciplinar de mundo, podemos por intermédio de parcerias, gerar um movimento em busca da compreensão da totalidade da realidade, onde a construção de conhecimentos ocorre num contínuo ir e vir, interconectando o indivíduo, que aprende consigo mesmo, com os seus pares e com o meio à sua volta. Aprender passa a ser o produto de parcerias e trocas, em um processo ininterrupto que dura toda a vida.” (JUSTINA, 2001, p. 160)

**Vivência:** “Penso que algo ambigualmente forte e sutil acontece quando exercitamos o olhar para dentro, para fora, para nós e para o outro, um processo de dor e alegria. Dor, quando as remanescências de nossa história de vida incide em nossa dificuldade de enxergar possibilidades de nos conhecer, de olhar o outro. Alegria, quando ultrapassamos essa limitação remetendo-nos a uma ilha de paz proporcionada pela fusão dos olhares, que nos foi possível transcender.” ( ROSITO, 2001,p. 168)

## Metodologia

A pesquisa, ora em andamento, tem abordagem qualitativa e a base metodológica está fundamentada na pesquisa-ação, onde o pesquisador assume a nova postura, aliando a reflexão com a ação.

A presente pesquisa-ação delimitou como objeto de estudo, a aplicação de um projeto de ensino coletivo de flauta doce com um enfoque interdisciplinar na Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos (EAJA) de uma escola Municipal de Goiânia, com o intuito de garantir a formação integral e contextualizada dos educandos da EAJA.

A pesquisa de campo acontece na escola a onde a pesquisadora leciona a disciplina Arte, Escola Municipal São José, na qual desenvolve o ensino de música através do ensino



coletivo de flauta doce para os alunos da 8º série, onde será aplicada a perspectiva interdisciplinar.

A possibilidade de desenvolver um trabalho interdisciplinar na escola foi lançada a todos os professores de todos os componentes curriculares da escola. A pesquisadora expôs a idéia e convidou os colegas para participar do projeto. A iniciativa foi proposta também com o intuito de inscrever o projeto da escola em uma espécie de concurso educacional. Somente dois professores de um corpo docente formado por oito professores juntamente com a pesquisadora, se propuseram a participar do projeto.

A coleta de dados foi realizada por meio dos seguintes materiais: 1) Desenvolvimento do projeto em parceria com o corpo docente envolvido; 2) Planejamento das aulas; 3) Desenvolvimento das intervenções/aulas.

As intervenções/aulas ocorreram dentro das aulas das disciplinas Arte, Ciências e História, sendo cada uma, ministrada em duas aulas semanais de 01h06min (uma hora e seis minutos) cada. Todos os alunos foram convidados a participar voluntariamente das aulas de flauta doce, e eles foram comunicados de que a professora/pesquisadora estaria desenvolvendo uma pesquisa a partir daquela iniciativa na escola. A seguir, o desenvolvimento do projeto de intervenção pedagógica, ora investigado.

### **O Projeto Interdisciplinar**

O presente projeto visou uma aplicação do ensino de música em uma perspectiva interdisciplinar com as disciplinas história e ciências; disciplinas as quais os professores disponibilizaram a sua participação.

A flauta-doce foi escolhida para ser trabalhada neste projeto por ser um instrumento de custo bastante acessível, e pela facilidade do seu manuseio em relação a outros instrumentos musicais, não tendo restrições a crianças ou jovens da educação básica. Garcia (2003, p.2) destaca que a flauta-doce possui imensa popularidade tanto em nível amador quanto em nível profissional, onde também ganha destaque em sua adoção na educação musical.

O trabalho com o Ensino Coletivo de Flauta Doce já está sendo desenvolvido desde março de 2009 com os alunos da 8º série, porém diante do exposto acima, torna-se necessário para formação contextualizada dos educandos da EAJA que seja inserido nessa proposta uma perspectiva interdisciplinar, proporcionando assim, o acesso a uma aprendizagem múltipla e significativa, ampliando a possibilidade de uma formação completa dos nossos educandos da EAJA.



O título do projeto de intervenção pedagógica interdisciplinar foi: “O Nordeste do nosso Brasil: o ensino de música em uma perspectiva interdisciplinar”. O projeto teve como objetivo oportunizar aos alunos a compreensão de elementos de uma região brasileira- o Nordeste - através do convívio e a aprendizagem musical, integrando outras áreas do conhecimento, proporcionando assim, uma aprendizagem interdisciplinar.

Para a execução desse projeto, foram delimitados os conteúdos de cada componente curricular:

***Música:***

- Apreciação da música Asa Branca;
- Estudo do instrumento musical flauta-doce como norteador da vivência e sistematização do aprendizado musical;
  - Execução na flauta doce da música Asa Branca;
  - Ritmo brasileiro nordestino: Baião;
  - Vida e obra do compositor Luiz Gonzaga;

***Ciências:***

- Formação da caatinga - bioma exclusivamente brasileiro e o mais expressivo da região Nordeste.
  - Características da caatinga (fauna, flora, hidrografia, relevo);
  - Relacionar os aspectos físicos da caatinga à vida do sertanejo;
  - Obra de Euclides da Cunha;

***História:***

- Brasil República - a partir de meados do século XX.
- Identidade Nordestina: um olhar panorâmico no universo simbólico-representativo do sertanejo através de seu imaginário migratório.

O ponto de partida e de finalidade para todos os componentes curriculares foi a música Asa Branca, onde todos os professores iniciaram o trabalho a partir da leitura e apreciação da música. Onde a partir daí foi se construindo para os alunos a gama de possibilidades dentro de cada componente curricular de conhecimentos advindas da música Asa Branca.

A metodologia para a execução do projeto foi discutida entre os professores, mas ficou a cargo de cada um sugerir a melhor forma de desenvolver a sua área. A metodologia utilizada por cada professor foi:

***Música:***



O trabalho com o ensino coletivo de flauta doce já estava sendo desenvolvido, sendo assim os alunos já possuíam um conhecimento musical. Estávamos no momento de aperfeiçoamento da execução da música Asa Branca com a flauta doce. Para a execução do trabalho foi desenvolvido:

- Apreciação da Música Asa Branca;
- Discussão e pesquisa sobre o ritmo brasileiro baião;
- Pesquisa sobre a vida e obra do compositor Luiz Gonzaga;
- Execução da música Asa Branca através de um conjunto instrumental de flauta doce;

#### ***Ciências:***

- Apreciação da Música Asa Branca;
- Interpretação da letra;
- Discussão sobre os elementos biológicos que discorrem e sugerem em seu texto;
- Leitura e discussão em grupos sobre os seguintes temas: Como se formou a caatinga; O Rio São Francisco; A fauna da caatinga; A vegetação da caatinga; O sertanejo e seu ambiente.
  - Após a exposição de cada tema será discutido alguns aspectos apresentados, relacionando-os a opinião do autor Euclides da Cunha para quem “O sertanejo é antes de tudo um forte”.
  - Pesquisa de fotos, vídeos ou exemplos sonoros que retratam e/ou ilustram algumas características da Caatinga;
  - Produção de um trabalho em Power Point sobre o bioma caatinga.

#### ***História:***

- Apreciação da Música Asa Branca;
- Interpretação da letra;
- Exposição e explicação de textos ou imagens relacionadas com o contexto histórico da música Asa Branca;
  - Apreciação de Documentários, filmes e músicas relacionadas à saga do migrante nordestino rumo ao centro-sul do Brasil, sua experiência retirante e seu retorno às origens;
  - Pesquisa de campo: pesquisar entre os colegas da escola, quais foram os alunos que são imigrantes da região Nordeste, tentar identificar as causas de sua migração e suas expectativas em relação ao retorno de suas origens;





Para a conclusão do projeto, o corpo docente decidiu que o ponto culminante se daria com uma apresentação em forma de representação teatral, onde estaria sendo contemplado o trabalho das três disciplinas de maneira interdisciplinar, retratando a cultura, a geofísica da região e o imaginário e a identidade do sertanejo nordestino.

A avaliação foi definida para ser desenvolvida de maneira contínua, verificada através da participação dos alunos em sala de aula, confecção de trabalhos, participação no evento proposto, do ensaio e da apresentação. Observou-se também, o interesse individual de cada aluno, suas aspirações, sua produção, o nível de envolvimento com as atividades, bem como a avaliação do professor juntamente com suas metodologias, num diálogo com a coordenação pedagógica e com os alunos.

Foi descrito acima a estrutura do projeto interdisciplinar, que não teve um bom êxito. O projeto teve seu início, porém não teve a continuidade e nem tampouco a sua culminância.

Os professores iniciaram o projeto, mas foram se desmotivando e se desinteressando em dar continuidade no mesmo, sendo assim, somente a parte de música foi continuada e realizada com sucesso, mas o trabalho interdisciplinar não foi realizado como o esperado.

Diante desse fato foi possível diagnosticar que os pressupostos de Fazenda (2001) - identidade, mudança, afetividade, parceria e vivência - não foram contemplados por parte dos educadores envolvidos no processo, resultando no não sucesso com a interdisciplinaridade.

### **Questionário com educadores**

A partir da aplicação de questionário com os professores de música que atuam no ensino fundamental, busca-se investigar a visão dos educadores musicais em relação prática a pedagógica interdisciplinar. O questionário foi elaborado com perguntas abertas e semi-abertas, com o intuito de diagnosticar o conhecimento dos professores sobre a prática interdisciplinar, sua viabilidade e aplicabilidade.

Os questionários estão sendo aplicados para professores de música que atuam no ambiente escolar no ensino fundamental – 1º ao 9º ano.

Pretende-se comparar os resultados obtidos no experimento realizados pela professora-pesquisadora com os da investigação da visão dos educadores musicais, via questionário, que atuam no ensino fundamental frente à prática pedagógica interdisciplinar.

A partir dos resultados da pesquisa de campo, analisados e comparados ao referencial teórico, a partir da escolha de critérios de interdisciplinaridade expostos por Fazenda (2001) - Identidade; Mudança; Afetividade; Parceria e Vivência, chegar-se-á as análises e conclusão da pesquisa.



## Considerações Parciais

A necessidade de mudança de postura e atuação por parte de todos os envolvidos na educação é fato evidente na contemporaneidade. A interdisciplinaridade e o pensamento transdisciplinar devem estar presentes na escola. Porém para que isso aconteça é necessário que ocorra uma reforma do pensamento (Morin, 2003, p.16).

Até o presente momento da pesquisa é possível constatar que a interdisciplinaridade de fato é inegável no contexto escolar, porém na prática, ela ainda é um desafio. Pois há a necessidade da mudança do pensamento e que todos se envolvam com esse tipo de atividade. Para tanto, a interdisciplinaridade deve ser uma prática constante, e não ser aplicada somente em projetos extraordinários.

O ensino de música no contexto escolar deve e pode ser inter e transdisciplinar, contribuindo assim, para a formação dos indivíduos como seres complexos e não fragmentados.



## Referências

- CRUVINEL, Flavia Maria. Ensino Coletivo de Instrumento Musical: uma alternativa para uma Educação Musical e transformadora por um mundo melhor. In: II Encontro Nacional de Ensino Coletivo, 2006, Goiânia. *Anais...* Goiânia: Universidade Federal de Goiás, 2006, p.105- 113.
- FAZENDA, Ivani C. A. *Dicionário em construção: interdisciplinaridade*. São Paulo: Cortez, 2001.
- GARCIA, Eda do Carmo Pereira. Flauta doce soprano: construindo uma habilidade técnica em educação musical. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 12, 2003, Florianópolis. *Anais...* Florianópolis: ABEM, 2003, p. 279-284. CD ROM.
- GUIOTI, Ednilson Aparecido. In: FAZENDA, Ivani C. A (Org.). *Dicionário em construção: Interdisciplinaridade*. São Paulo: Cortez, 2001.
- JUSTINA, Reginaldo Dalla. In: FAZENDA, Ivani C. A (Org.). *Dicionário em construção: Interdisciplinaridade*. São Paulo: Cortez, 2001.
- MORAES, Abel. *O ensino do violoncelo em grupo: uma proposta para pré-adolescentes e adolescentes*. Belo Horizonte: Monografia de especialização em Educação Musical, Escola de Música, Universidade Federal de Minas Gerais, 1995.
- MORIN, Edgar. *A cabeça bem-feita*. Tradução Eloá Jacobina. 8ª Ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.
- RAMOS, Geralda Terezinha. In: FAZENDA, Ivani C. A (Org.). *Dicionário em construção: Interdisciplinaridade*. São Paulo: Cortez, 2001.
- RANGHETTI, Diva Spezia. In: FAZENDA, Ivani C. A (Org.). *Dicionário em construção: Interdisciplinaridade*. São Paulo: Cortez, 2001.
- ROSITO, Margaréte May Berkenbrock.. In: FAZENDA, Ivani C. A (Org.). *Dicionário em construção: Interdisciplinaridade*. São Paulo: Cortez, 2001.



# O ensino de música na educação básica (ensino médio) – práticas pedagógico-musicais significativas relacionadas à perspectiva sociocultural da educação musical

*Allisson Popolin*  
*Universidade Federal de Uberlândia*  
*allissonpopolin@bol.com.br*

**Resumo:** Neste texto pretendo reunir, organizar e expor idéias e reflexões acerca de como constituir práticas pedagógico-musicais significativas dentro da sala de aula, referindo-me em primeira instância às escolas de Educação Básica da Rede Pública Estadual a qual tenho contato desde o início de minha atividade docente. Explano sobre: 1. Aprendizagem Significativa abordada na Teoria da Aprendizagem Significativa de David Paul Ausubel, além de outros teóricos como Coll e Koellreutter; 2. Perspectiva Sociocultural da Educação Musical citando Margarete Arroyo, Luis Ricardo Silva Queiroz e Lucy Green; 3. Experiência ocorrida no primeiro bimestre do ano de 2009 na Escola Estadual que trabalho.

**Palavras-chave:** Aprendizagem Significativa, Perspectiva Sociocultural da Educação Musical, Ensino Médio.

A partir de 2003 iniciei o trabalho como docente da disciplina Arte-Música em Escola Estadual e desde então convivo com jovens na interação ensino/aprendizagem. Muitos dos questionamentos referentes ao papel do professor, avaliação, conteúdos, estudantes foram sanados com as leituras e elaboração de minha monografia de final de curso. Entretanto, ao continuar a jornada pelo mundo da docência, outras inquietações foram se instaurando como, por exemplo: Como constituir práticas pedagógico-musicais significativas dentro da sala de aula? Com os estudos no curso de Mestrado em Artes ao tomar conhecimento da Perspectiva Sociocultural da Educação Musical refleti no quanto ela proporcionaria uma aprendizagem significativa. Assim, pretendo registrar investigações sobre “aprendizagem significativa”, fatores determinantes para alcançá-la, articulando com a Perspectiva Sociocultural da Educação Musical tendo como resultado uma Educação Musical significativa.

## A instigação de relações entre significados

Quanto ao termo “aprendizagem significativa” a Teoria da Aprendizagem Significativa de David Paul Ausubel<sup>1</sup> (apud AMORIM, 2004; MOREIRA, 2000a, 2006, 2007) aponta tratar-se da ampliação da “estrutura cognitiva”<sup>2</sup> pela incorporação de novas

---

<sup>1</sup> Psicólogo da educação e aprendizagem.

<sup>2</sup> “Cognição seria o processo através do qual o mundo de significados tem origem, visto que o ser humano atribui significados à realidade em que se encontra. Estes significados são “pontos de partida” para a atribuição de outros significados, constituindo-se de “pontos básicos de ancoragem”. Nesse sentido, os primeiros significados



idéias (significados) que vão se relacionando de forma lógica (não-arbitrária) e com sentido (substancialmente interessante) com as idéias (significados) já existentes, em outras palavras, é a articulação de relações entre significados. Segundo César Coll Salvador<sup>3</sup> (1988, p. 136) uma condição para que a “aprendizagem significativa” aconteça é que o estudante construa significados sobre determinado conteúdo relacionando-o de forma não arbitrária com o que já conhece, inserindo-o em suas redes de significados já construídas no decorrer de suas experiências anteriores de aprendizagem, ou seja, “é necessário que o conteúdo seja potencialmente significativo do ponto de vista psicológico”.

[...] [A] aprendizagem significativa caracteriza-se pela interação entre o novo conhecimento e o conhecimento prévio. Nesse processo, que é não-literal e não-arbitrário, o novo conhecimento adquire significados para o aprendiz e o conhecimento prévio fica mais rico, mais diferenciado, mais elaborado em termos de significados, e adquire mais estabilidade (Moreira e Masini, 1982; Moreira, 1999, 2000 apud Moreira, 2000a, p. 3)

Na teoria de Ausubel (apud AMORIM, 2004; MOREIRA, 2000a, 2006, 2007) os fatores determinantes para uma aprendizagem significativa são: \* *o conhecimento<sup>4</sup> prévio* – também chamado de “conhecimento âncora”, “pontos básicos de ancoragem”, “subçunsoros”, que é aquilo que o estudante já sabe, ou seja, são conhecimentos que estão presentes na “estrutura cognitiva” que servirão de apoio ou ponte para se agregar novos significados, novos conhecimentos; \* *a pré-disposição em aprender* – o estudante deve estar disposto a estabelecer relações de significados entre o novo conhecimento e o conhecimento prévio. E essa pré-disposição, motivação, está ligada à relevância que o novo conhecimento tem para o estudante.

[...] Uma aprendizagem significativa não se relaciona apenas a aspectos cognitivos dos sujeitos envolvidos no processo, mas está também intimamente relacionada com suas referências pessoais, sociais e afetivas. Nesse sentido, afeto e cognição, razão e emoção se compõem em uma perfeita interação para atualizar e reforçar, romper e ajustar, desejar ou repelir novas relações, novos significados na rede de conceitos de quem aprende. (BARREIRA, s.d.; s.p.).

---

dariam origem ao que se poderia denominar “estrutura cognitiva.” (MOREIRA & MASINI, 1982 apud AMORIM, 2004).

<sup>3</sup> Professor de Psicologia Evolutiva e da Educação na Faculdade de Psicologia da Universidade de Barcelona.

<sup>4</sup> [O] conhecimento pode ser visto como uma rede de significados, em permanente processo de transformação no qual, a cada nova interação, a cada possibilidade de diferentes interpretações, uma nova ramificação se abre, um significado se transforma, novas relações se estabelecem, possibilidades de compreensão são criadas (BARREIRA, s.d.; s.p.).



De acordo com Coll (1988, p. 136) “a atitude favorável para a aprendizagem significativa faz referência a uma intencionalidade do aluno para relacionar o novo material de aprendizagem com o que já conhece, com os conhecimentos adquiridos previamente, com os significados já construídos”.

Tratando ainda de “aprendizagem significativa”, agora, no âmbito da música, o professor Hans-Joachim Koellreutter<sup>5</sup> (apud BRITO, 2001, p. 29) defende como prioridade a “observação”, o “respeito ao universo cultural”, os “conhecimentos prévios”, as “necessidades” e os “interesses” do aluno. Falava “em educação musical funcional, ou seja, aquela voltada às necessidades da sociedade, do indivíduo, em “tempo real”, “atual”. Sempre repetia que “[é] preciso aprender a apreender do aluno o que ensinar” (p. 31), e que “[a] melhor hora para apresentar um conceito, ou ensinar algo novo, é aquela em que o aluno quer saber. E o professor deve estar sempre atento e preparado para perceber e atender as necessidades de seus alunos” (p. 32). Segundo Koellreutter, os conteúdos devem ser abrangidos visando um trabalho “relacional, questionador, transformador, que estimula a criação e que pode ocupar-se de aspectos de fundamental importância, como a interdisciplinaridade, a diversidade cultural e os valores humanos” (p. 35). Nesse sentido, propôs o que chama de “ensino pré-figurativo” que “conscientiza e ‘orienta’ os alunos através do diálogo e do debate” não se limitando a simples transmissão de conhecimentos herdados, consolidados e repetidos (p. 35).

Em suma, parto da idéia que Educação Musical significativa envolva trabalhar de uma maneira que tenha sentido (lógico, afetivo, social, histórico, cultural) para o estudante.

Agora que já foram expostas algumas considerações sobre “Aprendizagem Significativa”, como proporcioná-la em sala de aula?

## **Dos objetivos para o planejamento da prática pedagógica**

Antes de tudo, para planejar um ensino de música significativo, é necessário estabelecer objetivos e metas: \*quais os motivos e propósitos de se ensinar música; \*onde quero chegar com o ensino de música.

Ao olhar outras perspectivas de educação musical, observamos focos e objetivos diferenciados. Por exemplo, a Perspectiva Multiculturalista objetiva confrontar o estudante à diversidade musical do mundo em que vive, com fim de ampliar o universo cultural, compreendendo e respeitando tal diversidade. Já a Perspectiva Tecnicista valoriza a tradição

---

<sup>5</sup> Educador Musical, compositor e criador do Departamento de Música da UFBA, em Salvador.



européia, com foco no desenvolvimento de habilidades de leitura, escrita, técnica instrumental (técnica pela técnica). Por outro lado, a Perspectiva Humanista tem como fim favorecer a evolução humana (desenvolvimento humano individual) para despertar aptidões

[...] como, por exemplo, as faculdades de percepção, as faculdades de comunicação, as faculdades de concentração (autodisciplina), de trabalho em equipe, ou seja, a subordinação dos interesses pessoais aos do grupo, as faculdades de discernimento, análise e síntese, desembaraço e autoconfiança, a redução do medo e da inibição causados por preconceitos, o desenvolvimento de criatividade, do senso crítico, do senso de responsabilidade, da sensibilidade de valores qualitativos e da memória, principalmente, o desenvolvimento do processo de conscientização do todo, base essencial do raciocínio e da reflexão (KOELLREUTTER apud BRITO, 1999, p. 42).

Contudo, acredito que, a Perspectiva Sociocultural da Educação Musical privilegia a “celebração<sup>6</sup>”, ou seja, o encontro entre o “significado inerente<sup>7</sup>” e “significado delineado<sup>8</sup>” (GREEN, 1997). Além disso, nessa perspectiva, há o compromisso para uma construção e/ou ampliação de significados/sentidos para tornar as músicas fora do universo do estudante significativas para ele.

Mas como a Perspectiva Sociocultural da Educação Musical favorece a Aprendizagem Significativa?

## **Perspectiva Sociocultural da Educação Musical x Ensino-aprendizagem Significativo**

Tratando da abordagem Sociocultural da Educação Musical, de acordo com Arroyo<sup>9</sup>, é digno de nota que

---

<sup>6</sup> Estado de prazer/gozo/deleite/identificação diante dos significados estruturais/composicionais, afetivos, sociais, históricos, culturais que a música representa para o indivíduo (GREEN, 1997).

<sup>7</sup> Esse termo refere-se aos significados atribuídos, pelo apreciador, aos materiais sonoros envolvendo a percepção e compreensão racional da estrutura e organização coerente (lógica) sonoro/musical, entendendo suas nuances por estar familiarizado com o estilo da obra. Esses significados dependem de uma experiência musical prévia do tipo de música em questão. Não nascemos com esses significados, por isso são artificiais (não naturais), históricos (por estar situado em determinado período no tempo) e aprendidos nas interações sociais (GREEN, 1997, p. 27-28).

<sup>8</sup> A música atua como elemento gerador de símbolos e valores, que são investidos pela sociedade e/ou pelo indivíduo. Esses símbolos e valores referem-se aos “significados delineados” (demarcados) pela música. O “significado delineado” está ligado à identidade/identificação do indivíduo aos símbolos e valores que a música reporta para o mesmo. “[...] Temos uma resposta positiva quando nos identificamos com o sentimento expresso, que nos apóia socialmente, quando nos identificamos com a música por que ela delinea a nossa classe social, nossas vestes, nossos valores políticos ou qualquer outra coisa” (GREEN, 1997, p. 31).

<sup>9</sup> Professora e pesquisadora dos Cursos de Música – UFU, doutora em Educação Musical – UFRGS.



[...] se assenta sobre as idéias do relativismo cultural<sup>10</sup> e sobre a idéia das músicas como construções socioculturais, [...] fazendo uso de metodologia de investigação de campo e de técnicas que desvelam como o ensino e a aprendizagem de música acontecem em diferentes cenários. (ARROYO, 2002, p. 20, 26).

O conceito de que as músicas são construções socioculturais é apresentado também por Queiroz (2005, p. 49) que aponta as músicas como fenômenos “determinados pela cultura e também determinantes dessa, [que] estão presentes nos mais variados universos ocupados e estabelecidos pelo homem em seu convívio social”. Compreender a música como cultura e na cultura, “sendo produto das vivências, das crenças, dos valores e dos significados que permeiam [a vida do homem]” (MERRIAM, 1964 apud QUEIROZ, 2005, p. 52) ajuda pensar em prática educativa que relacione aspectos da vida e cultura do indivíduo tornando-se uma prática educativa significativa.

[A] atividade de ensino da música requer o desenvolvimento de práticas que devem se caracterizar como expressões musicais significativas e não simplesmente como um conjunto de exercícios para a assimilação de aspectos técnicos e estruturais. Entendendo então que para estabelecermos propostas de ensino e aprendizagem que possam não só desenvolver habilidades, mas, sobretudo, concretizar um ensino musical de música, precisamos caracterizar performances que tenham sentido, significado e expressão, pensadas como produtos oriundos de experiências reais de vivência da música, que possam estabelecer processos significativos e fundamentais para a educação musical. (QUEIROZ, 2005, p. 55).

Esse olhar relativizador destacado por Arroyo (2002) e o conceito de “música como fenômeno sociocultural” (QUEIROZ, 2005) nos leva a “pensar no estudante”: conhecer e levar em conta sua realidade; compreender como ele se relaciona com a música no contexto afetivo, social, histórico, cultural, para depois iniciar o processo de ensino-aprendizagem musical. Com isso em mente, os conteúdos não serão impostos ao estudante, mas partirão da música que tem significados para ele (inerentes e delineados). Isso não quer dizer trabalhar única e exclusivamente com o que o aluno conhece, mas sim, que a partir de seus “conhecimentos prévios” o professor aprofundará e ampliará os significados estabelecendo novos significados com outras músicas. Esta forma de trabalho, acredito, diminui a apatia/rejeição às aulas de música e auxilia a criar e manter uma comunicação entre professor e os estudantes.

---

<sup>10</sup> “Trata-se dos conceitos de **relativização** dos processos e produtos culturais e de **cultura**. Relativização implica que os processos e os produtos culturais só podem ser compreendidos se considerados no seu contexto de produção sociocultural; o conceito de **cultura** [...] entendida como uma teia de significados que conferem sentido à existência humana” (GEERTZ, 1989, apud ARROYO, 2002, p. 19).





Citarei, como um exemplo, na prática, que poderia ser relacionado com ensino-aprendizagem significativo na Perspectiva Sociocultural da Educação Musical. É apenas um recorte simples de atividades que realizei durante o primeiro bimestre de 2009, trabalho que realizei com turmas de 1º Colegial do Ensino Médio de uma escola estadual.

Ao iniciar o ano de 2009, sem nenhuma relação com os estudantes, procurei estabelecer a comunicação conversando sobre as preferências musicais dos estudantes. Fizemos juntos uma grande relação de estilos e gêneros musicais, conversamos sobre as preferências e quem tinha cd's, músicas no celular e MP4, quando ouviam música, que sentimentos a música trazia para eles, etc. A partir daí, pedi que trouxessem cd's das suas músicas preferidas para ouvirmos, pelo menos um trecho, durante a próxima aula. Na aula seguinte, alguns alunos trouxeram cd's com músicas. Antes de passar as músicas citei que a música pode fazer lembrar-nos de coisas, fatos, imagens, sentimentos, sensações, então pedi que fizessem uma relação do que sentissem e/ou lembrassem quando estivessem ouvindo a música. Ao ouvir os vários estilos como sertanejo, pop romântico, música eletrônica, pagode os alunos expressaram suas várias relações com a música. Relacionaram a música com amor, paixão, festa, dança, alegria, etc. Depois desta atividade, fizemos uma votação para a escolha de um estilo/gênero musical para compreendermos melhor nas próximas aulas. As duas turmas do turno matutino escolheram coincidentemente o pagode. Em uma das turmas tinha um grupinho de alunos que tocavam pagode e faziam apresentações em bares e festas, então pedi que preparassem umas duas músicas para as aulas à frente. Pedi novamente aos alunos para trazerem suas músicas no estilo pagode. Na aula seguinte, os estudantes não trouxeram nenhuma música, mas já estava preparado e levei quatro músicas de pagode. Ouvimos as músicas, falamos dos grupos que cantavam, os nomes das músicas, os instrumentos característicos. Ao tratar dos instrumentos, levei o pandeiro, conversamos sobre instrumentos de percussão, toquei e ensinei uma técnica simples para a execução de pagode. Em outra aula, o grupo de pagode tocou e cantou tanto para a turma que pertenciam como para a outra turma. Observava-se, durante a apresentação do grupo, nos gestos (cantar junto, acompanhar com palmas, vibrar ao final de cada música), tanto de quem tocava quanto de quem ouvia o poder significativo da música. Nesta fase das aulas os estudantes foram agregando novos significados como classificação de instrumentos musicais, técnica instrumental, dentre outros, à experiência prévia que já tinham com o pagode. Uma aluna disse que não gostava de pagode, mas depois achou muito legal depois de ouvir os colegas tocando e cantando (acredito que a aceitação coletiva dos colegas, poder de identidade social que a música traz, influenciou na construção dos significados delineados para esta estudante). Em meio a essas



aulas, pedi que xerocassem um texto que tratava das origens do pagode, fiz algumas exposições. A partir do pagode, fizemos relações com samba partido alto, chorinho e até tango brasileiro. As aulas foram todas interligadas umas às outras, formou-se uma grande rede de significados em torno dos estilos/gêneros musicais, através de audição de músicas, vídeos, apresentação musical, prática instrumental, diálogos e leitura de texto. Essa forma de tratar o conteúdo musical construindo relações, trabalhando de maneira que faça sentido (lógico, afetivo, social, histórico, cultural) ao estudante é que creio ser uma prática pedagógica sob a perspectiva Sociocultural da Educação Musical geradora de uma Aprendizagem Significativa.

Portanto, entendo que a Perspectiva Sociocultural da Educação Musical favorece a constituição de práticas pedagógico-musicais significativas, pois instiga olhar o processo de aprendizagem e ensino levando em conta os sentidos, significados, a lógica que as pessoas criam para ouvir, compor, fazer música. E nesse processo de ensino-aprendizagem o estudante é levado a enriquecer seu conhecimento prévio, construindo novos significados, fazendo ligações de sentidos com outras músicas, ampliando a relação que tem com a música de seu cotidiano e músicas fora de seu cotidiano transcendendo seu universo cultural.



## Referências

AMORIM, Joni de Almeida. Aprendizagem Significativa, 2004. 4 p. Disponível em: <<http://www.feg.unesp.br/~teiadodosaber/AprendizagemSignificativa.doc>>. Acesso em jul. 2009.

ARROYO, Margarete. Educação musical na contemporaneidade. SEMINÁRIO NACIONAL DE PESQUISA EM MÚSICA DA UFG, 2., 2002, Goiânia. Anais... Goiânia: SEMPEM, 2002., p. 18-29. CD Room.

BARREIRA, Carmen. Aprendizagem Significativa - O lugar do conhecimento e da inteligência. Disponível em: <<http://www.ueb-df.org.br/artigo.asp?art=110>>. Acesso em jul. 2009.

BRITO, Teca Alencar de. Aprendendo a apreender com o aluno o que ensinar: metodologia para uma educação musical significativa. ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 8., 1999, Curitiba. Anais... Curitiba: ABEM, 1999. v. 1.

BRITO, Teca Alencar de. Aprendendo a apreender do aluno o que ensinar – metodologia para uma educação musical funcional e significativa. In: \_\_\_\_\_ Koellreutter educador: o humano como objetivo da educação musical. São Paulo: Peirópolis, 2001, p. 23-46.

COLL, César Salvador. Significado y sentido em El aprendizaje escolar. Reflexiones em torno AL concepto de aprendizaje significativo. Infância y Aprendizaje. Barcelona, n. 41, p. 131-142, 1988. Disponível em: <[http://dialnet.unirioja.es/servlet/fichero\\_articulo?codigo=48298&orden=0](http://dialnet.unirioja.es/servlet/fichero_articulo?codigo=48298&orden=0)>. Acesso em jul. 2009.

GREEN, Lucy. Pesquisa em Sociologia da Educação Musical. Revista da ABEM, nº4, p.25-35, 1997.

MOREIRA, Marco Antonio. Aprendizagem Significativa: da visão clássica à visão crítica. ENCONTRO INTERNACIONAL SOBRE APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA, 5., 2006, Madrid, Espanha; ENCUESTRO NACIONAL SOBRE ENSEÑANZA DE LA MATEMÁTICA, 1., 2007, Tandil, Argentina. Disponível em: <<http://www.if.ufrgs.br/~moreira/visaoclasicavisao critica.pdf>>. Acesso em jul. 2009.

MOREIRA, Marco Antonio. Aprendizagem Significativa Crítica.. ENCONTRO INTERNACIONAL SOBRE APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA, 3., 2000, Lisboa, Peniche. Publicada nas Atas desse Encontro, p. 33-45, com o título original de Aprendizagem significativa subserviva. Disponível em: <[http://vicenterisi.googlepages.com/aprend\\_signif-PostWeingartner.pdf](http://vicenterisi.googlepages.com/aprend_signif-PostWeingartner.pdf)>. Acesso em jul. 2009.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva. A música como fenômeno sociocultural: perspectivas para uma educação musical abrangente. In: MARINHO; V. M.; QUEIROZ, L.R.S. (orgs) Contexturas: o ensino das artes em diferentes espaços. João Pessoa: Editora da UFPB, 2005, p. 49-65.



## O ensino do piano em grupo para uma nova literacia musical

*Rui Pedro Soeiro e Silva Pintão*  
*Universidade do Minho – Braga*  
*ruipintao@gmail.com*

*Maria Helena Gonçalves Leal Vieira*  
*Universidade do Minho – Braga*  
*m.helenavieira@ie.uminho.pt*

**Resumo:** Esta pesquisa visa avaliar as potencialidades do ensino de piano em grupo para o desenvolvimento de uma nova literacia musical e educação musical com alunos do 1º Ano do Ensino Básico em Portugal. O projecto será implementado num dos três ramos de ensino existentes, o ramo *genérico*, e nele pretende-se utilizar o ensino de piano em grupo na sala de aula, tratando-se de um contexto no qual, as práticas de ensino instrumental em grupo são raras em Portugal. A pesquisa iniciará-se por uma descrição dos diferentes formatos de ensino e aprendizagem do piano. Será feita uma breve descrição do contributo de alguns professores e pedagogos e o impacto que tiveram na utilização do ensino de piano em grupo em diferentes momentos da história e em diferentes países. À entrada do 1º ano de escolaridade será seleccionada, uma amostra por conveniência de crianças, sem conhecimento musical formal prévio e sem recurso a teste de aptidões. Esta amostra participará num conjunto de actividades de ensino de piano em grupo implementadas por um professor participante na pesquisa e supervisionadas e avaliadas colaborativamente pelo investigador. A metodologia será de cariz qualitativo e em investigação-acção. Haverá uma articulação do saber prático do professor que participará na pesquisa e dos alunos com o saber teórico-prático do investigador. Finalmente serão analisados os dados coligidos através de notas de campo, observações e reflexões do grupo envolvido no projecto. Está prevista a aplicação de inquéritos e entrevistas a professores e pais dos alunos intervenientes.

**Palavras-chave:** ensino de piano em grupo, literacia musical, ensino vocacional versus ensino genérico.

### Objectivos:

Com esta investigação pretende-se criar, implementar e avaliar um programa de Educação Musical através do ensino de piano em grupo. Este programa será dirigido para os alunos do 1º Ciclo do ramo de ensino *genérico* da escola pública. A pesquisa procurará dar um contributo válido para a aquisição de uma literacia musical e investigar as vantagens e/ou desvantagens do ensino de piano em grupo no contexto da ramificação do ensino da música em Portugal, tal como estudada por Vieira (2008, p.



641), nomeadamente no que respeita à diluição das diferenças entre o ramo *vocacional* e o ramo *genérico*<sup>1</sup>.

### **A existência e caracterização de três diferentes práticas de ensino instrumental:**

Daniel (2005, p. 21) suportado por diferentes autores Jørgensen 2000, Ehrlich 1990, Loesser 1954), refere que as diferentes práticas de ensino instrumental – aula individual; *masterclass* e piano em grupo - foram introduzidas durante os séculos 18 e 19 embora dados mais exactos sobre as suas origens e as suas características intrínsecas sejam difíceis de serem determinados.

No que diz respeito à aula individual, Thompson (1983), Madsen (1988), Zhukov (1999), Lebler (2003), citados pelo mesmo autor (*id.* p. 22) acreditam que a aula individual, surgiu a partir do “modelo do artesão”, caracterizado por uma dualidade na relação entre o aprendiz (aluno) e o artesão (professor). A partir do que observa e do que ouve, o aluno segue as indicações do mestre e assim num processo mimético procura aprender a realizar a sua actividade prática. No século 19, Liszt e Leschetizky contribuíram, devido à importância e peso dos seus nomes, para o estabelecimento da *masterclass* (*id.* p. 22). Baker-Jordan (2003, p. 22) sugere a propósito que a maior parte dos grandes professores, pianistas e compositores ensinaram em grupos, tomando como modelo, o exemplo de Liszt, que usou as *masterclasses* para transmitir o seu conhecimento (*id. ibid.*).

Em relação à terceira modalidade, o ensino em grupo surgiu como uma necessidade para assegurar uma instrução em massa para principiantes ou como um método aplicado em novos conservatórios e escolas de música (Kowalchuk & Lancaster 1997; Thompson 1983; Hildebrandt 1988; Cahn 2003, *id. ibid.*).

---

<sup>1</sup> Ramo genérico: destina-se a todos os cidadãos, independentemente das suas aptidões ou talentos específicos nalguma área, sendo parte integrante indispensável da formação geral - artigo 7º; Ramo vocacional: consiste numa formação especializada, destinada a indivíduos com comprovadas aptidões ou talentos em alguma área artística específica - artigo 11º (in, decreto-lei nº 344/90 de 2 de Outubro).



## O declínio da *masterclass* face à aula individual e o aparecimento dos Conservatórios na Europa:

O declínio da *masterclass* em relação à aula individual tem a ver de acordo com Baker-Jordan (*id .ibid.*) com desenvolvimento do piano como instrumento e consequente crescimento do repertório a solo; a importância crescente dos concursos internacionais que servem de trampolim para lançar carreiras profissionais e com a razão do piano ser desde muito cedo considerado um instrumento para uma determinada elite. O aparecimento do Conservatório de Paris, em 1795, serviu, entre outras coisas, para aperfeiçoar e modelar a formação artística do instrumentista. O grau de virtuosismo e especialização ali atingidos, aliados na iniciação da aprendizagem do piano, explicam como Charles Alkan foi admitido no Conservatório com a idade de seis anos de idade. Actualmente, os alunos só podem ser admitidos no Conservatório de Paris entre os catorze e vinte e um anos (Timbrell, 1999, p. 29). Copiando o modelo parisiense, surgiram ao longo do século 18 uma grande quantidade de conservatórios europeus:

Praga (1811), Viena (1817), Londres (1822), Bruxelas (1832), Genebra (1835), Lisboa (1835), Leipzig (1843), S. Petersburgo (1862), Moscovo (1866).

Neste contexto consegue-se entender o crescimento que se verificou de pianistas e virtuosos saídos destas importantes instituições, voltadas unicamente para a *performance* e para fabricar profissionais e concertistas. Esta opinião é partilhada por Cruvinel (2004, p. 33).

O ensino que se pratica nestas escolas pode definir-se como pertencente ao ramo *vocacional* e é um modelo altamente selectivo. De acordo com Nettle (citado por Vasconcelos, 2002, p. 63) trata-se de um ensino que sugere “um regime ditatorial”, com “uma estrutura de classe rígida e uma hiper-especialização”.

Vasconcelos (2002, p. 64) refere ainda que, com o modelo do conservatório “perpetua-se uma tradição (...) que se alicerça nos virtuosos e nos grandes mestres”.



## **O ensino genérico como ambiente propício para a prática do ensino em grupo:**

Os ramos *genérico* e *vocacional* do ensino da música em Portugal, servem, de acordo com a legislação que os regulamenta, propósitos sociais e pedagógicos diferentes.

Comparar o ensino da música nas escolas vocacionais dos conservatórios com o ensino da música nas escolas do ensino genérico, é, para Lartigot & Sprogis (citados por Vasconcelos (*id.* p. 71) estabelecer uma distinção entre a pedagogia individual e a pedagogia colectiva, havendo uma forte inclinação para um relacionamento mestre-aluno no primeiro caso e em oposição, uma relação “mais tutorial e de parceria” (*id.*, *ibid.*) no último. Sendo assim, o ensino genérico estará associado com a democratização. Esta democratização foi defendida por Frances Clark (citada por Hudak, p. 16-17) que trabalhou com pianistas de diferentes níveis e idades e acreditava que a música ensinada devia de ser resultado das experiências individuais de cada aluno. Ela partia do pressuposto de que a música era adequada para todos, ainda que de forma distinta, dependendo da maneira como cada um a entendia e a sentia.

Opinião consentânea em Stephanie Pitts refere (2000, 17:1, 33-42) que a música, inserida no currículo escolar não tem o mesmo impacto em todas as crianças. A aprendizagem depende das experiências individuais, percepções da escola e da música e das aptidões das crianças. Da mesma forma, Vieira (2009, p. 1) refere que “as vantagens em aprender música, estão relacionadas com a experiência que a música proporciona a cada um”.

Deste modo, considera-se importante ligar esta democratização de oferta escolar com o conceito de literacia.

O fenómeno da literacia está ligado desde o século 19 aos principais objectivos da educação de então, que se dirigiam para a obtenção de competências básicas de leitura e de aritmética (Arends, 2007, p. 5). O aprender a ler e a escrever juntamente com o aprender a contar foram durante muitos anos os eixos principais que norteavam o ensino básico do 1º Ciclo nas escolas públicas de toda a Europa.

Formosinho (autor do prefácio do livro de Mata, 2006, p. 12) distingue “alfabetização” de “literacia”, porque na sua opinião, o segundo é um conceito mais



abrangente e porque “a sociedade está cada vez mais preocupada com a utilização efectiva e com o uso eficaz do conhecimento e competências necessárias à vida social. Ainda a este propósito, Delgado-Martins, Costa e Ramalho, citados por Mata (2006, p. 13) quando se referem a alfabetização falam de um conceito já obtido, sem possibilidade de crescer, enquanto que no de literacia falam de um conhecimento “processual, em aberto” (*id.* p. 16).

Para McLane e McNamee, citadas pela mesma autora (*id.* p. 17) a literacia é não só uma literacia social e cultural mas também uma aquisição cognitiva.

Estando de acordo com os conceitos atrás mencionados, na base desta pesquisa está a convicção de que o ensino da música no ensino genérico deve centrar-se em dar às crianças, desde cedo, uma “literacia musical” que corresponde ao conceito e designação usada pelos ingleses e norte-americanos de “musicianship”.

Edwin Gordon aborda o conceito de literacia musical, associando-o ao conceito de literacia linguística:

“ envolve mais do que ser capaz de ler e escrever notação musical. Tal como a literacia linguística inclui a capacidade de escutar, falar, ler e escrever a língua com compreensão, também a literacia musical inclui a capacidade de escutar e executar música, e ler e escrever notação musical com compreensão” (GORDON, 1997, p. 58-59).

## **O ensino do piano em grupo - descrição, caracterização, tipologia e principais pedagogos:**

Uma das primeiras referências feitas ao ensino do piano em grupo é feita por Gerig quando a esse propósito descreve uma aula típica de Logier (1777-1846) citando o compositor Louis Spohr:

O senhor Logier (...) residente nos últimos 15 anos em Inglaterra, ensina piano, a partir de um método criado por si por si próprio o qual permite que todas as crianças, estimadas entre trinta e quarenta, toquem ao mesmo tempo. Para este fim ele escreveu três volumes de estudos que estão todos organizados a partir de temas musicais simples e que progridem no grau de dificuldade de forma gradual e progressiva. Enquanto os praticantes mais jovens tocam pequenas melodias, os mais avançados tocam as mesmas melodias de forma





mais laboriosa e com pequenas variações. Pode-se imaginar que neste cenário de música de conjunto, muita confusão pode suceder, ficando o professor com pouco discernimento para dar a aula; mas à medida que as crianças vão tocando, sentando-se umas ao lado das outras, vão-se ouvindo mutuamente. (...) Os resultados do seu método são espantosos; as crianças entre os sete e os dez anos de idade resolveram os problemas mais difíceis...” (GERIG, 1990, p. 124-125)

Beulah Varner Bennet, citado por Williams (2000, p. 1) salienta que foi em 1928 que iniciou a experiência do ensino de piano em grupo. Por sua vez, Tommie Pardue, citado pela mesma autora (*id, ibid.*), refere a data de 1930 como servindo de início do ensino de piano em grupo, no sistema escolar de Memphis. Nesse mesmo ano, a *Music Teachers National Association* dos E.U.A. criou uma comissão para investigar o ensino do piano em grupo sob o ponto de vista do professor privado. Os resultados foram reconhecidos por C.M. Tremaine, (Director do *National Bureau for the Advancement of Music*) que declarou que “é inquestionável o interesse de todos os professores privados tomarem conhecimento os pontos fortes e fraquezas do ensino em grupo para que possam estar actualizados com um movimento que dá indicações de que possa ter sucesso.” (Tremaine por Jenksis, *id., ibid.*)

O primeiro laboratório de teclados eléctricos surgiu na Ball State University (Muncie, Indiana) em 1956, segundo William H. Richards (*id. p. 2*).

Por essa altura, apesar de surgirem essas salas de teclados, poucos professores investiam no ensino do piano em grupo e na maior parte dos casos esta modalidade estava mais confinada ao ensino do piano nas universidades para os estudantes que tinham piano como segundo instrumento ou por via opcional (*id. p. 13-14*).

Os pedagogos considerados como pioneiros do ensino em grupo nos E.U.A. são segundo Baker-Jordan (2003), citada por Daniel (2005, p. 29), Frances Clark, Richard Chronister, Guy Duckworth e Robert Pace.

Frances Clark, nas aulas de grupo, tinha uma preocupação em desenvolver aspectos relacionados com uma compreensão musical abrangente tornando os alunos fluentes na leitura musical, desenvolvendo neles um forte sentido de pulsação rítmica e uma base sólida de técnica instrumental. As aulas individuais estavam destinadas a desenvolver aspectos individuais de técnica e de expressividade e mais voltados para a *performance* (Hudak, 2004, p. 64).



As vantagens do ensino do piano em grupo são igualmente evidenciadas por outros pedagogos não só preocupados com a pedagogia musical mas também com a psicologia e com a dinâmica de grupos. Neste último aspecto há a destacar os nomes de Robert Pace e de Guy Duckworth

Susan Hallam no livro *Instrumental Teaching – A practical guide to better teaching and learning* (1998, p. 251) salienta que o ensino de grupos instrumentais tem muito a ver com a aula colectiva em qualquer outra área curricular de âmbito escolar. Sendo assim, torna-se importante que o professor (apesar de ter que saber negociar com os alunos no que diz respeito a certos aspectos gerais), deva impor de forma estruturada um plano de aulas semanal com objectivos claros a serem cumpridos, em vez de estar dependente da progressão individual de cada um. (*id., ibid*). Hallam diz que o número usual de alunos que são englobados neste modelo de ensino, raramente é elevado, andando à volta de um número médio de dez elementos.

A vantagem em ter um número não muito alargado de alunos tem a ver com a necessidade de todos poderem ter a aula de forma adequada, sob o ponto de vista pedagógico, para que não se perca a qualidade necessária e o espírito e coesão de grupo.

Uma das limitações encontradas na prática do ensino instrumental em grupo reside na capacidade do professor de música se adaptar correctamente a esta nova realidade porque no entender de Richard Chronister (1976), citado por Williams, (2000, p. 21): “ a lição dada em contexto de grupo falhará completamente se durante a sua realização se tornar num conjunto de aulas individuais em que o professor só atende a um aluno de cada vez enquanto os outros permanecem sem fazer nada”.

Adaptando o que foi dito à realidade portuguesa no que diz respeito à formação de professores de piano importa referir que, o ensino da música praticado na escola pública teve sempre, em Portugal, um pendor mais teórico e vago e não serviu para estruturar um programa com objectivos bem delineados sobre o modo de estruturar as práticas musicais. Esta realidade é confirmada por diferentes professores e investigadores nacionais (Palheiros, 1993, p. 23; Ribeiro, 2008 p. 32).

Pelo que foi dito atrás pode concluir-se que há um número alargado de educadores e demais profissionais ligados ao ensino da música que mostram os benefícios do ensino do piano em grupo. Contudo, existe pouca informação sobre projectos concretos levados a cabo no contexto da sala de aula e que sejam devidamente



testados e validados. Esta mesma opinião é defendida por Daniel (2003, p. 50). Nesse sentido, esta pesquisa surge como um contributo para suprir essa lacuna.

### **Desenho Metodológico:**

Esta investigação é orientada para adquirir um conhecimento específico e determinado sobre uma prática e uma vivência ocorrida em contexto de sala de aula, com um conjunto de intervenientes: o investigador, o professor e os alunos.

Esta investigação será levada a cabo num contexto muito limitado e local, neste caso uma sala de aula, com alguns alunos e alguns pianos eléctricos. O que ali se passar, o que ali se observar, questionar, planificar e actuar vai ser construído num cenário único e irrepetível.

Está-se assim perante um âmbito restrito de acção e de construção de uma generalização. Santos (2007, p. 46) referem que o que faz o conhecimento avançar na ciência moderna é o seu grau de especialização. O mesmo autor fala de um conhecimento local (*id.* p. 48) quando refere que o conhecimento não é determinista nem descritivista mas antes assente “sobre as condições de possibilidade” (*id.* p. 48).

A metodologia de investigação que se pensa mais adequada com os propósitos e as crenças do investigador é a investigação-acção.

Uma das singularidades deste projecto é que o professor também é o investigador e antes de teorizar vai reflectir nas suas práticas e em diálogo aberto com outros professores vai alicerçando o seu conhecimento para construir a base da sua investigação.

O modelo de Kemmis (Coutinho *et al.*, 1989, p. 468) consiste em quatro momentos que se criam e que se renovam ciclicamente: planificação, acção, observação e reflexão.

Na planificação, o investigador desenvolve um plano de acção com base em pressupostos e crenças determinadas que pretende levar a cabo.

Na acção o investigador, põe em prática o projecto e logo de seguida observa e regista os dados e as reacções dos investigados. Na reflexão o investigador analisa e contextualiza o que adquiriu e parte para uma novo ciclo com novos pressupostos



podendo haver uma troca ou uma atenuação de hierarquias entre o investigador e o investigado.

Nesta pesquisa, vai trabalhar-se com um grupo estimado de oito crianças, que estarão no 1º Ano do 1º ciclo do Ensino Básico, com cinco e seis anos de idade. Entre o investigador e as crianças haverá um outro interlocutor/professor de educação musical que servirá de intermediário.

Como requisito mínimo exigido para que as crianças possam participar no projecto servindo os objectivos da pesquisa é assumido que será apenas por essa altura que elas terão a sua primeira exposição à aprendizagem da música, segundo a tradição nacional. Contudo, verificar-se-á que as crianças seleccionadas não tivera uma educação formal prévia. As actividades propostas requerem um teclado para cada aluno e terão lugar duas vezes por semana com duração estimada de 45 minutos cada, com actividades diversificadas: cantar e tocar de ouvido; batimento e movimento para sentir o ritmo e a pulsação; leitura; músicas e outras actividades de conjunto.

Esta investigação terá o desenho de um conjunto de espirais que correspondem aos diferentes ciclos de investigação-acção ocorridos durante o período durante o qual decorre a investigação. Espera-se que esse ciclo de espirais traduza um processo de investigação que seja crítico, reflexivo e colaborativo e que seja útil para todos os agentes envolvidos no projecto.



## Referências

ARENDS, R. *Aprender a ensinar*. 7ª edição Mc Graw Hill, 2008.

COUTINHO, C.; SOUSA, A.; DIAS, A.; BESSA, F.; FERREIRA, M.; VIEIRA, S. Investigação-Ação: Metodologia Preferencial nas Práticas Educativas. *Revista de Psicologia, Educação e Cultura, Colégio Internato dos Carvalhos* vol. 13, 2 p. 455-479, 2009.

CRUVINEL, Flavia Maria I ENECIM - Encontro Nacional de Ensino Coletivo de Instrumento Musical: o início de uma trajetória de sucesso. In: ENECIM – ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO COLETIVO DE INSTRUMENTO MUSICAL, 1., 2004, Goiânia-Goiás. *Anais ... Goiânia-Goiás*: [s.n.], 2004. p. 30-36.

DANIEL, R.J. *Challenging the orthodoxy: an alternative strategy for the tertiary teaching of Piano* 2005.

Disponível em:

<<http://eprints.jcu.edu.au/view/jcu/506d8ee9a5ff9a1506d59080878e3fcb.html>. Acesso em: 05 de Nov. 2009.

GERIG, R. *Famous Pianists & Their Technique*. Washington and New York: Robert B. Luce, Inc. 1990.

GORDON, Ed. *Teoria da Aprendizagem Musical*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1997.

HALLAM, S. *Instrumental teaching – a practical guide to better teaching and learning*. Heinemann Educational Publishers, 1998.

HUDAK, A. L. A Personal Portrait of Frances Oman Clark through the eyes of her most prominent students and collaborators, 2004.

Disponível em:

< <http://www.lib.utexas.edu/etd/d/2004/hudakal86570/hudakal86570.pdf> >. Acesso em: 30 de Abril 2009.

MATA, Lourdes *Literacia Familiar – Ambiente familiar e descoberta da linguagem escrita*. Porto: Porto Editora, 2006.

PALHEIROS, G. B. *Educação Musical no ensino preparatório – uma avaliação do currículo*. Lisboa: apem – associação portuguesa de educação musical, 1993.

PITTS, Stephanie *Reasons to teach music: establishing a place in the contemporary curriculum*. *British Journal of Music Education*, 17:1, 33-42, 2000.

PORTUGAL. Dec-Lei n.º 344/90, 2 de Novembro – Estabelece as bases gerais da organização artística no pré-escolar, escolar e extra-escolar.



RIBEIRO, A. J. *Regime articulado no Conservatório do Vale do Sousa: Função Vocacional ou Genérica?* Tese de Mestrado em Estudos da Criança. Universidade do Minho, Braga, 2008.

SANTOS, Boaventura de Sousa *Um discurso sobre as ciências. 15ª edição*, Porto: Edições Afrontamento, 2007.

TIMBRELL, Charles *French Pianism – a Historical Perspective. 2<sup>nd</sup> edition*, Portland: Oregon. Amadeus Press, 1999.

VASCONCELOS, A. Ângelo. *O Conservatório de Música: Professores, organização e Políticas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 2002.

VIEIRA, M. H. The portuguese system of music education: teacher training challenges. In: LOCAL AND GLOBAL PERSPECTIVES ON CHANGE IN TEACHER EDUCATION. INTERNATIONAL YEARBOOK TEACHER EDUCATION. WORLD ASSEMBLY OF THE INTERNATIONAL COUNCIL ON EDUCATION FOR TEACHING, 53.,2008, Braga. *Proceedings...* Braga: Universidade do Minho, 2008. p. 639-646.

VIEIRA, Maria Helena. Os efeitos da música na infância, 2009.

Disponível em:

< <http://www.uma.pt/nunosilvafraga/?p=1604> > Acesso em: 30 de Maio de 2009.

WILLIAMS, M. K. An alternative class piano approach based on selected Suzuki principles, 2000. Disponível em:

< [http://etd.lib.ttu.edu/theses/available/etd-06262008-](http://etd.lib.ttu.edu/theses/available/etd-06262008-31295016634585/unrestricted/31295016634585.pdf)

[31295016634585/unrestricted/31295016634585.pdf](http://etd.lib.ttu.edu/theses/available/etd-06262008-31295016634585/unrestricted/31295016634585.pdf) > Acesso em: 5 de Novembro de 2009.



# O ensino e a aprendizagem da música contemporânea nas escolas especializadas em música: uma visão crítica sobre os conteúdos programáticos

Carlos Afonso Sulpicio  
UNESP/Instituto de Artes  
E.mail: sulpicio@uol.com.br

**Resumo:** Este artigo tem como objetivo apresentar uma pesquisa em andamento que pretende realizar uma observação dos currículos escolares de escolas especializadas em ensino de música, com a intenção de diagnosticar a frequência com que a prática da música contemporânea se insere no contexto do aprendizado e formação do estudante de música. Para isto, será feito um mapeamento, inicialmente de pequeno porte, deste ensino em escolas pré-estabelecidas e delimitadas primeiramente no Estado de São Paulo. Serão investigados os alunos em formação musical, ou seja, crianças e jovens, aos quais será aplicado um questionário através do qual se pretende traçar um perfil dos conteúdos trabalhados durante a formação musical deste aluno.

**Palavras-chave:** música do século XXI, música contemporânea, ensino e prática musical.

## Introdução:

“Nós ouvimos a música que gostamos ou aprendemos a gostar da que ouvimos?” - esta pergunta orienta parte da pesquisa das autoras Reis e Azevedo (2009, p. 246), que colocam em questionamento o gosto musical e a audição dentro e fora da sala de aula, bem como que saberes estão sendo desenvolvidos em escolas de música do ensino médio. Ampliando este questionamento para o âmbito dos currículos das escolas especializadas em música<sup>1</sup>, surgem as seguintes perguntas: em que período da aprendizagem musical o estudante passa a ter contato com a música contemporânea<sup>2</sup>? Com que frequência este repertório é utilizado nestas instituições?

---

<sup>1</sup> Neste caso, quando falamos de escolas especializadas em música, queremos nos referir às escolas tais quais, conservatórios, faculdades e também às escolas que tenham viés social, mas que se especializam no ensino da música. Neste primeiro momento, não faremos a investigação nas escolas de ensino médio.

<sup>2</sup> No dicionário Lexikon (CUNHA, 2007, p. 211) o termo contemporâneo é apresentado como: adj. sm. Diz-se de, ou indivíduo que é do mesmo tempo, que vive na mesma época (particularmente a época em que vivemos) 1568. Do lat. *Contemporaneus*. Cp. TEMPO. Menezes, em seu livro “Música Maximalista - Ensaio sobre a música radical e especulativa” (2006), utiliza o termo referindo-se à “música de vanguarda”. Neste nosso presente artigo, empregamos o termo “música contemporânea” para nos referirmos à música de concerto composta no século XXI, portanto, desta presente geração pós-Darmstadt e pós-vanguarda (conceitos contextualizados em especial nas décadas de 50 e 60 do século passado). No entanto, não podemos ignorar os laços da música contemporânea (de hoje) com a produção mais recente, como é o caso da música da segunda metade do século XX como um todo.



Acreditando na importância de uma sólida e abrangente formação do estudante de música, desde as fases iniciais deste processo de aprendizagem até os momentos em que este se prepara para assumir a carreira profissional, atuando ou como intérprete-*performer* ou como educador, constatou-se a necessidade da presença mais efetiva da música contemporânea nas grades curriculares das instituições especializadas como um todo.

Como professor de trompete e também de música de câmara no ensino superior, quando sugerimos aos alunos que estudem obras dos séculos XX e XXI, observa-se que com raras exceções, a primeira reação é de rejeição, em seguida surgem desculpas relativas às dificuldades técnicas somadas à total falta de conhecimento do referido repertório. Com o intuito de entender as razões destas constantes reações, pretende-se iniciar um levantamento dos currículos escolares de escolas especializadas em música com a intenção de verificar com que frequência a música contemporânea é presente na trajetória de ensino de um estudante de música no Brasil.

No tocante a elaboração de trabalhos acadêmicos que têm como objeto a música de concerto da segunda metade do século XX e início deste século XXI, de acordo com Goulart (2005), estes trabalhos concentram-se nas mãos de compositores. São eles os responsáveis pela maioria deste tipo de produção bibliográfica, o que para a autora é justificado pelo contato direto que este profissional tem com o referido objeto. Para Goulart, além da série de empecilhos que dificultam o contato do músico com a música contemporânea, o maior problema está concentrado no fato de haver uma desatualização dos currículos das instituições de ensino de música que não contemplam devidamente a música contemporânea. Outro fato que não se pode ignorar é a existência das poucas oportunidades de execução do repertório não tonal nos meios musicais profissionais. Segundo Mojola (2000), a música contemporânea acaba por concentrar-se nas áreas teóricas e a sua execução é pouco frequente:

A música contemporânea é tradicionalmente estudada nas áreas de análise, estética e teoria composicional, mas poucas são as abordagens do ponto de vista de sua interpretação. Esse fato ocorre, possivelmente porque a execução dessas obras é um fenômeno pouco frequente, o que faz com que a apresentação pública da peça seja em si mesma um marco histórico. Além disso, há a dificuldade adicional de uma comparação com outras interpretações, já que elas são raras (MOJOLA, 2000).





Apresentando a expressão *universo musical*, Ricciardi (2003, p. 14) comenta a respeito do abismo que separa as atividades sob uma mesma denominação “música”, e nos atenta para a real necessidade a uma crítica à condição majoritariamente precária da escuta musical em nossos tempos, fortemente influenciada pela ditadura dos padrões medianos da *Indústria da Cultura*.

“Ignorantes: ouvindo, parecem surdos; o dito lhes atesta: presentes, estão ausentes” (Heráclito). Assim, procura-se valorizar a importância da escuta do ser humano presente com a proposição de critérios para uma concepção de música enquanto arte: “só ouvimos de fato quando somos todos ouvidos” (Heidegger) (RICCIARDI, 2003, p14).

Tem-se observado que os conteúdos programáticos especificamente das escolas de ensino superior e técnicas, com raras exceções, contemplam o repertório dos períodos Barroco, Clássico e Romântico, e se nota que existe uma grande lacuna de aprendizado em relação à música contemporânea, que parte naturalmente dos estudantes e muitas vezes dos próprios professores.

Quando ampliamos esta questão ao âmbito dos projetos e escolas especializadas em levar a música aos menos privilegiados economicamente, constatamos que também estes alunos não têm acesso a este repertório. Por que isto acontece? Para Goulart, os aspectos da música contemporânea deveriam ser trabalhados praticamente no início da aprendizagem musical, não representando assim obstáculos no futuro (GOULART, 2005). Enfatizando a afirmação de Goulard, este aprendizado deveria ser democrático, contemplando também as classes menos privilegiadas através dos projetos e escolas de ações sociais, pois este é o papel do verdadeiro educador. “Ensinar exige consciência no inacabamento. Onde há vida há inacabamento” (FREIRE, 2003, p. 50). Lembramos também que para a prática efetiva deste pensamento faz-se necessária as devidas abordagens de estratégias de ensino, uma vez que a realidade aponta para um distanciamento muito grande, onde quase sempre este estudante recebe forte influência da música regional entre outras. Mas não pretendemos entrar nos méritos estratégicos no presente artigo, pois este assunto se constitui num estudo a parte. Reforçamos o pensamento acima com a afirmação de Humberto Eco:

Não se preocupe se alguns dizem que falamos difícil. Eles poderiam ter sido encorajados a pensar fácil demais pela revelação da mídia, previsível por definição. Que aprendam a pensar difícil, pois nem o mistério, nem a evidência são fáceis (ECO, *apud*, RICCIARDI, 2003, p. 15).



Compreender a importância do ensino da música consiste numa tarefa desafiadora, pois envolve não somente o aprendizado musical propriamente dito, mas também o desenvolvimento do ser humano como um todo (CRUVINEL, 2005).

A democratização do ensino musical deve ser uma bandeira para todos os educadores musicais que entendem que a música (e todo conhecimento artístico) é parte integrante (e primordial) da formação do ser humano. O educador musical deve intervir no mundo por meio de sua ação pedagógica com muita sensibilidade, no sentido de contribuir para a formação de um ser humano mais crítico, sensível e criativo (CRUVINEL, 2005).

No que diz respeito ao ensino do trompete, focando a música contemporânea, observamos um distanciamento ainda maior. Sabe-se que a história do trompete sofreu uma fase de ostracismo de praticamente um século, intermediada pelo seu ápice no período Barroco, período este que ficou conhecido como *The Golden Age of Trumpet*, onde o instrumento foi usado com exímia maestria por compositores como Purcell, Torelli, Alessandro Scarlatti, Bach, Händel, Telemann e outros mais, somente voltando a ter expressão de destaque no século XX, em grande parte com os norte-americanos dos EUA no contexto do *jazz*, os quais influenciaram alguns segmentos da música de concerto no século XX (influência esta, aliás, recíproca).

Após grandes inovações, como a invenção de rotores e pistões por volta de 1840, com Perinet na França e Sotzel na Alemanha, quando então se podiam tocar todas as notas da escala cromática como em qualquer outro instrumento, o trompete, após a consolidação das novas tecnologias, passou a ser visto como um novo instrumento de inúmeras possibilidades (ver TARR, 1988).

Levou algum tempo para que compositores e intérpretes se interessassem e se acostumassem com este novo instrumento, pois muitos compositores continuavam usando os instrumentos antigos e os novos como se fossem instrumentos diferentes entre si. Algumas tentativas foram feitas, a exemplo dos concertos de Haydn e Hummel, para instrumentos experimentais com chaves de clarinete que não se desenvolveram.

Neste sentido, Jean Baptiste Arban (1825-1889), além de ser um virtuoso instrumentista em sua época, deixou importante legado que consiste num método de trezentas



páginas com exercícios e peças para atestar que o novo trompete se equiparava à flauta e ao violino em recursos de execução, método este que é um dos mais importantes pilares para a formação de todo aquele que deseja aprender com consistência a arte de tocar trompete em qualquer parte do mundo.

Portanto, na música contemporânea, o trompete voltou a ter papel de destaque, o que por si só, justificaria uma maior concentração de interesse neste repertório. No entanto, em algumas instituições de ensino técnico e superior de música, não é o que se tem observado, pois a música contemporânea se faz pouco presente, quando não, totalmente inexistente.

### **Metodologia da pesquisa:**

Pretende-se realizar um mapeamento, inicialmente de pequeno porte, do conteúdo programático de algumas instituições de ensino especializadas em música<sup>3</sup> e delimitadas primeiramente dentro do Estado de São Paulo.

As etapas da pesquisa serão:

1. Seleção de quatro escolas de ensino superior e duas escolas técnicas, tais quais conservatórios e escolas livres de música e duas escolas de música voltadas aos aspectos sociais.
2. Levantamento das grades curriculares e conteúdos programáticos para averiguação da frequência com que a música contemporânea é presente na grade curricular. O nome das instituições não será divulgado.
3. Será realizado um questionário que deverá ser aplicado a vinte e cinco alunos de cada escola selecionada, o que completará uma amostra com um total de 200 questionários. Este questionário conterá questões relativas à vivência do aluno com a música contemporânea e o aluno permanecerá anônimo, fazendo menção apenas ao instrumento que toca.
4. Acredita-se na hipótese de que os dados coletados, após tabulados, sustentarão as afirmações aqui colocadas.

---

<sup>3</sup> Estas escolas foram selecionadas inicialmente por serem as escolas nas quais exercemos função como docente ou temos uma aproximação mais efetiva.



## **Considerações finais:**

Com a nossa experiência no ensino da música durante os últimos quinze anos, acreditamos que a inserção da música contemporânea junto aos programas de ensino das instituições especializadas deveria fazer parte da formação musical do aluno, realizando-se de forma mais efetiva para que quando este aluno chegasse ao ensino superior estivesse mais familiarizado com este repertório. Ou seja, levantamos a hipótese de que a presença da música contemporânea, junto aos demais repertórios, deveria acontecer desde o começo do processo de musicalização.

Através da realização desta pesquisa, pretendemos fundamentar com dados concretos e sistematizados o pensamento acima colocado.



## Referências

- ARBANS, J. B. *Complete Conservatory Method for Trumpet*. New York: Carl Fisher, 1982.
- CUNHA, A. G. *Dicionário etimológico da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Lexikon Ed. Digital, 2007.
- CRUVINEL, F. M. *Educação Musical e Transformação Social*. Goiania: Instituto Centro – Brasileiro de Cultura, 2005.
- GOULART, M. O. *A Música Contemporânea nos eventos Científicos Brasileiros da área: 1977 a 2000*. 2005. 142p. Dissertação (Mestrado em Música). Instituto de Artes, Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2005.
- MOJOLA, C. *A Interpretação da Música Contemporânea*. In: CADERNOS DO COLÓQUIO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA DO CENTRO DE LETRAS E ARTES DA UNI-RIO, 2, 2000, Rio de Janeiro. Disponível em <<http://www.celsomojola.mus.br>>. Acesso em 05/02/ 2010.
- MORTENSON, G. *International Trumpet Guild Journal Index 1976-2003*. Westfield: ITG Publications, 2003.
- FREIRE, V.B.; CAVAZOTTI, A. *Música e Pesquisa – Novas Abordagens*. Belo Horizonte: Escola de Música da UFMG, 2007.
- FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia*. São Paulo: Editora Paz e Terra S/A, 2003.
- MENEZES, F. *Música Maximalista*. São Paulo: Editora UNESP, 2006.
- POUSSER, H. *Apoteose de Rameau*. Tradução de Flô Menezes e Maurício Ayer. São Paulo: Editora UNESP, 2009.
- REIS, Liège P. / AZEVEDO, Maria Cristina C. “*Nós ouvimos a música de que gostamos ou aprendemos a gostar da que ouvimos?*”: a música em Programa de Avaliação Seriada para alunos do Ensino Médio. In: Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em música, XVIII, 2008, Salvador. *Anais*, Salvador, Ed. da UFBA, 2008, p.245-249.
- RICCIARDI, Rubens R. *Dos Universos Musicais*. In: Encontro de Musicologia de Ribeirão Preto, I, 2003, Ribeirão Preto, *Anais*, Ribeirão Preto, FUNPEC, 2009. p.14-47.
- TARR, E. *The Trumpet*. Portland: Amadeus Press, 1988.



# O ensino e a aprendizagem de acordeom: reflexões acerca de um caso de educação musical coletiva em um curso de extensão

Jonas Tarcísio Reis  
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) - Universidade Feevale  
jotaonas@yahoo.com.br

**Resumo:** Este trabalho compreende uma reflexão sobre uma prática de ensino e aprendizagem coletivos de acordeom, que está sendo desenvolvida em um curso de extensão intitulado “Teoria e Prática do Acordeom”, na Universidade Feevale, na cidade de Novo Hamburgo - RS. O objetivo geral do curso é promover o acesso ao conhecimento prático e teórico musical através do acordeom. Primando por um ensino que considera o aluno como construtor de seu próprio conhecimento, as intervenções pedagógico-musicais promovidas levam em conta o caráter positivo da interação social na construção de conhecimentos individuais. Nesse sentido, reflexiona-se acerca dos princípios metodológicos envolvidos, centrando-se no modo como as aulas ocorrem. Nessa perspectiva, o presente texto estabelece um diálogo positivo entre conhecimentos advindos das áreas da Educação Musical, da Sociologia, da Educação e da Psicologia da Aprendizagem no tocante ao embasamento teórico da temática abordada. Assim, objetiva-se fomentar a discussão sobre o ensino e aprendizagem de acordeom no contexto brasileiro, ajudando a preencher um vazio ainda existente na área de Educação Musical.

**Palavras-chave:** ensino e aprendizagem coletivos, acordeon, espaço não escolar.

## Introdução

Atualmente, muitas são as iniciativas de ensino musical em nosso país. Isso demonstra que área de Educação Musical está cada vez mais fortalecida<sup>1</sup>. Essas iniciativas podem acontecer no contexto escolar formal, ou seja, no âmbito da educação básica, no ensino superior, como também podem desenvolver-se em espaços alternativos, como em ONGs, orfanatos, asilos, escolas de música, coros, orquestras, grupos musicais, em projetos de extensão. No entanto, o ensino e aprendizagem de instrumentos populares, tais como acordeom, cavaquinho, viola caipira, bandolim, percussão, entre outros, é um assunto pouco tratado nos congressos científicos no campo da Educação Musical no Brasil. Não há uma discussão ostensivamente desenvolvida sobre processos educativo-musicais que envolvam estes instrumentos populares.

Assim, este trabalho é fruto de minhas inquietações enquanto professor de acordeom, e da vontade de refletir sobre minha prática docente. A intenção é ajudar a fazer um movimento de pensar coletivo sobre a prática de ensino e aprendizagem de acordeom, pois são poucos os

---

<sup>1</sup> Uma prova disso é a promulgação da Lei 11.769/2008, a qual coloca a música como conteúdo obrigatório na educação básica (Ver SOBREIRA, 2008).



trabalhos sobre o tema. Temos apenas três monografias relativas ao acordeom (PERSCH 2006; MACHADO, 2009; REIS, 2010) dois artigos (REIS, 2009b; WEISS e LOURO-HETTWER, 2010), uma dissertação (ZANNATA, 2005) escrita no campo das ciências sociais, e uma gama de questionamentos e pesquisas a serem realizadas sobre os atos de ensinar e aprender acordeom no contexto brasileiro. A reflexão sobre o ensino e a aprendizagem de acordeom ainda é uma prática tímida no Brasil, porém na Rússia e na Europa, principalmente, essa discussão é notoriamente mais fomentada. Assim esse texto busca contribuir com tal temática, ao desenvolver uma reflexão sobre um curso de extensão de acordeom, no estado do Rio Grande do Sul.

O curso de extensão: “Prática e Teoria do Acordeom” está sendo desenvolvido na Universidade Feevale, na cidade de Novo Hamburgo, no estado supracitado. As aulas são semanais, com a duração de uma hora e quinze minutos, todas as quintas-feiras à noite. Esse horário foi pensado para possibilitar o acesso ao conhecimento musical formal pelos alunos que trabalham diuturnamente. O curso foi programado para durar quatro meses, permitindo que os educandos estudem e retomem em casa os conteúdos trabalhados nas aulas coletivas, tendo sempre alguns dias livres entre uma aula e outra, já que trabalham durante a semana inteira, e muitas vezes, têm apenas os finais de semana para estudar o instrumento.

É um curso destinado a pessoas interessadas em aprender a tocar acordeom ou que já tenham algum conhecimento no instrumento e desejam sistematizá-lo e aprofundá-lo. O pré-requisito básico para a participação no curso é possuir um acordeom apianado. O curso é promovido pelo projeto de extensão: Movimento Coral da Feevale. Segundo Specht, Bündchen e Teixeira (2009, p. 1471):

O projeto Movimento Coral Feevale foi criado em fevereiro de 2008 e compreende um espaço de desenvolvimento artístico e cultural oferecido aos acadêmicos, funcionários, professores e comunidade em geral. Tem como objetivo promover o desenvolvimento das capacidades expressivas através do fazer musical em grupo.

O objetivo geral do curso é promover o acesso ao conhecimento prático e teórico musical através do acordeom. Primando por um ensino que considera o aluno como construtor de seu próprio conhecimento, as intervenções pedagógico-musicais promovidas levam em conta o caráter positivo da interação social na construção de conhecimentos individuais. Ou seja, enfatiza-se, ao desenvolver aulas coletivas de acordeom, a interação entre os alunos, a resolução de dúvidas de modo coletivo, onde cada aluno aprende com os demais colegas, com



a prática musical em conjunto. Sendo que nessa prática elementos próprios da música e do fazer musical como arte humana são trabalhados.

## **Os conteúdos trabalhados**

Trata-se de um ensino musical não escolar, porém formal, pois se dá com base em uma proposta pedagógica claramente definida, o que compreende objetivos de promover o acesso ao ensino musical de acordeom. Nessa perspectiva, a base teórica do ensino de acordeom nesse curso está circunscrita no que denominamos tendência pedagógica construtivista na educação musical (Ver BEYER, 1988; MAFFIOLETTI, 2005; REIS, 2010).

O curso foca principalmente a interpretação musical. Complementarmente, no programa de conteúdos do curso está previsto o estudo de aspectos históricos de gêneros musicais sul-rio-grandenses, tais como marcha, valsa, vaneira, xote, chamamé, milonga, rancheira, bugio, entre outros possíveis, caso o desejo dos alunos se mostre diferenciado, pois a proposta privilegia a construção conjunta do repertório a ser trabalhado e do conteúdo a ser abordado. Dessa forma, a prática instrumental de acordeom em conjunto e individual é promovida conectada ao estudo das origens dos gêneros musicais.

Nesse sentido, a intenção maior é que o educando não apenas aprenda a tocar músicas no acordeom, passando a ser apenas um reprodutor de repertório, mas que também seja um conhecedor da linguagem musical e do que essa possibilita baseado no que se pode fazer de música nesse instrumento. Então, os aspectos básicos das músicas tais como ritmos, harmonia e contornos melódicos típicos são discutidos em aula para que seja possível levar os educandos à tomada de consciência de como se dá a organização dos sons, e como eles são escolhidos para transmitir informações específicas.

A tomada de consciência é um processo que transforma aquilo que se sabe fazer em algo que se compreende, pensando, aqui, no nível mental de compreender, pois já o “fazer é compreender em ação uma dada situação em grau suficiente para atingir os fins propostos” (PIAGET, 1978, p. 176), ao passo que “compreender é conseguir dominar, em pensamento, as mesmas situações até poder resolver os problemas por elas levantados, em relação ao porquê e ao como das ligações constatadas e, por outro lado, utilizadas na ação” (idem). Passa um conhecimento de nível prático para teórico. A tomada de consciência, com efeito, leva a uma conceituação. Ela está no cerne do processo científico. No campo da música é preciso saber fazer para se poder compreender, com intensidade, aquilo que se faz em termos musicais. Para tanto, o aluno que produz generalizações através do que faz está mais apto a compreender





outros aspectos da música. Isto porque quanto mais generalizáveis os conceitos forem tanto melhor será o processo de pensar a música.

De tal modo, o aluno que toma consciência de um determinado padrão harmônico, rítmico ou melódico de um específico gênero musical, terá mais facilidade na aprendizagem da interpretação de outras músicas. Isto também se dá porque o sujeito nunca aprende algo do nada. Ele sempre estará aprendendo com base nas suas experiências anteriores. E o papel do professor, nesse caso, é possibilitar ao aluno o contato com informações que o levem, cada vez mais, a interagir com o objeto musical e dele abstrair informações que, subjetivamente, comporão o seu aparato de conhecimentos musicais.

### **Conjugação de baixaria e teclado no Acordeom**

Existem vários tipos de acordeom. Mas a baixaria do acordeom é disposta fisicamente de modo igual em todos os modelos (no diatônico, no apianado ou no cromático de botões), variando apenas em números de botões (baixos). A técnica para a construção de acompanhamento nessa parte do instrumento é semelhante nas diferentes culturas musicais que fazem uso do acordeom. Porém, algumas variações são encontradas dependendo da maneira como a cultura musical é passada e apreendida e também como foi construída nas distintas comunidades. Assim a utilização da baixaria assume contornos exclusivos.

Nessa perspectiva, as relações harmônicas entre os acordes mais usados, em complexos harmônicos simples, como as estabelecidas entre Tônica, Dominante e Subdominante, tem seus botões de acionamento de notas e acordes localizados lado a lado na baixaria. A Tônica no centro, Subdominante abaixo, e acima da Tônica o botão da Dominante. Nisso a obtenção de um acompanhamento se dá pelo uso e execução constante de uma célula rítmica que, minimamente faz uso de dois dedos e duas notas por função - isso depende da técnica de execução da baixaria de que se pode estar tratando. Pode ser a de baixos alternados ou não (Ver MASCARENHAS, 2003).



# PREPARAÇÃO PARA ACOMPANHAMENTO



FIGURA 1 - Disposição física dos botões de acionamento na baixaria.

Fonte: Mascarenhas (2003, p. 32).

Portanto, após dominarem a interpretação da melodia no teclado, os educandos aprendem o acompanhamento rítmico-harmônico na baixaria e, subsequentemente, são incentivados a conjugar as duas mãos com o objetivo de fazer a interpretação completa da obra apetejada. Nesse primeiro momento as questões referentes à expressão e dinâmica na música não são enfatizadas. O objetivo primeiro é superar as dificuldades motoras através da execução conjunta de baixos e teclado.

Desde a primeira aula os alunos tiveram o contato com a escrita musical tradicional, bem como com termos próprios da linguagem musical formal, comparados aos utilizados na linguagem popular, de modo a unificar a terminologia a ser usada em aula. Também, nesse movimento de envolver a teoria musical e a prática, buscamos traçar o paralelo entre o que os alunos já sabiam fazer e o que precisavam dominar para seguir aprendendo acordeom, no sentido de não serem eternos dependentes das instruções de um professor, ou estarem dependentemente atrelados ao ato de tirar música de ouvido, mas que pudessem também ler partitura, compreendendo a complexidade simbólica aí contida. Assim, um dos conteúdos tratados foi a introdução à leitura de partitura para acordeom, conforme proposto na ementa do curso. Isso porque é necessário articular prática e teoria, uma vez que “a ideia de alfabetização musical desvinculada da prática tem contribuído para que muitos alunos desistam de aprender música, tanto nas escolas específicas como em escolas do ensino fundamental, muito embora esses alunos continuem com a capacidade de desfrutar da música

em geral” (SOUZA, 2007, p. 217). O ensino de teoria tem de partir da prática e nunca percorrer o caminho inverso.

## **Um pensar sobre as primeiras aulas**

Na primeira aula solicitou-se aos alunos que comentassem brevemente sobre o seu motivo de estar fazendo o curso. Assim, vieram à tona os anseios, desejos, expectativas, e objetivos musicais e pessoais que os alunos buscavam atingir através das aulas de acordeom coletivas. O grupo é formado por seis alunos, na sua maior parte de adultos com mais de quarenta anos de idade. Parte do grupo já sabia tocar algumas músicas no acordeom. Uma aluna (a única mulher do grupo) havia tido uma aula com um professor, e para dar continuidade aos estudos praticava o autodidatismo. Outros dois alunos eram autodidatas e tocavam várias músicas, porém a digitação dos dedos era deficiente. O quarto aluno já era músico: cantava e tocava instrumentos de cordas, como violão, contrabaixo, guitarra e sabia ler partitura. Os dois últimos alunos já haviam estudado com um professor de acordeom da região onde moravam, mas não conheciam nada de teoria, apenas sabiam executar as músicas aprendidas através da imersão em processos de ensino musical empiristas.

Tratando-se de modos de ensinar, é importante compreender que nas práticas pedagógicas empiristas o professor é o detentor absoluto do saber. O aluno é visto como o ser sem luz, que precisa da luz do conhecimento do professor para emergir da escuridão. Nessa concepção de ensino o educador estabelece o monopólio da palavra, para ele o aluno nada sabe, apenas recebe o conhecimento que lhe é transmitido. A visão do professor empirista é de que aprender é sinônimo de transmitir. O professor acredita cegamente (uns mais, outros menos), que o saber passa de alguém que sabe mais para outro que menos sabe. A epistemologia que abarca essa tendência coloca o conhecimento como algo que é introduzido no sujeito educando, como algo absorvido do meio, da cultura, da sociedade, do contexto no qual o educando está inserido. Segundo Becker (2001, p. 16-17), na epistemologia que subjaz a prática do professor empirista, “o indivíduo, ao nascer, nada sabe em termos de conhecimento”. Triste engano, pois desde o desenvolvimento intrauterino o sujeito interage com o meio na construção de conhecimento. Tanto que já aos três meses de desenvolvimento o feto tem seu aparelho auditivo formado e em funcionamento, o que lhe proporciona aprendizagens e interações com o mundo sonoro exógeno a ele.

Assim, nessa primeira aula falou-se sobre os aspectos físicos do acordeom. Informações acerca de algumas possibilidades (usadas no contexto cultural brasileiro da



música) sonoro-musicais do acordeom foram demonstradas por meio da interpretação exemplificativa de obras musicais de gêneros populares de música gaúcha por parte do professor. Este comentou acerca de aspectos históricos de alguns gêneros musicais e principais acordeonistas do cenário gaúcho. Foi um momento de apreciação musical em conjunto e elucidação de algumas questões teóricas, tais como o papel da baixaria nas músicas ouvidas, as harmonias usadas e os padrões rítmicos contemplados nas músicas. O professor buscou explicar o que acontecia nas músicas, bem como os recursos sonoro-musicais utilizados.

Nessa aula, o foco foi a aprendizagem de uma valsa, “Duas mãos amigas”, composta por Mário Mascarenhas<sup>2</sup>. Essa valsa era bastante adequada para se iniciar a aprendizagem de acordeom, e também para começar a estudar a escrita musical tradicional, pois explora basicamente um modelo rítmico estático, sem muitas mudanças, nem contratempos. A obra estava na tonalidade de Dó Maior, e as únicas notas que compunham a melodia eram: Dó, Ré, Mi, Fá e Sol, em um movimento harmônico composto apenas por Tônica e Dominante. O professor falou sobre a pauta e o uso das claves de Sol e de Fá, respectivamente para escrever o que deveria ser tocado no teclado e na baixaria. Os alunos levaram a partitura da obra para casa, caso esquecessem alguma parte poderiam fazer uso desse recurso. Mas todos os alunos conseguiram decorar a música durante a aula, cada um a seu ritmo temporal singular. Também se trabalhou um exercício em movimentos ascendentes e descendentes na escala de Dó Maior, almejando a independência entre os dedos da mão direita. Houve um momento, nos últimos vinte minutos da aula, onde os alunos tiveram a oportunidade de tirar suas dúvidas individualmente e o professor procurou ouvir as interpretações separadamente do grande grupo. A sala de aula era ampla e permitia esse atendimento.

A segunda aula fora iniciada com a apreciação de uma obra musical para acordeom chamada “Merceditas” (um chamamé), retirado do CD “A Gaita de Albino Manique”, interpretada por Albino Manique, no acordeom apianado. Depois da atividade de apreciação, os alunos socializaram suas impressões sobre a obra. O professor completou comentando aspectos do gênero musical Chamamé, e sobre os encadeamentos harmônicos contidos na música apreciada. Posteriormente, retomou-se a valsa aprendida na aula anterior através da interpretação conjunta da obra.

---

<sup>2</sup> Mario Mascarenhas foi um grande estudioso do acordeom no cenário brasileiro do século XX. Fez a transcrição de inúmeras obras eruditas e populares, nacionais e internacionais para o acordeom. Publicou uma série de métodos que, ainda hoje, são muito utilizados auxiliarmente no ensino de acordeom por muitos professores e autodidatas neste instrumento.



Na terceira parte da segunda aula começou-se a aprendizagem da música “Parabéns prá você”, com acompanhamento rítmico de marcha, diferentemente da original que é em valsa. Nessa música estava implícita a utilização de acompanhamento harmônico nos baixos usando os acordes de Tônica, Dominante e Subdominante, portanto, compreendendo a inserção de mais uma função harmônica possível na execução musical no acordeom. Desta vez a tonalidade empregada era Sol Maior, o que possibilitou aos alunos o início de uma generalização das funções harmônicas no acompanhamento, mas não rítmica. Os alunos aprenderam pelo método de observação-imitação. Este é largamente empregado no ensino musical, pois permite a obtenção de resultados musicais em curto espaço de tempo sem necessariamente depender de conhecimentos teóricos ou da leitura musical.

Destarte, o terceiro encontro foi destinado à retomada das obras aprendidas nas duas primeiras aulas, e ao início da aprendizagem de uma terceira música “Minha Primeira Valsa”, de Mário Mascarenhas. Uma valsa, porém com uma evolução melódica de maior duração, e com o uso de acompanhamento harmônico em Tônica, Dominante e Subdominante. Tal música trouxe novos desafios aos educandos, o que indica um movimento crescente nas dificuldades de interpretação musical e nos conhecimentos a serem adquiridos, que vão levando os educandos a um nível mais complexo de compreensão e uso da linguagem musical.

### **Algumas considerações**

Primando por um ensino que considera o aluno como construtor de seu próprio conhecimento, as intervenções pedagógico-musicais das primeiras aulas do curso de acordeom enfocaram a apresentação do instrumento, seus aspectos físicos, e informações históricas dos gêneros musicais utilizados. Trabalhou-se a baixaria e a conjugação das duas mãos nas músicas escolhidas. As atividades envolveram apreciação, experimentação e discriminação auditiva de algumas funções harmônicas presentes nas obras interpretadas. Demos margem a uma iniciação à leitura musical e, principalmente, enfatizamos a interpretação musical conjunta e individual.

Assim, conclui-se, com base nos eventos educativo-musicais desenvolvidos nessas primeiras três aulas do curso, segundo nossa avaliação<sup>3</sup> que, até o momento, todos os objetivos têm sido atingidos. Isso porque as aulas se definem como formidáveis espaços de trocas de conhecimento e aprendizagem coletiva entre os educandos. À medida que o tempo

---

<sup>3</sup> O processo avaliativo está sempre presente, seja no que diz respeito à aprendizagem dos educandos ou sobre os procedimentos pedagógicos.



passa as trocas podem proporcionar o estabelecimento de um estado de cumplicidade entre os alunos favorecendo positivamente suas aprendizagens. O ato de se expor em público está presente nas aulas coletivas. Nisso, é preciso que os educandos se sintam a vontade e livres para se expressarem nas aulas para que a aprendizagem aconteça de maneira significativa para todos. A descontração e a confiança entre os pares é elemento intrínseco a produção de conhecimento musical em espaços de aprendizagem coletiva. Em síntese, a aprendizagem coletiva influi diretamente na aprendizagem individual dos sujeitos envolvidos, pois não aprendem apenas a partir do que o professor propõe: aprendem também com os erros e acertos dos colegas. Tal como afirma Swanwick (2003, p. 67), constatou-se a obtenção de bons e, talvez, melhores resultados ensinando-se instrumento em grupo em vez de individualmente. “Desse modo, considerar o todo, o coletivo em atividades em grupo, possibilitando a troca de conhecimentos e visões de mundo e de música deve ser uma premissa para os educadores musicais do mundo globalizado” (REIS, 2009a).

Portanto, com base nos eventos educativo-musicais anteriormente expostos, frisa-se que é mister oferecer aos alunos de música meios de chegarem à tomada de consciência por conta própria dos conceitos musicais via fazer musical, almejando a genuína construção do saber musical: um saber consolidado. E os processos coletivos de musicalização são meios possíveis de se chegar a isso. Enfim, este trabalho serve como ponto de partida para iniciarmos uma discussão cientificamente situada sobre o ensino e a aprendizagem coletivos de acordeom.



## Referências

- BECKER, Fernando. *Educação e construção do conhecimento*. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- BEYER, Esther. *A abordagem cognitiva em música: uma crítica ao ensino de música a partir da teoria de Jean Piaget*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 1988.
- MACHADO, André Vargas. *Ensino de acordeon: um estudo a partir da prática docente de dois professores*. Monografia (Licenciatura em Música) Curso de Graduação em Música: Licenciatura, Universidade Estadual do Rio Grande do Sul. Montenegro, 2009.
- MAFFIOLETTI, Leda de Albuquerque. *Diferenciações e integrações: o conhecimento novo na composição musical infantil*. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2005.
- MASCARENHAS, Mário. *Método de Acordeão Mascarenhas*. 51ª edição. São Paulo: Ricordi, 2003.
- REIS, Jonas Tarcísio. *A abordagem do conceito de harmonia tonal nos processos de ensino e aprendizagem fomentados por dois professores de acordeom na região metropolitana de Porto Alegre – RS*. Monografia (Especialização em Música) Curso de Especialização em Música: Ensino e Expressão, Universidade Feevale. Novo Hamburgo, 2010.
- \_\_\_\_\_. O LARCAMJE e a Educação Musical: Reflexões acerca de uma intervenção pedagógico-musical em um espaço não-escolar. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO, 6, 2009, São Leopoldo. *Anais...*, São Leopoldo: Unisinos, 2009a, p. 01-13.
- \_\_\_\_\_. Aulas de acordeom na terceira idade: uma abordagem reflexiva sobre um caso específico. In: CONGRESSO NACIONAL DA ABEM, 18, e SPEM, 15, 2009. Londrina. *Anais...*, Londrina: ABEM, 2009b, p. 320-328.
- PERSCH, Adriano José. *O ensino particular de acordeon auxiliado por computador: um estudo de caso utilizando o software Encore*. Monografia (Licenciatura em Música) Curso de Graduação em Música: Licenciatura, Universidade Estadual do Rio Grande do Sul. Montenegro, 2006.
- PIAGET, Jean et. al. *Fazer e compreender*. Trad. de Christina Larroudé de Paula Leite. São Paulo: Melhoramentos, 1978.
- SOBREIRA, Sílvia. Reflexões sobre a obrigatoriedade da música nas escolas públicas. *Revista da ABEM*. Porto Alegre, V. 20, 45-52, set. 2008.
- SOUZA, Jusamara. Sobre as múltiplas formas de ler e escrever música. In: NEVES, Iara C. B. et. al. *Ler e escrever: compromisso de todas as áreas*. 8ª edição. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 2007, p. 209-218.



SPECHT, Ana Claudia; BÜNDCHEN, Denise Sant'Anna; TEIXEIRA, Lúcia Helena Pereira. Movimento Coral Feevale. In: CONGRESSO NACIONAL DA ABEM, 18, e SPEM, 15, 2009. Londrina. *Anais...*, Londrina: ABEM, 2009, p. 1471-1475.

ZANATTA, Maria Aparecida Fabri. *Dialetos do acordeão em Curitiba: Música, cotidiano e representações sociais*. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais), Universidade Estadual de Ponta Grossa. Ponta Grossa, 2005.

WEISS, Douglas Rodrigo Bonfante; LOURO-HETTWER, Ana Lúcia de Marques e. Refletindo sobre a própria prática como pesquisador de auto-narrativas e professor particular de acordeom. In: ENCONTRO REGIONAL DA ABEM - SUL, 13, 2010. Porto Alegre. *Anais...*, Porto Alegre: ABEM, 2010, p. 01-07.





## O espaço da Música nos cursos de Pedagogia do Estado de São Paulo

*Wasti Silvério Ciszewski<sup>1</sup>*  
*Instituto de Artes - Universidade Estadual Paulista*  
*wasti@uol.com.br*

**Resumo:** Esta comunicação tem como tema a pesquisa de mestrado em andamento “O espaço da música nos cursos de Pedagogia do Estado de São Paulo”, que tem por objetivo conhecer a realidade da formação musical desses cursos, verificando quais suas propostas, desafios e necessidades. A pesquisa é qualitativa e a coleta de dados está sendo realizada por meio de pesquisa documental eletrônica, observação não-participante, e das respostas a questionários abertos elaborados pela pesquisadora e apresentados a coordenadores dos cursos pesquisados, além de professores e alunos. Nesta comunicação serão mostrados os caminhos metodológicos adotados para a realização de um estudo multicase e apresentados os resultados iniciais alcançados, que dizem respeito a um panorama geral da situação da educação musical nos cursos de Pedagogia paulistas.

**Palavras-chave:** Educação Musical, Formação de Professores, Cursos de Pedagogia.

Atualmente, estudos acerca da formação musical de professores das séries iniciais (Educação Infantil e Ensino Fundamental I) têm se tornado freqüentes nas pesquisas em educação musical, devido a sua relevância para o momento que o Brasil vive a partir da obrigatoriedade do ensino de música no país (Lei 11.769/2008). Devido à falta de especialistas em música na educação básica brasileira e à importância do professor de séries iniciais na educação musical de seus alunos, torna-se fundamental pesquisar e investir na formação musical desses educadores.

No entanto, pesquisas indicam que esse profissional dificilmente possui formação musical no curso de Pedagogia. Em São Paulo, até onde foi possível averiguar, ainda não existem pesquisas realizadas quanto à quantidade de cursos de Pedagogia que ofereçam música em sua grade curricular, mas Figueiredo (2001) realiza uma pesquisa em instituições que mantêm cursos de Pedagogia na região sul do país e verifica que

Apenas uma instituição oferece 3 disciplinas de arte no 5o semestre do curso com 240 horas no total, sendo que cada disciplina é dirigida para uma linguagem artística específica. A grande maioria das disciplinas oferecidas aborda várias linguagens artísticas, sendo que as mesmas são ministradas por um único professor. [...] De um modo geral, a música é pouco oferecida nas disciplinas mencionadas e é considerada específica demais. (FIGUEIREDO, 2001, p.2)

---

<sup>1</sup> Orientanda de mestrado da professora livre-docente Marisa Trench de Oliveira Fonterrada.



Além dos dados levantados na pesquisa realizada por Figueiredo (2001), é possível constatar, por dados empíricos, a pouca presença da música nos cursos de Pedagogia. Diante disso, considera-se essencial verificar quantos cursos oferecem música em sua grade curricular, verificando se esta aparece como disciplina específica ou como conteúdo de Artes.

Assim, pretende-se traçar um panorama do ensino de música nos cursos de Pedagogia de São Paulo, verificando quais as propostas e necessidades dos cursos que mantém disciplinas da área de música, bem como pensar em alternativas para os cursos que ainda não apresentam a música como uma área do conhecimento.

Na 22ª Edição da Revista da ABEM, Bellochio e Werle (2009, p. 29) indicam a necessidade de um “mapeamento nacional da situação da presença da disciplina de educação musical nos cursos de Pedagogia”. No grupo de trabalho “Educação Musical” do congresso da ANPPOM<sup>2</sup> em 2009, também foi enfatizada a necessidade de estudos censitários em relação à educação musical, pois estes podem ter grande força política.

Diante disso, esta comunicação irá abordar questões baseadas na pesquisa em andamento “O espaço da música nos cursos de Pedagogia do Estado de São Paulo”, que visa conhecer a realidade da formação musical desses cursos, verificando quais suas propostas, desafios e necessidades. Essa pesquisa apresenta os seguintes objetivos específicos:

- Verificar a presença da música nos cursos de Pedagogia do Estado de São Paulo, tanto como disciplina específica quanto como conteúdo de Artes;
- Discutir, a partir dos dados coletados, o espaço e a valorização da música no campo das artes;
- Discutir as metodologias e filosofias de ensino musical existentes nos cursos de Pedagogia paulistas;
- Refletir sobre os desafios e necessidades referentes à formação pedagógico-musical dos cursos de Pedagogia diante da obrigatoriedade do ensino de música no Ensino Básico do País – Lei 11.769/ 2008.

Para a coleta de dados dessa pesquisa, optou-se pela amostragem por tipicidade, que é uma técnica de pesquisa qualitativa não-probabilista. Neste tipo de amostragem, usa-se um subgrupo que seja *típico* em relação à população; neste caso o subgrupo foi formado pelos cursos de Pedagogia do Estado que apresentam seus dados disponíveis na internet. Segundo Lakatos e Marconi (2008, p.29) “tal subgrupo é utilizado como ‘barômetro’ da população.

---

<sup>2</sup> Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música.



Restringem-se as observações a ele e as conclusões obtidas são generalizadas para o total da população”.

Assim, para essa coleta de dados, foi realizada uma pesquisa documental eletrônica, utilizando-se como fonte de dados o site <http://emec.mec.gov.br>, que contém um cadastro atualizado dos cursos e instituições de educação superior de todo o país. Dos 483 cursos/habilitações em Pedagogia do Estado de São Paulo apresentados na relação inicial do site, 354 são cursos presenciais de “licenciatura em Pedagogia”.

Desses 354 cursos, foi possível encontrar nos sites das instituições os currículos relativos a 260 cursos (73%). Foram consultadas essas 260 grades curriculares, e para identificar a presença, ou não, das disciplinas Artes e Música nos currículos dos cursos, utilizou a ferramenta “localizar” e foram procuradas as palavras “artes” e “música”.<sup>3</sup>

Como a disciplina “Artes” faz parte do núcleo de estudos básicos da estrutura do curso Pedagogia (BRASIL, 2005, p. 11), observa-se que a maioria dos cursos (77% - 199 cursos) oferece a disciplina Artes em seu currículo. Esses 199 cursos (77%) dizem respeito tanto às disciplinas intituladas “Artes”, quanto àquelas ligadas a uma das quatro expressões artísticas. No entanto, dos 199 cursos de Pedagogia que apresentam disciplinas artísticas, a música aparece como disciplina específica apenas em 27 desses cursos (13,5%).

Para que se possa conhecer um pouco do perfil desses 27 cursos, serão apresentados dados relativos a sua localização e ao tipo organização acadêmica das instituições. Ao observar a distribuição regional destes cursos, observa-se que 79% das Instituições estão localizadas no interior do Estado de São Paulo.

Segundo dados do INEP<sup>4</sup>, o Sistema Educacional Brasileiro apresenta as seguintes categoriais de Organização Acadêmica “Universidades, Universidades Especializadas, Centros Universitários, Centros Universitários Especializados, Centro Federal de Educação Tecnológica, Faculdade de Tecnologia, Faculdades Integradas, Faculdades, Institutos Superiores ou Escolas superiores”. (NEY, 2008, p. 143).

Como é possível verificar na tabela a seguir, na pesquisa em questão, existem quatro tipos de Instituições de Ensino Superior que oferecem disciplinas da área de música, sendo que a maior parte destas instituições são faculdades.

---

<sup>3</sup> Destaca-se que é possível que existam outras disciplinas que contenham artes e música como conteúdo, mas estas não fizeram parte do objeto de estudo da pesquisa em questão.

<sup>4</sup> Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.



**Tabela 1:** Tipos de Instituições de Ensino Superior

<b>Tipos de Instituições</b>	<b>Porcentagem</b>
Centro Universitário	25%
Faculdade	43%
Instituição de Ensino Superior	7%
Universidade	25%

Outra questão relevante a ser considerada é quantos destes cursos são de ensino público ou privado. É possível observar que, na referida pesquisa, as instituições de ensino público correspondem a uma ínfima porcentagem (apenas 4%) dos cursos que oferecem ensino de música, o que é uma questão bastante crítica no sistema educacional brasileiro.

Observa-se que a maioria (71 %) dos cursos que mantêm aulas de música no curso de Pedagogia oferece apenas uma disciplina destinada a essa área do conhecimento no currículo e apresenta uma carga horária bem restrita<sup>5</sup>, conforme ilustrado na próxima tabela:

**Tabela 2:** Carga horárias das aulas de música

<b>Carga Horária</b>	<b>Quantidade de cursos</b>
Abaixo de 40 horas	2
Entre 40 e 60 horas	6
Acima de 60 horas	1

Dentre as 27 “disciplinas específicas de música”, é possível observar que muitas vezes, elas não são realmente específicas, estando relacionadas a outras linguagens artísticas ou a outras áreas do conhecimento. Conforme mostra a tabela a seguir, apenas em oito cursos a música está sendo tratada como autônoma (categorias “Música/ Musicalização” e “Conteúdo, Metodologia e Prática do Ensino de Música/ Música e Educação”).

**Tabela 3:** Disciplinas que oferecem ensino de música categorizadas por seus títulos

<b>Natureza das disciplinas música</b>	<b>Quantidade</b>
1-Arte, música e movimento/ expressão corporal	5
2-Música/ Musicalização	4
3-Música e outras linguagens artísticas	10
4-Artes e música no ensino e aprendizagem	4
5-Conteúdo, metodologia e prática do ensino de música/ música e educação	4

Após realizada essa fase inicial da pesquisa (pesquisa documental eletrônica), foram selecionados cinco cursos que representam características gerais daqueles que mantêm a

<sup>5</sup> Por meio dos dados disponíveis nos sites das instituições, foram localizadas as cargas horárias referentes a apenas nove cursos.

música como disciplina curricular, a fim de serem estudados em profundidade. O critério de escolha destes cursos baseou-se nas categorias criadas acerca da natureza das disciplinas que trabalham com música (tabela 3). Para efeito dessa pesquisa, foi selecionado um curso de cada categoria. Segue o nome das disciplinas dos cursos selecionados:

- 1-Arte, música, corpo e movimento
- 2-Musicalização Infantil
- 3-Música, Teatro e Dança nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental
- 4-Arte e Música no Processo de Ensino Aprendizagem no Ensino Fundamental
- 5-Prática pedagógica de Música

Como se optou pelo estudo desses cinco cursos de Pedagogia que apresentem a música como disciplina curricular, esse estudo configura-se como um “Estudo multicaseos”. Triviños (1987, p.136) explica que o estudo multicaseos consiste em “estudar dois ou mais sujeitos, organizações [...] sem necessidade de perseguir objetivos de natureza comparativa”.

Como nesse método não é necessário que sejam feitas comparações entre os casos, há possibilidade que cada um seja estudado segundo suas particularidades, o que nos apresentará um panorama do que vem sendo oferecido, e constituirá um campo, ainda que restrito, do qual se poderá extrair reflexões e conclusões, que poderão, em certa medida, ser ampliados para outros cursos de Pedagogia.

A partir da definição desses cinco cursos, estão sendo realizadas observações não-participantes das aulas de música dos referidos cursos de Pedagogia. Segundo Lüdke e André (1986, p. 27), esse tipo de observação permite que o observador chegue mais perto da “perspectiva dos sujeitos”. Os autores ainda destacam que “na medida em que o observador acompanha *in loco* as experiências diárias dos sujeitos, pode tentar apreender a sua visão de mundo, isto é, o significado que eles atribuem à realidade que os cerca e às suas próprias ações”.

Para que se possa avaliar os cursos selecionados sob diversas perspectivas, também estão sendo levadas em conta a opinião de professores, coordenadores e alunos dos cursos. Para o diálogo com estes profissionais e estudantes, estão sendo utilizados questionários abertos, que têm como foco questionamentos ligados à realidade e necessidades da formação pedagógico-musical dos cursos e ainda, no caso dos alunos, o reflexo desta formação na atuação profissional de cada um.

A partir dos dados já coletados, pode-se observar, de modo geral, que a música é pouco presente nos cursos de Pedagogia paulistas e que, quando aparece, seu espaço e



tratamento parecem ser bem limitados. Mas, para a verificação dessa questão, a educação musical desses cursos está sendo estudada.

Após a análise de todo material obtido, será realizada uma reflexão crítica tendo como base a fundamentação teórica adotada no trabalho e, por fim, será formulado um quadro geral do espaço da música nos cursos de Pedagogia de São Paulo, e serão feitas reflexões, relatório crítico e análise final dos resultados obtidos. O resultado dessa análise será relacionado com o pensamento de especialistas da área em outros estudos já existentes.

Espera-se que esse estudo possa contribuir em alguns aspectos para a formação pedagógico-musical dos cursos de Pedagogia do Estado de São Paulo e para avanços na pesquisa em educação musical no Brasil.



## Referências

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia*. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2005.

FIGUEIREDO, Luiz Ferreira de. A música nos Cursos de Pedagogia. In: ENCONTROANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 10., 2001, Uberlândia. *Anais...* Uberlândia: Abem, 2001. 1 CD-ROM

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. *Técnicas de Pesquisa: Planejamento e Execução de Pesquisas*. Amostragens e Técnicas de Pesquisa. Elaboração, Análise e Interpretação de Dados. 7ª. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

LÜDKE, M & ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em Educação: Abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

NEY, Antonio. *Política Educacional – Organização e estrutura da Educação Básica Brasileira*. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2008.

TRIVIÑOS, A. N. S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

WERLE, K., BELLOCHIO, C. R. A produção científica focalizada na relação professores não-especialistas em música e educação musical: um mapeamento de produções da Abem. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 22, 29-39, set. 2009.



## O estágio em música no contexto escolar: busca por PONTES e experiências celebradas

*Ariana Elizabeth Ferreira Ribeiro  
Universidade de Brasília  
arianaejr@hotmail.com*

*Flávia Motoyama Narita  
Universidade de Brasília  
flavnarita@yahoo.com.br*

**Resumo:** A estruturação e atuação em um projeto de música no contexto escolar podem ser muito complexas, mas quando estas estão ligadas ao Estágio Supervisionado funcionam como elemento importante para a formação do professor. Para a atuação em tal projeto foi preciso considerar as PONTES (Oliveira, 2009) necessárias para se chegar a experiências celebradas (Green, 1997) utilizando a integração de diversos conhecimentos musicais. Por meio de questionários, reflexão e pesquisa, para conhecer o cotidiano do aluno (Souza, 2000), é possível confirmar a prática consciente baseada em teóricos da educação musical, como Swanwick (2003). Tendo como foco o planejamento das aulas e a avaliação constante das atividades é possível obter o resultado esperado: interligar o por que fazer, o que fazer e como fazer no contexto da educação musical para aproximar a música do aluno.

**Palavras-chave:** Cotidiano, Estágio Supervisionado em Música, Pontes.

### Introdução

Neste artigo, pretendo relatar minhas experiências no projeto “Música na Escola Integral” e a busca por PONTES (Oliveira, 2009) para promover experiências musicais celebradas (Green, 1997). O projeto existe desde 2008 e, em 2009 foi proposta uma nova estrutura utilizando as idéias de Souza (2000), tendo o cotidiano dos alunos como um elemento motivador e, por conseqüência, uma ponte entre a aula de música e os alunos.

Segundo Green (1997), experiências musicais celebradas são aquelas em que o Significado Delineado (fatores simbólicos relacionados à música) é positivo e o Significado Intersônico (materiais sonoros) é afirmativo. Durante todo o projeto, buscamos essa celebração a partir do envolvimento direto com a prática musical explorando os materiais sonoros e contextualizando as músicas trabalhadas.

Logo nas primeiras aulas percebi que o planejamento não era apenas um mapa do que fazer primeiro, mas toda a estrutura da aula que determina por que fazer (objetivo), o que fazer (atividades), como fazer (procedimentos). É no planejamento que posso estruturar as primeiras PONTES (Oliveira, 2009) entre aquilo que pretendo ensinar para os alunos e aquilo que conheço deles que pode ajudar a construir o conhecimento significativo. No início, achei





surpreendente como era mais difícil e demorado fazer o planejamento do que realizar a aula. Com o tempo, consegui pensar nas diversas possibilidades e escrever o planejamento mais rápido; mas isso só começou acontecer quando eu me convenci que deveria partir dos objetivos e não das atividades.

Utilizando o próprio princípio do (T)EC(L)A (Swanwick, 2003), que propõe a integração das diversas modalidades da música (composição, apreciação e execução), constrói-se uma ponte tanto para o meu desenvolvimento como educadora quanto para o desenvolvimento do conhecimento musical dos alunos. Ao planejar uma aula em que todas as modalidades da música estão integradas foi necessário recorrer aos meus saberes musicais e refletir sobre formas que facilitassem a construção do conhecimento musical dos alunos, ou seja, a integração das modalidades da música auxiliou a construção do músico e do professor.

Cada momento da aula exigia uma reflexão cuidadosa. Após definirmos o repertório, as outras integrantes do projeto e eu tivemos que recorrer aos saberes como musicistas para criarmos atividades que colaborassem com o que pretendíamos ensinar. Para desenvolver a habilidade de cantar em conjunto e a afinação, por exemplo, a cada aula era planejada uma atividade diferente de aquecimento. Para elaborarmos os arranjos, recorriamos ao nosso estudo de Harmonia, para ensinar e conduzir os arranjos, recorriamos ao que aprendemos de regência. Durante a execução dos arranjos e mesmo quando ensinávamos a técnica da flauta recorriamos ao nosso saber como instrumentistas.

Na minha opinião, um aspecto muito importante durante a reflexão para a construção das aulas foi a análise que eu fiz do meu processo de aprendizagem enquanto musicista. Lembrando de como foi minha formação e do que considerei efetivo nas aulas a que eu assistia, pude selecionar alguns momentos e estratégias para planejar a aula de modo que apenas as coisas que foram proveitosas para mim enquanto estudante de música fossem reproduzidas enquanto eu atuava, sempre adaptadas ao contexto do projeto e não apenas reproduzindo modelos, concordando assim com Pimenta e Lima (2004) que defendem a reflexão a partir da realidade. Segundo as autoras, a reflexão sobre a própria prática é uma possibilidade de formação e desenvolvimento de professores.

## **Construindo pontes**

Para melhor conhecermos a realidade dos alunos e estabelecermos pontes entre o conhecimento deles e o que iríamos trabalhar, elaboramos dois questionários. O primeiro visava investigar a familiaridade, o gosto e a preferência musical dos alunos; enquanto o



segundo procurava saber que tipo de influência a família, a escola, os amigos e a mídia exerciam no gosto musical das crianças. Para a elaboração do primeiro questionário fizemos uma pesquisa de um mês e meio ouvindo rádio, assistindo a programas de televisão e conversando com algumas pessoas conhecidas que acompanham as tendências da mídia (como meu irmão de 17 anos) para saber o que estava fazendo sucesso nos diversos meios de comunicação e onde pesquisar.

Após o levantamento dos locais de pesquisa, dividimos os canais de televisão e as estações de rádio entre as integrantes do grupo. Minha parte da pesquisa foi realizada a partir da programação noturna (18h-00h) da Rede Globo e da programação diurna das estações 'Antena 1', 'Club FM' e 'Nova Brasil FM'. As demais integrantes ficaram responsáveis pela programação da Rede Record e SBT, ouviram outras estações de rádio como Mix, Trans América, Jovem Pan e Brasília Super Rádio FM.

Esporadicamente, consultei outras estações. Além disso, pesquisei músicas de filmes destinados ao público infanto-juvenil. A partir disso, selecionamos quatorze músicas que possivelmente seriam do cotidiano dos alunos. Entre essas, havia músicas que estavam tocando frequentemente nas rádios, temas de filmes, de abertura de novela, de personagens, dentre outras.

Já pensando na integração entre as músicas do cotidiano dos alunos e as músicas que queríamos trabalhar, selecionamos outras onze músicas. Dentre elas havia música instrumental, ópera, jazz e músicas infantis.

Assim, elaboramos um quadro com três perguntas referentes às vinte e cinco músicas selecionadas. As perguntas eram: Você conhece essa música? O quanto você gosta dessa música? Onde você espera ouvir essa música?

Com essas perguntas esperávamos descobrir quais eram as músicas do cotidiano dos alunos, o quanto a mídia influenciava no gosto e preferência deles, e ainda se aquela não restringia o conhecimento dos alunos a poucos estilos musicais. Além disso, eu esperava descobrir qual concepção eles tinham sobre os estilos musicais que pensávamos serem desconhecidos para eles (ópera, jazz, música instrumental etc.).

Na semana seguinte, aplicamos um segundo questionário composto por dezessete perguntas a respeito do cotidiano dos alunos em relação à música. As perguntas eram para averiguar onde eles tinham contato com a música, o tipo de contato que era estabelecido, quem influenciava no gosto musical, onde eles ouviam música e o conhecimento deles acerca de um instrumento ou do canto. Assim, partindo do repertório do cotidiano dos alunos, poderíamos construir uma ponte entre sua vivência musical e o trabalho com a diversidade,



proposto pelo projeto “Música na Escola Integral”. Os dados sobre as preferências musicais continham elementos que relacionamos principalmente aos significados delineados da música. Assim, analisando as respostas afirmativas sobre as preferências dos alunos, planejamos práticas musicais que pudessem promover experiências musicais celebradas.

As respostas do primeiro questionário trouxeram dados interessantes para a nossa pesquisa. As músicas presentes na mídia eram conhecidas por quase todos; as canções populares infantis eram conhecidas por todos (já haviam escutado na escola); e as de estilos variados selecionadas por nós, não eram conhecidas. Algumas crianças tinham uma vaga idéia da possível origem das músicas, mas nenhuma delas sabia realmente que estilo musical era aquele ou quem era o compositor. Já nas músicas da mídia, eles foram capazes de identificar todos os intérpretes. Assim, após análise deste questionário concluímos que, neste público, a mídia determina muito no conhecimento e gosto dos alunos em relação à música.

A partir desses dois questionários foi possível conhecer melhor os alunos para planejarmos aulas que fossem mais interessantes para todos, uma vez que pretendíamos partir do cotidiano dos alunos sem, contudo, nos restringirmos àquele. Segundo Souza

'Alunos, em qualquer tipo de escola, estão prontos para o aprendizado musical impulsionados pelas músicas que gostam de ouvir e que desejam executar'. Tão importante quanto a inclusão ou utilização do repertório de música popular em classe, é não perder de vista os referenciais que conferem a ela sentido e significado. (SOUZA, 1993, *apud* GROSSI, 2000 p.42 )

Assim, não é suficiente apresentar músicas conhecidas, tem-se que discutir seu contexto e seu significado. Entretanto, é importante não apenas utilizar o repertório que os alunos conhecem, mas também um repertório diversificado que atenda ao objetivo proposto: oferecer atividades pedagógico-musicais significativas de modo a enriquecer a vivência escolar dos alunos e desenvolver suas habilidades musicais.

## **Pontes e a Celebração**

Uma aula que eu considero muito significativa e onde certamente houve celebração (tanto por parte dos professores quanto dos alunos) foi a das músicas do mundo, descrita a seguir. Podemos dizer que a celebração ocorreu porque as crianças se identificaram com as delineações trazidas pelo contexto da aula, com a apresentação das músicas por meio de uma história. Esse envolvimento com a história possibilitou um interesse em (re)conhecer músicas



variadas e responder afirmativamente aos estilos musicais apresentados, buscando entender o que ocorria em cada uma das músicas.

Com o objetivo de finalizar o primeiro módulo, que objetivava explorar a diversidade musical por meio da apreciação e execução expressiva de músicas de diferentes contextos, propusemos uma aula bem diferente. Dissemos às meninas que na semana anterior àquela havíamos viajado de avião, mas, por problemas técnicos, tivemos que pousar numa ilha no meio do oceano Atlântico e passar a noite ali.

Segundo aquela história, havia várias pessoas com diferentes culturas e línguas que não entendíamos, com exceção de um pequeno grupo de nordestinos que estava no fim do avião. A maior parte dos passageiros montou barracas para passar a noite e uns poucos permaneceram na aeronave. A pedido da aeromoça, tínhamos ido de grupo em grupo para distribuir alimentos. Em cada grupo que passamos as pessoas estavam ouvindo ou executando diferentes estilos musicais. Todos nos deram presentes e permitiram que gravássemos suas músicas para que pudéssemos mostrar às alunas.

Para atestar a veracidade de nossa história, levamos as gravações e objetos de cada grupo visitado para ilustrar a aula. As crianças se envolveram com a história e rapidamente se interessaram pelas músicas. O repertório era variado: *Três Cantos Nativos dos índios Kraó*, de Villa-Lobos, representando índios brasileiros; *El verano*, de Adria Esteves, representando espanhóis; *Elegia às Vítimas de Hiroshima*, de Penderecki, fazendo alusão aos japoneses; *Baião*, de L. Gonzaga & H. Teixeira, ao nordeste brasileiro; *4'33"*, de John Cage, mencionando compositores contemporâneos; e *Babayetu*, de C. Tin, relacionando com a música africana. Fizemos a apreciação de todas as músicas, analisamos os objetos e discutimos o contexto de cada música.

Não houve rejeição imediata de nenhuma música. As alunas ficaram muito atentas ao que estava sendo contado. Depois de ouvirmos tudo propusemos a criação de uma única música que englobasse todas aquelas e todas concordaram. Escolhemos a ordem das músicas e combinamos que elas determinariam que hora parar a música e o que seria acrescentado a cada uma (material sonoro e expressividade, etc.). Durante a criação, as alunas tocaram chocalho e flauta doce ou fizeram percussão corporal, além de dançar e interpretar as músicas por meio de gestos.

Elas escolheram a ordem das músicas, dançaram e interpretaram a letra de cada uma. A única música que elas não quiseram ouvir por muito tempo foi a de Penderecki porque, segundo elas, “a música é muito triste” e “dá pesadelo de noite”.



Nesta aula, utilizamos a apreciação como forma ativa e criativa de envolvimento com o fazer musical. As meninas não apenas ouviram as músicas, mas incorporaram a elas expressividade dançando, tocando e interpretando.

Esta foi a primeira aula em que não ficamos presas aos materiais e trabalhamos os diversos aspectos da música. Agora percebo que poderíamos ter começado o projeto desta aula, pois teria sido um caminho mais compatível com o que propusemos, uma vez que trabalhamos realmente as diversas músicas e mostramos suas semelhanças e diferenças e a validade de todas como música.

Outra aula que considero de muita importância foi a aula da música “*Oh Happy Day*”, pois mais uma vez percebi que o “como fazer” é o mais importante do que “o que fazer”. Logo no início da aula, quando apresentamos a música “*Oh Happy Day*”, as meninas reconheceram-na e disseram não gostar, pois já haviam cantado na aula de inglês e, desde então, passaram a detestar a música. O grande desafio para mim nesta aula passou a ser tornar a experiência celebrada sabendo que o significado delineado da música era negativo.

No início, as meninas não acreditaram muito, mas deram sugestões para “melhorar a música”. Uma dessas sugestões foi cantar em português. Adaptamos o arranjo e colocamos a segunda voz cantando “dia feliz”. Cantamos assim duas vezes, mas logo as mesmas meninas que pediram para cantar em português acharam melhor cantar em inglês, por isso voltamos ao arranjo original.

Mostramos o vídeo do filme “Mudança de Hábito” e ensinamos a parte da flauta. Dividimos a turma em dois grupos: enquanto um grupo cantava o outro respondia cantando e depois fizemos o mesmo com a flauta. Ao final da aula, todas haviam aprendido a música e saíram da sala cantando. Aparentemente, houve celebração por termos focado nos elementos intersônicos (GREEN, 1997) e, assim, modificado o significado delineado que as alunas tinham em relação à música. Na minha opinião, a abertura às sugestões das meninas foi uma das PONTES (Oliveira, 2009) que nos ajudou a chegar à celebração nesta aula.

Segundo a abordagem PONTES (Oliveira, 2009) é necessária ao professor a reflexão teórica sobre a prática, pois, por meio desta o professor desenvolve um ensino personalizado que se adequa às características de cada aluno, considerando seus interesses, habilidades e preferências. Esse ensino personalizado foi a principal ponte que tentamos construir entre o aluno e a música.



## Considerações Finais

O estágio foi com certeza uma experiência muito significativa e importante para minha formação. Mesmo que soe comum, o que aprendi de mais importante foi que não existe a fórmula ideal para ensinar, mas diversos caminhos que podemos tomar para chegar a um bom resultado. Para tanto, precisamos conhecer o contexto dos nossos alunos, o significado da música para eles, ser flexíveis e ter objetivos muito claros. Assim, podemos construir pontes que nos levem a estratégias diversificadas e customizadas de ensino para então conseguirmos experiências musicais celebradas. Tudo o que aprendi e descobri durante este ano de prática eu já havia lido em algum texto ou ouvido de algum professor, mas apenas após as experiências reais e as situações que vivi em sala de aula percebi que a prática era muito semelhante ao que descreviam. Os autores que foram mais relevantes para esta fase da minha formação foram Green (1997), Swanwick (2003) e Oliveira (2009).

O conceito de celebração de Green (1997) contribuiu para que eu percebesse que era possível construir uma aula interessante e satisfatória independentemente do repertório utilizado, desde que aquela apresentasse elementos suficientes para que as crianças compreendessem a música e pudessem assim experienciar a celebração. Swanwick (2003) contribuiu para que eu buscasse uma aula que integrasse os diversos elementos da música e ficasse sempre atenta para não fazer uma aula “sobre música” ou muito focada em apenas um dos elementos da música (o que eu fazia muito no início), aprendi ainda a importância de explorar a criação. Oliveira (2009) me abriu os olhos para diversas possibilidades de interação entre o aluno e a música que eu não havia considerado anteriormente. Desde que comecei a busca por PONTES (Oliveira, 2009) percebi que não havia situação sem solução, mas falta de conhecimento, reflexão e prática em relação aquela.

Minha formação durante o Estágio Supervisionado e atuando no projeto “Música na Escola Integral” foi certamente muito importante, pois conheci diversos aspectos que contribuíram para a formação da minha identidade como professora. Entendi que é necessário ao professor ser também pesquisador de sua prática (Pimenta e Lima, 2004), pois refletindo sobre a atuação e aplicando a ela aquilo que se vi nos livros foi possível aprimorar e repensar os conhecimentos e ações em sala de aula. Acredito que um bom professor é aquele capaz de entender o contexto de seu trabalho e estruturá-lo a partir disso, de analisar as necessidades individuais de cada aluno sem se esquecer das necessidades do grupo, transmitir o conhecimento de modo que este seja significativo e resulte em uma experiência celebrada, ser



criativo e inovador, sentir-se realizado com seu trabalho. O bom professor de música, além de tudo isso precisa ser músico.



## Referências

GREEN, Lucy. Pesquisa em Sociologia da Educação Musical. In: *Revista da ABEM*. v.4, Salvador, 1997, pp. 25-35;

GROSSI, Cristina. Categorias de Respostas na Audição da Música Popular e suas Implicações para a Percepção Musical. In: *Anais do 7º Simpósio Paranaense de Educação Musical*. Londrina, 2000, pp. 37-64

OLIVEIRA, Alda de. *A Abordagem Pontes*. Apostila do Curso sobre a Abordagem Pontes. 2009.

PIMENTA, Selma G. E LIMA, Maria Socorro L. Estágio: Diferentes Concepções. In: *Estágio e docência*. Coleção Docência em Formação. Série Saberes Pedagógicos, São Paulo, Cortez, 2004, pp. 33-57

SOUZA, Jusamara. Educação Musical e Cotidiano: Algumas Considerações. In: *Música, cotidiano e educação*. pp. 163-171.

SWANWICK, Keith. *Ensinando Música Musicalmente*, São Paulo, Moderna, 2003.





# O Estágio Supervisionado como Ferramenta de Formação do Educador Musical

*Mariana Calegari*  
UNIVALI  
*marianacalegari\_@hotmail.com*

*Vivian Voos Tavares*  
UNIVALI  
*vivianvoos@hotmail.com*

*Mônica Zewe Uriarte*  
UNIVALI  
*uriarte@univali.br*

**Resumo:** O presente artigo relata a experiência de duas acadêmicas durante o período de estágio supervisionado: pesquisa da prática pedagógica, realizado no nível da educação infantil. São relatadas reflexões sobre o processo de formação docente e meios de atuação profissional, tais como, a importância da experiência no campo de trabalho sob orientação do professor do Curso de Licenciatura em Música e do professor titular da turma, a fim de direcionar, esclarecer e facilitar implicações do cotidiano entre teoria e prática. Aspectos relacionados à afetividade e ludicidade são tratados, assim como a necessidade de articular os diversos saberes no processo de aprendizagem das crianças, conforme referencial teórico de Brito e Weigel. Também são apresentadas considerações sobre a importância da prática docente para a formação de futuros professores no período do estágio, com aporte teórico em Mateiro e Fialho. Por fim, as oportunidades que o estágio suscita no desenvolvimento da profissionalização docente, especialmente quando os sujeitos envolvidos nesse procedimento se colocam disponíveis e compreendem o processo de ensino e aprendizagem como uma experiência em que se aprende e se ensina.

**Palavras-chave:** estágio supervisionado, educação musical, formação docente.

## O Processo de Formação Docente

Como parte do processo de formação de futuros professores no curso de Licenciatura em Música, é oferecida a disciplina de Estágio Supervisionado: Pesquisa da Prática Pedagógica, percorrendo do quarto até o sétimo período do curso, com atuação em campos de diferentes contextos educacionais, escolares e não-escolares, optando por um deles em cada etapa do processo. São considerados como espaços de atuação a educação infantil, todos os níveis da Educação Básica, Educação de Jovens e Adultos, Magistério, Grupos de Terceira Idade, Educação Especial, entre outros. Desta forma procura-se abranger os diversos níveis de educação, cada qual com sua especificidade, no ensejo de ampliar os conhecimentos e desenvolver habilidades inerentes ao exercício da docência através dos princípios da investigação-ação.



A investigação-ação pressupõe um movimento constante de reflexão durante a ação e sobre a ação desenvolvida no ambiente educacional. Neste ambiente, os processos de atuação, planejamento, exploração e validação dos resultados se dão através da ação crítica, comprometida com a transformação a partir da mediação do diálogo constante entre os sujeitos envolvidos no processo, sempre observando a realidade e aspectos culturais do espaço de atuação, assim como do seu entorno.

A disciplina de Estágio Supervisionado está dividida em três etapas, a saber: planejamento, prática docente e socialização. Metade da carga horária da disciplina está vinculada ao processo de planejamento, que envolve leituras, primeira visita à unidade de ensino destinada ao estágio para observação, acesso aos documentos sobre o espaço de atuação e metodologias utilizadas. Entre estes documentos estão o Projeto Pedagógico e diário de classe dos professores, para posterior elaboração de planos de aula. As outras horas da disciplina são destinadas às intervenções, sempre acompanhadas pelo professor orientador, que avalia o planejamento, sua execução, objetivos alcançados, assim como necessidades de alteração, se for o caso. No final de cada semestre acontece um seminário específico de socialização dos estágios, aberto à comunidade, em que as experiências das intervenções são apresentadas, refletidas e discutidas com os professores orientadores, os professores que recebem os estagiários em suas turmas e demais acadêmicos que se encontram também em processo de formação docente.

Deste modo, o estágio proporciona a experimentação da prática docente no campo de trabalho. Sobre este tema Mateiro afirma que:

(...) o estágio, portanto, é considerado como um espaço que possibilita ao estudante, futuro professor, observar, analisar, atuar e refletir sobre as tarefas características de sua profissão. Essas ações estão inseridas, assim, no que denominamos de prática de ensino, uma vez que o estágio é o ponto de partida da experiência de campo e em campo que permitirá ao licenciando experimentar a prática de ensinar e se comprometer com a profissão de ser professor". (MATEIRO, 2009, p.17).

Este processo de experimentação no campo de trabalho é de grande importância para oferecer subsídios práticos e teóricos ao estagiário, que inicia sua atuação sendo orientado e supervisionado pelo professor orientador da disciplina, e, muitas vezes, também pelo professor titular da turma, que no caso aqui relatado prestou uma orientação constante. Quase sempre, o estágio é o primeiro contato do futuro educador com a realidade escolar. Portanto, ele vem agregar na aplicação do conhecimento teórico, favorecendo a descoberta, como um



processo dinâmico de aprendizagens dentro de situações reais, possibilitando ao acadêmico conhecer, compreender e aplicar, na realidade viva, a união da teoria com a prática.

Essa aprendizagem ocorre num processo de diálogo entre acadêmicos e professor orientador, onde “o professor orientador sugere, mobiliza saberes e conhecimentos adquiridos na universidade e fora dela, acena para o licenciando e o orienta”. (FIALHO, 2009, p, 54). Contar com essa orientação é primordial para o licenciando, que necessita do apoio e orientações de pessoas mais experientes, que apresentem visões diferenciadas, à luz de teorias da educação, conduzindo a prática pedagógica do acadêmico.

Partindo desses pressupostos, a experiência de estágio relatada neste trabalho ocorreu na Educação Infantil, em uma escola particular, com turma de 15 crianças de faixa etária entre três e quatro anos de idade. A prática do estágio consistia de atividade curricular do quarto período do Curso de Licenciatura em Música.

Alguns pontos relevantes incitaram a reflexão das acadêmicas no decorrer do estágio, entre esses, ressaltamos a questão da necessidade de propiciar um ambiente afetivo na relação entre estagiárias e alunos em sala de aula. Outro ponto de destaque foi a presença e a colaboração da professora titular da classe durante todas as intervenções.

Os objetivos de aprendizagem do estágio foram, desenvolver a capacidade de percepção das propriedades do som vivenciando a prática do canto, dos movimentos corporais, a exploração de objetos sonoros e sonorização de histórias, estimulando, assim, a ludicidade, afetividade, e interação das crianças, além de desenvolver a coordenação motora, regularidade de pulso, reconhecimento, execução e distinção por meio de associações das propriedades do som como altura, duração, intensidade, timbre e andamento. Também o desenvolvimento do registro sonoro e incentivo à criatividade através do processo de composição; trabalhos com foco na identidade através de músicas que usam o nome das crianças, promovendo o canto coletivo.

Para alcançar estes objetivos, diversas atividades foram propostas às crianças: a construção de chocalhos com materiais alternativos explorando timbres e pulsação; atividades de reconhecimento de timbres (sons produzidos por animais) utilizando cartelas com figuras dos mesmos; canto coletivo com músicas do folclore infantil, com ênfase para a música Tio Lobato (anexo 1); contação de histórias sonorizadas pelos alunos; brincadeiras de morto-vivo explorando a propriedade da altura (grave-agudo); registro não convencional de sons previamente trabalhados com atividades que exploraram os gestos corporais.



O trabalho de educação musical com crianças pequenas apresenta algumas particularidades que, a princípio, foram motivo de grande ansiedade para as acadêmicas. Por outro lado, o desafio foi motivador e surpreendente, pois as mesmas não apresentavam nenhuma experiência no trabalho com crianças desta faixa etária. A compreensão de que nesta fase da vida da criança o desenvolvimento acontece de forma global, foi essencial para que o planejamento contemplasse essa especificidade, e mostrasse a música também de forma integrada com as demais atividades desenvolvidas pela escola. De acordo com Weigel, “todos os aspectos do desenvolvimento estão intimamente relacionados e exercem influência uns sobre os outros, a ponto de não ser possível estimular o desenvolvimento de um deles sem que, ao mesmo tempo, os outros sejam igualmente afetados.” (WEIGEL, 1988, p.13).

Em diversos momentos no período do estágio foram propostas atividades em forma de jogos, partindo do pressuposto de que a música está presente em nossa vida e nos relacionamos e interagimos com ela, exatamente como se faz no jogo. Na música, três dimensões do jogo estão presentes: “a) *o jogo sensório-motor* - onde acontece a exploração do som e do gesto; b) *o jogo simbólico* – que dá o valor expressivo e confere significado à música; c) *o jogo com regras* – que organiza e estrutura a linguagem musical”, (BRITO, 2003 p.31). Nesses jogos buscou-se um maior envolvimento do corpo e do gesto aliados à escuta sonora para que, de maneira lúdica, os conceitos apresentados fossem assimilados pelos alunos.

Foi possível perceber o interesse das crianças em participar nas atividades propostas através das interações com movimentos corporais. Os movimentos auxiliam a compreensão dos conceitos abordados. Como afirma Brito, “som é movimento, gesto, e, por isso, nada mais claro que sua integração com o movimento corporal”. (BRITO, 2003, p.145). Assim, a direção sonora de sons agudos e graves, assim como a duração e intensidade puderam ser melhor compreendidos através da movimentação corporal.

As atividades de canto coletivo permearam igualmente as aulas. A música Tio Lobato surgiu como eixo condutor das propostas, pois esta cantiga infantil aborda diversos contextos e proporciona além do canto, o movimento corporal, a imitação de sons de animais (possibilitando trabalhar questões relacionadas à intensidade, duração, altura e timbre). A canção transformou-se em um elo entre os alunos e as estagiárias. Cantar com as crianças foi especialmente importante, pois, cantando coletivamente, aprendemos a ouvir a nós mesmos, ao outro e ao grupo como um todo. “Dessa forma, desenvolvemos também aspectos da personalidade, como atenção, concentração, cooperação e espírito de coletividade”. (BRITO, 2003, p.93).



Além do canto, o movimento corporal é primordial no trabalho com crianças pequenas. Segundo Barreto (2000), o desenvolvimento psicomotor é de suma importância na prevenção de problemas da aprendizagem e na reeducação do tônus, da postura, da direcionalidade, lateralidade e ritmo. A educação psicomotora envolve atividades em que sejam solicitadas as funções motoras, perceptivas, afetivas e sócio-motoras, pois assim a criança explora o ambiente, passa por experiências concretas, indispensáveis ao seu desenvolvimento intelectual, e é capaz de tomar consciência de si mesma e do mundo que a cerca. Desta forma, as atividades propostas estavam focadas no desenvolvimento global da turma.

### **A construção da afetividade**

As acadêmicas foram apresentadas aos alunos logo na primeira visita realizada ao campo de estágio, em momento de rotina das crianças, no qual os alunos estavam reunidos em assembléia. Além dos alunos, foi possível conhecer o ambiente escolar e a professora titular da turma, bem como observar o trabalho (especialmente as atividades que utilizavam elementos sonoros e o hábito de cantar) por ela realizado. Este primeiro contato foi fundamental para planejar as aulas de maneira a nos adequarmos à metodologia da escola, procurando parecer o mais familiar possível para os alunos a presença das estagiárias na sala de aula.

A princípio as crianças demonstraram curiosidade, e também certo constrangimento com a presença das acadêmicas. No entanto, a possibilidade de permanecer por algumas horas na sala de aula, auxiliando a professora nas tarefas usuais foi dissipando o estranhamento.

Participar da rotina das crianças foi fundamental para que elas começassem adquirir confiança nas estagiárias. Da mesma maneira que as crianças passaram a sentir-se mais à vontade com a presença das estagiárias, foi importante para essas este contato mais próximo e longo, pois compreender a dinâmica da sala de aula, aproximar-se das crianças, poderem brincar, conversar e conhecê-las foi um fato importante para que as aulas acontecessem de forma mais adequada à realidade dos alunos.

A rotina incluiu o momento de brincar, de comer, de ir ao parque, lavar as mãos, escovar os dentes e fazer as atividades escolares, ou seja, as acadêmicas puderam ficar todo o período escolar (vespertino) junto às crianças. Esta participação ocorreu em todas as aulas. Nota-se que esta possibilidade abriu portas para uma relação de confiança que contribuiu para que os momentos das aulas específicas de música fluíssem de maneira natural, sem inibições. Esta relação e a colaboração mútua nos remetem ao fato de que, “para que a brincadeira



aconteça, faz-se necessário que os atores envolvidos compartilhem de referências sócio-culturais. Quando essa cumplicidade não existe, o jogo não acontece.” (NOGUEIRA, 2000, p.3.) Assim percebeu-se que sem uma aproximação real entre estagiárias e crianças, as brincadeiras e os jogos poderiam ficar limitados pela inibição, pelo afastamento que impede que a brincadeira aconteça de forma natural.

Ainda na primeira visita, a professora titular da turma utilizou um sinal sonoro para o momento de contar uma história. Ao ouvir o sinal, apelidado de “PIM”, as crianças encaminharam-se naturalmente ao tapete para a contação de história, pois conheciam o significado daquele som.

A partir deste fato, as acadêmicas decidiram usar uma caixinha de música como objeto simbólico, que indicasse o momento das aulas de música. Esta caixinha de música tinha o formato de um piano e, como acontece tradicionalmente com as caixinhas de música, uma bailarina dançava ao som da música. A bailarina transformou-se, então, na personagem que “contava” aos alunos o que aconteceria em cada aula de música.

Foi possível perceber que as crianças se envolviam com facilidade, motivadas a cantar e participar das atividades propostas. Sempre de maneira a focar a brincadeira, é possível observar a aprendizagem das crianças progredindo a cada aula. O papel da brincadeira tem sido cada vez mais valorizado nas práticas docentes, tendo em vista que brincar faz parte da cultura da criança. “O educador apenas faz uso desse interesse simultâneo e voluntário de seus alunos, para aplicar, dentro da brincadeira, certos conteúdos de interesse educativo, os quais as crianças irão absorver de maneira simples sem se dar conta de que estão realmente aprendendo.”(CARDOSO, 2009, p.2).

Todas as atividades citadas anteriormente buscaram esta perspectiva lúdica, onde o estímulo à afetividade, tanto em relação ao grupo de alunos, quanto em relação à confiança das crianças depositada nas estagiárias ficou evidente. Acredita-se que a participação e envolvimento das estagiárias nas atividades de rotina dos alunos vieram proporcionar um conhecimento mais aprofundado sobre a realidade das crianças, seus saberes e anseios.

### **O papel da Professora titular da turma**

Faz-se necessário salientar o importante papel da professora titular da turma – uma pedagoga - neste período inicial de estágio. Durante todas as intervenções o diálogo com a professora deu-se de maneira intensa, e sua presença permanente além da sua participação nas aulas de música foi fundamental no processo de aprender a ensinar.



É comum ouvir relatos de licenciandos que têm experiências negativas quando entram em sala de aula. Principalmente porque, sem ter o conhecimento prático sobre “dar uma aula”, sente-se excluído quando o professor da turma não o coloca em contato efetivo com os alunos, ou não se integra no planejamento auxiliando a aperfeiçoar este processo com informações importantes sobre o perfil da turma, que muitas vezes, são peculiaridades que só ele conhece. A ausência e/ou falta de auxílio de uma pessoa experiente, pode desestimular e levar ao fracasso o planejamento das aulas, pois, sem alguém para dialogar e, quem sabe, interferir em momentos específicos, a experiência de lecionar pode ser frustrante justamente pela inexperiência do acadêmico nessa fase de sua formação.

Felizmente, este não foi o caso da experiência aqui relatada. Em todos os momentos em que as estagiárias estiveram junto à turma, no desenvolvimento das atividades musicais ou outras, a professora titular esteve presente. O auxílio teórico e técnico prestado pela professora em diversos momentos da atuação das estagiárias proporcionou grande aprendizado às acadêmicas. Esta presença e intervenção foi especialmente percebida nos momentos em que as crianças dispersavam a atenção ou quando alguma dificuldade de comunicação por parte das estagiárias acontecia. O uso da linguagem, a compreensão sobre os caminhos do aprendizado infantil em relação aos seus esquemas mentais, além de toda a experiência pedagógica da professora foram gradualmente assimilados e praticados pelas acadêmicas durante o período de estágio.

Poder observar e aprender com a maneira carinhosa, afetiva e didática pela qual a professora conduzia e se relacionava com as crianças, foi uma experiência de aprendizagem de grande valia para as estagiárias, que veio contribuir para a formação da sua profissionalidade docente. O diálogo antes e depois das aulas confirmou a relevância do processo de atuação supervisionada no campo de trabalho, promovendo a reflexão e a ação necessária para que os objetivos didáticos fossem alcançados, tanto em relação à aprendizagem musical das crianças como para o aprendizado docente das acadêmicas.

Assim, as estagiárias aprenderam no curso de Licenciatura o que ensinar e com a professora da turma a forma de ensinar.

## **Considerações Finais**

Esse relato de experiência de duas estagiárias envolvidas no processo de ensino de música através da disciplina de Estágio Supervisionado foi de imprescindível valor



acadêmico, empírico e afetivo, proporcionando muitos momentos de estudo e reflexão sobre o que é ser professor de música.

Nesse procedimento, o diálogo constante com as professoras do curso de licenciatura e da turma em que foram realizadas as intervenções, sobre e para as aulas planejadas, confirmou a relevância do processo de atuação supervisionada no campo de trabalho, promovendo a reflexão e a ação necessárias para que os objetivos didáticos fossem alcançados, tanto em relação à aprendizagem musical das crianças como para o aprendizado docente das acadêmicas.

Estes fatos e reflexões levaram a considerar a importância do Estágio Supervisionado no processo de formação de futuros professores. A oportunidade de atuar no campo de trabalho com o auxílio da professora orientadora, bem como observar as práticas pedagógicas da professora titular da turma contribuíram significativamente no processo de formação das estagiárias.

Salienta-se que muitas vezes, os professores que recebem os estagiários não apresentam a mesma receptividade encontrada no campo aqui descrito. Estar diante de uma turma de alunos sem poder contar com um auxílio e experiência do professor em momentos mais difíceis pode frustrar o licenciando, que poderá achar-se incapaz e inapto para exercer a função de professor.

Certamente, a formação da identidade e da prática docente não se encerra no estágio, pois ela será construída no cotidiano da profissão. Mas a orientação e a observação da atuação de profissionais mais experientes, aliados à reflexão da própria prática realizada junto ao professor orientador, poderão assegurar uma formação consistente e construtiva na caminhada da formação para futuras práticas docentes. Dessa forma, o estagiário poderá sentir-se mais seguro diante dos diferentes contextos culturais, situações e realidades didáticas, sociais e individuais que certamente encontrará no decorrer de sua atuação profissional.





## Referências

- BARRETO, Sidirley de Jesus. *Psicomotricidade: educação e reeducação*. 2. ed. Blumenau: Acadêmica, 2000.
- BRITO, Teca Alencar de. *Música na educação infantil*. São Paulo: Peirópolis, 2003.
- CARDOSO, Tatiane Souza. Educação Musical através do lúdico: estratégias significativas de ensino-aprendizagem em música. In: XII ENCONTRO REGIONAL DA ABEM SUL, 2009, Itajaí. *Anais do XII Encontro Regional da Abem Sul*. Itajaí: UNIVALI, 2009.
- FIALHO, Vania Malagutti. A orientação do estágio na formação de professores de música. In: MATEIRO, Teresa; SOUZA, Jusamara. (Org.). *Práticas de ensinar música: legislação, planejamento, observação, registro, orientação, espaços, formação*. Porto Alegre: Sulina, 2009. P.52-64.
- MATEIRO, Teresa. A prática de ensino na formação de professores de música: aspectos da legislação brasileira. In: MATEIRO, Teresa; SOUZA, Jusamara. (Org.). *Práticas de ensinar música: legislação, planejamento, observação, registro, orientação, espaços, formação*. Porto Alegre: Sulina, 2009. P.15-27.
- NOGUEIRA, Monique Andries. Brincadeiras tradicionais musicais: análise do repertório recomendado pelo referencial curricular nacional para a educação infantil / MEC. In 23ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 2000, Caxambu. *Anais da 23ª Reunião Anual da Anped*. Caxambu:ANPED, 2000.
- WEIGEL, Anna Maria Gonçalves. *Brincando de música: experiências com sons, ritmos, música e movimentos na pré-escola*. Porto Alegre. Kuarup, 1988.



## **O fagote possível de cada um: iniciação coletiva e percurso discente em uma escola de educação profissional em música**

*Cristina Porto Costa  
Universidade de Brasília  
cportoc@gmail.com*

**Resumo:** Este artigo apresenta resultados do projeto “Fagote em grupo”, iniciado em 2008 numa escola de educação profissional de nível técnico. Procura-se cotejar os desdobramentos das práticas, os desafios e os problemas encontrados na sua consecução, assim como as expectativas dos participantes relacionadas ao aprendizado de música e ao próprio fagote. Tomaram parte dezoito alunos agrupados por faixa etária, turno e disponibilidade de instrumentos. Abordam-se restrições advindas do modelo curricular sequencial e questiona-se a primazia das metas de inserção no mercado de trabalho sobre a possibilidade de desenvolvimento musical integralizador.

**Palavras-chave:** fagote, ensino coletivo de instrumento, educação musical profissional.

### **O fagote como instrumento de iniciação musical em grupo**

O fagote, instrumento ainda exótico em nosso meio, é uma das interfaces instrumentais de digitação mais complexa da família das madeiras. A par das características de produção sonora, da exigência de palheta dupla adaptada à embocadura individual e sua confecção praticamente artesanal, tem-se como realidade o alto custo do instrumento. Dispor de um fagote para estudo é uma questão que envolve instituições, financiamentos, manutenção, negociações com luthiers ou fábricas fora do país para importação, muitas vezes compras sem experimentação, o que também requer o envolvimento de professores e de colegas. Embora o único artesão brasileiro dedicado à construção de fagotes na América Latina resida em Brasília, o acesso de alunos ao fagote permanece limitado não somente pelo seu custo, mas também pelo desconhecimento de suas possibilidades junto ao mercado de trabalho. Procurar-se-á relatar neste artigo os desdobramentos do projeto “Fagote em grupo”, desenvolvido em uma escola de educação profissional em música do Distrito Federal. Foi seu objetivo promover a musicalização coletiva de jovens e adultos por meio desta interface juntamente às demais disciplinas oferecidas em nível básico e, conseqüentemente, encaminhar os interessados ao curso sequencial de formação em fagote.

A prática de ensino coletivo, notadamente o colaborativo, é uma das ações pedagógicas aplicadas em meios formais e informais com resultados encorajadores e amplamente discutidos, tanto como prática social quanto como prática formativa específica em música. Sua provável inclusão no ensino regular frente à incorporação do ensino de



música segundo a legislação agora em vigor também tem sido aventada, assim como a preparação de docentes para sua implementação (Tourinho, 2008). Sucessivos ENECIM – Encontro Nacional de Ensino Coletivo de Instrumento Musical, têm evidenciado articulações neste sentido, incentivando a adoção de iniciação instrumental em grupo, metodologia vista também como possibilidade de iniciação musical, como parte da formação integral e como meio de democratização do acesso ao ensino musical (Cruvinel, 2008). Ressaltem-se as vivências proporcionadas pela interação e as soluções construídas por meio de reflexões em grupo, permeadas pelo incentivo à autonomia e à responsabilidade de cada integrante deste processo. O respeito à diversidade subjaz boa parte destas iniciativas, considerando a bagagem dos alunos, sua realidade e sua intencionalidade, assim como o desejo de atuação em suas comunidades e de aprender música como desenvolvimento pessoal. É nesta perspectiva que se encaixa o projeto aqui relatado.

### **O cenário do projeto “Fagote em grupo”: implicações e desdobramentos**

O projeto “Fagote em grupo” teve início no primeiro semestre de 2008. A forma de ingresso, as entrevistas realizadas, as práticas em sala e fora dela deste período inicial foram relatados no Encontro da ABEM Centro-Oeste deste mesmo ano (Costa, 2008). Abordou-se a dificuldade de ingresso nas áreas de fagote e oboé dado o pouco conhecimento destes instrumentos e a larga demanda por outros, como flauta e saxofone. Ao longo de quatro semestres sucessivos iniciaram a musicalização ao fagote dezoito alunos, sendo dezesseis deles com idade entre 18 e 50 anos e duas crianças de 12 anos, tendo estas últimas atendimento em separado.

A escola em questão tem por regra para ingresso o sorteio para um único instrumento para alunos não musicalizados ou a realização de teste para os já musicalizados. São comuns as filas imensas para inscrição ao sorteio tendo em vista um ensino especializado e gratuito. No último processo de seleção houve 3144 inscritos que concorreram a 342 vagas para cursos regulares nas diversas modalidades instrumentais e níveis oferecidos, além de 94 vagas para participação em projeto de Banda Sinfônica, dados estes obtidos na secretaria da instituição. O regimento desta escola explicita a proibição de troca de instrumento no decorrer do curso, mas é facultada a escolha por um segundo instrumento caso o desempenho acadêmico se mantenha, no mínimo, na menção MS (Médio Superior) em todas as disciplinas cursadas.

Duas questões cruciais se colocam frente ao exposto. Primeiramente, a duração do curso de instrumento, que é de seis semestres no nível básico aos quais se somam oito



semestres para completar o curso técnico, podendo o formando, mediante vestibular e prova específica, prosseguir em uma graduação ou tecnológico em outra instituição. Compatibilizar extensão do curso de formação, objetivos do aluno, sua idade quando do ingresso e da conclusão dos estudos e sua inserção competitiva no mercado é tarefa que requer muitos ajustes, considerando as proposições da educação profissional em nível técnico. Os descompassos entre estes quesitos, quando aliados a moldes tradicionais de ensino e currículos pouco flexíveis parecem ser o amálgama presente na questão da evasão escolar no meio estudado, tema que solicita estudos mais aprofundados. Poucos são os técnicos formados, já que a graduação concorre temporalmente com a formação em nível técnico.

Um outro aspecto a considerar é a concomitância com a inserção no mundo do trabalho antes do término da formação ou em instâncias produtivas não relacionadas à música. Observa-se também que as noções musicais obtidas no curso básico são suficientes para as exigências dos vestibulares. Desta maneira, parte considerável dos educandos opta pela sobreposição entre graduação e nível técnico, visando participar de grandes conjuntos ou grupos camerísticos oferecidos pela escola em questão ou prosseguir a orientação com dado professor. Assim, a procura pela certificação conduz à graduação e o curso técnico nem sempre é concluído. Isto posto, a reavaliação da extensão dos cursos, de seus objetivos e de suas terminalidades se colocam como imprescindíveis. Considera-se que uma remodelação efetiva nas matrizes curriculares, como previsto pela legislação referente à educação profissional, é urgente neste cenário sob pena de se passar da ortodoxia à obsolescência.

A segunda questão que se desdobra é a escolha do instrumento. Sabendo que alguns são mais concorridos que outros e que há matérias em comum nos distintos cursos, o ingresso para os menos procurados se torna atrativo na esperança de que, em algum momento, se consiga burlar o regimento, conseguindo então vaga naquele verdadeiramente desejado. Assim, a procura por fagote e mesmo oboé se configura para alguns candidatos como um pedágio para alcançar suas metas em outro instrumento, caso consigam ser tratados como exceção pela administração.

Ao se acompanhar o desenvolvimento dos alunos que passaram pelo projeto “Fagote em grupo” três possibilidades foram detectadas: 1. o aluno prosseguiu com a formação em fagote (50% dos participantes do projeto); 2. o aluno abandonou o curso e a escola (38,8 % dos participantes do projeto); 3. o aluno conseguiu mudar de instrumento apesar das explicitações do regimento, mediante negociação com os professores e administração, ou tentou novo ingresso aproveitando a bagagem adquirida para realizar teste (11,2 % dos participantes do projeto). Dos alunos que evadiram, 71,5% apresentaram como justificativa



ter iniciado estágio remunerado em empresas ou conseguido emprego em outras áreas de produção, sem ligação com música.

Se, por razões adversas ou históricas, o fagote pode ser considerado uma interface elitizada, a possibilidade de realizar um primeiro contato com música por seu intermédio revelou-se plenamente factível. As práticas imitativas, os jogos perceptivos, as improvisações, os bordões, o tirar de ouvido melodias conhecidas, foram concreções em sala de aula que favoreceram a troca e o aprendizado musical, além do fagotístico. O instrumento foi mediador deste processo e não somente direcionado à produção de mão de obra especializada. Musicalizar-se com o fagote, experienciar a música por seu intermédio e com ele criar teve um significado integrador aos que participaram desta etapa, manifesto em suas observações e vontade de fazer música coletivamente.

Neste contexto, a extensão das práticas musicais em grupo vai realmente além do espaço escolar. As comunicações e as combinações necessárias ao uso e cuidados de instrumentos compartilhados revelaram também formas de interação e de articulação entre os alunos junto a suas comunidades, para as quais começaram a levar o fagote nos fins de semana não apenas para estudo individual, mas para participação em eventos da igreja ou orquestra de bairro. Alunos que moravam perto dividiam o mesmo instrumento, reiterando a prática do revezamento e o cuidado com o bem público. A contribuição facultativa nos custos de manutenção dos instrumentos quando a instituição não pode arcar com reparos emergenciais também ocorreu.

A introdução da leitura ao instrumento, iniciada gradativamente no segundo bimestre, não foi centro das práticas, mas consequência das necessidades vivenciadas no grupo. As demais disciplinas do curso básico propunham leituras na clave de sol, enquanto a de fá, clave requerida para o fagote em função de sua tessitura, era pouco praticada. As vivências musicais partilhadas parecem ter acelerado a leitura dos alunos, assim como o processo de afinação e a busca por parâmetros de sonoridade. Observe-se que boa parte do repertório era sugerido pelos próprios alunos, negociado até a obtenção de um consenso. Houve mescla com aulas tutoriais e uso do piano como apoio.

Procurou-se apresentar, até este momento, a caracterização da escola em que o projeto ocorreu, assim como algumas contradições referentes à extensão do curso profissionalizante em nível técnico frente aos objetivos dos alunos participantes. Assinalou-se a problemática da escolha pelo fagote, formas de participação no projeto e ganhos com a prática coletiva, musicais ou de cunho social. Serão colocados a seguir alguns elementos para discussão que emergiram no decorrer do projeto e que sinalizam implicações para além do



aprendizado musical, notadamente a necessidade de um emprego, as restrições do mercado de trabalho, a dificuldade em adquirir um instrumento.

## **Discussões complementares**

“Vinte e um alunos de fagote? Para que?” Esta foi a pergunta de uma formanda em oboé, ao assinalar as dificuldades de colocação no mercado. Discurso de outros colegas, a cultura da competitividade e a elitização do ensino musical se permeiam, restringindo o papel da música enquanto possibilidade de auto-desenvolvimento, a música possível de cada um, seja qual for a interface escolhida para tal. O fato é que a existência de vinte e um alunos de fagote em níveis sequenciais, do básico ao técnico, gerou demanda para contratação de mais um professor para atendimento nos três turnos de funcionamento da escola e orientação em grandes conjuntos, motivando também contato com ex-alunos já graduados para fornecimento de palhetas a custos módicos, ampliando a cadeia de produção envolvida na estruturação do curso.

Note-se que, dos dezesseis alunos adultos participantes do projeto que prosseguiram sua formação no fagote em nível básico, tem-se, neste momento, um formando que concluiu o ciclo básico em cinco semestres e que prestou vestibular para Bacharelado em fagote, sendo que também principiou estudos em guitarra. Os dois alunos que integraram a iniciação em grupo infanto-juvenil prosseguem sua formação, sendo que as atividades coletivas se restringem a tocar em duplas e à participação em Banda para iniciantes. Observe-se que houve por parte deste segmento manifestação pela futura escolha de um segundo instrumento, explicitando a dificuldade econômica em adquirir um fagote, sem contudo aventar abandono do seu estudo.

A ênfase de todos os alunos sobre a dificuldade em adquirir o instrumento e de como viam nisto um empecilho ao seu desenvolvimento pode ser exemplificada pela seguinte fala: “Se eu tivesse um, poderia estudar quando tivesse tempo em minha casa, não precisaria gastar passagem para vir até a escola”. Ou então o pareamento com outras possibilidades instrumentais: “Eu já tenho uma flauta, mas não tem vaga na escola. Então eu vou fazer fagote enquanto der. Hoje mesmo vou ao Clube do Choro ver como é por lá”. Embora a instituição disponibilize sete instrumentos, sendo um para mãos pequenas especialmente desenhado para iniciação infantil pelo artesão Hary Schweizer, a manutenção dos mesmos é eventual. Houve um semestre sem abertura de vagas devido à precária conservação dos fagotes e ao compartilhamento com alunos de níveis mais avançados, cujas exigências de



repertório requerem mais tempo de contato com o instrumento. Houve alunos que se formaram em nível técnico sem ter o instrumento e que ainda procuram prosseguir estudos em instituições que disponham de algum para empréstimo.

“Professora, consegui um estágio no banco!”. A alegria de obter uma colocação mesmo que parcialmente remunerada é acompanhada pela noção das consequentes restrições de tempo na dedicação ao estudo de música. A provável troca de turno significa perder contato com colegas e com atividades em grupo; a necessidade de trocar de turma e de professor se soma por vezes à falta de oferecimento das disciplinas em horário compatível com as responsabilidades que o novo trabalho implica. Quando o trancamento escolar é viável, nem sempre o retorno ao instrumento acontece. Esta é outra faceta real em se tratando de ensino de jovens e adultos. Neste tocante, estudos sobre empregabilidade de jovens e sua relação com a educação profissional sinalizam dificuldades cada vez maiores de compatibilizar formação e inserção tendo por discurso salvacionista a certificação. Maciel (2006) aponta como cruel o problema do desemprego de jovens, especialmente dos que procuram independência econômica por meio do trabalho. A autora também questiona, ao citar Bourdieu, a eficácia da educação como propulsora de mobilidade social dadas as contradições que nela se cristalizam ao sancionar desigualdades reais expressas também no necessário aumento da escolaridade para qualificação, apesar do discurso equitativo. Dois participantes do projeto verbalizaram que, enquanto não conseguiam colocação fixa e remuneração satisfatória para seus fins, aproveitavam a oportunidade de fazer algo que sempre desejaram: aprender música. Pensa-se que esta afirmação enfatiza o interesse destes alunos na função integralizadora da educação musical, mais do que na possibilidade de profissionalização.

A par das dificuldades referentes à inserção no mercado de trabalho, a transição para o curso sequencial a partir do segundo semestre do curso Básico representou um momento de ruptura entre as práticas propostas pelo projeto “Fagote em grupo” e as exigências da matriz curricular em vigor. Por mais que se tentasse incorporar músicas da bagagem do aluno e manter as práticas pelo menos em duplas, a prioridade foi dada ao repertório, escalas e estudos listados em caráter obrigatório, o que pode ter impactado no prosseguimento dos estudos neste instrumento. Pensa-se que a necessária flexibilização passa pelo reconhecimento dos objetivos do aluno e pela adequação entre estrutura curricular e metas dos discentes. Nem todos querem ser fagotistas profissionais, sendo expressa por alguns participantes a vontade de serem amadores atuantes em suas comunidades. Como o ensino instrumental formal gratuito tem se desenvolvido fortemente em escolas públicas



especializadas, hipotetiza-se que poderá haver reversão neste panorama na medida em que a música integre o ensino regular, conforme estabelecido pela Lei n. 11.769, o que poderá ser averiguado mediante estudos longitudinais.

## **Considerações finais**

Como fecho deste relato, pode-se trazer para reflexão os desafios que as transições entre o espaço de iniciação coletiva e a subsequente adoção da formatação curricular sequencial vigente no meio escolar em questão trazem para alunos e professores. A flexibilidade do modelo de ensino coletivo colaborativo entrecasca-se com a rigidez da seriação proposta, causando um estranhamento aos discentes, problemática esta que requer enfoque pontual. O fato desta iniciativa ocorrer em nível básico em uma escola profissionalizante parece atrelar metas formativas, o que não condiz com as expectativas discentes.

Considera-se que o preparo docente e sua abertura para este trabalho podem favorecer a experimentação do fagote como meio para musicalizar, tanto quanto para o desenvolvimento daqueles que pretendem seguir a via da formação profissional. Contudo, adequações entre as proposições curriculares e a demanda discente precisam ser articuladas visto que a profissionalização em música é consequência de um longo e complexo processo e não um fim em si mesma. Um olhar mais amplo acerca das possibilidades de trabalho com o fagote e seu papel enquanto interface para musicalização podem enriquecer as práticas musicais dos alunos, sejam individuais ou coletivas.

Experiência explicitada como válida pelos que dela participaram, o projeto “Fagote em grupo” permanece listado como disciplina optativa na formação básica de novos fagotistas, podendo ser substituída pela disciplina “Prática de conjunto”. Tal possibilidade favorece a inclusão de outros instrumentos, mas remete a uma formatação mais convencional, já adotada nos cursos da escola em questão. Sugere-se, para futuros estudos, estabelecer comparativos com outras iniciativas que envolvam o uso de instrumentos de sopro de palhetas para fins de iniciação coletiva.





## Referências

COSTA, Cristina P. Fagote coletivo: uma proposta para iniciação instrumental em grupo. In: ENCONTRO REGIONAL CENTRO-OESTE DA ABEM, 7., 2008, Brasília. *Anais*. Disponível em: < <http://www.jacksonsavitraz.com.br/abemco.ida.unb.br/admin/uploads/pdf/resumos.pdf>. >. Acesso em: 20 maio 2010.

CRUVINEL, Flávia M. O ensino coletivo de instrumentos musicais na educação básica: compromisso com a escola a partir de propostas significativas de ensino musical. In: ENCONTRO REGIONAL CENTRO-OESTE DA ABEM, 7., 2008, Brasília. *Anais*. Disponível em: <[http://www.jacksonsavitraz.com.br/abemco.ida.unb.br/admin/uploads/pdf/forum2\\_flavia\\_cruvinel.pdf](http://www.jacksonsavitraz.com.br/abemco.ida.unb.br/admin/uploads/pdf/forum2_flavia_cruvinel.pdf)>. Acesso em: 15 maio 2010.

MACIEL, Cláudia M. O ensino técnico e a empregabilidade do jovem no Brasil. *Educação Profissional: Ciência e Tecnologia*, Brasília, v.1, n.1, p. 99-106, 2006.

TOURINHO, Cristina. O ensino coletivo de violão na educação básica e em espaços alternativos: utopia ou possibilidade? In: ENCONTRO REGIONAL CENTRO-OESTE DA ABEM, 7., 2008, Brasília. *Anais*. Disponível em: <[http://www.jacksonsavitraz.com.br/abemco.ida.unb/admin/uploads/pdf/forum2\\_cristina\\_tourinho.pdf](http://www.jacksonsavitraz.com.br/abemco.ida.unb/admin/uploads/pdf/forum2_cristina_tourinho.pdf)>. Acesso em: 15 maio 2010.



## **O início de carreira dos professores de piano: socialização profissional, instabilidade no trabalho e mobilização de saberes docentes**

*Cláudia Mara Costa Perfeito Gemesio  
claudia.perfeito@yahoo.com.br*

**Resumo:** O início de carreira de professores de música ainda é uma temática pouco investigada na área de educação musical. A fim de contribuir com os estudos sobre essa etapa profissional, esta comunicação discute resultados parciais de pesquisa de mestrado em andamento cujo objetivo é investigar que saberes docentes os professores de piano no início da carreira mobilizam na sua prática docente. O referencial teórico da pesquisa se baseia em estudos na área de formação de professores e desenvolvimento profissional (TARDIF, 2007 e HUBERMAN, 1995) e pesquisas sobre professores de piano de educadores musicais como Araújo (2006) e Oliveira, Santos e Hentschke (2009). Foram entrevistados três licenciados em Educação Artística - Habilitação Música – Piano formados há pelo menos três anos. Os resultados parciais apontam para a intrínseca relação entre a inserção no mercado de trabalho e a mobilização e construção de saberes docentes: a socialização no trabalho define papéis profissionais que implicam a mobilização de saberes relacionados com a experiência e a formação profissional.

**Palavras-chave:** saberes docentes, professores de piano, início da carreira docente.

### **Introdução**

Os primeiros anos da carreira profissional docente têm sido considerados como um momento significativo devido às repercussões que podem causar ao longo da vida profissional do professor (NUNES, 2002, COSTA e OLIVEIRA, 2007). Na busca de trabalho, muitas vezes, o recém licenciado se vê obrigado a ir se movimentando de escola para escola e atuar em diferentes níveis de ensino. Por isso, as dificuldades podem se estender durante um bom tempo, causando, às vezes, instabilidade e frustração. Nas salas de aula o docente em início de carreira é levado a construir respostas urgentes para as mais diversificadas e complexas situações. Cavaco (1995, p.164) argumenta que as novas experiências e situações-problemas levam o professor a reatualizar vivências como aluno, muitas vezes incorporando esquemas de atuação que rotinizam e se aproximam de modelos tradicionais, esquecendo-se de propostas inovadoras que teoricamente defendia. As situações de insegurança, adaptações e alienação são frequentes nas falas dos professores iniciantes para justificar ações que muitas vezes levam ao cepticismo e às frustrações geradas pelas dificuldades de inserção profissional. Esse tipo de situação profissional pode ser observado também na carreira iniciante de professores de música, inclusive de professores de piano.



Na minha atuação profissional como professora de piano tenho compartilhado com colegas em início de carreira dificuldades e ansiedades relacionadas, principalmente, com os problemas e incertezas da prática. Muitas vezes eles se sentem inseguros, não sabem como resolver os problemas de ensino e aprendizagem e parecem mobilizar poucos conhecimentos adquiridos na formação profissional, reproduzindo ações e práticas vivenciadas como alunos. Que situações-problemas os professores encontram no início de carreira? Que saberes mobilizam para resolvê-los? Onde buscam informações e conhecimentos? Qual o papel da formação nesse processo?

Os dilemas observados e compartilhados na socialização profissional de professores de música, especialmente de piano, estimularam a pesquisa de mestrado em andamento cujo objetivo é investigar que saberes docentes os professores de piano no início da carreira docente mobilizam na sua prática. Para isso, foi desenvolvido um estudo de caso coletivo (STEAK, 2000) com três professores de piano licenciados no curso de Educação Artística Habilitação em Música - Piano da Universidade Federal de Uberlândia (UFU – MG). Os graduados do curso têm a expectativa de se inserirem no mercado de trabalho da região como professores de piano.

As entrevistas com os professores selecionados e a análise prévia revelou dados que apontam para uma intrínseca relação entre a inserção no mercado de trabalho e a mobilização e construção de saberes docentes. Os resultados comprovam que a socialização no trabalho define papéis profissionais e implica a mobilização de saberes relacionados com a experiência e a formação profissional como revela também pesquisas realizadas por Tardif (2007). Nesse sentido, esta comunicação discute a relação entre a inserção do professor de piano no mercado de trabalho e a mobilização de saberes docentes na prática. Os dados analisados revelam ainda que a instabilidade no trabalho afeta a socialização e a identidade profissional. Assim, questiona-se o papel da formação acadêmica na formação e inserção profissional dos graduados. Qual a relação entre o curso de licenciatura e o mercado de trabalho? Que saberes estão sendo relevantes e significados no início de carreira? Para desenvolver essa discussão, a presente comunicação apresenta pressupostos teóricos e pesquisas que orientam a investigação em andamento, uma breve apresentação da metodologia de pesquisa e reflexões sobre resultados parciais dos dados coletados.

## **Pressupostos Teóricos: saberes docentes e desenvolvimento profissional**



Tardif (2007, p.10) enfatiza que o saber não pode ser analisado separado do estudo do trabalho diário dos professores e das demais dimensões do ensino. Assim, para ele a questão do saber profissional deve ser estudada num contexto mais amplo, que envolve o ser humano, suas relações e seu ambiente de trabalho. Sendo assim, no âmbito dos ofícios e profissões, para se estudar o saber é necessário relacioná-lo com a vida do professor; sua história, considerar seus valores, o contexto que este profissional está inserido, as situações e experiências vividas na profissão, bem como a relação professor-aluno e demais envolvidos no contexto escolar. Tardif (2007, p.16) procura situar o saber do professor na interface entre o individual e o social, entre o ator e o sistema, com o objetivo de captar a natureza social e individual como um todo.

Na educação musical, as pesquisas que buscam compreender os saberes dos professores de música identificam a importância das situações vivenciadas no trabalho docente (AZEVEDO, 2007, BELLOCHIO e BEINEKE, 2007) e na configuração da profissão professor de música. Portanto, na visão de autores da formação de professores, o desenvolvimento profissional é compreendido como um processo temporal marcado pela construção do saber ser professor. O tempo não é somente um meio no qual estão inseridos o trabalho, o trabalhador e seus saberes e nem tampouco um dado que caracteriza horas ou anos de trabalho. Tardif (2007, p.20) analisa a temporalidade na docência como um tempo da vida profissional em que o *eu pessoal* vai se edificando aos poucos por meio do contato com o contexto de trabalho tornando-se um *eu profissional*.

A temporalidade transcende a história de vida e escolar do professor e se associa diretamente à sua carreira, a qual é compreendida como um processo temporal marcado pela construção do saber ensinar. Os estudos sobre temporalidade e carreira docente abrangem pesquisas relacionadas com a socialização profissional, a consolidação da experiência de trabalho inicial, as fases de transformação e de ruptura que marcam a trajetória do profissional e a identidade e a subjetividade dos professores. Huberman (1995, p.47) esquematiza uma sequência “normativa” no ciclo de vida profissional do professor com fases, transições e “crises” que atravessam a carreira e influenciam a vida profissional de um número significativo de docentes. Na fase inicial de “entrada na carreira”, observa-se que o sistema de distribuição de trabalhos e horários dificulta a adaptação do professor iniciante, pois lhe são reservados os últimos lugares ou um conjunto de horas dispersas com turmas e níveis bastante heterogêneos. Na visão de Cavaco (1995, p.163) os novatos se orientam pelo bom senso que os aconselha a acatar normas de funcionamento do cotidiano da escola; respeitar hierarquias



implícitas nas relações interpessoais; não discutir problemas e compartilhar dificuldades, mas não coletivamente. O apoio no ambiente profissional é procurado de forma discreta, pois é recomendável compor uma imagem pública que aparente total domínio da situação e sucesso profissional.

Araújo (2005) ao investigar professores de piano em etapas distintas do ciclo de vida profissional observa que a fase de entrada na carreira é caracterizada por dilemas associados à indefinição profissional. Em sua pesquisa, a professora em início de carreira encontrava-se em um dilema profissional: ser professora de música ou pianista. A docência não se configurava uma opção profissional, mas uma alternativa provisória que a atraía. Segundo Araújo (2005), essa situação caracterizava uma transição entre duas fases iniciais da vida profissional: a “entrada na carreira” e a “estabilização”. No processo de estabilização, a temporalidade e a identificação com a atividade profissional influenciam a mobilização e a construção de saberes. Araújo defende que a mobilização de saberes é heterogênea e está relacionada com a experiência docente. Assim, ela defende que, na relação entre saberes experienciais e temporalidade, a mobilização de saberes está relacionada com a experiência e o domínio da situação pedagógica; com os contatos sociais do professor e com a validação dos saberes mobilizados na prática docente.

De forma semelhante, Oliveira, Santos e Hentschke (2009) ao traçar o perfil profissional de professores de piano de Porto Alegre<sup>1</sup> apontam que a maioria dos professores de piano que participaram da pesquisa (23%) está na faixa de “entrada na carreira” ou de “estabilização” (até 5 anos). Os dados coletados revelam ser a profissão uma opção de trabalho, mas também indicam que os saberes desses professores são construídos na prática, pois segundo as autoras “a maioria dos professores aprendeu a ensinar na prática, seguindo o modelo de seus professores e uma pequena percentagem mencionou que a aprendizagem se deu na formação pedagógica” (p.77). O levantamento realizado indica que a maioria dos professores ensina em sua própria residência (62%), pois consideram que as escolas são “poucas e pequenas” e “sem condições de absorver os profissionais existentes” (OLIVEIRA, SANTOS E HENTSCHKE, 2009, p.78).

Os estudos e pesquisas relatados demonstram a relevância de se conhecer o início de carreira de professores de piano para compreender os saberes que mobilizam suas dificuldades, dilemas e expectativas. Assim, pretende-se contribuir com a formação desses

---

<sup>1</sup> Participaram desta pesquisa 104 professores de piano de Porto Alegre com e sem formação acadêmica em Música.



profissionais e compreender de que forma os professores percebem as experiências vivenciadas ao longo da carreira e, particularmente, aquelas relacionadas ao início da docência.

## **Procedimentos metodológicos**

Para responder aos objetivos da pesquisa em andamento foi realizado um estudo de caso coletivo (STEAK, 2000) com três professores de piano em início de carreira: Frederic, Flávio e Clara.

A coleta de dados foi realizada por meio de entrevista semiestruturada e observação não participante. A observação é estratégia complementar à entrevista a fim de ampliar a compreensão da ação docente dos sujeitos da pesquisa. O esquema metodológico ficou delimitado por uma entrevista semiestruturada inicial, uma observação não-participante e uma entrevista final.

A seleção dos três professores de piano que fizeram parte desta pesquisa adotou os seguintes critérios: 1) ser egresso do Curso de Educação Artística – habilitação em Música – piano da Universidade Federal de Uberlândia (UFU – MG); 2) estar no início da carreira docente (entre um e três anos de atuação); 3) estar atuando como professor de música; 4) consentir e ter disponibilidade para participar da pesquisa; 5) facilidade de acesso aos entrevistados e 6) viabilidade econômica. Foram selecionados professores de piano da cidade de Uberlândia (MG) e da cidade de Uberaba (MG) a partir de uma listagem de egressos do curso de Licenciatura no período entre o primeiro semestre de 2006 e o segundo semestre de 2008. A lista apresentava nome, endereço e telefones de todos os alunos formados no período. O contato com os licenciados foi feito por telefone para averiguar a disponibilidade do egresso e se este se enquadrava nos critérios de seleção. Nesse momento, foram expostos e discutidos a temática da pesquisa, seus objetivos, procedimentos de coleta de dados, compromisso e colaboração entre as partes e os procedimentos éticos. Na época da coleta de dados um dos professores atuava como professor de piano, outro como professor de teclado e o terceiro como professor de percepção musical e multimeios.

As entrevistas realizadas foram gravadas em MP3 diretamente no computador, transcritas e analisadas. Os dados foram agrupados em categorias de acordo com os temas que emergiram das entrevistas. A seguir apresentamos alguns resultados parciais.



## **Resultados parciais da pesquisa: o mercado de trabalho e a formação acadêmica**

Os três professores envolvidos nesta pesquisa apresentam trajetórias individualizadas, mas também compartilhadas. Eles tiveram a mesma formação acadêmica, mas se diferenciam quanto a formação musical prévia, expectativa e interesse profissional. Antes de ingressar no curso superior de música, eles já atuavam como professores de piano e buscaram a formação acadêmica para se qualificarem como docentes, fato também observado na amostra de professores de piano de Oliveira, Santos e Hentschke (2009). As autoras relatam que os professores buscam a formação acadêmica a partir das necessidades percebidas no trabalho docente (OLIVEIRA, SANTOS E HENTSCHE, 2009, p.78). Os professores têm consciência que a formação acadêmica os habilitou para a inserção no mercado de trabalho, mas reconhecem que ela é apenas uma etapa da profissionalização como também observa os estudos de Costa e Oliveira (2007, p.25).

No processo de “entrada na carreira” a falta de espaços de atuação pode gerar incerteza e frustrações que dificultam a profissionalização. Ferenc (2007) afirma que a socialização no trabalho define a construção de papéis a serem assumidos pelos profissionais. Assim, não é possível falar de socialização sem falar nos espaços de trabalho. Essa relação identidade profissional – espaço de trabalho foi observada no relato de Frédéric e Flávio, pois ambos ainda não encontraram espaço para atuar como professores de piano. Frédéric demonstra sua frustração:

[...] na situação que eu me encontro e alguns colegas, a gente tá sempre começando. Você não tem continuidade de trabalho. Se você não tem continuidade no que você tá fazendo, você acaba que você fica na mesmice. Bom, o ano que vem: vou tá aqui? Não sei. Mesmo que eu esteja, eu não pego os mesmos alunos! Como que você consegue construir um conhecimento em um ano? Aonde? A gente fica eternamente começando um trabalho! E de certa forma é frustrante. Porque a hora que você começa a ver um fruto, alguém vai ter que colher ele ou a planta vai morrer (Frédéric, E.1, p.16).

De acordo com a análise de Tardif (2007), Frédéric e Flávio podem ser considerados em situação precária (sem estabilidade funcional) e levam um tempo maior para se familiarizarem com as peculiaridades do trabalho docente. A instabilidade e as mudanças inviabilizam o desenvolvimento da atividade docente, a mobilização e construção de saberes.

A socialização profissional não é continuada e o professor não desenvolve uma identidade profissional. Em sua pesquisa, Araújo (2006) reconhece a indefinição de



identidade profissional no discurso da professora de piano em início de carreira, o que não é observado nas professoras com mais tempo de atuação profissional.

Clara também não desenvolve uma identidade como professora de piano. No conservatório que ensina, ela assumiu o “papel” de professora de disciplinas teóricas e tecnologia, com o qual mantém e desenvolve um processo de construção de identidade profissional. Ela constrói e mobiliza saberes relacionados com a área que atua.

[...] eu me sinto mais segura na percepção, apesar de ter ficado lá tanto tempo, a gente sempre insegura, por conta da teoria, você tem que saber bem a teoria, mas você tem que ter os conhecimentos de como passar essa teoria para os alunos. Isso foi só o tempo mesmo. [...] Aí hoje, eu me sinto segura, na percepção e na oficina de multimeios (Clara, E.1, p.6).

Nas entrevistas ela afirma que foi se adaptando às situações de aula de acordo com as suas dificuldades e sucessos, na busca por uma autonomia profissional. Ao contrário de Frédéric e Flávio, ela conseguiu se inserir no mercado de trabalho e se sente valorizada e respeitada.

Em relação aos saberes mobilizados no início da carreira pelos professores de piano, os dados revelam que o saber profissional é heterogêneo como afirma Tardif (2009, p.19) e envolve saberes provenientes de diferentes fontes sociais - o conservatório, aulas particulares, produções musicais, atuação como músico de bandas de música e, principalmente, a interação com a instituição escolar, com os pares, com os alunos e com os livros. Esses dados confirmam os resultados de Araújo (2006) que destaca que os professores de piano constroem e mobilizam seus saberes no “confronto de sua atuação” e que a partir da prática eles buscam conhecimentos que não foram contemplados em sua formação acadêmica.

## **Considerações finais**

A inserção do professor de piano no mercado de trabalho e a mobilização de saberes docentes na e da prática são intrinsecamente ligados. A prática é geradora de situações que exigem a reflexão e conseqüentemente mobilização de saberes para solucioná-las. O processo contínuo de socialização profissional implica a mobilização, construção e validação dos saberes dos professores. A instabilidade profissional constatada nesta pesquisa aponta para uma reflexão sobre relação entre formação acadêmica e mercado de trabalho.

Na investigação em andamento, observa-se que as normas de contratação da Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais têm permitido cargos de extensão para os professores efetivos - o que não tem favorecido a inserção profissional dos egressos do curso de





Licenciatura com habilitação em Piano da UFU. Além disso, os entrevistados alegam que a formação no instrumento não os prepara para a discussão pedagógica do instrumento, como também apontam as pesquisas de Araújo (2006) e Oliveira, Santos e Hentschke (2009).

Essa realidade reforça a necessidade de discutir os cursos de formação docente em música, especialmente os cursos com habilitação em instrumento. Qual a função desses cursos? Qualificar o instrumentista ou o professor de instrumento? Até que ponto o currículo dos cursos de instrumentos estão atendendo às demandas do mercado de trabalho? Qual a real necessidade dos professores de piano? Que saberes e habilidades necessitam mobilizar? Os resultados parciais da pesquisa em andamento indicam que os cursos de formação de professores devem ser sensíveis às especificidades do início da carreira docente. Observa-se a necessidade da formação acadêmica buscar um equilíbrio entre os conhecimentos produzidos pelas instituições formadoras e os saberes desenvolvidos pelos professores em suas práticas docentes. Na formação profissional, ainda predomina o foco nos saberes disciplinares sem conexão com a ação profissional. A visão aplicacionista e disciplinar deve ser repensada para atender às demandas do mercado de trabalho. As situações de instabilidade e socialização precisam ser objetos de estudo, o que envolve reflexões de ordem social, política, econômica, organizacional e interpessoal (interação com pares, pais e alunos). Os dilemas, dificuldades e percepções dos professores de piano sobre sua inserção profissional são relevantes para a formação de professores e para a pesquisa em educação musical.



## Referências

ARAÚJO, Rosane Cardoso de. *Um estudo sobre os saberes que norteiam a prática pedagógica dos professores de piano*. Tese de doutorado. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 2005.

\_\_\_\_\_. Saberes docentes de professores de piano. In IV FÓRUM DE PESQUISA CIENTÍFICA EM ARTE, Escola de Música e Belas Artes do Paraná. Curitiba, 2006. *Anais...* Curitiba: Escola de Música e Belas Artes do Paraná, 2006, p. 197-203. Disponível em [http://www.embap.pr.gov.br/arquivos/File/anais4/rosane\\_araujo.pdf](http://www.embap.pr.gov.br/arquivos/File/anais4/rosane_araujo.pdf) Acesso em 29/05/2010.

CAVACO, Maria Helena. Ofício do professor: o tempo e as mudanças. In: NÓVOA, António (org.). *Profissão professor*. 2ªed. Portugal: Porto Editora, 1995. p.155-191.

COSTA, Josilene Silva da e OLIVEIRA, Rosa Maria Moraes Anunciato de. Formação de professores: primeiras palavras. 2007, p. 23-46. Disponível em: <<http://www.uepg.br/olhardeprofessor>>. Acesso em: 01 de julho de 2009.

FERENC, Alvanize Valente Fernandes. Narrativas de professores universitários sobre seu processo de socialização profissional. In: 30ª REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO. 2007. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT08-3839—Int.pdf>>. Acesso em: 01 de julho de 2009.

HUBERMAN, Michaël. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, António (org.) *Vida de professores*. 2ªed. Portugal: Porto editora, 1995. p.31-61.

NUNES, João Batista Carvalho. *Aprendendo a ensinar: um estudo desde a perspectiva da socialização docente*. Caxambu, 2002. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/25/joaobatistanunest08.rtf>>. Acesso em: 30 de junho de 2009.

OLIVEIRA, K. D.; SANTOS, R. A. T.; HENTSCHKE, L. Um perfil de formação e de atuação de professores de piano. In *Per Musi*, Belo Horizonte, n.20, 2009, p.74-82. Disponível em [http://www.musica.ufmg.br/permusi/port/numeros/20/num20\\_cap\\_08.pdf](http://www.musica.ufmg.br/permusi/port/numeros/20/num20_cap_08.pdf) Acesso em 29/05/2010

STAKE, Robert E. *Handbook of qualitative research*. 2ªed. Sage Publications, Inc., 2000. p.435-454.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 8ªed. Petrópolis, R.J.: Vozes, 2007.



## **O lado “B” da indústria cultural: tendências da mídia e possíveis reflexões no meio musical**

*Daniel Lemos Cerqueira  
Universidade Federal do Maranhão  
dlemos@ufma.br*

**Resumo:** Este artigo articula recentes pesquisas em Comunicação Social com questões atuais da área de Música, revelando idéias de possíveis tendências futuras para diversos ambientes que envolvem a prática musical. Para tal, foi realizado um diálogo entre o trabalho de pesquisas em Música e Mídia, dialogando com recentes pesquisas sobre os acontecimentos recentes da área de Música.

**Palavras-chave:** Música e Comunicação Social, Música e Mídia, Educação Musical.

### **Contextualização**

O presente artigo visa ao estabelecimento de pontes entre acontecimentos na área de Música e recentes pesquisas de Comunicação Social. O acontecimento que motivou a realização deste trabalho foi o II MUSICOM – Encontro de Pesquisadores em Comunicação e Música Popular, ocorrido na Universidade Federal do Maranhão em Maio de 2010. Pesquisadores de renome nacional compareceram ao evento, revelando o atual cenário do mercado e da música midiática, apontando para um futuro de incertezas para a indústria fonográfica. Entretanto, a área de Música poderá antever benefícios estratégicos frente a esta realidade, sendo o objeto da discussão a seguir.

### **Tendências do mercado musical**

Para a Música, a mídia sempre foi vista como instrumento de disseminação e condicionamento do gosto musical em massa, sendo um instrumento de manipulação e controle da criação cultural (LESSIG, 2010). Dessa forma, a visão capitalista sobre o objeto musical – e artístico – sempre foi transformá-lo em produto de consumo, fato pioneiramente apontado por Adorno (SILVA, 2002). Desde então, a Música Popular aproximou-se da Mídia, usufruindo dela para a divulgação em massa de sua produção, em contraponto à Música Erudita, cuja produção manteve-se alicerçada em outros princípios, como a ênfase no viés artístico e o academicismo. Assim, como numa relação de troca, a liberdade da produção artística presente na Música Popular restringiu-se aos padrões impostos pelo mercado midiático, surgindo a dicotomia entre Mercado e Arte, tema de diversas discussões no meio musical.



O desenvolvimento das tecnologias de registro sonoro é outro fator de fundamental importância. Segundo Holmes (2008), a Música Eletroacústica – fonte na qual a Música Popular possui estreita ligação – traz à Música características de produção jamais vivenciadas, como a reprodução musical sem o intermédio de músicos, a possibilidade de manipular e criar sons, entre outros. Logo, o mercado midiático apropriou-se desta convergência tecnológica para estabelecer seu sistema de produção, divulgação e distribuição de “produtos musicais industrializados”, tornando-se assim o alicerce da indústria fonográfica. Esta obteve amplo domínio sobre a produção musical durante décadas, comercializando os ditos “produtos musicais”, obtendo lucro sobre o trabalho dos músicos e definindo os padrões estéticos da produção artística.

Em contrapartida às majors – as empresas que dominam o mercado musical – há a produção musical independente, caracterizada pela autonomia na produção musical. Durante muito tempo, a tendência do mercado era a absorção destas pelas majors. Entretanto, fenômenos observados a partir dos anos 1990 começam a quebrar os princípios capitalistas do mercado fonográfico, devido especialmente ao grande avanço tecnológico da mídia, em especial através da Internet e da facilidade de acesso ao registro sonoro – fato que favoreceu a prática da “pirataria”, pois o custo de produzir cópias de fonogramas tornou-se extremamente reduzido (PITRE-VÁSQUEZ, 2007). Este avanço – associado a diversas crises industriais – proporcionou a perda do controle de distribuição e divulgação dos “produtos musicais”, favorecendo a produção independente e modificando o alicerce do mercado fonográfico<sup>1</sup> (VICENTE, 2005). Este contexto é confirmado pela drástica redução da comercialização de fonogramas, segundo pesquisas recentes (ALBORNOZ; HERSCHMANN, 2009).

Como consequência desta realidade, a indústria musical tem buscado alternativas para manter seus lucros, passando a investir na distribuição musical em meio digital (BUSTAMANTE, 2002), apresentações musicais (HERSCHMANN, 2007) e na compra de Direitos Autorais de músicos reconhecidos, pois a tentativa de controle da distribuição por meios legais não tem apresentado resultados concretos. Esta realidade, somada a outros fatos contextuais, apresenta-se como um benéfico cenário para a área de Música, sendo eles: a produção e distribuição musical sem o intermédio de gravadoras; a Lei nº 11.769/2008, que exige a presença do conteúdo de Música na disciplina de Artes; a implementação de Leis para fomento à Cultura sob os âmbitos Municipal, Estadual e Federal, que apóiam o trabalho de músicos tanto da Música Popular quanto Erudita; e o crescente interesse do meio acadêmico

---

<sup>1</sup> É interessante observar que a mídia – tradicionalmente vista como aliada da indústria cultural – torna-se agora um elemento catalisador da quebra desta própria indústria.



musical com relação à área de Música Popular, historicamente negligenciada nas Instituições de ensino musical (CERQUEIRA, 2010). Logo, diante destas questões, podemos observar as seguintes idéias:

- O investimento nas apresentações musicais valoriza a importância dos músicos para a sociedade – em contraponto à comercialização dos registros sonoros – e aumenta a oferta profissional;

- O trabalho de produção e divulgação realizado pelos próprios músicos reforça a necessidade de uma formação musical abrangente e preparada para esta realidade, requerendo reflexões sobre os currículos das Instituições de ensino musical;

- A autonomia no processo de produção musical oferece liberdade artística ao músico, sendo este o fim do contraponto entre Mercado e Arte;

- A presença do conteúdo de Música nas escolas regulares poderá prover vivências de maior significado artístico à sociedade, dialogando com a atual conjuntura de liberdade artística ao músico e contribuindo para uma formação mais abrangente;

- A presença da Música Popular em Instituições de ensino musical reforça a preocupação em reconhecer a importância desta área, podendo contribuir futuramente ao profissionalismo da mesma através da formação de músicos conscientes de seu papel na sociedade;

- O Estado, que já era um potencial incentivador da produção musical Erudita, agora tende a abarcar também a Música Popular, apresentando-se como um momento essencial para discussão das Políticas Públicas de fomento à Cultura;

Para que esta conjuntura seja aproveitada da melhor forma possível, é necessária uma significativa mobilização na área de Música. Por parte da Educação Musical, a ação que apresenta maior necessidade imediata é a inserção de novos componentes curriculares nas Instituições de ensino musical. O ensino de Música Popular e formação de professores para atuação em escola regular já são uma realidade na academia, contudo, conhecimentos de Computação Musical para produtores musicais e Gestão Cultural aplicada à Música mostram-se necessários, diversificando principalmente as habilitações em Bacharelado graças à crescente demanda por apresentações musicais. Com relação às políticas públicas culturais, a inserção de conhecimentos sobre Legislação e elaboração de projetos torna-se essencial para a formação do músico, tendo em vista que o Estado passa a fomentar uma porção significativa da produção musical Popular e Erudita. Por fim, como forma de prover tais conhecimentos de forma mais abrangente à sociedade, é sugerida a oferta de Cursos de reciclagem ou



Especializações, tendo como público-alvo principalmente músicos profissionais e produtores culturais.

## **Perspectivas**

O cenário atual evidencia características ideológicas particulares em relação a tempos passados relativamente breves. A rapidez das mudanças – fato observado desde o início do Século XX por inúmeros pesquisadores – exige a tomada rápida de decisões por parte dos “atores sociais”<sup>2</sup>. Sendo assim, é necessário refletir e divulgar questões que se apresentam, visando à mobilização de ações rápidas. É fundamental que “todos” – a iniciativa privada, através do mercado; o Estado, a partir de políticas justas de incentivo; a classe dos músicos, com a atuação livre e profissional; a academia musical, provendo a formação adequada – estejam dispostos a agir diante de uma realidade em veloz mutação.

Com relação à academia, as abordagens interdisciplinares tem sido fundamentais para prover olhares nos quais apenas uma área do conhecimento específica não seria capaz de revelar. Na Música, a importância de se considerar questões econômicas, sociais e históricas – entre outros – tem se mostrado de fundamental importância para compreendermos aspectos exteriores de influência direta sobre as práticas musicais, exigindo do meio acadêmico musical “repensar nossas práticas em vista das questões que nossos alunos trazem ou do que a sociedade, de modo em geral, demanda de nós” (ARROYO, 2002, p.18). Obviamente, a manutenção por uma formação sólida aos moldes tradicionais é necessária, pois é esta a essência da formação musical. Assim sendo, o diálogo realizado através do II MUSICOM permitiu a observação de uma realidade ímpar no cenário musical, evidenciando a importância das abordagens interdisciplinares. Logo, é necessário que a academia musical se mobilize para a concretização de ações semelhantes, cumprindo com seu papel mais importante: fornecer à sociedade ferramentas para compreensão da realidade.

---

<sup>2</sup> Termo comumente utilizado por Micael Herschmann.



## Referências

- ALBORNOZ, Luís; HERSCHMANN, Micael. Transformações recentes na indústria da música. In: Anais do V ENECULT, Salvador, 2009.
- ARROYO, Margarete. *Educação Musical na Contemporaneidade*. Anais do II Seminário Nacional de Pesquisa em Música da UFG, Goiânia, 2002.
- BRASIL. *Lei nº 11.769/2008*. Brasília, 2008.
- BUSTAMANTE, Enrique. *Comunicación y cultura em la era digital*. Barcelona: Gedisa, 2002.
- CERQUEIRA, Daniel Lemos. *Perspectivas profissionais dos Bacharéis em Piano*. Revista Eletrônica de Musicologia, v. 13. Curitiba: UFPR, jan-2010.
- HERSCHMANN, Micael. Alguns apontamentos sobre a reestruturação da indústria da música. In: FREIRE FILHO, João; HERSCHMANN, Micael. *Novos rumos da cultura da Mídia*. Mauad X, Rio de Janeiro, 2007.
- HOLMES, Thom. *Electronic and Experimental Music*. Nova York: Routledge, 2008. 3ª ed
- LESSIG, Lawrence. *Cultura Livre: Como a mídia usa a tecnologia e a lei para barrar a criação cultural e controlar a criatividade*. Traduzido por Fábio Emílio Costa. Disponível em <http://www.pe.softwarelivre.org/pixies/livros/culturalivre.pdf>, último acesso em 12/08/2010.
- PITRE-VÁSQUEZ, Edwin Ricardo. *Ciberespaço e a Distribuição de Música no Brasil*. In: Congresso Internacional de Arte e Novas Tecnologias, São Paulo, 2007.
- SILVA, Daniel Ribeiro da. *Adorno e a Indústria Cultural*. Quadrimestral, Ano 1, nº 4. Maringá, mai-2002. Disponível em [http://www.urutagua.uem.br//04fil\\_silva.htm](http://www.urutagua.uem.br//04fil_silva.htm).
- VICENTE, Eduardo. *A Música Independente no Brasil: Uma Reflexão*. In: Anais do V Intercom, Rio de Janeiro, 2005.



# O músico na música

Alice Farias de Araújo Marques  
Universidade de Brasília  
alicemarques.alice@gmail.com

**Resumo:** A temática deste trabalho centra-se na subjetividade humana, entrevista por uma perspectiva psicológica histórico-cultural. A Teoria da Subjetividade de Fernando González Rey bem como pressupostos sociológicos de Peter Berger e Thomas Luckmann (1966-2008) contribuem para alcançar o objetivo de delinear configurações subjetivas do músico em relação ao próprio universo musical. A metodologia decorreu do pensamento epistemológico de Fernando González Rey, apresentado como Epistemologia Qualitativa. Trata-se de uma condição de pesquisa na qual o pesquisador se reconhece autor e condutor das necessidades investigativas, tais como, o modo de abordagem e a interpretação das informações selecionadas. Ressalta-se que o foco da pesquisa é dirigido à pessoa do músico, figurando a música unicamente como agregadora do grupo, não recebendo a mesma o status de objeto de estudo. A pesquisa intenta acrescentar à produção de conhecimento sobre a singularidade humana, em sua subjetividade e relações com o mundo.

**Palavras-chave:** música, músico, subjetividade.

## 1. Prelúdio

A temática do presente trabalho centra-se na subjetividade humana, em específico, subjetividade de músicos. A pesquisa conduz-se por meio de uma perspectiva psicológica histórico-cultural, que permite sua inserção tanto no âmbito da singularidade quanto da coletividade.

O interesse no tema deveu-se a reflexões por ocasião da minha pesquisa de mestrado<sup>1</sup>, na qual pude perceber que em meio às falas dos entrevistados, emergiam nuances do que eu já à época denominava de subjetividade. As falas carregavam além de respostas diretas, referências a sentimentos, impressões, opiniões particulares, conforme exemplo a seguir:

Essa questão de buscar novas fontes é um aspecto que apenas favorece o seu crescimento. Se você se limita àquilo que seu professor está falando, acho que você acaba ficando meio que pr'atrás. Porque, na verdade, aquela é a concepção do seu professor, mas acho que você tem que ir atrás de outras concepções. E acho que o seu professor tem que te dar essa liberdade. Como professor, como instrumentista ele deve saber. (instrumentista, entrevista individual, grifo meu).

---

<sup>1</sup> MARQUES, Alice. *Processos de aprendizagens musicais paralelos à aula de instrumento: três estudos de caso*. Dissertação de mestrado. PPG/IDA/MUS. Universidade de Brasília, 2006.





As reflexões em torno da idéia de subjetividade resultaram em perguntas de pesquisa assim elaboradas: a) Como se constitui subjetivamente os músicos instrumentistas; b) Que possíveis configurações de subjetividade estariam a constituir a condição do ser-músico em relação ao universo da música – compreendendo universo não somente o que encerra as especificidades técnicas da área, mas também as relações humanas ali tratadas, vividas - um universo que engloba o próprio músico, seus sentimentos, seus anseios, sua visão, seu modo de articulação e expansão.

Impregnada pela temática foi fácil chegar à primeira palavra-chave da minha pesquisa – subjetividade. Da mesma forma, não houve dificuldade para estabelecer aliança com teorias voltadas para o tema - Teoria da Subjetividade de Fernando González Rey e pressupostos sociológicos de Peter Berger e Thomas Luckmann (1966-2008).

## **2. Bases conceituais**

### **2.1. Teoria da subjetividade**

González Rey<sup>2</sup> (2004, 2005a, b) desenvolveu um pensamento teórico que estabelece um conceito de subjetividade instituído como um sistema humano que engloba a produção e ação pelos sentidos, em uma perspectiva dinâmica, dialética e constituída complexamente por “dois espaços de constituição permanente e inter-relacionada: o individual e o social” (2004, p. 141).

O sistema subjetividade fundamenta-se sobre uma categoria denominada de sentido subjetivo, a qual vem ser a unidade integradora, processual e básica do sistema. Segundo González Rey (2005a), o sentido subjetivo é o produto psíquico, emocional, intelectual, fisiológico, enfim, humano, resultante de estímulos emocionais processuais produzidos no interior do próprio sujeito. Na forma de um produto, entretanto, o sentido não se reduz a um significado, mas a significados complexos e entrelaçados que interagem entre si provocando continuamente nova produção de sentidos. Por meio desta é que o sujeito realiza suas opções de ação, de linguagem, de concepções e dessa forma caminha e constrói sua história.

Para González Rey (2005a) o sentido compõe-se em sua essência de teor emocional, cuja importância é situada pelo mesmo como ímpar dentro do âmbito da expressividade

---

<sup>2</sup> Em respeito à diversidade cultural, o nome do autor Fernando González Rey, natural de Cuba, constará no presente trabalho como González Rey (representativo do pai e da mãe, e conforme vontade expressa e pública do autor). N. A.



humana. Para o autor, são as emoções que movimentam e constituem a historicidade dos sentidos subjetivos.

“As emoções são registros complexos que com o desenvolvimento da condição cultural do homem passam a ser uma forma de expressão humana ante situações de natureza cultural que surgem em sistemas de relações e práticas sociais” (GONZÁLEZ REY, 2005a, p. 243).

González Rey (2005a) enfatiza que o conceito de subjetividade visa a originar uma ontologia própria e legítima ao caráter específico do sujeito; ao que se pode compreender como uma visão que privilegia a magnitude, a extensão de processos muito específicos e até desconhecidos, vivenciados pelo ser humano.

“O desenvolvimento da subjetividade [...] não responde a uma simples preferência teórica, mas sim à tentativa de reconceituar o fenômeno psíquico em uma ontologia própria, específica do tipo de organização e processos que o caracterizam” (GONZÁLEZ REY, 2005a, p. 73).

Na medida em que a subjetividade envolve os domínios individual e social, a mesma compromete-se a configurar as respectivas realidades, ambas subjetivas, delineando-as de modo sistemático mediante os processos sociais e individuais pontuais, estabelecendo-se, dessa forma, como “sistema integral de configurações subjetivas (grupais ou individuais)” (GONZÁLEZ REY, 2004, p. 146).

Configurações subjetivas correspondem a interações dos diferentes sentidos em contexto subjetivo e caracterizam “formas estáveis de organização individual” (GONZÁLEZ REY, 2005b, p. 21). Ao considerar a configuração subjetiva como uma delimitação simbólica que abrange agrupamentos de sentidos, os quais “emergem ante o desenvolvimento de uma atividade em diferentes áreas da vida” (2005a, p. 127), imagino poder dar um passo em direção ao corpo subjetivo de sentidos produzidos pelos músicos em relação à música.

## **2.2. Constituindo a realidade**

Em meio as suas atividades, os indivíduos vivenciam uma realidade em comum e possuem um conhecimento compartilhado. É sobre isso que tratam Berger e Luckmann (1966-2008) em sua “análise sociológica da realidade da vida cotidiana” (p. 35), na qual os autores buscam desvendar os mecanismos sociais de construção da realidade e do conhecimento gerado na mesma e produzido dentro das relações cotidianas. Nesse sentido, os



autores pretendem apresentar formas de como se concebe e é organizado historicamente o conhecimento comum, compartilhado.

“Entre as múltiplas realidades há uma que se apresenta como sendo a realidade por excelência. É a realidade da vida cotidiana. Sua posição privilegiada autoriza a dar-lhe a designação de realidade predominante. [...] A realidade da vida cotidiana aparece já objetivada, isto é, constituída por uma ordem de objetos que foram designados como objetos antes de minha entrada em cena.” (p. 38).

Para Berger e Luckmann (2008), a vida cotidiana é “interpretada pelos homens e subjetivamente<sup>3</sup> dotada de sentido para eles” (p. 35). Em sua cotidianidade engloba vários aspectos como os ideológicos, vivenciais, sociais, entre outros - todos considerados como “objetos da experiência”, “pertencentes a um mundo físico externo ou apreendido como elemento de uma realidade subjetiva interior” (p. 37). Segundo os autores, objetos de experiência caracterizam-se tanto como produto humano físico, psicológico ou emocional ou ainda a resultante de uma objetivação, ou seja, uma concretude derivada dos sentidos subjetivos de um indivíduo.

Para os autores, o mundo “se origina no pensamento e na ação dos homens comuns, sendo afirmado como real por eles” e o produto gerado nesta atividade subjetiva fundamenta o conhecimento comum, referindo-se às “objetivações dos processos (e significações) subjetivas graças às quais é construído o mundo intersubjetivo<sup>4</sup> do senso comum” (p. 36).

A vida cotidiana “consiste de múltiplas realidades” que englobam o mundo no qual o indivíduo interage com seus semelhantes e objetos em comum (BERGER e LUCKMANN, 2008, p. 38). É “um mundo intersubjetivo, um mundo de que se participa com outros homens” (p. 40).

Em sendo a sociedade “construída pela atividade que expressa um significado subjetivo”, os autores lançam-se a responder a seguinte questão: “Como é possível que significados subjetivos se tornem facticidades [fatos] objetivas?” (BERGER e LUCKMANN, 2008, p. 34). Ou seja, de que forma os indivíduos constituem suas atividades? De que forma constroem seus conhecimentos?

Buscando responder às questões, Berger e Luckmann (2008) discorreram sobre aspectos basais da socialização humana, pressupondo-a incubadora da realidade cotidiana,

---

<sup>3</sup> ‘Subjetivamente’ reporta-se à “atividade humana” geradora de “facticidades objetivas” (BERGER e LUCKMANN, 2008, p. 34).

<sup>4</sup> Intersubjetivo: juntamente com outras pessoas. (BERGER e LUCKMANN, 2008).



repleta de ‘significados subjetivos e fatos objetivos’. Segundo os autores, a sociedade se desenvolve cultural e dialeticamente vivenciando duas etapas importantes e seqüentes de vida: primária e secundária. E dentro desse processo cultural, dialético, social, são conformados “três momentos, exteriorização, objetivação e interiorização” (p. 173) de forma sempre inter-relacionada e em todas as etapas da vida.

Tanto exteriorização quanto objetivação e interiorização são propriedades que se apresentam simultaneamente tanto em etapas iniciais de socialização quanto nas posteriores, de modo recíproco entre si em relação aos próprios momentos.

“No que diz respeito ao fenômeno social, estes momentos não devem ser pensados como ocorrendo em uma seqüência temporal. Ao contrário, a sociedade e cada uma de suas partes são simultaneamente caracterizadas por estes três momentos, de tal modo que qualquer análise que considere apenas um ou dois deles é insuficiente” (p. 173).

O movimento pelo qual a humanidade começa a integrar-se aos semelhantes, apreendendo “o mundo como realidade social dotada de sentido” é a interiorização, um processo que demarca o primeiro tipo de socialização, a primária e se inicia na infância com a “interpretação imediata de um acontecimento objetivo [oriundo de processos subjetivos] como dotado de sentido” (BERGER e LUCKMANN, 2008, p. 174). Trata-se de um processo primário, interno, ontogênico, compreensivo com o qual o indivíduo se habilita ao pertencimento de seu mundo. Dando sentido à realidade, interpretando os atos e gestos de alguém, o indivíduo se insere como partícipe da mesma, tornando-se “membro da sociedade” (p. 175). Nesse sentido, a interiorização dota-se de um movimento de trazer para dentro de si aquilo que lhe faz sentido, que lhe desperta importância. Esse movimento não se interrompe durante a socialização secundária, posterior à primária, o que faz assegurar continuamente os elos sociais.

Um dos fatores preponderantes no processo de interiorização é a intensidade da emocionalidade e talvez a isso se deva seu predomínio. Várias referências podem ser localizadas em Berger e Luckmann (2008) e que apontam a emocionalidade como um dos pilares da interiorização: “Não é necessário acrescentar que a socialização primária implica mais do que o aprendizado puramente cognoscitivo. Ocorre em circunstâncias carregadas de alto grau de emoção” (p. 176), além do que a “multiplicidade de modos emocionais” como inscreveram os autores (p. 176) possibilita variantes subjetivas e objetivas dentro dos momentos e movimentos de interiorização.



Subsequente à socialização primária advém a secundária, explicada pelos autores como qualquer processo socializador posterior à socialização primária e “que introduz um indivíduo já socializado em novos setores do mundo objetivo de sua sociedade” (BERGER e LUCKMANN, 2008, p. 175). Entretanto, mais do que uma sequência, a socialização secundária “é a aquisição do conhecimento de funções específicas, funções direta ou indiretamente com raízes na divisão do trabalho” (p. 185) e comporta uma série de considerações dentre as quais a interiorização de outros mundos institucionais, os quais se estendem como “realidades parciais” justapostas à realidade primária (BERGER e LUCKMANN, 2008, p. 185).

Berger e Luckmann (2008) dispõem que a socialização secundária pode ocorrer sem as fortes cargas emocionais que acompanham intensamente a socialização primária. Na verdade, os indivíduos se ajustam às realidades diferentes (primárias, secundárias) chegando a permitir a coexistência paralela, mesmo que contrastante, de uma e de outra. Isso pode implicar em rupturas e transgressões, as quais permitem o desmembramento entre socializações muito distintas, por parte do indivíduo. Nessa perspectiva, os indivíduos ao interagirem socialmente nas várias realidades, se tornam aptos para escolhas nas quais os mesmos podem legitimá-las como suas. Essa ação e inter-atuação do sujeito com a sociedade é denominada como exteriorização e vem representar o relacionamento concreto, objetivo com o mundo real e seus produtos.

É na exteriorização que o indivíduo se habilita para interferir na realidade que lhe é própria, significando que pode exercer sua força social para transformar os produtos, os objetos bem como os outros sujeitos de seu alcance social. Por meio de objetivações o indivíduo se expressa em sua humanidade, gera produtos em sua atividade, por meio de sua expressão. Seria o caso, mencionado pelos autores, de gestos e atitudes advindos de processos subjetivos (p. 53).

Essa é a dinâmica que caracteriza a sociedade e funciona ao modo infundável como um circuito integrado de movimentos, no qual a objetivação vem incluir-se como “o processo pelo qual os produtos exteriorizados da atividade humana adquirem o caráter de objetividade” (BERGER e LUCKMANN, 2008, p. 87). Na forma de um produto objetivo humano, o trabalho em sua multiplicidade demanda especificidades e conhecimentos múltiplos irrigando dessa forma a socialização secundária.



### **2.3. O mundo real, o mundo subjetivo**

O processo de subjetividade (individual e social) é vivenciado na medida em que “o mundo adquire sentido para os sujeitos que o vivem” (González Rey, 2005a, p. 126) compatibilizando-se com Berger e Luckmann (2008) ao afirmarem que “o indivíduo não nasce membro da sociedade. Nasce com a predisposição para a sociabilidade e torna-se membro da sociedade” (p. 173). Ou seja, a inserção no mundo social não é automática, é processual e gradativa.

Tanto Berger e Luckmann (2008) quanto González Rey (2004b) ressaltam a potencialidade interativa humana e suas implicações no processo histórico-cultural. Nesse sentido, González Rey (2005a) acrescenta que a cultura do sujeito também “representa um sistema subjetivo, gerador de subjetividade” (p. 78). Tanto as subjetividades individuais quanto a social, e em suas várias etapas, compõem-se como um sistema único, que opera em suas especificidades, ignorando qualquer possível dicotomia. Cultura, enquanto criação humana e sujeito, enquanto criador da cultura “se integram como momentos qualitativos da ecologia humana em relação de recursividade” (GONZÁLEZ REY, 2005a, p. 78).

### **3. Caminho metodológico: uma epistemologia qualitativa**

A pesquisa está sendo conduzida epistemológica e metodologicamente mediante a Epistemologia Qualitativa de Fernando González Rey (2005), sendo utilizado no presente trabalho o formato de estudo de caso.

A Epistemologia Qualitativa é uma proposta de González Rey (2005b) que objetiva sustentar, em primeiro plano, um pensamento epistemológico que acolha formas de produção de conhecimento, as quais possam reconhecer as necessidades de determinados objetos de estudo dotados de características peculiares como a singularidade e a subjetividade. Além disso, trata-se de uma condição de pesquisa na qual o pesquisador se reconhece autor e condutor de todas as necessidades investigativas tais como, o modo de abordagem e a interpretação das informações selecionadas.

#### **3.1. Atributos epistemológicos**

Os pressupostos teórico-metodológicos se orientam por meio de três atributos epistemológicos, a saber, singular, construtivo-interpretativo e dialógico:

- a) Singular – implica na valorização do singular, do que não deve ser generalizável.



- b) Construtivo- interpretativo – consiste na produção de conhecimento como obra interpretativa, sendo seu estudo impassível a resultados previstos, esperados, medidos, enquadrados.
- c) Dialógico – consiste na compreensão da pesquisa como uma atividade comunicativa, centrada em problemáticas humanas, sociais e em cuja produção científica inclui-se a comunicação entre pesquisador e pesquisado.

Compatibilizando-se com os atributos epistemológicos da Epistemologia Qualitativa, González Rey (2005b) oferece três importantes categorias de análise, as quais irão percorrer as etapas de análise do material selecionado.

### **3.2. Categorias de análise**

São as seguintes as categorias de análise:

- a) Sentidos subjetivos: unidade básica de interpretação que corresponde às primeiras células interpretativas.
- b) Núcleo de Sentidos Subjetivos: agrupamento de conteúdos subjetivos percebidos pelo pesquisador os quais visam sinalizar, delinear as particularidades do sujeito pesquisado.
- c) Configuração subjetiva: interação dos diferentes sentidos e núcleos de sentidos subjetivos gerando uma delimitação de informações específicas do pesquisado, que envolve tramas, enlaces de sentidos, os quais resultam em determinadas conformações.

### **3.3. Participantes da pesquisa**

Três participantes foram selecionados – 1 baterista, 1 oboísta, 1 violista - tendo sido a escolha estabelecida pelos seguintes critérios: O participante deveria exercer atividades artísticas tocando um instrumento musical, por hobby ou profissão; por um período prolongado ou suficiente para ter possibilitado familiaridade junto ao mesmo, não importando a definição de qualquer status profissional ou ideológico musical.

### **3.4. Instrumentos de pesquisa**

Não há normas de uso quanto aos instrumentos. O pesquisador precisa se ater unicamente à eficácia dos mesmos diante das expectativas da pesquisa. Foram escolhidos 2



instrumentos de pesquisa - entrevistas semi-abertas e completamento de frases. Importa explicar que esse último é uma técnica que se utiliza de deduções advindas de respostas fornecidas mediante completamento de frases (GONZÁLEZ REY e MITJÁNS MARTINEZ<sup>5</sup>, 1989).

- Exemplo: **Eu tenho medo**: *de tocar em público*.

No exemplo ilustrativo, **Eu tenho medo** representa uma frase incompleta fornecida pelo pesquisador, o qual obteve como resposta: *de tocar em público*. Diante desse completamento, o pesquisador poderá elaborar suas hipóteses de análise. O resultado interpretativo dessa atividade é parcial, devendo o mesmo ser aderido e articulado aos outros instrumentos. Para a presente pesquisa foi organizado um roteiro de 80 frases baseado em González Rey e Mitjás Martínez (1989).

### 3. 4. Objetivos

Principal:

- a) Delinear configurações subjetivas do músico em relação ao seu próprio universo musical.

Específicos:

- a) Identificar sentidos subjetivos associados às vivências e atividades em ambientes de atuação musical de três músicos instrumentistas;
- b) Analisar as impressões subjetivas do músico em relação a sua realidade cotidiana musical particular;
- c) Estabelecer as associações indicadoras de configurações subjetivas.

## 4. Resultados

A pesquisa se encontra em fase primária de coleta e análise de informações.

## 5. Pós-lúdio

A emoção maior dessa pesquisa tem sido não somente mergulhar na subjetividade de cada um dos participantes, mas imaginá-los como cerne de um espectro bem maior e

---

<sup>5</sup> Em respeito à diversidade cultural, o nome da autora Albertina Mitjás Martínez, natural de Cuba, constará no presente trabalho como Mitjás Martínez (representativo do pai e da mãe, e conforme vontade expressa e pública da autora). N. A.





significativo que é o da singularidade dentro de uma humanidade. Reconhecer a profundidade da singularidade me implica como músico e educadora. O que eu mais queria era estar perto de um mundo único, mas ao mesmo tempo de todos, que nos centra e simultaneamente nos movimenta em todas as direções.



## Referências

BERGER, Peter L. e LUCKMANN, Thomas. *A construção social da realidade: tratado de sociologia do conhecimento*. 29ª edição. Petrópolis: Vozes, 2008.

GONZÁLEZ REY, Fernando Luís. *O social na psicologia e a psicologia social: a emergência do sujeito*. Tradução: Vera Lúcia Mello Josceliyne. Petrópolis: Editora Vozes, 2004.

\_\_\_\_\_. *Sujeito e subjetividade: uma aproximação histórico-cultural*. Tradução: Raquel Souza Lobo Guzzo. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005a .

\_\_\_\_\_. *Pesquisa qualitativa e subjetividade: os processos de construção da informação*. Tradução: Marcel Aristides Ferrada Silva. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005b.

GONZÁLEZ REY, Fernando e MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina. *Personalidad: su educación y desarrollo (la)*. Habana: Pueblo y Educación, 1989.



## O pedagogo e a música: abertura e possibilidades dialógicas

*Thaís Lobosque Aquino*

*Escola de Música e Artes Cênicas da Universidade Federal de Goiás (EMAC/ UFG)*

*tlobosque@hotmail.com*

**Resumo:** O presente artigo tem por fim debater a relação entre o pedagogo e a música, valendo-se de pesquisa bibliográfica, de modo a vislumbrar seus limites e possibilidades no tocante ao ensino musical na escola regular. O pedagogo é apreendido como profissional legal e eticamente responsável pela docência multidisciplinar na Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental e, por isto, incumbido do ensino musical nos respectivos níveis. Neste sentido, acredita-se ser basilar oferecê-lo preparação em música para que possa atuar efetivamente com tal área do conhecimento. Visando criar novas tônicas para o diálogo multiface entre o pedagogo e a música, é discutida uma tríplice aliança, aqui denominada parceria, que inclui também a prática profissional do especialista (licenciado) em música. A parceria pressupõe que ambos trabalhem colaborativamente em prol da democratização do ensino musical nas escolas regulares brasileiras.

**Palavras-chave:** educação musical, formação de professores de música, música nos anos iniciais.

São atividades comuns nas escolas, especialmente na Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental, ouvir música na entrada, na saída, no recreio, em festividades e também cantar durante o lanche, em momentos de higiene pessoal, em uma eventual oração ou numa brincadeira. A música é fundamentalmente percebida como recurso, por vezes, é reconhecida como área do conhecimento, mas mesmo quando isto acontece há grande dificuldade em delinear-la em termos de conteúdos, metodologia e referenciais particulares (SOUZA et al, 2002; LOUREIRO, 2003).

Para inserção da música como disciplina curricular ou como área do conhecimento no projeto pedagógico das instituições escolares, inúmeras questões precisam ser explicitadas tanto sob a forma de discussões, quanto em termos de encaminhamentos de ordem legal e institucional<sup>1</sup>. É preciso, por exemplo, ter clara a especificidade da educação musical escolar: seus conteúdos, objetivos, metodologias. Interessante também é conhecer algumas experiências localizadas que instituíram a música como área do conhecimento específica e que muito podem contribuir para novas

---

<sup>1</sup> A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – lei nº 9.394/96 regulamenta o ensino da arte como disciplina obrigatória nos vários níveis da Educação Básica (art. 26, parágrafo 2º). Devido a uma alteração recente, promovida pela lei nº 11.769/2008, foi estabelecido que a música constitui-se conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do ensino da arte.



ações, quer sejam restritas a um contexto educacional específico, quer sejam com proporções mais alargadas, até mesmo nacionais.

Igualmente importante é a existência de profissionais aptos a ministrar o ensino musical escolar, ou seja, capazes de desenvolver um trabalho relevante, integrador e produtivo com a música no ambiente desafiador da escola regular (MATEIRO, 2003).

Dois profissionais podem realizar o trabalho musical junto à Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental: o especialista em música (licenciado em música)<sup>2</sup> ou do pedagogo. Neste campo, são ferrenhas embora recentes as discussões sobre qual deles deva ensinar música para os anos iniciais da escolarização. Afinal, quais os limites e as possibilidades da ação de cada um destes profissionais? A formação que possuem permite uma atuação eficaz no ensino de música na escola? É possível um trabalho conjunto entre especialistas e pedagogos no espaço escolar?

Assumir, debater e posicionar-se diante destes questionamentos torna-se crucial para a efetiva presença da música na escola regular, que depende duplamente da atuação e da formação do profissional para ministrá-la.

Muitos acreditam na suficiência da ação do especialista junto às séries iniciais da escolarização (SOUZA et al. 2002; CERESER 2004). Isto porque a Educação Básica é real campo de trabalho para os egressos da licenciatura em música que possuem formação específica e dominam conteúdos, métodos e referenciais próprios da educação musical. Por outro lado, vários professores e pesquisadores apontam o trabalho solitário do especialista que, devido às particularidades de sua área, deixa de partilhar experiências, trocar idéias com os colegas, tornando sua prática desvinculada dos demais conhecimentos desenvolvidos pelo pedagogo em sala de aula (BELLOCHIO, 2001; FIGUEIREDO, 2004).

Outro ponto problemático do exercício do especialista nas séries iniciais da Educação Básica, diz respeito a uma questão de ordem conjuntural: seu pequeno compromisso para com este espaço de trabalho. Pesquisas demonstram que os licenciados em música relutam em admitir a escola regular como campo de trabalho seu (NOGUEIRA, 1994; PENNA, 2002, 2004; CERESER, 2004).

A prática pedagógico-musical realizada neste espaço requer do profissional um compromisso diferenciado. De início, o licenciado precisa sensibilizar os alunos para o

---

<sup>2</sup> Os cursos que formam os licenciados em música funcionam com inúmeras nomenclaturas e diversificadas habilitações. A título de exemplo, na região Centro-oeste existe: Licenciatura em Música; Música – Licenciatura com habilitação de Educação Musical; Educação Musical – Licenciatura com habilitação em canto, instrumento musical ou ensino musical escolar.



“gostar de música”, através de propostas pedagógicas e metodológicas adequadas ao contexto escolar e sua clientela. Necessita, também, saber lidar com a freqüente falta de recursos materiais, cuja importância é sabida para o trabalho musical, mas que, ao mesmo tempo, não pode invalidá-lo, exigindo do profissional a busca de saídas criativas.

A escola regular é fundamentalmente o palco do desafio e, como tal, solicita do especialista uma postura de enfrentamento em prol da formação geral e musical do educando, em favor de que a música ocupe o lugar que lhe é devido, sendo reconhecida e valorizada como disciplina autônoma no currículo escolar. Nada disto pode ser feito sem um sério envolvimento do professor para com o projeto pedagógico da escola, para com os alunos e com uma proposta democratizadora de educação musical.

É lugar comum atribuir à pequena penetração do especialista em música na escola regular, a preparação insuficiente recebida durante sua formação inicial. Isto de fato acontece, também porque muitos professores dos cursos superiores não conhecem o funcionamento por nunca terem atuado em escolas regulares. Além disto, vale lembrar que os demais licenciados – em matemática, física, letras... - não são preparados para atuar na Educação Infantil, nem nas séries iniciais, por que seria diferente com os licenciados em música?

Acrescido ao problema da formação inicial, está o da formação continuada e do próprio compromisso dos especialistas para com o ensino musical escolar. Neste sentido, faz urgente o envolvimento de todos – universidades, professores formadores, licenciados, pesquisadores, gestores e coordenadores dos cursos – para reconhecer a importância do trabalho musical junto à escola regular rompendo o círculo vicioso, por um lado, da reduzida presença da música na escola e, por outro, da “tendência de preferência pela atuação profissional em escolas de música especializadas, o que resulta em um descompromisso da área com a escola regular de Educação Básica” (PENNA, 2004, p. 10).

Ainda que houvesse uma forte mobilização da classe profissional dos educadores musicais que viesse a resolver satisfatoriamente os problemas acima mencionados, uma questão estrutural inviabilizaria a concretização da música ministrada por especialistas: a carência de professores com formação específica em número e disponibilidade suficiente para o exercício em todos os níveis da Educação Básica. A título de exemplo, na região Centro-Oeste, há 231 cursos de Pedagogia e



apenas 12 para formar licenciados em música para atuação em toda a região, seja em escolas especializadas, ou ainda em escolas regulares (MEC, 2009).

Existem localidades onde tal índice é ainda mais incongruente e outras que dispõem de mais cursos, mas mesmo nestas o número de especialistas está longe de ser suficiente para suprir o exercício em todas as classes da Educação Básica. Portanto, é preciso buscar novos caminhos para o ensino de música nas escolas regulares brasileiras, redimensionando a figura do profissional que deve ministrá-lo.

Nesta direção, há estudos e pesquisas que buscam alternativas eficazes para esse contexto escolar [educação básica] (...), que apontam possibilidades para ampliar a presença da música nas escolas, por intermédio dos professores das séries iniciais do ensino fundamental... (PENNA, 2002, p. 18).

A atuação como docente em todas as áreas da Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental é atribuição legalmente estabelecida para o pedagogo (art. 4º, Resolução CNE/ CP nº 1/ 2006). Cabe a ele a prática educativa com as diversas linguagens e conteúdos pertinentes aos primeiros anos de escolarização: língua portuguesa, matemática, ciências, história, geografia, educação física e artes em suas quatro modalidades - teatro, dança, artes visuais e música (art. 6º; inciso I; alíneas e,i; Resolução CNE/ CP nº 1/ 2006). Dessa forma, há sim a determinação legal de que para os anos iniciais, a música deve ser ensinada pelo pedagogo.

Apesar disto, são vários os limites deste profissional no tocante ao ensino musical escolar. Corroboram para tal, a insuficiência da formação inicial, o não investimento em cursos de formação continuada visando à preparação artística em geral e à musical em particular e uma defasagem em termos de conhecimento musical específico, que é fruto de todo o processo de escolarização deste professor, que provavelmente o privou de uma educação musical sistemática. É mais um círculo vicioso a ser rompido: carência formativa que solapa a música do contexto da escola regular, que contribui para novas carências formativas.

O mapeamento dos limites do pedagogo para o ensino musical escolar não pode levar ao descrédito quanto ao seu potencial em exercê-lo (BELLOCHIO, 2001). A constatação de algumas das problemáticas advindas da relação entre o pedagogo e a música é importante quando não se torna um fim, mas um meio para novos debates, ações e propostas que visem redimensionar a formação e a atuação deste profissional no que se refere à linguagem musical. Enfim, embora consciente da necessidade de



superação de certos impasses, acreditamos na viabilidade do pedagogo, se bem preparado, em realizar a educação musical nas séries iniciais da escolarização.

A prática profissional do pedagogo caracteriza-se por seu caráter multiface à medida que pressupõe o trabalho didático com conteúdos, métodos e processos avaliativos de diferentes disciplinas. O pedagogo exerce um fazer profissional generalista e integrador objetivando, fundamentalmente, o desenvolvimento plural dos seus alunos nos campos cognitivo, afetivo, cultural, artístico... Sua capacidade em promover o entrelaçamento entre diferentes áreas do saber escolar, sem perder de vista as particularidades de cada uma delas, possibilita que o ensino musical seja pensado tanto em seu caráter específico quanto com as relações inter e transdisciplinares com outros conhecimentos. Deste modo, ministrada por pedagogos, a música tem maior possibilidade de transcender a apenas uma aula semanal desvincilhada dos demais conteúdos trabalhados com os alunos, tornando-se elemento, ao mesmo tempo, autônomo e integrador do projeto pedagógico da escola.

Para que isto aconteça são necessários investimentos. Os esforços podem se concentrar em várias frentes, inclusive na formação musical do pedagogo, cuja defesa tem se constituído em motivo de muitas pesquisas da área de educação musical (NOGUEIRA, 1994; BELLOCHIO, 2003; BEAUMONT, 2004; FIGUEIREDO, 2004).

Munir o pedagogo de conhecimento musical torna-se imprescindível para seu trabalho didático com a música nas séries iniciais da escolarização; para sua constituição profissional que, multifacetada, presume o aprendizado de conteúdos pedagógicos, psicológicos, sociológicos, filosóficos, culturais, artísticos e musicais; e, não obstante, para sua formação pessoal.

Para ensinar é preciso conhecer e ainda transformar o conhecido em algo passível de ser compreendido por outro. Desse modo, para ensinar música, o pedagogo necessita saber os conteúdos, processos, métodos e referenciais próprios da educação musical, além do que realizar a transposição didática de todo este aparato, transformando-o em conhecimento que possa ser apreendido pelos alunos. O professor precisa conhecer e trabalhar pedagogicamente com atividades próprias da área como, por exemplo, a experimentação musical, o canto, a apreciação, a produção de ambientações sonoras, composições/ improvisações e até mesmo utilizar grafias musicais não convencionais, para citar algumas possibilidades.

A base da identidade do pedagogo, em conformidade com a lei e as concepções do movimento de educadores, é a docência em vários campos do saber para a Educação



Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental. Sua identificação profissional advém, pois, da multiplicidade de conhecimentos adquiridos durante seu processo formativo e ao longo do seu fazer. Ambos, ambivalentes, requerem abrangência e profundidade. Seguindo o raciocínio, quanto mais vasto for seu repertório, quanto mais profundamente conhecer, mais competente tende a ser sua prática e melhor delineada sua feição profissional.

Além disto, a formação em música constitui-se em rica experiência pessoal para o pedagogo que conhecendo seus processos estruturais e formais desenvolve uma nova relação com o que ouve. As obras (eruditas ou populares) começam a passar por uma audição mais ativa e crítica, por uma escolha mais seletiva. Ao desenvolver a percepção musical, a criticidade com o que “gosta” ou não de ouvir, ao se envolver em atividades de criação e improvisação, o pedagogo percebe mais claramente seu potencial inventivo, vital para um exercício docente transformador e reflexivo.

A formação musical não é apenas pragmática, ou seja, para preparar o pedagogo para o ensino musical nas séries iniciais da escola regular. De modo amplo, significa um novo olhar sobre a formação pedagógica e profissional do professor.

A aliança entre o pedagogo e a música é ainda mais fecunda quando se torna tríplice, ou seja, quando do envolvimento de mais um componente: o especialista em música. A presença mediadora deste profissional é essencial não só durante a formação musical no curso de Pedagogia ou em propostas de capacitação continuada, como também no momento em que o pedagogo irá atuar com a linguagem musical no cotidiano escolar. Neste ambiente, ambos podem travar uma relação de parceria que, fruto da troca de colaborações, tornaria o ensino de música coerente com as peculiaridades do *corpus* epistemológico da educação musical, integrado aos demais conteúdos e democratizado nas classes de Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental.

Alguns pesquisadores mencionam esta aliança (BELLOCHIO, 2001; NOGUEIRA, 1994), entretanto poucos se detêm em sua análise. A experiência de Vecchi (1999) com as artes visuais na pré-escola de *Reggio Emilia* lança luz sobre alguns contornos possíveis da parceria entre o pedagogo e o especialista em música, tendo em vista potencializar a educação musical em classes de Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental.

Segundo o dicionário Aurélio da Língua Portuguesa, o termo parceria significa “reunião de pessoas para um fim de interesse comum; sociedade, companhia”. De fato,





o trabalho entre o pedagogo e o especialista em música no ambiente escolar precisa ser construído com base em princípios como a colaboração e a criticidade para que seja atingido o objetivo comum de proporcionar aos alunos uma educação musical de qualidade.

A noção de colaboração traz consigo uma visão horizontal da relação entre estes profissionais, ou seja, não há diferença de valor entre eles. Com suas respectivas funções, ambos são indispensáveis para o sucesso do projeto de educação musical na escola. Mas, para isto, é necessário um método de trabalho onde a troca de idéias e experiências seja o fundamento principal. Os profissionais envolvidos precisam enfrentar os conflitos e possibilidades da parceria, valendo-se do diálogo, do confronto de idéias e do exercício constante para se chegar a um nível de consenso. A viabilidade e produtividade da parceria dependerão sempre da troca, que pressupõe uma disposição constante em aprender, em rever opiniões, em construir propostas acordadas e acreditadas por todos.

A materialização de idéias sobre o ensino musical na escola depende da explicitação dos papéis próprios dos pedagogos e do especialista em música. Antes de qualquer consideração a este respeito, é importante deixar expresso que cada contexto, ou seja, cada realidade escolar conferirá aos profissionais um contorno particular. Aqui, o objetivo é traçar um esboço das funções de cada um deles, pois o traçado definitivo dos papéis será sempre talhado colaborativamente em cada contexto escolar.

Na perspectiva da parceria, o especialista em música seria o responsável por garantir uma circulação constante de idéias e práticas musicais na escola. Sua atuação direta se daria com os professores através da organização de grupos de discussão, da criação e implantação de propostas para a formação musical continuada, de prestação de consultoria para solucionar dúvidas e oferecer sugestões. Também poderia se incumbir da ação imediata com os alunos em oficinas, atividades extraclasse, formando corais, conjuntos instrumentais, bandas, dentre outros. Caso a escola ofereça níveis escolares posteriores – 5º a 9º ano do Ensino Fundamental e Ensino Médio – o especialista poderia atuar como regente de classe.

Ao pedagogo caberia o ensino musical nas turmas, isto é, a atuação direta com os alunos de modo a formar-lhes musicalmente. Tal como previsto pelas normas oficiais, este profissional seria o docente responsável pela disciplina em classes de Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental. A construção do plano ou projeto de educação musical seria tarefa realizada de modo cooperativo pelos



pedagogos e pelo especialista em música. A parceria tem início desde a concepção conjunta dos procedimentos e objetivos, se fortalece quando da sua concretização e revigora-se na avaliação coletiva dos objetivos alcançados e no debate de questões para novas propostas e idéias.

Uma faceta especialmente interessante da parceria diz respeito ao fato de proporcionar a minimização dos limites de cada profissional e, ao mesmo tempo, potencializar e ampliar suas contribuições. Dito de modo claro, os pedagogos podem incrementar o entendimento pedagógico do especialista, e este reverter alguma falta de conhecimento específico dos primeiros com relação à música. É realmente uma forma de trabalho que valoriza o que cada um tem para oferecer, além de impulsionar novos saberes e práticas originais.

Para a efetivação do trabalho colaborativo entre pedagogos e o especialista em música é vital uma visão crítica e reflexiva sobre as interfaces entre a educação e a música. Igualmente importante é o domínio de conteúdos, metodologias, referenciais e processos avaliativos próprios da educação musical escolar. Em outras palavras, é necessário que ambos possuam formação adequada, tanto inicial quanto continuada.

Portanto, é preciso reverter o panorama dos cursos de licenciatura em música, responsáveis pela formação inicial do especialista, que, em muitos casos, permanecem resistindo em considerar a escola regular como campo de atuação profissional, diminuindo a importância e especificidade do ensino musical escolar. É forçoso mudar a constatação expressa por inúmeros pesquisadores e dita claramente por Machado (2004) de que “suas formações não os têm preparado suficientemente para (...) os contextos escolares” (p. 43). O êxito da parceria e a democratização da educação musical escolar dependem de uma atuação competente do especialista, que não pode prescindir de uma formação inicial qualificada.

Os cursos de Pedagogia também precisam se atentar para “... uma concepção de música mais abrangente, de modo a sustentar uma nova postura pedagógica, comprometida com a ampliação da experiência musical do aluno” (PENNA, 2002, p. 18). Mais uma vez reitera-se a defesa em torno da formação em música do pedagogo tanto para fomentar o trabalho colaborativo com o especialista quanto para um maior desenvolvimento da educação musical nas escolas regulares brasileiras.

Nos referidos cursos, os conteúdos musicais precisam ser dimensionados de modo que sejam reconhecidas suas especificidades e contribuições para a formação profissional e pessoal dos alunos (futuros professores). A inserção da música, sob a



forma de disciplina ou permeando o projeto pedagógico do curso ou em outros formatos, proporcionará a formação de indivíduos mais sensíveis e reflexivos que, por sua vez, contribuirão para a formação de outros tantos alunos com referenciais musicais ampliados e, assim, com capacidade de apreciar mais criticamente a música e o mundo.



## Referências

BEAUMONT, Maria Teresa. Inter-relações entre saberes e práticas musicais na atuação de professores e especialistas. *Revista da Abem*, Porto Alegre, n. 11, p. 47-54, set. 2004.

BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. Educação Musical: olhando e construindo na formação e ação de professores. *Revista da Abem*, Porto Alegre, n. 6, p. 41-47, setembro 2001.

\_\_\_\_\_. A formação profissional do educador musical: algumas apostas. *Revista da Abem*, Porto Alegre, n. 8, p. 17-24, março 2003.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. *Resolução CNE/CP nº 1 de 15 de maio de 2006*. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Brasília: CNE, 2006. Disponível em: [www.portal.mec.gov.br/cne/arquivos](http://www.portal.mec.gov.br/cne/arquivos). Acesso em: 24 out. 2008.

\_\_\_\_\_. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03). Acesso em: 02 out. 2008.

CERESER, Cristina Mie Ito. A formação inicial de professores de música sob a perspectiva dos licenciados: o espaço escolar. *Revista da Abem*, Porto Alegre, n. 11, p. 27-36, set. 2004.

FIGUEIREDO, Sérgio Luiz Ferreira de. A preparação musical de professores generalistas no Brasil. *Revista da Abem*, Porto Alegre, n. 11, p. 55-61, set. 2004.

\_\_\_\_\_. *A educação musical de professores generalistas*. Disponível em: [http://www.ejournal.unam.mx/ciinvedmus/ciinvedmus\\_vol03-5.html](http://www.ejournal.unam.mx/ciinvedmus/ciinvedmus_vol03-5.html). Acesso em: 27 nov. 2006.

LOUREIRO, Alicia Maria Almeida. *O ensino de Música na escola fundamental*. Campinas: Papirus, 2003.

MACHADO, Daniela Dotto. A visão dos professores de música sobre as competências docentes necessárias para a prática pedagógico-musical no ensino fundamental e médio. *Revista da Abem*, Porto Alegre, n. 11, p. 37-45, set. 2004.

MATEIRO, Teresa da Assunção N. O comprometimento reflexivo na formação docente. *Revista da Abem*, Porto Alegre, n. 8, p. 33-38, março 2003.

NOGUEIRA, Monique Andries. *A formação do ouvinte crítico: um direito do cidadão; propostas para a Educação Musical no Ensino Fundamental*. 1994. Dissertação (Mestrado) – Mestrado em Educação Escolar Brasileira, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás. Orientador: Dr. José Luiz Domingues.

\_\_\_\_\_. *A formação cultural de professores ou a arte da fuga*. 2002. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. Orientadora: Dra. Selma Garrido Pimenta.



PENNA, Maura. Professores de música nas escolas públicas de ensino fundamental e médio: uma ausência significativa. *Revista da Abem*, Porto Alegre, n. 7, p. 7-19, set. 2002.

\_\_\_\_\_ (2004). A dupla dimensão da política educacional e a música na escola: II – da legislação à prática escolar. *Revista da Abem*, Porto Alegre, v. 11, p. 7-15, set. 2004.

SOUZA, Jussamara et al. O que pensam as professoras sobre o ensino de música. In: *O que faz a música na escola? Concepções e vivências de professores do ensino fundamental*. Porto Alegre, 2002 (Série Estudos 6). p. 53-92.

VECCHI, Veia. O papel do atelierista. In: EDWARDS, C. *As cem linguagens da criança*. Porto Alegre: Artmed, 1999, p. 129-141.



## O processo criativo no Canto Coral articulado com outras linguagens artísticas

Ana Maria de Castro Souza  
Universidade do Estado do Pará  
anni.belem@hotmail.com

**Resumo:** O processo criativo na Educação Musical e na construção de produções musicais articuladas com outras linguagens artísticas caracterizando a interdisciplinaridade vem sendo desenvolvido há duas décadas no ambiente acadêmico da Escola de Música da UFPA e também fora dele sendo foco de pesquisa e experimentação desta pesquisadora. O objetivo da pesquisa é verificar quais são as pontes de articulação entre o Canto Coral e outras linguagens cênicas e como elas agem enquanto ferramentas de aprendizagem e facilitação para a interpretação musical em grupos nos diferentes espaços, faixas etárias, nacionalidades ou conhecimentos. São descritos os procedimentos metodológicos utilizados durante o desenvolvimento das práticas, assim como as diferentes alternativas e recursos encontrados para alcançar resultados educativos musicais, artísticos e técnicos.

**Palavras-chave:** Interdisciplinaridade, Canto Coral, Pontes, Educação Musical.

As primeiras experiências com as atividades do Coral na Escola de Música da Universidade Federal do Pará (UFPA), por volta de 1987/88, ainda em estilo tradicional, não apresentavam resultados satisfatórios, mesmo que harmonicamente prontos e geravam à regente e pesquisadora uma inquietação sem respostas. Em consequência deste fato passou por reflexões e buscas para saber o que estava faltando para uma interpretação satisfatória de seu grupo.

Em um Painel de Regência Coral em Resende (RJ), assistindo grupos corais com interpretação expressiva como o “Canto em Canto”, sob a Regência de Elza Lakschevitz, e do coro cênico “Som à pino”, sob a regência de Mara Campos. A pesquisadora resolveu convidar Mara Campos para ministrar um Curso de Regência em Belém envolvendo o trabalho do grupo que então dirigia, Coral “Helena Coelho Cardoso”.

A partir das trocas de experiências e novos arranjos corais, outras práticas de educação musical foram vivenciadas dentro do trabalho coletivo. Iniciou-se então o processo de integração com outros profissionais de áreas cênicas (teatro e dança) que possibilitaram laboratórios de expressão corporal para despertar a espontaneidade de movimentos, a postura e posicionamento corporal em cena, a interpretação das letras das músicas, a integração dos envolvidos, o gestual e a expressão facial de acordo com o estilo e época do repertório selecionado. Posteriormente foram incluídos outros profissionais de aéreas como a cenografia,



figurinos e cenotécnica. O repertório constava de Música erudita nacional e estrangeira, profana e religiosa, MPB e regional, contemporânea e infantil.

O ensaio musical seguia os padrões do coral tradicional com técnica vocal, leitura do repertório por naipes e em conjunto. Para a preparação corporal foram estimulados movimentos, expressões faciais e posturas, com sugestões e orientações do profissional do teatro, em combinação com a regente. O roteiro do repertório musical e a concepção cênica eram idealizados pelo diretor teatral e regente, esquematizado junto aos técnicos de iluminação, figurinos e cenários. Esta proposta tinha uma linha de cunho interdisciplinar, pois participavam profissionais de cada área artística.

A abordagem educativa desenvolvida neste estudo utilizando recursos da expressão corporal foi evidenciada a partir de uma inquietação em que pretendia descobrir o caminho para desenvolver nos coralistas uma interpretação musical com expressividade e elementos únicos. Esses recursos permitiriam ao indivíduo o conhecimento de seus limites, quer corporais, mentais ou espirituais, a fim de que pudessem desenvolver a liberdade de comunicação.

A realização e documentação dessa experiência em educação musical com o coral possibilitaram analisar fatos que vieram reforçar a hipótese de que se pode desenvolver a interpretação musical utilizando recursos da expressão corporal a partir do ritmo. Esta constatação já foi amplamente estudada e divulgada por grandes pesquisadores como: Dalcroze (1869-1950), Orff (1895-1982) e Willems (1890-1978), Laban (1879-1958). Para Dewey (1977:35) é importante que o professor desenvolva experiências que considerem as experiências anteriores e que sirvam de alguma forma à qualidade daquelas que virão depois.

Rodrigues corrobora conosco quando também acredita que:

A Educação Musical deve-se associar-se à arte do movimento, explorando amplamente as possibilidades corporais, utilizando-se da expressão corporal como um meio de desenvolvimento do esquema corporal, dos esquemas motores básicos, da estruturação do tempo e do espaço e da expressão de significados, sentimentos e emoções através dos gestos..(RODRIGUES, 2009 p.40).

A experiência vivenciada com o grupo Cantores Contemporâneos há mais de 20 anos (desde 1987), a pesquisa realizada com 30 alunos de uma Escola Estadual de Salvador (2000), as atividades acadêmicas aplicadas na Disciplina Prática Coral (2007/2010) do curso de Licenciatura em Música da Universidade Estadual do Pará (UEPA) e o trabalho voluntário desenvolvido no Canto Coral com 100 crianças de risco social de 3 a 14 anos no Lar Fabiano



de Cristo (2008/2009), vieram fortalecer a convicção desta pesquisadora de que a expressão corporal a partir do ritmo, principalmente da música brasileira, é um caminho para a interpretação dos coralistas, e que as pontes de articulação com outras linguagens artísticas facilitam o desenvolvimento de potenciais artísticos, cognitivos e motores dos envolvidos.

Por que se resolveu aplicar o mesmo tipo de experiência pedagógica em outras ocasiões e situações diferentes? a) para sistematizar a experiência, observando e refletindo sobre a própria atividade e referenciando-a com outras fontes semelhantes, para apoiar as observações e os resultados; b) para experimentar a metodologia com crianças com a participação dos estagiários de Licenciatura em Educação Musical; c) para possibilitar que os Graduandos da Licenciatura vivenciassem a experiência antes da atuação profissional; d) para testar e desenvolver processos de trabalho onde esta autora, como professora e regente, estivesse envolvida com a busca de uma abordagem e atuação musical de qualidade expressiva; e) para aplicar a metodologia com um grupo estrangeiro e finalmente f) para dividir e compartilhar a experiência educacional com outros educadores musicais.

Na tabela I são apresentadas as experiências mais relevantes que utilizam a abordagem pontes da música com outras linguagens artísticas.

**Tabela I - Atividades de Canto Coral, ritmo e expressão corporal.**

<b>Instituições/evento</b>	<b>Clientela</b>	<b>Recursos</b>	<b>Tempo</b>	<b>Resultados</b>
Escola de Música da UFPA	Alunos jovens e adultos de instrumentos	Ritmo/Música brasileira/outras linguagens	Dois ensaios /semana/ano	Musicais cênicos





Licenciatura em Música da UEPA	Graduandos	Repertório Brasileiro a 4 vozes /Montagem cênica	Duas aulas/semana /semestre	Produção musical Cênica em público como avaliação
Escola Pública de Educação Básica	Alunos do Ensino médio	Ritmo e repertório brasileiro/expressão cênica com arranjos brasileiros a 2 e 3 vozes	Seis ensaios de 2 h	Apresent. Pública com expressão
Lar Fabiano de Cristo	Crianças de risco social de 3 a 14 anos	Ritmos/gêneros brasileiros/gestual/Repert. Uníssono e 2 vozes	Dois ensaios /semana/ano	Apresentações com gestual e produção de um registro fonog. de 12 canções com ritmos brasileiros
Oficina em Congresso Internacional	Adultos Latinos	Ritmo e repertório brasileiro/expressão cênica	8 h	Apresentações cênico-musicais

Os resultados positivos dessas experiências foram:

- a) desenvolvimento pessoal e artístico dos indivíduos em relação as mudanças de comportamentos;
- b) maior equilíbrio da personalidade dificultada pela introversão ou extroversão;
- c) melhor desempenho musical nos seus instrumentos;
- d) mais expressividade na interpretação musical do coral.

Após isso é possível refletir que torna-se necessário para a área de educação musical no Brasil, estudar formas de atuação no Coral, onde sejam testadas possibilidades de interpretações expressivas, colaborativas, integradas, educativas e esteticamente gratificantes. Assim, precisa-se estudar a aplicação de abordagens metodológicas que articulem elementos da intuição, da musicalidade, do conhecimento de técnicas de regência, de liderança, de empatia, facilitando a preparação emocional e corporal dos coralistas.

Alguns destaques que podem favorecer aos educadores e futuros educadores musicais para atuação profissional sugeridos por Alda Oliveira são:

Programas de formação de licenciados em música que capacitem o aspirante a professor a atender tantos apelos e expectativas. Atualizar continuamente os profissionais a fim de lidar com a dinâmica de mudança na cultura, que é



inevitável. Desenvolver a mentalidade e a formação metodológica do futuro professor, para que ele possa saber pensar e agir nos vários contextos socioculturais. É aconselhável que o professor a princípio suspenda os julgamentos de valor sobre o repertório apreciado ou sobre outros valores e problemas expressos pelos alunos, para evitar atitudes que demonstrem preconceito musical, social ou religioso. (OLIVEIRA,2006)

Costa também compactua com essa afirmativa propondo que:

O regente dedicado ao coro e, sobretudo, ao coro juvenil precisa se armar de diversas estratégias para obter sucesso junto aos adolescentes na atividade. Dentre estas, a expressão cênica pode ser um excelente recurso para gerar ou manter o entusiasmo dos cantores em geral, e dos cantores jovens, particularmente os aspectos corporais, sob uma perspectiva cognitiva, colaboram para ampliar o aprendizado da Música. (COSTA: 2009 , p.64).

Outros fatores que favorecem o desempenho dos envolvidos nesta metodologia é o estímulo à criatividade. Dar a liberdade de interação e criação aos participantes na construção do programa ou dos objetivos a serem alcançados podem possibilitar maior interesse e contribuições favoráveis no resultado musical. Assim explica Gabriel Perissé:

A criatividade não é uma sucessão ininterrupta de sucessos. A dificuldade está presente, as limitações existem, os conflitos são uma realidade, há problemas, há períodos de incerteza, de infecundidade tudo isso não assusta o ser criativo. O verdadeiro fracasso de um artista, de uma pessoa criativa, está no momento em que ela desiste, em que ela, tencionando a ortografia, *deixiste...* e, portanto, *deixa de existir* no nível de criatividade a que foi chamada. (PERISSÉ, 2010)

Outro recurso que esta pesquisadora utiliza como meio de preparar o corpo e a mente para o fazer musical no início das atividades é o ritmo com o corpo todo: pés, mãos, braços, ombros, cabeça, joelhos sentindo a pulsação de um instrumento, experimentando movimentos rítmicos, com imitação, improvisação, usando células da música brasileira ou do rap, funk, dance, rock, samba e outras. Chegamos à conclusão da importância do ritmo na educação musical e essa conscientização permite a receptividade das melodias que são absorvidas com mais facilidade, como já afirmavam educadores como Dalcroze, Willems, Orff e Kodály.

Na perspectiva de conseguir que todos os nossos cantores ou alunos percebam a aprendizagem precisamos usar os princípios da Espiral de Swanwick, respeitando todas as fases de desenvolvimento de cada ser, dentro dos seus limites. Os *clicks* vêm, mas no tempo individual de cada um. O trabalho coletivo estará dando suporte para o crescimento individual



de cada um dos cantores, mas é preciso entender as diferenças, o momento, vencendo etapa por etapa sem pular nenhuma, tanto para a criança, o jovem ou o adulto.



## Referências

COSTA, Patrícia - *A expressão cênica como elemento facilitador da performance no coro juvenil*. Revista Per Musi, Belo Horizonte, n.19, 2009, p. 63-71.

OLIVEIRA, Alda de J. - *Educação musical e identidade: mobilizando o poder da cultura para uma formação mais musical e um mundo mais humano*. Revista Claves. n.2 2006.

PERISSÉ, Gabriel - *A palavra "Criatividade" - Modos de usar*, in: Portal da Família. Disponível em: < <http://www.portaldafamilia.org.br/artigos/artigo141.shtml>>. Acesso em 28 mai 2010

RODRIGUES, Maria Cristina Pires-*Apreciação Musical através do Gesto Corporal* in: Pedagogia da Música, experiências de Educação Musical, Org. Beyer. E Kebach, Patrícia, Editora Mediação. Porto Alegre. 2009.

SANTOS, Ana Maria Souza - *A expressão corporal a partir do ritmo: um caminho para interpretação de coralistas*. Dissertação de Mestrado. Salvador, 2000.



## O processo de escolha do instrumento musical em um curso de educação musical infantil

*Larissa Rosa Antunes*  
UnB - Projeto Música para Crianças  
*larissinha.rosa@gmail.com*

*Samara Pires da Silva Ribeiro*  
UnB - Faculdade de Educação  
*samara\_prs@hotmail.com*

*Sandra Ferraz C. D. Freire*  
UnB - Faculdade de Educação  
*sandra.ferraz@gmail.com*

*Ricardo Dourado Freire*  
UnB - Projeto Música para Crianças  
*freireri@unb.br*

**Resumo:** O processo de escolha de um instrumento musical por crianças de cinco e seis anos envolve, de forma dinâmica, vários fatores, como preferência da criança e elementos de escolha das famílias. No Programa “Música para Crianças” da Universidade de Brasília, este processo é abordado a partir de pressupostos da orientação vocacional. A realização de aulas dirigidas com cada um dos instrumentos disponibilizados para escolha—violino, flauta-doce, piano e violão—e a confecção de desenhos representando o instrumento desejado serviram como experiência inicial. A partir dessas aulas, foi realizada entrevista com cada criança, gravada em áudio e transcrita, explorando as razões de suas preferências e aos pais e mães, foi aplicado um questionário. O questionário e a entrevista com as crianças selecionadas geraram dois corpos de dados: 1) a visão dos pais, 2) a visão das crianças sobre o processo de escolha do instrumento. A partir da análise dos pontos de vista foi possível verificar que o envolvimento da criança em atividades concretas com os instrumentos e a participação dos adultos são fatores que favorecem uma decisão bem estruturada sobre a escolha do instrumento musical.

**Palavras-chave:** Educação Musical Infantil, Escolha do instrumento musical, Orientação vocacional.

### O contexto da experiência musical

O presente trabalho é referente ao processo de escolha do instrumento musical por crianças de cinco a seis anos de um curso de educação musical. O curso, denominado Pré Instrumental (PI), é integrante do programa de extensão “Música para Crianças” da Universidade de Brasília, que atende crianças de 0 a 10 anos e tem por objetivo prepará-las para a escolha e prática dos instrumentos. O curso oferece oficinas vivenciais trabalhando os fundamentos da linguagem musical e propicia o contato com diversos instrumentos musicais.



Tem a duração de três semestres consecutivos, sendo denominados PI1, PI2 e PI3 em função de suas especificidades, e precedem os cursos de instrumentos e de prática coral.

O PI1 dá uma ênfase especial no processo de socialização das crianças oriundas dos cursos de musicalização e na construção de uma relativa independência na aula, pois pais e mães que participavam ativamente das aulas, não estão mais presentes. O conteúdo musical é trabalhado com uma dinâmica própria, em que as crianças passam a ter contato com as convenções da linguagem musical (solfejo e ritmo) por meio da expressão oral e corporal. O PI2 enfatiza as estruturas musicais por meio de experiências diversas. A escrita já é introduzida. No PI3, o conteúdo musical prioriza a leitura rítmica, criação e improvisação musical e as crianças têm a oportunidade de conhecer, entre outros, os instrumentos que o programa oferece: teclado, flauta-doce, violão e violino, além da prática coral. É sobre o PI3 que esse artigo se concentra.

Ao longo do semestre as crianças conheceram diversos instrumentos, como trompete, trombone, contrabaixo e viola, além dos utilizados na rotina de aula, como, violão, piano e flauta-doce. Foram feitas aulas especiais com os instrumentos, dando-lhes a oportunidade de manusear e interagir com o instrumento e com o/a instrumentista. Na turma participante houve a visualização de um desenho do trompete e do trombone e apreciação destes. Ao final do semestre, os professores responsáveis pelos cursos de instrumentos do programa ofereceram reuniões de orientação a pais/mães, apresentando especificidades de cada instrumento e conversando sobre a escolha a ser feita.

Sabe-se que a escolha do instrumento por crianças nessa faixa etária envolve de forma ativa a família, por isso, é importante considerar a opinião e o posicionamento diante da transição. Estariam os pais relacionando a escolha do instrumento a algum conceito de vocação?

## **Vocação**

O conceito de vocação nos remete ao termo *vocationare*, verbete latim referente à *chamado*. O sentido religioso da sua origem está vinculado à noção de predestinação. Atualmente, o senso comum emprega o termo ao se referir a uma predisposição inata da pessoa para uma determinada área profissional ou artística. No contexto deste trabalho a vocação é entendida como uma construção que se dá com base na experiência mediante processos subjetivos arraigados profundamente na emocionalidade e afetividade. Esse



conceito é importante no trabalho de orientação para a escolha, seja ela profissional, ou de um instrumento musical.

Entre as questões que surgiram para a realização deste trabalho, destacamos: Em que medida existe liberdade para escolher? Até que ponto as experiências que a criança tem ao longo do seu desenvolvimento são importantes para essa escolha? E como se dá o processo de decisão por um instrumento musical *na* infância?

### **Sobre a orientação vocacional para a escolha de um instrumento**

Um programa de orientação deve embasar seu trabalho nos múltiplos fatores que atuam na escolha, especialmente, do instrumento musical pela criança. É importante considerar os valores e as expectativas significativas dos adultos sobre o futuro profissional dessa criança. Pasqualini, Garbulho e Schut (2004) afirmam que:

os processos de internalização da realidade social iniciam-se já na primeira infância, mediados pelas relações sociais que a criança estabelece com os adultos (e demais crianças), nos diversos contextos em que está inserida, como a escola, a família, a comunidade. Neste sentido, embora este seja um processo em constante movimento ao longo da vida dos indivíduos, as concepções de mundo, valores e opiniões principiam sua formação nesta fase do desenvolvimento (p. 72)

A criança de fato pode fazer uma escolha, mas é necessário considerar suas experiências, seus interesses, e, principalmente, sua imaginação. Para a escolha do instrumento não é diferente. A criança terá condições de escolher se tiver contato com diversos instrumentos. Tomando o instrumento como uma ferramenta cultural, as experiências são fundamentais para construir uma representação do som, da ação, da relação e das possibilidades na relação sujeito-objeto.

Entretanto, é comum a escolha por um instrumento musical ser feito somente pelos adultos da família em função de expectativas sociais, realização dos sonhos de juventude dos pais, condições sócio-econômicas e, na maioria das vezes, por indicação do professor de música. Quais desses fatores são os mais relevantes e importantes para se construir uma proposta de orientação vocacional para a escolha do instrumento musical pela criança?

Para acontecer uma escolha consciente é importante o papel de um orientador, professor e de ações pedagógicas planejadas que visem “ampliar a consciência que o indivíduo possui sobre a realidade que o cerca” (BOCK; AGUIAR, 1995 *apud* PASQUALINI; GARBULHO; SCHUT, 2004, p. 72).



## Objetivos

- (1) Identificar os fatores que atuam no processo de escolha do instrumento musical por crianças entre quatro e seis anos de um curso de educação musical.
- (2) Analisar a importância da mediação de um projeto de orientação vocacional para a escolha do instrumento por essas crianças e suas famílias.

## Metodologia

Para alcançar os objetivos propostos tornou-se necessário construir uma metodologia que contasse com a participação das crianças e das famílias em função da faixa etária dos alunos do curso. Assim, os procedimentos de pesquisa empregaram instrumentos direcionados aos pais/mães e outros direcionados às crianças participantes. Dentre eles: (1) questionário enviado por meio digital a todos pais/mães da turma PI 3; (2) desenho dos instrumentos musicais feito pelas crianças em sala de aula como uma das etapas das ações da orientação vocacional para a escolha do instrumento para verificar o interesse da criança naquele momento e suscitar diálogos; (3) entrevista individual com as seis crianças utilizando um roteiro com questões abertas, gravada em áudio digital.

Embora as ações da orientação vocacional tivessem sido implementadas com a turma toda, a pesquisa delimitou o número de crianças participantes dos procedimentos de investigação como forma de viabilizar as análises. Dessa forma, dos 19 alunos da turma PI 3, seis participaram das entrevistas individuais. De todos os pais/mães contatados, 12 responderam aos questionários em tempo hábil.

## O questionário

O questionário foi construído em torno de quatro eixos, contendo ao todo oito perguntas (Tabela 1), Consideramos os eixos: “Contexto da experiência musical”, “Sobre o processo de escolha do instrumento”, “Sobre a vocação” e “Sobre a orientação vocacional para a escolha de um instrumento”. As informações permitiram contemplar ambos os objetivos deste trabalho a partir da visão dos pais/mães das crianças de PI 3.





**Tabela 1:** Questionário para a família

<i>(A) O contexto da experiência musical</i>	
1-	Por que você optou em colocar seu filho no Programa “Música para Crianças”?
<i>(B) Sobre o processo de escolha do instrumento</i>	
2-	Você tem conversado com seu filho em casa sobre a escolha do instrumento? Como tem sido essa conversa?
3-	O que você acha mais importante na escolha do instrumento musical?
<i>(C) Sobre a vocação</i>	
4-	Você toca ou tem vontade de tocar algum instrumento? Qual?
5-	O seu filho tem contato com instrumentos musicais em casa ou em outros lugares? Comente.
<i>(D) Sobre a orientação vocacional para a escolha de um instrumento</i>	
6-	Você percebe que o seu filho tem interesse por algum instrumento específico?
7-	Você acha que o Pré Instrumental 3 tem auxiliado seu filho na escolha do instrumento?
8-	Qual é a sua sugestão para o processo de escolha dos instrumentos?

## Os desenhos

A atividade com os desenhos foi desenvolvida em uma aula especial, na qual pais/mães haviam sido convidados para também participarem da aula. A atividade iniciou-se com o agrupamento das crianças de um lado da sala e dos pais no outro. A separação foi feita para minimizar a influência dos pais no desenho das crianças. Ao final, cada criança encontrou seu pai ou sua mãe e compartilharam os desenhos e os apresentaram à turma, demonstrando como o instrumento desenhado era tocado. Quatorze crianças estavam presentes no dia.

## As entrevistas

Participaram da entrevista seis crianças, três meninas e três meninos, todas com seis anos de idade. O roteiro de entrevista contemplou especificamente questões em torno do interesse e da escolha do instrumento musical (Tabela 2). A entrevista foi conduzida pela professora de turma e utilizou os desenhos produzidos pela criança na aula anterior como instrumento de mediação do diálogo.



**Tabela 2:** Roteiro de entrevista individual com criança

- 1- O que você desenhou?
- 2- Porque você desenhou esse instrumento?
- 3- Qual instrumento você quer tocar?
- 4- Você já ouviu, viu, tocou nesse instrumento? Onde, quando?
- 5- O que você acha mais legal nesse instrumento?
- 6- Dos instrumentos que já vieram visitar a gente, qual você gostou mais? E qual você gostou menos? Por quê?

## Resultados

Primeiramente, será apresentada a visão dos pais sobre o processo de escolha do instrumento a partir da análise das informações construídas por meio do questionário. Depois, será apresentada a visão das crianças a partir da análise das informações obtidas mediante a entrevista individual, a qual incluiu os desenhos do instrumento musical realizados em sala de aula.

### A visão dos pais

#### (A) O contexto da experiência musical

O primeiro aspecto a ser destacado é a valorização da música pela família das crianças. Dos doze participantes, nove destacaram a importância da música no desenvolvimento, ao caráter lúdico da atividade musical. Também demonstraram atribuir à música valores fundamentais para a aprendizagem como o prazer e a alegria.

*“A música é uma das mais importantes expressões artísticas. Assim, optamos por apresentar a música a ela de forma lúdica e leve” (Pai/Mãe 1)*

*“Porque sei da importância da música no desenvolvimento da criança. (...) Além disso, entendo que a iniciação musical é um meio de desenvolvimento artístico e um elemento de cultura geral, uma vez que a co-participação total do ser humano - dinâmico, sensorial, afetivo, mental e espiritual - colabora no desenvolvimento de todas as faculdades, harmonizando-as entre si e contribuindo para o desenvolvimento da personalidade humana.” (Pai/Mãe 9)*

*“Acredito ser a música fundamental para a formação de todo ser humano em todos os aspectos que ela atinge e é capaz de realizar o bem, a paz, alegria.” (Pai/Mãe 11)*

#### (B) Sobre o processo de escolha do instrumento



É importante destacar o envolvimento da família e a preocupação com o *processo* de escolha de suas crianças. Foi possível perceber a relação entre a qualidade da conversa em família (da criança com mãe, pai, parentes etc) sobre música e a própria escolha do instrumento.

*“P e eu conversamos quase diariamente sobre música ou sobre instrumentos musicais, pois as terças e quintas-feira ela pratica piano na escola (...). Esta semana, li para ela sobre a vida de Stradivarius e um pouco sobre a história do violino. Ela ouviu algumas músicas tocadas apenas por violinistas e gostou muito da melodia que vinha do instrumento. Também perguntou-me por que o violino tem lugar de destaque na orquestra, ao ver um mapa da distribuição dos instrumentos musicais numa orquestra sinfônica.” (Pai/Mãe 9)*

*“(...) quando eu perguntei a ele qual o instrumento que gostaria, disse que seria o violino ou a flauta. Conversamos com ele e o pai falou que qualquer instrumento que ele escolhesse desde que bem tocado seria uma ótima escolha.” (Pai/Mãe 4)*

Dentre o conjunto de respostas, seis demonstraram explicitamente preocupação em preservar a liberdade de escolha das crianças. Dentre elas:

*“(...) a deixamos à vontade para escolher o instrumento que ela mais se identifica. Pedimos para que a escolha fosse feita com o coração e para a nossa surpresa ela escolheu o violão, um instrumento que pouco falávamos a respeito. Isso mostra que ela se sentiu livre para optar por ele.” (Pai/Mãe 1)*

*“Procuro interferir o mínimo possível.” (Pai/Mãe 10)*

*“Deixei-o bem tranquilo para escolher o instrumento. Partiu dele somente a opção escolhida.” (Pai/Mãe 2)*

Ainda assim, alguns reconheceram sua influência nas preferências da criança:

*“(..) durante a apresentação dos instrumentos me emocionei com a riqueza de cada instrumento, mas com o violino eu acabei chorando, o J percebeu e falou, “É mamãe vou ter que tocar violino!”. “É difícil não projetar nos filhos as nossas preferências (...)” (Pai/Mãe 4)*

### (C) Sobre a vocação

A noção de vocação foi contemplada de forma indireta, pois as questões enfatizaram a experiência (da família e da criança) e as preferências, as quais permitiram articular informações sobre o sentimento e as expectativas da família sobre a escolha da criança.



Mesmo assim, poucos direcionaram sua narrativa para o futuro. Foi possível verificar que os ambientes familiares das crianças são musicalmente estimulantes. Todos os respondentes afirmaram ter instrumentos em casa, embora apenas seis toquem algum instrumento.

*“O pai do J toca vários instrumentos (violão, sax, piano, sanfona, além de ser autodidata). A mãe toca violão (...)” (Pai/Mãe 4)*

*“Eu tenho violão em casa (...) e ele tem aula de flauta na escola” (Pai/Mãe 3)*

*“O pai dela tem violão em casa além de saber tocar um pouco de flauta doce, berimbau e atabaque” (Pai/Mãe 8)*

Com relação aos fatores que atuaram na escolha do instrumento, pais/mães mencionaram, entre outros, o som do instrumento e a curiosidade pelo novo:

*“O som é a maior atração para a escolha, pelo menos entendo que o processo foi assim para a P” (Pai/Mãe 9)*

*“(...) conversamos sobre a beleza do som dos instrumentos (...)” (Pai/Mãe 8)*

*“Com relação aos instrumentos apresentados na Escolha Instrumental, tanto a flauta doce quanto o teclado não constituíram novidades para ela, diferentemente do violino pelo qual está fascinada.” (Pai/Mãe 8)*

*“(...) as visitas nas diversas aulas propiciam não só a curiosidade, mas desperta ou intensifica o realizar esse ou aquele instrumento” (Pai/Mãe 11)*

#### (D) Sobre a orientação educacional para a escolha de um instrumento

Dentre as atividades orientadas para o processo de escolha do instrumento realizadas neste semestre na turma de PI3, respondentes destacaram a importância de conhecer vários instrumentos para a escolha:

*“Achei a didática muito estimulante. A idéia de levar as crianças para verem outras crianças tocando instrumentos foi fantástica porque ela pôde ver que cada uma delas pode escolher o instrumento que quiser.” (Pai/Mãe 1)*

*“As aulas têm sido fundamentais não só na escolha do instrumento, mas em toda a parte musical que está sendo desenvolvida.” (Pai/Mãe 4)*

*“Penso que há necessidade de uma orientação (...) no sentido de como devemos preparar a criança (...)” (Pai/Mãe 11)*



*“(...) as aulas despertaram nele o interesse em tocar um instrumento. Nos semestres anteriores, ele não demonstrava interesse por instrumento algum” (Pai/Mãe 6)*

*“Desde o semestre passado falamos sobre a passagem para um instrumento. Quando da visita a aula de violino (...), ele se encantou e volta e meia fica fazendo a postura de violino.” (Pai/Mãe 11)*

## **A visão das crianças**

Por meio das entrevistas, foi possível identificar, nas narrativas das crianças, alguns fatores que atuaram no processo de escolha do instrumento. Foram relacionados fatores referentes a dois lócus de naturezas bem diferentes. Um deles se refere às características do instrumento e outro, à importância da família que, na maioria das vezes, faz parte do pano de fundo da construção do sentido da experiência musical da criança.

Quanto às características do instrumento, o som apareceu como fator predominante, superando aspectos de forma/tamanho do instrumento:

**Professora:** *E o que você acha mais legal no saxofone?*

**Aluno1:** *É... o som*

**Professora:** *Dos instrumentos que vieram aqui na salinha, qual você acha mais legal?*

**Aluno 1:** *Flauta, por causa que é parecido com o som do saxofone...*

**Aluno 2:** *Ah, porque eu gosto do som da flauta.*

**Aluno3:** *Do violão. (...) Por que ele tem um som diferente.*

**Aluno 4:** *Violino (...) porque ele é legal e tem uma voz muito boa. (...) porque violino tem uma voz clássica e é muito bom e todo mundo gosta.*

**Aluno 5:** *[do teclado] Que ele pode fazer vários sons.*

Quanto à forma, quando perguntado o achava mais interessante na flauta (instrumento preferido), o Aluno 3 respondeu: “as bolinhas”.

Som e forma foram mencionados como fatores relevantes inclusive na opinião negativa acerca de um instrumento, como o Aluno 5: “[Não gosto do] teclado [porque] ele fica, ele fica, ele fica fazendo barulho alto e eu não acho legal ficar fazendo barulho alto”. Ou como o Aluno 6: “[Não gosto de] como toca o arco o violino”.

Quanto à importância da família no processo de escolha no caso das crianças entrevistadas, que pertencem a ambientes familiares de valorização da música, alguns se demonstraram sensíveis às preferências de determinados membros familiares. O Aluno 4 relatou que “todo mundo fica pedindo, é... violino, porque ele, porque todo mundo gosta (...). O papai e a mamãe... A minha vó, minha tia.



A experiência também apareceu como elemento significativo na narrativa de alguns sujeitos, demonstrando não só o valor do contato com o instrumento anterior à escolha, mas também sua presença no contexto familiar: “Eu já vi, toquei e ouvi [a flauta] (...) na aula de música e na casa da minha vovó” (Aluno 3).

## **Considerações finais**

No processo de escolha de um instrumento pode ser valorizada uma postura de curiosidade pelo novo. Cada instrumento oferece um tipo de relação física e social com a música e este processo deve ser avaliado com muito cuidado. A afinidade entre crianças e instrumento pode ser o elemento inicial para despertar o interesse para a escolha. Uma experiência inicial de conhecimento dos instrumentos e suas características—apreciação do som, da forma e do movimento—permite a oportunidade de ter uma experiência concreta antes da escolha final.

Deve ser considerada também a influência da família, suas expectativas quanto ao futuro da criança, sem uma pretensão quanto a um determinismo entre a experiência musical na infância e o futuro profissional de seus filhos. A preocupação com a liberdade de escolha, especialmente, em oferecer um ambiente rico musicalmente e, o mais importante, oportunizar o diálogo são elementos fundamentais para que a escolha seja acertada e que a criança possa ter motivação pessoal na aprendizagem instrumental.



## Referências

BOCK, Silvio D. *Orientação profissional: a abordagem sócio-histórica*. São Paulo: Cortez, 2006

PASQUALINI, Juliana C.; GARBULHO, Norma F.; SCHUT, Tannie. Orientação Profissional com Crianças: Uma Contribuição à Educação Infantil. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 2004, 5 (1), pp.71-85.



# O Programa de Educação Musical no Instituto de Psiquiatria da UFRJ: Contexto e Continuidade da Ocupação Musical Coletiva no Hospital-Dia

*Marcelo Inagoki Rodrigues  
Escola de Música da UFRJ  
marceloinagoki@bol.com.br*

*Otávio Augusto Oliveira de Menezes  
Escola de Música da UFRJ  
otamenezes@hotmail.com*

**Resumo:** Este trabalho visa relatar a atuação do programa de educação musical no hospital-dia do IPUB - Instituto de Psiquiatria da UFRJ e discutir a prática da educação musical no contexto da saúde mental visualizando a partir das atividades realizadas, a contribuição de atividades relacionadas ao ensino da música neste espaço. A educação musical é utilizada para atender o contexto da reforma psiquiátrica que se vive hoje. Atualmente, existe uma crítica ao saber psiquiátrico e ao modelo hospitalocêntrico na assistência às pessoas com transtornos mentais. O saber psiquiátrico amplia-se através da interdisciplinaridade com outras áreas do conhecimento com o intuito de atender o melhor possível às questões referentes aos transtornos mentais. A educação musical, ao unir-se à musicoterapia e à psiquiatria, leva ao paciente uma maior gama de possibilidades, não só a respeito à sua saúde como também ao seu processo de inclusão social. A metodologia do trabalho tem caráter fenomenológico e a pesquisa é qualitativa porque o sujeito/ator é reconhecidamente importante no processo de construção de conhecimento, ou seja, ele é o instrumento-chave. Um dos resultados adquiridos com a inserção da educação musical no IPUB, foi a interação dos pacientes do Hospital-Dia com os alunos da Escola de Música da UFRJ.

**Palavras-chave:** Educação, IPUB, oficinas.

## 1 A ocupação

No início do ano passado, o hospital-dia<sup>1</sup> do Instituto de Psiquiatria da UFRJ juntamente com a Escola de música da mesma instituição, iniciaram um programa que oferece aulas/oficinas de música para a comunidade deste lugar, que em sua maioria são diagnosticados com transtorno mental e atendidas pelo tratamento da saúde mental do Sistema Único de Saúde, o SUS.

Organizado como estágio da disciplina de Metodologia III - tema: Metodologia de Ensino da Música nas Necessidades Especiais; este programa foi o precursor da ocupação pacífica e musical dos alunos de licenciatura desta escola, onde trabalhavam no objetivo de promover oficinas em diversas modalidades de atividades musicais, essencialmente relacionada à prática instrumental e vocal, em grupos e individualmente. Que no início se deu

---

<sup>1</sup> Foi criado em 1987 com o objetivo de intermediar a situação de ruptura do indivíduo devido à doença mental e a sua religação com a vida social.





através do coral, oficina de violão, oficina de flauta e atividades suplementares (reforço em algum instrumento ou na prática vocal). A educação musical é vivenciada neste espaço juntamente em atividades que extrapolam os muros do instituto, e onde profissionais da saúde e colaboradores igualmente atuam; em especial a oficina de composições de samba para o bloco “*Tá pirando, Pirado, Pirou!*” que aconteceu ano passado, além dos ensaios regulares do grupo: “*Cancioneiros do Ipub*” que acontecem a mais dez anos; englobam o crescente espectro de práticas musicais no contexto das atividades de um centro de saúde mental. Isso sugere uma perspectiva e uma motivação em compreender como o fazer musical tem papel relevante na reforma psiquiátrica, pois inúmeras são as formas de atuação favorecendo a coletividade, o trabalho em grupo, e as relações de amor e respeito entre os sujeitos distanciando a exclusão por características de ordem físico-biológica ou identitária (instituída por uma construção ideológica). Como também são diversas as formas para corroborar o isolamento social reforçando o distanciamento entre as pessoas. Trazendo isso para o debate da reforma psiquiátrica, a música está no cotidiano, e esta por sua vez é inventada e reinventada pelos sujeitos nos espaços comuns, pelas singularidades que a compartilham.

## 2 A construção

Ele surge com a motivação de criar um espaço substancial para entender as particularidades em promover atividades relacionadas à educação musical para pessoas em sofrimento mental, e com intuito de estabelecer ações através das observações práticas para atuação de novas metodologias neste campo. Deste modo o programa em linhas gerais, constitui uma continuidade de práticas musicais vivenciadas neste espaço, através do ensino instrumental e vocal nas oficinas promovidas pelos licenciandos e musicoterapeuta buscando aliar prática musical com qualidade de vida das relações pessoais daqueles envolvidos com as atividades. O que torna o ensino musical um espaço para trabalhar aspectos da ordem relacional além dos conteúdos, que extrapolam lugares definidos para atividades favorecendo novos territórios de conflito. Entendendo assim o ensino de música com uma concepção abrangente, não limitando a uma relação formal apenas em sala de aula, por exemplo, mas também ao ensino formal estendendo para fora das instituições educacionais. Segundo Souza (2001, p.85), “Na área específica da educação musical atualmente percebe-se que o processo educativo não está mais restrito somente à sala de aula”. Considerando também como aprendizado musical a relação não-formal, a música compartilhada de uma forma mais



passiva na atuação do fazer, mas não menos ativa no envolvimento com o saber musical, mesmo que de forma não organizada escolasticamente. O fato de cantar uma melodia, conhecer algumas canções, ter desejo ou sonho de tocar um instrumento, compreendem como norteador potencial e um estímulo intrínseco considerando já o início do trabalho conceitual em música, a elaboração estrutural e seus atributos são meandros de uma prática periódica e coletiva. Pode-se travar uma idéia com o cotidiano das pessoas envolvidas, o que diz muito da vivência de cada um e que mostra retratos fornecendo corpo para o trabalho musical. Acredito que por isso oficinas de música neste contexto, que assim são chamadas na maioria dos casos neste Hospital-dia, abarcam a idéia de fazer na prática, podendo transformar pelo trabalho em grupo na maioria das vezes a relação de como lidar com vida dos sujeitos e as interrelações constituídas ao passo das experiências. Neste caso, a música se faz ativa na vivência da realização da mesma objetivando um pensamento musical consciente e crítico dos envolvidos em determinadas interlocuções, pois a natureza do fazer saber musical é coletiva. Mesmo em aulas individuais como acontecem no decorrer do projeto, a relação daquele com a atividade, seja ela ler uma partitura, criar uma melodia, ou escutar e analisar um tema, está estabelecido por uma relação de trocas. Em alguns momentos da história da educação, essa noção aplainada da abordagem das relações de ensino foi afastada por relações mais verticais e até ditatoriais, tendo em vista a preocupação de uma formação (no caso do ensino escolar) para a promoção mais estável e abastarda na sociedade. Pode-se considerar o tecnicismo exacerbado em busca por uma especialização voltada para abastecer com mão-de-obra industrializada, levando ao sucateamento do ensino público, e o que diga do ensino das artes, onde por sua vez, um olhar crítico se deu durante os anos oitenta.

Muito do que é compartilhado entre as pessoas, quando se fala de música, vem do dia a dia daquele ou de outrem, misturado com uma série de valores e práticas imbuídas no cenário sócio-espacial, como cita Souza (2001, p.69). Neste artigo em linhas gerais, a autora trata sobre os pressupostos da relação entre música, cotidiano e educação, analisa a contribuição da experiência vivida e a pluralidade das relações interpessoais, e suas significações simbólicas ao ensino de música. Nesse contexto, os participantes das oficinas trazem uma bagagem histórica bastante densa por serem adultos, e por fazerem parte da população. Nesta afirmativa se pode considerar a idéia de que mesmo com a identidade de “maluco”, a pessoa está na instituição que pertence à sociedade, e a mesma que recebe atenção psicossocial atua, participa e compartilha ideologias desta sociedade. Isso conduz a um olhar mais crítico acerca da vivência de cada um; como a própria postura do oficineiro perante as relações que se constroem na medida em que as oficinas acontecem. Pode-se



pensar que nesse ambiente a novidade é sempre presente e reavaliar o planejamento se torna uma prática constante e necessária, aonde o cotidiano juntamente aos espaços no misto de atividades de cada sujeito tece o trabalho pedagógico simultaneamente costurando os conceitos intrínsecos à música.

Ao longo de três semestres, o projeto toma corpo ao passo que licenciandos criam, recriam e reapropriam atividades de forma livre, mas compromissada com o projeto. Uma característica do programa é a possibilidade doicineiro tomar decisões acerca da metodologia e atividades propostas, que está ligado à tendência de criação de oficinas. Uma maneira menos presa a um currículo determinado, por ser uma abordagem de âmbito não-escolar, porém intrinsecamente ligado aos pressupostos do programa como um todo e justamente por estar presente no cotidiano musical de construção destes conhecimentos, em uma perspectiva de experiência ativa metodológica.

### **2.1 Como acontecem as oficinas pela semana?**

Após o planejamento das atividades proposta(s) pelo(s) licenciando(s), semanalmente, no dia e horário marcados, se oferece aquela ou outra oficina. Os “oficinandos” procuram os encontros geralmente por informe dado nas sessões de musicoterapia através do musicoterapeuta e também pelo professor de música, um dos precursores de atividades relacionadas com música neste espaço. Com os horários definidos e espaço reservado para as oficinas as pessoas tem acesso às oficinas de música em diversas modalidades, promovendo assim uma rede que envolve a concepção/criação de uma oficina sugerida pelo licenciando oficineiro; à demanda daqueles que freqüentam o hospital-dia; e aqueles que procuram as aulas/oficinas de música. Muitos chegam com um conhecimento prévio oriundo de ter feito conservatórios de música, aprendido com familiares ou nas igrejas, e ou ter aprendido um instrumento musical por via autodidata.

## **3 Um olhar sobre duas experiências**

Para se chegar a algumas considerações, e com o objetivo de evidenciar uma experiência viva, abaixo estão descritas duas experiências que aconteceram no decorrer do projeto. Onde os autores participam da prática direta; dentre as oficinas, duas foram e são atividades realizadas pelos autores distintamente, que são: o canto coral e a oficina de violão.



### 3.1 Coral

O Coral do Instituto de Psiquiatria da UFRJ foi criado em 2008 com o intuito de inserir nesse estabelecimento a educação musical, pois o espaço já contava com o trabalho musicoterapêutico. Ao mesmo tempo em que surgiu o coral, já se cogitava na apresentação de peças natalinas. O coral já surgiu tendo o compromisso de se apresentar musicalmente no final de 2008. No primeiro dia de ensaio, o regente procurou conversar com os integrantes e com a pianista. O objetivo da conversa era conscientizar todos os envolvidos no projeto em relação à metodologia abordada. Segundo o regente do coral, o senso crítico deve estar presente não só ao líder, mas a todos. O senso crítico em relação à metodologia faz com que o paciente tenha noção de organização social. O intuito do regente é trazer ao paciente do IPUB o senso organizatório com a meta de compensar a desordem motora, emocional e intelectual provinda dos transtornos mentais. São utilizados alguns pensamentos que norteiam todos os integrantes envolvidos na atividade musical desse coral. Foi observado que um determinado pensamento pode direcionar de antemão o trabalho daquele que lidera conjuntamente uma atividade social. O professor-regente entra na sala adequada aos ensaios musicais com propostas de diferentes vertentes do saber. Algumas diretrizes são trabalhadas pelo professor de forma subtendida e outras são enunciadas diretamente a todos os participantes inclusive aos cantores<sup>2</sup>. Um dos pensamentos que fomentam o professor a dar continuidade a esse trabalho social é a de que “a natureza humana está longe de ser tão má quanto se pensava”. (MASLOW, 1968, p.28). O homem comum pode ser visto como um ser possuidor de capacidades amortecidas e inibidas e para que ele venha à tona, tornando-se especial, ele precisa entrar no processo de auto-atualização.<sup>3</sup> (Id, 1970, p.150). Para Maslow, o indivíduo auto-atualizado tende a ter muitas experiências culminantes.<sup>4</sup> Com esses pensamentos, o regente tem um foco: o desenvolvimento dos integrantes do coral.

Outro valor proposto pelo professor é aquele relacionado à motivação intrínseca. Fazer com que cada integrante busque satisfações inerentes às atividades, ou seja, sem interesses externos. Conseguir que cada cantor cante pelo simples fato de cantar. Segundo Guimarães (2005, p.1):

Diferentes padrões motivacionais são decorrentes da interação entre necessidades psicológicas e o ambiente: desmotivação (ausência de intenção,

<sup>2</sup> O Coral é constituído por pacientes do Hospital-Dia do IPUB-UFRJ.

<sup>3</sup> Maslow define auto-atualização como o uso e a exploração plenos de talentos, capacidades, potencialidades.

<sup>4</sup> “O termo experiências culminantes é uma generalização para os melhores momentos do ser humano”.



desvalorização das atividades e percepção de falta de controle pessoal), motivação extrínseca (realização da atividade como obrigação ou como meio para obter algo externo) e a motivação intrínseca (interesse, satisfação, prazer, inerentes à atividade).

Segundo Maslow, “amor de deficiência é o amor por outros porque eles preenchem uma necessidade”. “Amor do ser é o amor pela essência, pelo ‘ser’ do outro”. (FADIMAN; FRAGER, 1970, p.270). Para o regente, os pacientes que são despertados pela motivação intrínseca à atividade musical também despertarão o “amor do ser” em relação à arte musical.

Os ensaios do coral acontecem todas as terças-feiras das 10 horas às 11h30min. Às 11 horas, o grupo fica aos cuidados de estagiários do curso de Licenciatura em Música que queiram transmitir conhecimentos ao coral referentes ao conteúdo trabalhado pelo regente. Numa dessas apresentações por parte dos estagiários, foi trabalhado a uniformidade tímbrica dos cantores. Um estagiário (Armando) sugeriu que cada integrante cantasse uma canção trabalhada nos ensaios com originalidade. Por exemplo: cantar imitando a voz de uma criança. E depois todos tentariam imitar essa imitação. Esse trabalho tem o objetivo de fazer com que cada cantor escute o outro nos ensaios. Cada cantor passa a incorporar à sua escuta de caráter individual a escuta de caráter coletivo.

Segundo Fucci Amato (2007), o coro é um espaço constituído por diferentes relações interpessoais e de ensino-aprendizagem. Sendo assim se verifica que o coral tem não só um papel educativo e terapêutico ao fazer uso da voz de maneira saudável, mas também social e inclusivo. Isso atende à atual conjuntura da reforma psiquiátrica.

### **3.2 Oficina de violão**

Nos encontros de violão e guitarra que um colega e eu organizamos periodicamente no primeiro semestre do ano passado, primeiramente buscamos entender o grupo e visualizar uma maneira de dar aulas em grupo neste ambiente, a princípio novo para todos. Durante as aulas, observei que a frequência dos alunos oscilava na medida em que corriam as semanas. Daí, pensamos em oferecer uma aula que abrangesse não apenas violão e guitarra, e seus conteúdos circundantes, mas outros instrumentos de percussão e flauta, trabalhando com canções também. Tanto, para abranger a procura neste horário, quanto para abarcar todos porque não tinha violão suficiente para aquele horário. Com isso, os encontros se tornaram para quem nunca teve contato com aulas de música um começo; e para aqueles que já



tocavam violão, um espaço para arranjar, sugerir e tocar outras músicas em grupo. O grupo ficava entre seis e oito participantes a cada encontro, em sua maioria ao violão. Ao passo das aulas, com canções ou música instrumental norteando as atividades, procurava-se dar atenção aos oficinairos no que diz respeito à instrumentação, a saber: uma forma de acorde, uma linha de baixos no violão, um solo na guitarra, o ritmo do pandeiro, toques no tan-tan. De modo geral, eram estruturas de arranjos das músicas do repertório escolhido pelo grupo. Isso demandava uma atenção particular para cada um oficinairo durante as oficinas e uma série de questões sobre conteúdos musicais surgidos a partir daí. Em um momento da oficina de violão, um oficinairo procurava entender como pensava quando acompanhava uma música, nos colocamos a observar as duas maneiras, como ele e eu fazíamos para tal. Foi um momento chave, porque ali defrontamos as distintas formas e concluímos que ambas são legítimas. A diferença é uma característica marcante se olharmos (escutarmos) para as músicas do mundo, das diferentes culturas.

#### 4 Considerações e perspectivas

Alguns elementos próprios do acompanhamento de um samba-canção, traduzidos pela maneira de tocar dele foram de alguma forma reapropriados por mim, e acredito que o contrário igualmente aconteceu, seguindo no fluxo de nossa prática.

Estruturar ações é uma exigência *a priori* ao planejar uma aula ou mesmo um programa, pois a experiência vivida de cada pessoa envolvida no processo educativo, tanto os oficinairos-alunos, quanto os professores e profissionais da saúde, tem valor substancial. Seja em escolas ou em outros espaços, requer uma atenção no que diz respeito às pessoas envolvidas no contexto. A troca de saberes da vivência singular propicia ao surgimento de novas experiências e novos saberes.

Dessa forma, as atividades musicais oferecidas como oficinas de música neste espaço, realizadas juntamente com a participação de alguns alunos da Escola de Música da UFRJ trazem uma possibilidade diferenciada no que tange Educação Musical, pois possibilita a experiência articulada à vivência dos envolvidos e se depara com a necessidade de se olhar e refletir sobre a metodologia a ser trabalhada neste contexto. O que sugere uma reflexão sobre a atuação do educador no que diz respeito às atividades propostas. As oficinas de música aparecem como uma modalidade de ensino de música sugerindo o fazer musical, a prática



viva da experiência sonora e musical em seus desdobramentos para cada singularidade integrante das aulas.



## Referências

FADIMAN, James; FRAGER, Robert. *Teorias da personalidade*. São Paulo: Happer e Row, 1979.

FUCCI AMATO, Rita. O canto coral como prática sócio-cultural e educativo-musical. *Opus Goiânia*, v. 13, n. 1, p. 75-96, jun. 2007.

GUIMARÃES, Sueli Édi Rufini. *O estilo motivacional de professores: um estudo exploratório*. Anais da 28º Reunião da ANPED. Caxambu, s.ed. 1-15.

MASLOW, Abraham. *Introdução à Psicologia do Ser*. 2ª. ed. Rio de Janeiro:eldorado, s/data.

MASLOW, Abraham. *Motivation and Personality*. Ed. Rev. New York: Harper and Row, 1970.

SOUZA, Jussamara. Múltiplos espaços e novas demandas profissionais: reconfigurando o campo da Educação Musical. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 10., 2001, Uberlândia:Abem, 2001. p. 85-92.





## O projeto “Percepção Musical Online”: discussão preliminar a partir do levantamento de dados

Flavia Candusso  
Universidade Federal da Bahia  
flaviacandusso@gmail.com

Daniel Ferreira Silva  
Universidade Federal da Bahia  
musicaniel@hotmail.com

**Resumo:** Este texto pretende relatar a primeira etapa do projeto ainda em andamento “Percepção Musical Online”, que vem com o intuito de aprofundar as reflexões acerca das práticas adotadas nas aulas de percepção musical por um lado, e preencher a lacuna do material didático para estudo, disponibilizando-o em um *website*, do outro. Do ponto de vista metodológico foi concebido em três etapas: 1) elaboração, aplicação e análise de um questionário virtual; 2) composição, digitalização e elaboração de áudios relativos às peças musicais produzidas. Esta etapa poderá contar com o auxílio de estudantes voluntários do curso de composição e, na elaboração das composições, seguirá a ordem de prioridades assinaladas pelos resultados do questionário; e, 3) construção de um *website*, no qual serão disponibilizados os materiais produzidos. Neste relato de experiência serão apresentados os dados levantados e uma discussão preliminar.

**Palavras-chave:** percepção musical, questionário *online*, produção de material didático.

### Introdução

O projeto “Percepção Musical Online” surgiu a partir da minha atuação como professora de Percepção Musical da Escola de Música da Universidade Federal da Bahia. Ao longo destes anos fiquei observando as atitudes dos estudantes, ouvindo suas opiniões e exigências expressas em conversas informais. Estas informações me levaram à constantes reflexões e questionamentos, pressupostos para buscar outras formas de compreender esta disciplina, tendo como desdobramento mais pragmático e de curto prazo a elaboração de material para facilitar o estudo por parte dos alunos. Este texto, portanto, pretende relatar a primeira etapa do projeto ainda em curso “Percepção Musical Online”, que foi aprovado no Programa Permanecer<sup>1</sup> e conta com um bolsista, Daniel Ferreira Silva.

A disciplina Percepção Musical é uma disciplina anual comum a todos os cursos de Graduação em Música da Universidade Federal da Bahia e tem o papel de estimular a

---

<sup>1</sup> O Programa Permanecer faz parte das ações da Coordenadoria de Ações Afirmativas, Educação e Diversidade da Pró-Reitoria de Assistência Estudantil da UFBA, cujo objetivo é assegurar a permanência bem sucedida de estudantes em vulnerabilidade sócio-econômica. Ver: <http://www.permanecer.ufba.br/>



capacidade auditiva, bem como conjugar e articular os conhecimentos advindos das outras matérias (literatura e estruturação musical, história da música, instrumento, entre outras).

A ementa desta disciplina (igual para todos os níveis, ou seja, de Percepção Musical 1 até 5, sendo a última obrigatória somente para os estudantes do curso de Composição e Regência) reza: “Treinamento com a finalidade de desenvolver a capacidade de reconhecer auditivamente melodias, intervalos, harmonias, e figurações rítmicas, traduzindo-os para a notação musical, de realizar solfejos e leituras à primeira vista, e também de identificar timbres de instrumentos diversos”. Seu objetivo, portanto, é desenvolver nos estudantes a capacidade de reconhecer e analisar auditivamente melodias, intervalos, estruturas harmônicas, estruturas rítmicas, timbres, bem como ter a capacidade de solfejar e transcrever o que é ouvido.

Um aspecto crítico desta disciplina é que a percepção musical acabou se tornando sinônimo de treinamento/reconhecimento auditivo de intervalos, acordes, escalas, estabelecendo como princípio de trabalho a fragmentação dos elementos musicais ao invés de promover a compreensão da globalidade do fenômeno musical. Em poucas palavras, nos exercícios pensados para desenvolver determinadas capacidades auditivas perdeu-se de vista a própria música.

Refletindo sobre este equívoco, Grossi (2001) expressou seus questionamentos a respeito dos testes de avaliação auditiva aplicados nas provas de habilidades específicas na instituição na qual lecionava. A autora constatou que

A compreensão musical era, freqüentemente, avaliada estimando-se a habilidade dos estudantes para discriminar, reconhecer e identificar alturas, durações, timbres, dinâmicas e outros aspectos relativos aos materiais da música. A ênfase maior estava nos componentes técnicos da música e no pensamento analítico dos estudantes (GROSSI, 2001, p. 49).

Dentro desta ótica, observa-se que tornou-se corriqueiro o limitar a compreensão da música ao reconhecimento de aspectos relacionados à altura, duração, texturas através de exemplos ou exercícios criados especificamente para este fim e geralmente tocados ao piano. Raramente, contudo, são propostas, analisadas e discutidas gravações de peças, nas quais o estudante poderia ter a oportunidade de perceber auditivamente os aspectos musicais em questão. Ou seja, pouco se trabalha dentro de uma perspectiva musical e contextualizada. Swanwick (2003), no livro “Ensinando música musicalmente”, observa que

Escutar sons como música exige que desistamos de prestar atenção nos sons isolados e que experimentemos, em vez disso, uma ilusão de movimento, um sentido de peso, espaço, tempo e fluência. Normalmente fazemos isso



facilmente, exceto quando a música é muito diferente para nós ou quando somos solicitados a escutar em um modo pré-metafórico, como se estivéssemos afinando ou regulando um instrumento. Podemos, naturalmente, escolher não escutar “melodias” e, em vez disso, nomear notas separadamente, acordes ou intervalos, quando, por exemplo, escrevemos um ditado numa sessão de treinamento auditivo convencional (SWANWICK, 2003, p.8).

Campolina e Bernardes (2001) no prefácio do livro “Ouvir para escrever, ou compreender para criar?” refletem sobre suas experiências da época em que foram alunos e sucessivamente professores para chegar à elaborar uma nova concepção. Apontam eles que,

enquanto alunos, experimentamos o divórcio entre a música, em sua manifestação legítima e natural, e sua fragmentação em nome de um possível aprendizado, através de um treinamento auditivo, no nosso entender, equivocado. (...) Conscientes da necessidade de mudança, partimos então para a elaboração de um material que refletisse nossa concepção de trabalho de percepção musical: a possibilidade de integração do treinamento auditivo à compreensão da música enquanto fenômeno global. (CAMPOLINA e BERNARDES, 2001, p. 9).

A questão deste divórcio musical, também observado durante minha experiência, provocou a necessidade de um aprofundamento sobre a maneira de como é entendida e sentida a matéria Percepção Musical. Há, por exemplo, segundo a fala de muitos alunos, uma quebra muito grande entre as formas de perceber e lidar com a música antes e após o ingresso no curso de graduação. Outro aspecto leva em consideração a queixa dos estudantes quanto à falta de material específico para o estudo desta matéria no que diz respeito aos aspectos auditivos.

O projeto “Percepção Musical *Online*”, portanto, vem com o intuito de aprofundar as reflexões acerca das práticas adotadas nas aulas por um lado, e preencher a lacuna do material para estudo, disponibilizando-o em um *website*, do outro.

## **Metodologia**

Este projeto foi submetido e aprovado pelo Programa Permanecer e conta com a colaboração de um bolsista. A proposta, desta forma, compreende vários aspectos a serem abordados com o estudante: noções de iniciação à pesquisa, o levantamento de dados, a composição de pequenas peças musicais e a construção de um *website*, no qual serão disponibilizadas estas peças originais.

O projeto consta de três etapas: 1) elaboração, aplicação e análise de um questionário virtual; 2) composição, digitalização e elaboração de áudios relativos às peças



musicais produzidas. Esta etapa poderá contar com o auxílio de estudantes voluntários do curso de composição e, na elaboração das composições, seguirá a ordem de prioridades assinaladas pelos resultados do questionário; e, 3) construção de um *website*, no qual serão disponibilizados os materiais produzidos.

### **A elaboração do questionário**

Na primeira etapa, fase atual do projeto, foi elaborado um questionário semi-estruturado com perguntas fechadas e abertas, que foi testado com vários alunos quanto à sua inteligibilidade e completude antes da sua aplicação. Na primeira parte buscou-se fazer um retrato dos estudantes dos cursos de Graduação em Música para depois tocar nas questões específicas, abordadas de forma ampla. Para esta razão, solicitou-se aos estudantes para que eles se colocassem a respeito do que é e para que serve a percepção musical, sugerindo algumas alternativas. Buscou-se saber sobre como os alunos estudam, quando, por quanto tempo e onde. E finalmente, conhecer mais a respeito do uso de *softwares* para o estudo da disciplina.

Embora inicialmente a versão impressa do questionário parecesse a solução ideal, alguns colegas sugeriram utilizar um formulário do *Googledocs*, já que este tornaria mais rápida e segura a contagem das respostas. Além disso, tornaria possível perceber a reação e adesão dos estudantes a este meio.

### **O questionário**

O questionário foi subdividido em duas partes principais, tendo algumas questões fechadas e outras abertas. Na primeira, a intenção foi de levantar dados gerais a respeito do curso, ano de ingresso, turma na disciplina percepção musical, instrumento musical principal, idade e sexo. Na segunda entrou-se no mérito de questões relativas à disciplina percepção musical, que se desdobraram sobre aspectos mais gerais e outros mais específicos. As questões gerais buscaram saber o que os estudantes entendem por percepção musical, para que serve o estudo desta disciplina, bem como levantar questões práticas a respeito da maneira, a frequência, duração e lugar do estudo, finalizando com perguntas a respeito do uso de instrumentos musicais.

No final desta segunda parte, passou-se a investigar a necessidade ou não do uso de *softwares* para o estudo da percepção musical e, em caso de resposta afirmativa, visando melhorar quais aspectos. As últimas questões procuraram saber se os materiais



disponibilizados em um *website* poderiam servir como suporte no estudo, discriminando também quais atividades seriam mais relevantes. Da mesma forma, sondou-se sobre o interesse a respeito de indicações discográficas para realizar transcrições. Deixou-se, finalmente, um espaço para eventuais sugestões.

### **A aplicação do questionário**

Uma vez terminada a elaboração do questionário e resolvidas algumas dificuldades técnicas apresentadas pelo formulário do *Googledocs*<sup>2</sup>, foi enviado aos alunos um e-mail convite com uma mensagem, na qual apresentamos o projeto e o *link* de acesso ao formulário. Como durante a primeira semana o número de respostas foi inexpressivo, foi efetuada uma segunda, terceira e quarta tentativa.

### **Análise preliminar das respostas**

De um universo de 267 estudantes matriculados na disciplina Percepção Musical, conseguiu-se o contato *e-mail* de ca. 200 pessoas, sendo que somente 94 responderam. No que diz respeito à primeira parte, cujo objetivo foi de retratar o universo dos estudantes, a maior parte das respostas tiveram origem do curso de Música Popular (28%), seguido pelo curso de Composição e Regência (26%) e Licenciatura em Música com (24%). Os estudantes das quatro turmas de Percepção Musical 1, que ingressaram na Escola de Música no ano de 2010 (35%), foram quem mais se posicionaram (40%). Constatou-se que o 46% dos alunos que responderam está com faixa etária entre 21 e 24 anos e que o 87% do total pertence ao gênero masculino. Os instrumentos musicais que mais predominam são o violão (24%), a guitarra elétrica (16%) e piano/teclado (15%).

Entrando no mérito das questões relativas à percepção musical, a primeira questão buscou explorar o entendimento do que é percepção musical na ótica dos alunos. Apesar de estarmos ainda na fase de criar categorias, é interessante citar algumas entre as tantas conceituações recebidas:

- “É a identificação/compreensão dos elementos presentes numa peça musical através da audição” (T.V., 23 anos, aluno do curso de Composição, toca guitarra elétrica);

---

<sup>2</sup> O *Googledocs* é um ferramenta *online*, através da qual é possível criar, editar e ter disponíveis documentos, folhas de cálculo, formulários e apresentações.



- “Capacidade de perceber, apreciar, identificar e poder representar através de uma simbologia adequada e passível de comunicação o som organizado (música)” (F.O., 33 anos, aluno do curso de Música Popular, toca guitarra elétrica);
- “Estudo para identificação de sons e ritmos, tornando o músico capaz de expressar aquilo que pensa, ouve (transcrição) ou enxerga (solfejo)” (P.A., 27 anos, aluno do curso de Composição, toca guitarra elétrica);
- “Percepção Musical vem de perceber, sentir, codificar ou decodificar uma informação sonora. Percepção Musical como prática pedagógica, seria justamente trabalhar no aluno os mecanismos cognitivos que o ajudarão a perceber, associar e, posteriormente, poder interagir de forma consciente com os elementos sonoros que lhes foram apresentados” (F.G., 25 anos, aluno do curso de Música Popular, toca violão).

Na segunda questão, procurou-se saber a respeito do que os alunos consideram muito importante no estudo da percepção musical: 56% se posicionaram quanto ao desenvolvimento da capacidade de transcrever uma música em partitura; 81% a respeito do desenvolvimento do ouvido musical; 74% no que diz respeito à compreensão dos elementos constitutivos da música; 53% quanto ao aprimoramento da performance musical; 56% quanto ao saber solfejar à primeira vista; e, 55% sobre o desenvolvimento da memória musical.

À terceira questão que buscou investigar a respeito do estudo dos conteúdos desta disciplina, 48% respondeu que às vezes estuda; o 43% respondeu que estuda a matéria. Subseqüente a esta questão foram as informações sobre como os estudantes estudam. Seguem as citações de alguns depoimentos escritos:

- “Eu procuro estudar percepção de uma forma mais abrangente, tentando tornar os elementos musicais mais orgânicos e não me preocupando muito em decodificar esses mesmos elementos pro papel. Acho que um dos principais problemas da percepção é tentar quebrar a barreira da decodificação, ou seja, escutar e colocar no papel. Eu sou muito lento nisso” (D.C., 35 anos, aluno do curso de Composição, toca guitarra elétrica);
- “Estudo ouvindo sons aleatórios que encontro no meu dia-a-dia, buzinas de carros, motores de ônibus, escutando a entoação de algumas pessoas ao falarem, ouvindo músicas e etc...” (W., 22 anos, aluno do curso de Composição, toca guitarra elétrica);
- “Tento transcrever melodias de músicas instrumentais depois vou conferindo no instrumento ou transcrevo no Finale” (A.C. 22 anos, aluno do curso de Licenciatura em Música, toca cavaquinho);
- “A forma que mais utilizo de estudar percepção é ouvindo música...(é assim que mais gosto). A começar pela apreciação puramente por desfrutar a música em si, pelo que ela é, e depois, analisar seus elementos...começo pela harmonia, depois vou pra melodia, ritmo, orquestração. Gosto de conhecer as histórias de cada música também, depois canto, transcrevo. Essa é a forma que gosto e mais costumo estudar percepção musical!” (T.S., 24 anos, aluno do curso de Licenciatura em Música, toca violão.)



Em relação à frequência e à duração no estudo, 53% escolheu a opção “outro”, explicitando que na maioria dos casos estuda 2-3 vezes por semana, sendo que 36% estuda durante 30 minutos. Uma grande maioria (73%) estuda em casa ou na Escola de Música (39%).

Na quarta questão, cujo objetivo foi saber se os alunos utilizam algum instrumento musical durante o estudo da percepção musical, 49% respondeu “às vezes” e 41% respondeu afirmativamente, sendo o piano o instrumento musical mais utilizado (41%), seguido pelo violão (35%). A maioria (45%) geralmente não utiliza *softwares* voltados para o estudo, enquanto uma parte (32%) o utiliza às vezes e 23% afirma de usá-los regularmente. O software mais difundido e utilizado é o *Ear Master* (37%), seguido pelo *GNU Solfège* (7%). É bom considerar que o 55% escolheu a opção “outros”, indicando outros programas como *Guido* (5%), *Ear Training* (3%), e *Finale* (5%), entre outros.

As atividades mais utilizadas dos *softwares* são a identificação de intervalos (59%), identificação de acordes (44%), o ditado rítmico (34%), ditado melódico (32%).

Quase unanimidade (98%) foi a resposta afirmativa dos alunos quanto à disponibilização de material para estudo em um *website*. Dentro de uma gama de possibilidade de atividades, as que mais receberam consenso foram: identificação de acordes (78%), identificação de intervalos (77%), ditado melódico e rítmico a uma voz (72% cada). As atividades que receberam menos votos foram os solfejos atonais (49%) e os ditados melódicos tonais a 3 e 4 vozes (54%). A grande maioria se posicionou a favor de indicações de discografia para poder realizar transcrições a partir de música de vários gêneros e lugares do mundo.

## Considerações finais preliminares

Mesmo que esta primeira etapa ainda não tenha chegado até o fim e, portanto, não seja possível emitir um parecer final sobre os resultados do levantamento de dados, torna-se relevante, no entanto, apontar algumas considerações preliminares.

Uma primeira reflexão poderia começar pelo próprio questionário *online* como ferramenta de levantamento de dados. Do ponto de vista metodológico foram necessárias algumas semanas de testes e sugestões até se chegar ao formato final. Nesta fase foram de fundamental importância as sugestões dos colegas bem como as conversas informais mas norteadoras com os alunos consultados na biblioteca.

A escolha do meio eletrônico talvez não tenha sido completamente positiva, uma vez que muitas pessoas, apesar da nossa insistência, não responderam ao nosso apelo. Por outro



lado, é fácil imaginar algumas entre as dificuldades proporcionadas pelo questionário impresso: tempo em sala de aula destinado para esta atividade e a tabulação dos dados acompanhada pelo constante risco de erros de contagem e interpretação. Apesar de ser um questionário de um certo tamanho devido inclusive às limitações consistentes do *Googledocs*, os depoimentos dos alunos apontaram que o seu preenchimento resultou razoavelmente dinâmico e rápido. Constatou-se, então, o potencial que esta ferramenta tem para levantar dados sobre, por exemplo, a realidade da escola, dos cursos, ou opiniões a respeito de diversos assuntos.

Na questão das aulas de percepção musical, um aspecto a ser considerado é que boa parte dos estudantes toca violão e guitarra elétrica, tendo este timbre como referência. Este dado torna evidente que a maior ou menor familiaridade com o timbre influi no desempenho. Por esta razão, na elaboração de material didático seria aconselhável pensar no timbre de forma mais abrangente, propondo possivelmente músicas tocadas por vários instrumentos.

Sobre os aspectos apontados como finalidade da percepção musical, observa-se que o desenvolvimento do ouvido interno obteve um consenso muito grande, junto à compreensão dos elementos constitutivos da linguagem musical. No que diz respeito ao estudo dos conteúdos da disciplina, percebe-se que não há muita regularidade e constância e que nestes momentos os estudantes buscam apoio no próprio instrumento musical ou em *softwares* desenvolvidos para este fim ou para a editoração de partituras como o Finale.

Já que um dos objetivos, através deste questionário, foi sondar a respeito do interesse em ter disponíveis ferramentas *online* para o estudo, foi importante receber a confirmação do interesse dos estudantes em se beneficiarem dos resultados de tal iniciativa. O último item do questionário foi destinado para eventuais sugestões, através das quais quase um terço dos estudantes manifestou suas opiniões, parabenizaram a iniciativas ou pediram para publicar orientações sobre como estudar percepção musical.

Como impressão final, resta constatar que o questionário forneceu uma rica fonte de dados, e conseqüentemente, muitas reflexões, que precisam ser devolvidas e compartilhadas com todos os segmentos que compõem a Escola de Música.





## Referências

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

GROSSI, Cristina de Souza. Avaliação da percepção musical na perspectiva das dimensões da experiência musical. *Revista da ABEM*, n. 6, p. 49-58, 2001.

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



## O projeto político pedagógico e a inserção da música nas escolas públicas municipais de Porto Alegre/RS

*Cristina Rolim Wolffenbüttel*  
*UERGS; SMED-POA/RS; FAE-SÉVIGNÉ*  
*cwolffen@terra.com.br*

**Resumo:** Esta comunicação apresenta dados da tese “A inserção da música no projeto político pedagógico: o caso da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre/RS”. Identificou como, quando, onde e por quem o ensino de música é definido, planejado, implementado e desenvolvido no projeto político pedagógico; analisou metas e objetivos da música na escola e sua articulação com as finalidades expressas no projeto político pedagógico. O *locus* da investigação foi a Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre, RS, e escolas da Rede Municipal de Ensino. A metodologia utilizada foi a abordagem qualitativa e o método o estudo de caso, com a utilização de entrevistas semiestruturadas, observações e questionários. Com base nas dimensões analíticas propostas por Medel (2008), Oliveira, Souza e Bahia (2005), Ball (1994) e Bowe *et al.* (1992), os resultados apontam para a complexidade da integração da música no projeto político pedagógico, levando-se em consideração micro e macro políticas educacionais.

**Palavras-chave:** projeto político pedagógico, políticas em educação musical, Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre/RS.

O presente texto apresenta dados da tese “A inserção da música no projeto político pedagógico: o caso da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre/RS” (WOLFFENBÜTTEL, 2009), que investigou como a música se insere no projeto político pedagógico escolar. O *locus* do estudo foi a Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre (RME-POA/RS), buscando caracterizar a presença da música no projeto político pedagógico, identificando como, quando, onde e por quem é definido, planejado, implementado e desenvolvido o ensino de música no projeto político pedagógico; analisando metas e objetivos da música na escola e sua articulação com as finalidades expressas no projeto político pedagógico.

O projeto político pedagógico é plano global de uma escola, constituindo-se o modo de sistematizar o planejamento (VASCONCELOS, 2004). Conforme explica Hengemühle (2004), o projeto político pedagógico apresenta-se como o referencial fundamentado que as escolas possuem, a fim de ter suas ações orientadas. Desse modo, é a “pedra angular do que fazer da escola” (p. 179). A partir dele,

outros documentos irão normatizar o cotidiano, como é o caso do regimento escolar, do plano global, do plano de estudo e de trabalho, e é em torno dele que as práticas são traçadas, as funções das pessoas se definem e as metas são reavaliadas. Sem projeto não há instituição, como também não há rumo. Sem projeto dimensionado na prática, não há engajamento e compromisso.



Sem compromisso dos seus membros, nenhuma instituição escolar avança. Pelo contrário, continua apenas a existir, com sentido questionado, enquanto não aparecer uma forma mais significativa de a sociedade encontrar um meio para que as crianças e os jovens possam construir o seu conhecimento e compreender o sentido da vida. (HENGEMÜHLE, 2004, p. 179).

Para Pimenta (2006), a construção do projeto político pedagógico “resulta da construção coletiva dos atores da Educação Escolar. Ele é a tradução que a escola faz de suas finalidades, a partir das necessidades que lhe são colocadas, com o pessoal – professores/alunos/equipe pedagógica – e com os recursos de que dispõe” (p.79).

A proposta pedagógica da Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre/RS (SMED-POA/RS), além das disciplinas correspondentes às áreas de conhecimento e aos níveis de escolarização, inclui diversas ações, projetos e programas, dentre os quais podem ser destacados o Projeto de Educação Tecnológica Robótica, Escola Faz, Projeto Cidade Escola e Projeto Abrindo Espaços na Cidade que Aprende/Escola Aberta.

Além destes, também oferece atividades mistas e em parceria, traduzidas nas políticas de leitura, como o Programa de Leitura *Adote um Escritor*, os Contadores de histórias, as Bibliotecas escolares e a Oficina de Justiça Restaurativa.

O Programa *Centros Musicais* é outra iniciativa da SMED-POA/RS, articulando práticas em música vigentes nas escolas da Prefeitura, bem como prevendo a implementação de atividades musicais nas instituições escolares que ainda não as ofereçam. Foi instituído através da Ordem de Serviço nº 002, de 12 de fevereiro de 2008, publicada no Diário Oficial de Porto Alegre em 15 de fevereiro do mesmo ano.

Muitas das diferentes atividades da base e do complemento curricular (curriculares e extracurriculares) existentes nas escolas da RME-POA/RS contam com a presença da música. Isso levou-me a refletir sobre o que a literatura em educação musical tem discutido, considerando-se a presença ou a ausência de professores de música nas escolas de educação básica. Nesse sentido, constatei que, com ou sem professores de música, há várias maneiras de a música ocupar os tempos e espaços das escolas. Entretanto, algumas questões mereceram atenção:

- As atividades musicais presentes nas escolas encontram-se previstas nos projetos político pedagógicos dessas instituições?
- Considerando o projeto político pedagógico, quais espaços são ocupados pela música nas escolas? Quais funções e/ou finalidades a música cumpre nas escolas? Como e por quem são definidas e/ou construídas as atividades musicais nas escolas?



- Como as atividades musicais ajudam a cumprir o projeto político pedagógico nas escolas?

Para investigar sobre a inserção da música no projeto político pedagógico escolar foi necessário entender o contexto da reforma educacional brasileira, destacando-se a perspectiva democrática, a reorganização do espaço político-institucional das escolas e os documentos oficiais.

Para a análise dos dados orientei-me nos princípios da autoridade, qualidade, participação, autonomia, democracia e igualdade (OLIVEIRA, SOUZA, BAHIA, 2005) e dimensões do projeto político pedagógico, incluindo as dimensões pedagógica, administrativa, financeira e jurídica (MEDEL, 2008).

Do mesmo modo, considerando a necessidade de salientar e entender a natureza complexa e controversa da política educacional, estabeleci um diálogo entre as questões e as categorias da pesquisa, a partir da Abordagem do Ciclo de Políticas (BOWE *et al.*, 1992; BALL, 1994). Esse procedimento permitiu-me destacar os processos micropolíticos e a ação dos profissionais que lidam com as políticas no nível local, indicando a necessidade de existir uma articulação entre os processos macro e micro, quando da análise de políticas educacionais.

Bowe e colaboradores propuseram uma abordagem para analisar o ciclo de políticas educacionais sendo, inicialmente, constituída pelo contexto da influência, contexto da produção do texto político e contexto da prática (BOWE *et al.*, 1992). Posteriormente Ball (1994) ampliou a abordagem, acrescentando o contexto dos efeitos e o contexto da estratégia política (BALL, 1994).

É no contexto da influência que normalmente a política pública é iniciada, em que os discursos políticos são construídos e as partes interessadas lutam para influenciar a definição e as propostas sociais da educação (BOWE *et al.*, 1992).

O contexto do texto político relaciona-se ao contexto da influência. Normalmente, estes contextos articulam-se em uma linguagem fundamentada na busca do bem estar geral público. Seu recurso baseia-se em alegações de cunho populares, via de regra populistas e do senso comum político (BOWE *et al.*, 1992).

O contexto da prática se refere a quem a política é dirigida, pois a mesma não é simplesmente recebida e implementada dentro deste cenário. As políticas estão sujeitas à interpretação e recriação.

O contexto dos efeitos inclui questões de justiça, igualdade e liberdade individual, podendo apresentar-se nas categorias de efeitos gerais e efeitos específicos. Essa divisão



sugere que a análise de uma política deva envolver o exame dessas duas dimensões, bem como das interfaces da política em estudo com outras políticas setoriais e com o conjunto das políticas.

O contexto da estratégia política envolve a identificação de um conjunto de atividades sociais e políticas necessárias para o trato com as desigualdades originadas pela política em estudo.

Ao aproximar-me da Abordagem do Ciclo de Políticas, tomei-a como balizadora para a análise dos dados, utilizando-me da mesma como uma “visão de mundo” considerando-se a inserção da música no projeto político pedagógico.

Para investigar como a música se insere no projeto político pedagógico, optei por utilizar a abordagem qualitativa, sendo o método selecionado o estudo de caso. A unidade de caso escolhida foi a RME-POA/RS.

A coleta dos dados foi realizada em duas etapas. Na primeira etapa apliquei questionários autoadministrados às equipes diretivas e aos profissionais que trabalham com música nas escolas, obtendo dados relacionados à situação da música na RME-POA/RS. Em uma segunda etapa selecionei uma escola, a fim de realizar uma imersão e ampliar a análise. Nessa escola, a qual denominei Escola Sampaio, realizei entrevistas, observações e coleta de documentos.

De posse de todos os dados, fiz uma interpretação exercitando o jogo de escalas proposto por Revel (1998), alternando macro e microanálises, a fim responder às questões de pesquisa.

Utilizei a forma indutiva de análise, considerando a importância de elaborar as abstrações a partir da própria coleta e análise dos dados. Assim, não pretendi confirmar ou refutar hipóteses ou teorias preestabelecidas, mas optei por uma perspectiva de análise baseada na construção de abstrações à medida que os dados eram recolhidos e agrupados. Assim, como sugerem Bogdan e Biklen (1994), montei um quebra-cabeças sem, contudo, conhecer previamente a forma final. À medida que recolhia e analisava os dados, o quadro ganhava forma.

Como resultados da pesquisa constatei que a música está inserida em diversos tempos e espaços do projeto político pedagógico escolar. Na RME-POA/RS, há um predomínio da música no ensino fundamental e na educação infantil; porém, também se encontra na educação de jovens e adultos e na educação especial.

Particularmente na Escola Sampaio, a música está prevista tanto na base quanto no complemento curricular. Aparece nas aulas de música, no Projeto *Cidade Escola*, através da



Oficina de Musicalização. No Projeto *Abrindo Espaços na Cidade que Aprende* também aparece nas oficinas de música. Outro destaque a ser feito é que as atividades musicais integram o documento do projeto político pedagógico da Escola Sampaio.

Portanto, a música se encontra inserida nos projetos político pedagógicos das escolas da RME-POA/RS, o que foi revelado a partir da análise dos questionários autoadministrados às escolas, bem como na imersão na Escola Sampaio. No entanto, pelo fato de a maioria das escolas ainda não ter finalizado a escrita dos respectivos documentos, a inserção da música dá-se com mais ênfase no contexto da prática do que no contexto do texto político (BOWE *et al.*, 1992). Do mesmo modo observei a existência dos contextos da influência, dos efeitos e da estratégia política para a inserção da música no projeto político pedagógico, levando-se em consideração as particularidades de cada escola.

Os princípios autoridade, qualidade, participação, autonomia, democracia e igualdade (OLIVEIRA; SOUZA; BAHIA, 2005) e as dimensões pedagógica, administrativa, financeira e jurídica (MEDEL, 2008) do projeto político pedagógico foram, também, fatores observados na investigação, corroborando a inserção da música, transversalizando-se aos contextos.

Em algumas situações do cotidiano escolar estas dimensões aparecem transversalizadas, resultando conflitos ou mesmo dificultando a inserção da música no projeto político pedagógico. Ao ser entrevistada, a equipe diretiva da Escola Sampaio identificou conflitos que, no seu entender, interferiam na inserção da música no projeto político pedagógico. O espaço destinado à Oficina de Musicalização, por exemplo, mostrou-se como um dos pontos de conflito. De acordo com a equipe diretiva:

Em relação aos professores, era sempre uma grande dificuldade. O lugar onde guardar os instrumentos, aquela ida e volta nas quintas-feiras, tinha que abrir a Sala de Atividades Múltiplas, que era a maior, os professores reclamando do barulho! Enfim, isso sempre acontecia e, pelo que eu observava, deixava a professora de música muito desapontada. (CE, p.60).

Ao ter de lidar com essas situações, a equipe diretiva necessita de conhecimentos pedagógicos, administrativos, financeiros e jurídicos para dirimi-las, como é revelado no depoimento:

Se nós tivéssemos 40 horas de música, com certeza a gente abriria para a comunidade. Por enquanto, a gente está com 20 horas, e a professora de música dá 10 horas de aula em sala de aula também. Mas, no momento em que a gente ampliar isso, a gente tem como abrir para comunidade. (CE, p.10).



Saliento que os contextos dos efeitos (resultados) e da estratégia política apareceram como fatores contributivos para a inserção da música no projeto político pedagógico, o que ocorreu de modo integrado, “aninhados uns dentro dos outros” (MAINARDES; MARCONDES, 2009, p. 306). A Abordagem do Ciclo de Políticas, desse modo, forneceu elementos para analisar a trajetória da política desde os seus estágios iniciais até as práticas escolares, contribuindo para a análise da inserção da música no projeto político pedagógico.

Durante a análise dos dados deparei-me com contextos multifacetados e dialéticos, o que justificou a necessidade de “articular perspectivas macro e micro” (MAINARDES, 2007, p. 32, REVEL, 1998). Observei a natureza complexa e controversa da política educacional interferindo na inserção da música no projeto político pedagógico, destacando-se processos micropolíticos que ocorrem nas escolas da RME-POA/RS, bem como a ação dos profissionais que atuam com música nessas escolas.

A inserção da música no projeto político pedagógico ocorre através do texto e da ação, das palavras e dos contratos, ou seja, no documento e no cotidiano do projeto político pedagógico escolar.

Parafrasando Ball (1994), as políticas de inserção da música apresentaram-se incompletas, básicas e simples, ao passo que as práticas ocorridas nas escolas mostraram-se sofisticadas, contingentes e instáveis.

Exemplos de sofisticação e contingência podem ser observados no esforço da professora de música para manter a Oficina de Musicalização, com a preparação dos jovens para o desenvolvimento da musicalidade e para a gravação dos CDs:

Quando eu iniciei a Oficina de Musicalização, a nossa dinâmica era diferente. O aluno que entrava, formava um grupo, ficava até o final. O aluno que continuava até o final era quem gravava o CD. Não entrava aluno novo. Onde entra aluno novo, desestrutura o grupo todo. Eu nunca tive como agora, assim, aluno novo no final do ano. Porque entra aluno novo, desestrutura o grupo, dá briga. (CE, p. 40).

A instabilidade, talvez, possa ser elucidada com os comentários da professora de música da Escola Sampaio. Um dos grandes problemas que ela percebe é o reduzido número de professores de música atuando nas escolas da RME-POA/RS. De acordo com seus depoimentos, apesar das condições e dos salários mais atrativos que a Prefeitura de Porto Alegre oferece, muitos professores de música não prestam concurso para ingressar na RME-POA/RS, ou, quando fazem, muitas vezes se exoneram. De acordo com a professora de música, os fatores que levam esses profissionais a se desligarem do magistério público municipal são inúmeros, destacando-se os índices de violência aos quais as escolas são



acometidas. Para ela, este é um dos principais fatores que dificultam a efetiva inserção da música no projeto político pedagógico.

Durante a imersão na Escola Sampaio, observei, também, situações de controle e dominação dificultando ou impedindo a inserção da música no projeto político pedagógico. A diversidade de agenciamentos existentes, em interlocução com a RME-POA/RS e a SMED-POA/RS, revelou inseguranças e intranquilidades. Um exemplo pode ser dado, considerando-se o cenário de mudanças ocorridas por ocasião do resultado das eleições municipais de 2008, quando houve mudanças na condução da SMED-POA/RS. Apesar da continuidade de programas e projetos como *Cidade Escola*, *Abrindo Espaços na Cidade que Aprende*, *Centros Musicais* e Programa de Leitura *Adote um Escritor*, entre outros, houve uma redução de cerca de 30% nos investimentos de todas as ações, o que foi justificado pela crise econômica mundial.

Acontecimentos observados na Escola Sampaio e referidos durante as entrevistas corroboram a argumentação quanto à insegurança do processo de inserção da música no projeto político pedagógico. Apesar da existência de uma proposta em educação musical por parte da SMED-POA/RS, com um histórico de anos de presença de profissionais da música nos quadros das escolas da RME-POA/RS, bem como da assinatura da Lei 11.769, de 2008, dispondo sobre a obrigatoriedade do ensino de música na Educação Básica, ainda luta-se com dificuldades para a continuidade da inserção da música nas escolas da RME-POA/RS.

A paulatina redução dos investimentos e a inexistência de reuniões entre os profissionais que atuam com música nas escolas também têm dificultado a inserção da música no projeto político pedagógico. Além da subtração das verbas públicas para o incremento da música, os encontros sistemáticos não mais puderam acontecer, o que impossibilitou a partilha entre os profissionais que atuam com música, desmotivando-os para o trabalho. Apesar da ausência de articulações por parte da SMED-POA/RS, fortemente presente em anos anteriores e inexistentes em 2009, escolas e professores continuaram desenvolvendo seus projetos musicais, procurando dirimir as dificuldades que sempre se apresentam no processo educativo-musical.

Esse episódio exemplifica a arena de conflitos formada pelas pessoas que elaboram as leis e as pessoas que as executam. Assim, o macro, representado pela RME-POA/RS, e o micro, a Escola Sampaio, mostraram-se num constante imbricamento (REVEL, 1998).

Ao finalizar esta investigação, como pesquisadora e assessora, cabe-me apontar alguns desdobramentos, possibilidades de intervenções e ações que podem ser sugeridos. A presente pesquisa auxiliou-me a refletir e sistematizar sobre a minha experiência junto à





assessoria. Nesse sentido, acredito que a retomada de muitas das ações já existentes na RME-POA/RS, bem como a otimização dos processos que ainda necessitam especial atenção por parte da SMED-POA/RS, e que outras gestões políticas não conseguiram empreender, sejam possíveis com a aplicação dos princípios e dimensões do projeto político pedagógico. Assim, as escolas, que executam as políticas, mas que não se apresentam como meras executoras, também podem, a partir de sua micropolítica, gerar os movimentos necessários para a realização dessas mudanças.

Durante o período da construção desta tese exerci o papel de assessora pedagógica, o qual esteve imbricado com o da pesquisadora. Os resultados da pesquisa apontam os desafios que se colocam em relação à inserção da música no projeto político pedagógico, e que não se traduzem, apenas, em executar corretamente as leis, pois elas existem, mas não bastam. Acredito que a compreensão acerca da potencialidade da Abordagem do Ciclo de Políticas permita-me encontrar alternativas, em conjunto com as escolas da RME-POA/RS e a assessoria da SMED-POA/RS, para a sobrevivência dessas políticas públicas em educação musical.

Considerando o momento histórico da aprovação da música como disciplina obrigatória no Ensino Básico, através da Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008, acredito que este trabalho possa contribuir para a atuação de professores e outros profissionais que desenvolvem atividades musicais nas escolas. Isso porque a música, como uma disciplina escolar, pressupõe sua inserção no projeto político pedagógico. Nesse sentido, ela não pode estar isolada, assim como também é necessário que a escola, como um todo, esteja articulada. A análise do exemplo de como isso vem sendo feito na RME-POA/RS pode colaborar com as ações de outras redes públicas, municipais e estaduais, bem como redes particulares de ensino.



## Referências

- BALL, S. J. *Educational reform: a critical and post structural approach*. Buckingham: Open University Press, 1994.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Portugal: Porto Editora, 1994.
- BOWE, R. *et al. Reforming education and changing schools: case studies in policy sociology*. London: Routledge, 1992.
- HENGEMÜHLE, A. *Gestão de ensino e práticas pedagógicas*. Petrópolis, RJ: Vozes, 3. ed., 2004
- MAINARDES, J. *Reinterpretando os ciclos de aprendizagem*. São Paulo: Cortez, 2007.
- \_\_\_\_\_. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. In: *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 27, n. 94, p. 47-69, jan./dez. 2006.
- MAINARDES, J.; MARCONDES, M. I. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. In: *Educação e Sociedade*, Campinas, vol.30, n.106, p. 303-318, jan.abr. 2009.
- MEDEL, C. R. M. de A. *Projeto político pedagógico: construção e implementação na escola*. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.
- OLIVEIRA, M. A. M. de; SOUZA, M. I. S. de; BAHIA, M. G. M. Projeto político pedagógico: da construção à implementação. In: OLIVEIRA, M. A. M. de. *Gestão educacional: novos olhares, novas abordagens*. Petrópolis: Vozes, 2005, p. 40-53.
- PIMENTA, S. G. Questões sobre a organização do trabalho na escola. Disponível em [http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias\\_16\\_p078-083\\_c.pdf](http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_16_p078-083_c.pdf). Acesso em 8 de dezembro de 2006.
- REVEL, J. (Org.). *Jogos de escalas: a experiência da microanálise*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1998.
- VASCONCELOS, C. dos S. *Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político pedagógico ao cotidiano da sala de aula*. São Paulo: Libertad, 2004.
- WOLFFENBÜTTEL, C. R. *A inserção da música no projeto político pedagógico: o caso da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre/RS*. 2009. Tese (Doutorado em Música) - Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.



# O software livre PD: possibilidades de uso em processos de ensino e aprendizagem

*Fabricio Beraldo Masutti*  
*UFSCar*  
*fbmasutti@gmail.com*

*Eduardo Néspoli*  
*UFSCar*  
*edunespoli@ufscar.br*

**Resumo:** Esta comunicação diz respeito a algumas possibilidades de utilização de recursos computacionais gratuitos em contextos de educação musical, mais especificamente, o software livre PD, que através da síntese sonora, protocolo MIDI, gravação, reprodução e processamento de sons em tempo real, é uma importante ferramenta para o fazer musical nos dias atuais. As propostas feitas aqui partiram da elaboração de um tutorial para o ensino do software e têm como finalidade apresentar algumas situações em que o emprego do PD seja interessante em processos de ensino e aprendizagem de música. Considerando que cada vez mais o computador pessoal será inserido no domínio cognitivo das pessoas, este texto apresenta alguns fatores que mostram o potencial deste tipo de ferramenta em contextos educativos, principalmente aqueles relacionados aos processos de ensino coletivo que envolvem a criação e a improvisação musical.

**Palavras-chave:** software livre, criação cooperativa, informática educacional.

## Introdução

A utilização de software livre em contextos de educação é assunto discutido há muito tempo em encontros dos mais variados gêneros, tanto no Brasil como no mundo.

A crescente implementação de sistemas operacionais *open source*<sup>1</sup> em escolas, empresas e lares é o maior indicador de que esse tipo de software cumpre todos os pré-requisitos para sua popularização. Ao contrário dos sistemas comerciais, o sistema livre pode ser distribuído gratuitamente e, além disso, pode ter sua estrutura alterada para se adequar a diferentes aplicações ou configurações de máquinas. Além destes fatores, há questões sócio-político-econômicas que argumentam a favor da utilização destes sistemas nos computadores da rede escolar brasileira.

Softwares musicais e pedagógicos já vêm sendo comercializados há algum tempo na Europa e nos Estados Unidos. Nestes locais existe uma cultura de “ensino musical trabalhado juntamente com tecnologias computacionais” (CAESAR apud PEREIRA; BORGES, 2005,

---

<sup>1</sup> Softwares *Open Source* ou Softwares Livres são softwares gratuitos criados a partir de conceitos como a livre distribuição, distribuição da licença, fornecimento do código fonte, não discriminação contra pessoas ou grupos de atuação e possibilidade de modificações.



p.1012). Essas tecnologias ainda podem favorecer o contexto educacional brasileiro como prevêem os Parâmetros Curriculares Nacionais. Além do seu emprego na criação, edição, apreciação dos sons, os softwares musicais aproximam o aluno da música desenvolvendo a musicalidade e a sensibilidade, atributos imprescindíveis para o ensino musical segundo Swanwick (2003).

Nos dias atuais a música tem tomado proporções mais amplas, incorporando cada vez mais novos componentes tecnológicos e novas formas de escuta. Neste contexto de sobreposição de várias maneiras de se pensar, ouvir e executar música, o computador pessoal passou a ser o meio através do qual diversos elementos são combinados. Deste modo, diversos softwares vêm sendo desenvolvidos para os mais variados fins artísticos e musicais.

Uma nova realidade é colocada à nossa frente ao pensarmos o trabalho orientado por computadores na educação musical já que esta modalidade pode vir a abranger os mais variados modos de se fazer e compreender música, especialmente em relação às possibilidades de se realizar uma escuta ampliada dos sons. Esta escuta ampliada refere-se ao fato de que o microcomputador permite a realização de procedimentos de manipulação em tempo real do som e de seus parâmetros, o que amplia consideravelmente as possibilidades de novas percepções. Um exemplo relacionado a esta questão refere-se ao fato de que com estes equipamentos torna-se possível movimentar os sons em sua microestrutura, ou seja, em sua dimensão “microscópica”. É possível, por exemplo, explorar a microestrutura do som ao se estender a duração de uma amostra no tempo através de procedimento digital.

O ensino de música pode ser privilegiado pelo uso destas ferramentas, tanto pelas facilidades de aprendizagem individual – o estudo diário da música -, como pela capacidade de se criar ambientes coletivos de interação musical. Não é novidade que o computador tem a capacidade de ampliar o trabalho com o som e a escuta. Porém, deve-se considerar a relevância do fato de que isso é o substrato ideal para que a cada vez ocorra uma maior exploração de suas inúmeras funcionalidades.

O software livre PD vem se consolidando como uma poderosa ferramenta na criação, síntese e manipulação de sons e imagens. Por se tratar de um software muito leve, é executável praticamente em qualquer PC de médio porte encontrado na maioria dos lares e escolas atuais. Este software é distribuído em versões que englobam praticamente todos os sistemas operacionais: Windows, Mac OS X e Linux (este último com alterações de acordo com a distribuição e processador do PC).

Um ponto que muitas vezes surge como desafio para os músicos é a compreensão dos aspectos físicos do som. Os conceitos de timbre, altura e intensidade, assim como o de massa,



densidade, rarefação, textura, entre outros, nem sempre são corretamente compreendidos e a compreensão inadequada destes atributos pode levar à sua utilização de forma incompleta como matéria prima musical. O Pure-data (PD) é um exemplo de software livre que pode auxiliar em questões educacionais deste gênero.

## O que é o Pure-data

O PD é uma linguagem de programação orientada para objetos, isto é, não segue a forma linear de programação em computador que compreende um algoritmo (seqüência de passos) como se fosse um texto. Ao invés disso, apresenta cada item como um objeto à parte, que pode se ligar a outros na forma de redes de relações e processamento em tempo real.

Da mesma forma que um *patchbay* - equipamento utilizado para a ligação de diferentes equipamentos em um estúdio – o PD possui a possibilidade de conectar cada objeto a muitos outros. A ligação entre os objetos é feita através de linhas retas que saem de um ponto e se encontram em outro, de forma análoga ao que ocorre com os cabos em um estúdio.

Embora o software seja destinado a músicos e artistas multimídias, não é um software que trabalha com o fazer musical tradicional, já que seu uso não segue a direção de recursos como a editoração de partituras em pentagrama.

Existem variados tipos de softwares musicais que podem ser categorizados de acordo com sua finalidade. De acordo com Fritsch et al., (2003) existem diversos tipos de softwares, dependendo de sua aplicabilidade. Neste sentido, podemos considerar os softwares de acompanhamento, como por exemplo, o Band in A Box; os softwares de edição de partituras, como o Finale e os softwares para gravação de áudio, como o Pro Tools. Outra categoria muito utilizada pelos estudantes de música é chamada de Softwares de instrução, que compreende programas de treinamento musical em teoria e percepção, dentre outros aspectos. Existem ainda os softwares de seqüenciamento, como o Reason e, finalmente, os softwares para síntese e processamento de sons em tempo real.

O Pure Data se enquadra nesta última categoria pertencendo a uma família de poucos membros, mas que oferecem poderosas ferramentas para o músico que está disposto a se familiarizar com o processo de síntese e processamento em tempo real. Deste modo, o PD permite que se realizem procedimentos criativos e performáticos no campo da música eletroacústica<sup>2</sup>.

---

<sup>2</sup> Sobre música eletroacústica estamos nos referindo aos desdobramentos advindos das vanguardas musicais, eletrônica (Elektronische Musik) e concreta (musique concrète), e que utiliza procedimentos computacionais tais como processamento de som, sínteses sonoras, execução de amostras, e outros. A definição de música



PD é, enfim, uma linguagem de programação para se trabalhar música em tempo real. A criação de música em computadores é normalmente chamada de DSP ou Digital Signal Processing (Processamento de Sinal Digital). Isso permite que o programa funcione em Tempo Real, ou seja, o processamento do áudio pode ser feito durante a *performance* (Kreidler, 2009). Isto permite ao músico realizar operações na física do som em tempo real.

À semelhança de outros softwares livres, a criação do PD se deu a partir da adaptação (ou recriação) de um software comercial de renome. Inclusive, o seu criador Miller Puckette foi um dos desenvolvedores do Max/Msp, programa muito conhecido e com estrutura semelhante à do PD.

## Educação musical e escuta

Numa sala de aula, a observação, o respeito ao universo cultural, aos conhecimentos prévios, às necessidades e aos interesses dos alunos são imprescindíveis para o processo de ensino e aprendizagem (KOELLREUTTER apud BRITO, 2001). Sob esta ótica, a utilização dos computadores na educação musical vai muito além da simples motivação guiada pelo novo. Mais que isso, se institucionaliza como ferramenta de ligação entre a sociedade atual e a música que é desenvolvida nela.

Do ponto de vista social, esta experiência torna-se especialmente relevante, considerando-se o forte envolvimento da sociedade atual com os equipamentos digitais de todos os tipos e a importância da improvisação musical enquanto metodologia de ensino de música que explora a consciência e a relação sensível entre os sujeitos sociais.

Ainda,

“Um novo tipo de sociedade condiciona um novo tipo de arte. Porque a função da arte varia de acordo com as exigências colocadas pela nova sociedade; porque uma nova sociedade é governada por um novo esquema de condições econômicas; e porque mudanças na organização social e, portanto, mudanças nas necessidades objetivas dessa sociedade, resultam em uma função diferente de arte.” (Koellreutter, 1977).

Deste modo, se devemos corresponder às expectativas e necessidades da nossa sociedade, temos a obrigação de incorporar à nossa arte novos elementos gerados nessa sociedade. Como educadores, nos resta saber qual é o modo mais adequado de fazê-lo. É

---

eletroacústica como gênero musical é sensível e passa por divergências. Aqui, trataremos dela a partir do termo *computer music* utilizado nos EUA (Caesar, 1994).



impossível desvincular nossas experiências pessoais com diferentes tecnologias da nossa habilidade em utilizar essas tecnologias como ferramentas educativas. Conseqüentemente, quanto maior a familiaridade com determinado recurso, mais bem explorado este recurso será. A proposta aqui é, então, acrescentar mais uma ferramenta ao repertório do músico-educador sob uma perspectiva que seja adequada ao atual contexto educacional brasileiro.

### **Características do ensino com o PD**

O ensino de música através de um software como o PD dificilmente se dará da mesma forma que ocorre tradicionalmente nas escolas, conservatórios ou nas aulas particulares.

Ao se trabalhar com o PD poderemos ampliar a visão da música formada por notas e tons para uma visão da música composta por timbres, texturas e regiões de frequências. Esta não é nenhuma novidade, uma vez que experiências nesse sentido são feitas desde a década de 40. Neste sentido, a música trabalhada aqui se aproximará mais daquela influenciada pela música concreta de Pierre Schaeffer, ou da música eletrônica de Stockhausen. O diferencial fornecido pelos softwares de síntese sonora é a possibilidade de visualizar as ondas sonoras ao serem combinadas na construção de timbres. O PD permite uma escuta e visualização gráfica da resultante sonora.

Ou seja, os aspectos físicos do som que, muitas vezes passam despercebidos pelos estudantes de música podem ser rapidamente assimilados quando visualizados em uma plataforma adequada.

Uma vez que estes aspectos são compreendidos, o verdadeiro potencial dos programas de síntese poderá ser explorado para a criação dos mais diversos ambientes musicais, inclusive aqueles relacionados à livre improvisação ou à composição musical cooperativa. Pode-se criar um ambiente de inter-relação entre os vários participantes e este procedimento envolve o jogo de criação musical. Por exemplo, é possível proporcionar relações entre os executantes de modo que os sons produzidos por cada um dos participantes seja modificado pelo programa ou, ainda, por outra via que fará com que os sons produzidos por um instrumento (interface) influenciem na sonoridade dos outros instrumentos do grupo.

Situações assim são favoráveis para se trabalhar a musicalidade, a criatividade, a cooperação e muitos outros aspectos importantes para o estudante de música. Apesar de todo o processo ocorrer assistido por um computador, o resultado sonoro é o que deverá guiar os participantes nesta interação. Desta forma, a escuta e a prática musical é fundamentalmente afetada por esse fazer musical, já que por meio do PD torna-se possível interagir múltiplos aspectos em tempo real.



Podemos, então, utilizar no lugar de instrumentos convencionais, instrumentos alternativos, inclusive aqueles fabricados pelos próprios alunos. Podemos utilizar sons previamente gravados e somá-los aos sons tocados em tempo real. Podem-se introduzir sons produzidos por objetos cotidianos que servirão como fonte para a manipulação. Uma infinidade de situações poderá ser desenvolvida para contemplar os mais diversos assuntos de uma aula de música. Isto decorre do fato de que num ambiente digital como o que nos referimos neste texto, os instrumentos passam a ser utilizados como interfaces de controle, produção, manipulação e intervenção em tempo real, sendo que os sons resultantes se desprendem, neste processo, dos gestos sonoros e de suas fontes originais. Num processo pedagógico, a exploração deste tipo de ambiente sonoro por meio de improvisações e escutas destas improvisações torna-se algo fundamental para se alcançar os resultados pretendidos.

De acordo com o que propõe Swanwick (1979) em seu conhecido modelo (T)EC(L)A, a composição, a apreciação e a execução são pontos centrais no desenvolvimento musical do aluno, e estes são justamente os pontos que podem ser melhor explorados nos sistemas de improvisação e composição fabricados com o PD. Assim, o ensino de música incorpora a criação e a manipulação de todos os sons possíveis, desde que assimilados criativamente pela interação e significação produzidos por meio da escuta e da consciência musical.

## **Conclusão**

O tipo de fazer musical discutido neste artigo fornecerá como resultado uma nova forma de escuta dos sons. A expressividade, a dinâmica, a duração dos sons, os gestos sonoros serão fortemente explorados. Nesta música nos importaremos mais em ouvir as texturas, os timbres, as variações de velocidade, as combinações de situações de significação sonora e os processos de interação entre os executantes. A prática da música do século XX, neste sentido, se alinha aos processos cognitivos em rede, já que trabalha com a produção de hipertextos sonoros que são conduzidos em tempo real por meio da improvisação auxiliada por sistemas digitais.

Essa alteração do modo de escuta certamente trará um novo “ouvido musical” para o estudante de música, que estará submetido a estas experiências de escuta, delineando uma relação mais estreita com os sons de nosso ambiente.

Em processos pedagógicos, novas formas de notação musical poderão ser empregadas, como as sugeridas por Murray Schafer, Paynter, George Self e tantos outros compositores contemporâneos. Com o auxílio de softwares este tipo, esta escuta relacionada à música





contemporânea poderá se tornar mais facilmente apreendida no dia a dia do aprendizado musical.

Fato interessante é que não precisaremos deixar de lado os fazeres musicais mais tradicionais como a música tonal ou modal por exemplo. Por trabalhar simplesmente com frequências sonoras, poderemos facilmente criar uma escala temperada e compor nossa música com ela.

A integração do protocolo MIDI no PD torna este processo ainda mais acessível. Através de um controlador MIDI, poderemos alterar determinados valores numéricos da programação, alimentando a possibilidade de disparar sons gravados, desligá-los, alterar sua frequência, sua intensidade, somá-los, entre outras inúmeras possibilidades.

A versatilidade do software mostra o quão valioso ele é para a educação musical. Sendo um software multiplataforma, o PD oferece a possibilidade de democratização dos aspectos descritos neste texto, o que o coloca à frente de outros softwares similares em contextos de educação musical assistida por computador.



## Referências

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

CAESAR, Rodolfo. Música eletroacústica: as dificuldades iniciais, 1994. Disponível em: <<http://acd.ufrj.br/lamut/lamutpgs/mels/mel01.htm>>. Acesso em: 20/08/2010.

FRITSCH, E. F. et al. Software Musical e sugestões de aplicação em aulas de música. In: HENTSCHKE, Liane; DEL BEN, Luciana (Org.). *Ensino de música: propostas para pensar e agir em sala de aula*. São Paulo; Moderna, 2003. p. 141-157.

KOELLREUTTER, Hans-Joachim. O ensino da música num mundo modificado. In: Simpósio Internacional de Compositores, I. São Bernardo do Campo. 1977.

KREIDLER, Johannes. Programming Electronic Music in Pd, jan 2009. Disponível em: <<http://www.pd-tutorial.com/english/index.html>>. Acesso em: 20/05/2010.

PEREIRA, E. P. R.; BORGES, M. H. J. Computador, multimídia e softwares na educação musical: Uma experiência interdisciplinar em escola pública de ensino formal. In: Congresso ANPPOM, XV. 2005, Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro: ANPPOM, 2005. P. 1011-1019.

SWANWICK, K. A Basis For Music Education. London: Routledge, 1979.

\_\_\_\_\_, K. Ensinando Música Musicalmente. São Paulo: Moderna, 2003.



## O Violão coletivo: múltiplas faces da pedagogia instrumental na prática docente da UFC – Cariri

*Francisco Weber dos Anjos  
Universidade Federal do Ceará – UFC  
weber@cariri.ufc.br*

**Resumo:** Este trabalho consiste em um relato de experiência das práticas empregadas na formação de educadores musicais, no curso de educação musical da Universidade Federal do Ceará – Campus Cariri. A prática instrumental – violão no âmbito da licenciatura, desenvolvido enquanto ferramenta didática e de modo interdisciplinar. As propostas metodológicas do projeto político pedagógico da referida instituição, apresentam peculiaridades que a distinguem da maioria dos programas no Brasil. A utilização do dó móvel e do ensino coletivo como elementos norteadores da base pedagógica deste curso, se propõem a dar uniformidade e coerência às suas unidades curriculares. As dificuldades e superações emergentes do cotidiano da prática instrumental violão na UFC Cariri serão aqui discutidas.

**Palavras-chave:** Ensino coletivo, violão, licenciatura.

### Introdução

A Universidade Federal do Ceará tem uma longa história musical, uma trajetória pautada por ações que ajudaram a construir o caminho que nos levou à criação de um curso de licenciatura em educação musical, inicialmente em Fortaleza, depois, na região do Cariri cearense e na cidade de Sobral. O Coral da UFC e o curso de extensão em música foram algumas dessas ações formativas. Durante vários anos o curso de extensão em música da UFC ofereceu à comunidade cursos nas modalidades flauta, violão e canto coral; o curso regular tinha a duração de dois anos e oferecia disciplinas de instrumento, teoria musical e solfejo, história da música e harmonia.

Durante os anos de 2003 e 2004 fui professor substituto no curso de extensão em música da UFC em Fortaleza, onde pude iniciar o trabalho com ensino coletivo de violão. Ao término do primeiro semestre já pudemos vislumbrar alguns frutos desse trabalho através da criação da primeira camerata de violões dessa instituição, formado exclusivamente por alunos do curso. Entretanto, é importante ressaltar que a camerata foi uma consequência e não um fim daquelas atividades. A experiência de tocar juntos ajudou àquela turma inicial a por em prática conceitos teóricos, exercitar a escuta musical, a consciência rítmica, desenvolver o pensamento harmônico e, sobretudo, desenvolver uma atitude colaborativa durante o processo de aprendizagem.



Pensar as atividades musicais coletivas como formas de educar musicalmente é uma das tônicas dos cursos superiores em educação musical da UFC. No entanto, a unidade no discurso, nesse caso, não significa a globalização das ações, posto que, cada curso tem suas particularidades e identidade própria. Respeitamos as diferenças e fortalecemos o que nos une: a vontade e a missão de formar educadores musicais para as escolas brasileiras e para o mundo, capazes de intervir em realidades diferentes e com a sensibilidade de tentar compreender a musicalidade e o tempo de cada indivíduo.

Práticas de ensino coletivo de instrumento não são novidades para mestres de banda de música e regentes de coral. A grande demanda para estas duas áreas fez surgir, quase por “geração espontânea”, ações metodológicas voltadas para grandes grupos de alunos, contudo, a sistematização e problematização acerca dessas ações têm se intensificado na última década.

O incentivo à atitudes colaborativas ou cooperativas e o respeito aos diferentes tempos de aprendizagem, bem como o estudo do próprio mecanismo de aprendizagem, como se apresenta em Gordon (2000), também tem colaborado de sobremaneira para a divulgação e expansão das metodologias de ensino coletivo de instrumento. Exemplos bem sucedidos como o método Suzuki no Japão, Jaffé no Brasil e *El Sistema* na Venezuela também corroboram para esta expansão.

No entanto, as maiorias das ações pedagógicas coletivas concentram-se nos processos de musicalização, iniciação musical ou na perspectiva da criação de grupos para performance musical. Estas ações limitam-se, quase que por completo, aos níveis fundamental e médio em termos institucionais. Ademais, existem inúmeras ações pedagógicas coletivas acontecendo em ONG's, igrejas, pontos de cultura, núcleos comunitários e associações de bairros, como forma de inserir a música de maneira rápida e eficaz sem, contudo, prescindir da intervenção estatal.

Em nível de graduação podemos observar que as ações pedagógicas coletivas voltadas para a educação instrumental são bem mais tímidas. O chamado ensino superior se mantém, talvez, tão superior que não haveria espaço para uma educação musical mais humanizadora e solidária. Fruto disso é reproduzirmos ainda tão fielmente o modelo do conservatório francês, onde o virtuosismo é privilegiado em diversos aspectos e instâncias.

É óbvio que alunos de prática instrumental de cursos de licenciatura em música ou educação musical não dispõem de um professor disponível ao ensino exclusivo e tutorial. A licenciatura tem como missão e objetivo fim formar educadores musicais; aptos à atuar em diversos níveis e espaços, portadores de saberes musicais e pedagógicos, teóricos e práticos, capazes de abstrair e teorizar sobre seus saberes e suas práticas.



O Curso de Educação Musical da Universidade Federal do Ceará, Campus Cariri se propõe a enfrentar um duplo desafio: formar músicos e educadores musicais. A urgência em formar profissionais habilitados para atuar no ensino fundamental e médio acentua a importância dessa missão. Este curso foi recentemente instalado na cidade de Juazeiro do Norte, no interior do Ceará, região conhecida como Cariri (referência à uma importante nação indígena que por aqui viveu), lugar que não contava, até então, com escolar formais de ensino de música, o que não significa que não havia educação musical acontecendo em diversos níveis e estratos sociais.

O Projeto Político Pedagógico do curso citado propõe a formação de educadores musicais em um tempo mínimo de quatro anos, mesmo que estes não apresentem conhecimento musical prévio. Para tanto, centra suas ações pedagógicas em propostas de ensino coletivo de instrumentos e no método do dó móvel ou solfejo relativo. Assim como o núcleo pedagógico e humanístico de sua grade curricular, este curso concentra suas ações nessas duas proposições metodológicas, a fim de encontrar um equilíbrio possível entre formação docente e praticas coletivas.

## **O Violão Coletivo**

O violão é um dos instrumentos presentes no currículo dos alunos de educação musical da UFC Cariri, o qual a sua escolha poderá optar por um só instrumento que deverá se dedicar durante dois anos seqüenciais de sua formação. No entanto, a prática instrumental aqui apresentada, privilegia no violão suas qualidades pedagógicas, harmônicas e camerísticas. O violão enquanto instrumento de musicalização, socialização e integração, favorecendo a ampliação das possibilidades do trabalho docente com uso do instrumento.

O violão, instrumento que alguns consideram como sendo “o instrumento brasileiro”, oferece possibilidades de sons simultâneos e, da mesma forma que os teclados, poderá amparar o futuro professor na execução de acompanhamentos para canções que venham a ser executadas por seus alunos. Ao mesmo tempo, mesmo sendo um instrumento polifônico, o violão se presta à formação de duos, trios, quartetos, quintetos e até mesmo pequenas orquestras (cameratas). (ALBUQUERQUE, 2009, p.18.)

Triste sina de nossos hábeis colonizadores, que ao dedicar anos à empresa de tornar estes tristes trópicos filiais de suas poderosas nações, portuguesas e espanhóis deparam-se com um quase inacreditável “violão brasileiro”. Seresteiro, boêmio, chorão e, por vezes, panfletário presente nas lutas sociais e nos movimentos estudantis, o violão arquitetado pelo



espanhol Antônio Torres em fins do século XIX encaixa-se perfeitamente à vida e à realidade musical brasileira. Evidentemente, conforme nosso projeto pedagógico supracitado, um violão que se proclama brasileiro não poderia importar, ademais, as práticas pedagógicas européias aplicadas para sua aprendizagem.

O que nos propomos, ao destacar as qualidades harmônicas do violão (“possibilidades de sons simultâneos...”), bem como suas possibilidades polifônicas, é multiplicar os caminhos para sua aprendizagem, promover a interação com outras práticas (corais, regionais de choro e grupos de câmara) e proporcionar uma aprendizagem musical dinâmica, propulsora de uma ação educacional coletiva.

O objetivo da formação de grupos de câmara, como a Camerata de Violões da UFC, formada por nós em 2003, é de fomentar as práticas coletivas de ensino, principal eixo de nossa proposta de formação instrumental. O ensino coletivo de instrumento configura-se atualmente como metodologia predominante no Curso de Educação Musical da UFC Cariri, junto com o “solfejo relativo”, caminhamos ombreados em busca de uma sutil equação, a qual deverá sanar, ou melhor, alimentar as inquietações de nossos futuros educadores musicais (e as nossas, evidentemente), frente às suas demandas diárias no exercício da prática docente.

Solfejo relativo (“Dó móvel”) e ensino coletivo de instrumento, dois rios metodológicos de um mesmo curso: ambos deságuam na aquisição de habilidades específicas e buscam democratizar o ensino de música. Ambos prescindem de sólidas bases epistemológicas, quebra de paradigmas e da busca de metodologias eficazes para a aprendizagem musical. No Curso de Educação Musical da UFC Cariri, procuramos diariamente refletir sobre essas metodologias frente aos embates letivos cotidianos, procurando estabelecer este delicado equilíbrio entre teoria e prática, fazer e pensar, sentir e agir.

Em primeira instância primamos pela semelhança entre as nomenclaturas: sílabas de solfejo, alturas fixas, clave de G, clave de F, nota C, função dó, etc. Ao aluno de violão não causa estranhamento a noção de função tonal (por vezes intuitiva) e a cifra alfabética, o que facilita, desta maneira, sua aprendizagem do solfejo relativo. Esta prática tem contribuído na tentativa de “unificar” nossas falas em sala de aula, evitando assim, confusões rotineiras entre os alunos. Contudo, buscamos instantaneamente este equilíbrio, discutindo, questionando e repensando nossas práticas docentes.

O curso de educação musical da UFC no Cariri cearense concentra suas ações pedagógicas na formação do educador musical que poderá atuar na escola pública, portanto, o conjunto de suas ações: ensino, pesquisa e extensão, caminham para este escopo. Desta feita,



o polêmico teste de aptidão não está presente em seu processo seletivo, posto que, na região do Cariri cearense não existem escolas de música de nível médio ou básico que forneçam gratuitamente uma educação musical de qualidade. Entretanto, existem algumas ações pedagógico-musicais que, de forma pontual, favorecem o ensino de música na região.

Frente à ausência de um teste de “aptidão” e turmas anuais de 40 (quarenta) alunos previstos, dos quais cerca de sessenta por cento optam pela prática instrumental violão, nos deparamos com dois problemas centrais e outros adjacentes. Concentremos nos dois primeiros.

1) O desnível entre os alunos: a ausência da habilidade específica elimina uma das etapas excludentes de ingresso no curso. Isso pode ser usado positivamente, pois uma turma heterogênea com músicos experientes e iniciantes favorece a aprendizagem colaborativa; todos auxiliam a todos no caminho para a aprendizagem. Os arranjos são concebidos coletivamente e cada um contribui conforme seu nível e seu tempo de aprendizagem.

2) As turmas numerosas com até dezoito alunos: inicialmente, inviabilizaram a aplicação do ensino coletivo de violão, mas os resultados da primeira avaliação em exercício público nos mostraram que este não é um sistema fechado. A presença de um monitor em sala, no entanto, viabilizou a aplicação de uma metodologia coletiva com número ampliado de alunos, visando à prática instrumental para o educador. Considerando que nossos egressos enfrentarão situações semelhantes: desnível entre os alunos e turmas numerosas, supõe-se que nos, construtores do saber acadêmico, sejamos capazes de dissolver eventuais adversidades como essas e convertê-las a nosso favor.

Desta feita, a pluralidade dos caminhos na prática docente cotidiana nos mostrou que convicções inflexíveis, sistemas fechados e metodologias que se propõem a serem salvadoras supremas do processo educacional, tendem a cercear a produtividade docente e engessar a criatividade. O respeito aos saberes do outro e a todos os saberes é condição *sine qua non* no processo de aprendizagem, o que figura como um dos princípios da educação musical em Swanwick: “considerar o discurso musical dos alunos”. Ninguém chega até nós no estágio zero, todos carregam suas bagagens e repertório com os quais se pode construir, reinventar, ressignificar e expandir suas potencialidades.

Quanto ao conteúdo programático distribuído nos quatro semestres da prática instrumental violão I, II, III e IV, são estes ministrados de maneira integrada com as demais disciplinas. A prática instrumental I, por exemplo, apresenta ao aluno noções básicas da técnica violonística integradas com conceitos teóricos fundamentais como escalas, formação de acordes e campo harmônico maior. Particularmente estes três conceitos são ministrados



quase simultaneamente, de forma que o aluno compreenda os conceitos de modo maior/menor, escalas, ciclo das quintas, função tonal, formação de acordes, tríades, primeira e segunda inversão. A disciplina de prática instrumental II – violão dá continuidade a esta aprendizagem, ao passo que propõe ao aluno utilizar o violão em outros espaços de aprendizagem como as aulas de canto coral, técnica vocal e música brasileira. As demais práticas instrumentais articulam este conhecimento com a pedagogia do violão, os métodos e metodologias tutoriais e coletivas, fornecendo ao aluno as ferramentas pedagógicas necessárias à sua intervenção no ensino fundamental e médio.

Buscando valorizar os saberes deste grupo de dezoito alunos de prática instrumental violão e em sintonia com nosso projeto pedagógico, obtivemos resultados bastante positivos nos dois últimos meses. A saber: a ampliação do número de alunos a serem atendidos simultaneamente na prática instrumental, a construção de arranjos coletivos com a participação de todos em diferentes níveis, a aplicação da aprendizagem colaborativa onde todos aprendem com todos, a implantação de um programa de monitoria voluntária no sentido de ampliar as possibilidades de aprendizagem e atendimento individual do aluno, a interação entre a metodologia do “dó móvel” e a prática violonística e a criação da Camerata de Violões da UFC Cariri no último dia 28 de abril, quando ocorreu sua primeira apresentação pública no auditório desta instituição, interpretando arranjos coletivos de Asa Branca (Luiz Gonzaga e Humberto Teixeira) e Nesta Rua (D.P). Estes resultados parciais serão posteriormente expostos à luz de uma reflexão mais profunda e um estudo mais denso, conquanto se mostram mutáveis, incorporados em um artigo de maior fôlego.

## **Considerações Finais**

Os resultados obtidos nesse processo, aferidos através de vários mecanismos de avaliação, dentre eles: a avaliação contínua, pontual, coletiva e individual, expõem de forma exemplar os prós e contras da aplicação do ensino coletivo de instrumento com turma expandida em quatro semestres na licenciatura em educação musical. Ademais, o quadro discente em questão apresenta diversidade abissal entre os alunos, o que já era de se esperar quando excluímos o teste de “aptidão” musical. No entanto, tal diversidade pode ser revertida em nosso favor; o incentivo à atitudes colaborativas e não competitivas favorece a qualidade da aprendizagem. Este é um processo humanizador e educativo, não deve ser encarado como uma corrida. Alunos com tempos de aprendizagem diferentes não devem se sentir excluídos do processo de aprendizagem ou do grupo; o sentimento de pertencimento é importante para





e elevar a auto-estima do aluno e motivá-lo à superar suas limitações, a música não é um “fogo sagrado” dado pelos deuses a escolhidos e eleitos.

A qualidade musical e artística também será considerada, porém, mais importante que montar uma performance musical é o processo educativo envolvido em sua montagem. Os ensaios pedagógicos revelam as formas de ouvir o outro, de respeitar os tempos e espaços de cada indivíduo. A música de conjunto não acontece se não houver a consciência do todo e das partes; isso a que os antigos chamavam harmonia. Desta feita, os alunos são avaliados pela sua atuação individual e arcam com as conseqüências dos resultados obtidos pelo grupo. Assim a nota do grupo interfere na individual e vice-versa.

Portanto, são bastante positivos os resultados obtidos até então com o ensino coletivo de violão. Alunos musicalizados durante esse processo, obviamente encontraram maior dificuldade e tiveram de redobrar seus esforços para atingir as metas propostas. Este trabalho se propõe a ser apenas uma entre muitas opções metodológicas para se trabalhar com turmas expandidas, ou superior a dez alunos. Pensamos ser este um processo em contínuo desenvolvimento, um sistema aberto à experimentações, que, de forma responsável pode nos levar a romper o marasmo em que se encontra a educação musical brasileira formal e institucional.



## Referências

ALBUQUERQUE, Luiz Botelho de; MATOS, Elvis de Azevedo; MORAES, Maria Izáira Silvino; SCHRADER, Erwin. *Educação Musical – Licenciatura – Projeto Pedagógico Para Implantação*. Universidade Federal do Ceará – Campus Cariri, 2009.

GOLDEMBERG, Ricardo. *Métodos de Leitura Cantada: dó fixo versus dó móvel*. *Revista da ABEM*, n. 5, 2000.

GORDON, E. *Teoria de aprendizagem musical: competências, conteúdos e padrões*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2000.

SWANWICK, Keith. *Ensinando Música Musicalmente*. São Paulo: Moderna, 2003.

WEIZMANN, Claudio . *Violão Orquestral - Volume I - Metodologia do Ensino Coletivo*. 1ª ed. São Paulo: Rettec, 2003.



## **xObra interpretativa concluída ou metamórfica: reflexões sobre dois paradigmas de performance musical no ensino de instrumento**

*Cristiano Sousa dos Santos*  
*Universidade Federal de Rondônia/Universidade Federal da Bahia*  
*cristiano.sousa.santos@gmail.com*

**Resumo:** Este artigo representa um recorte de uma pesquisa de Doutorado em Educação Musical ainda em andamento e tem por objetivo refletir sobre as implicações para o ensino de instrumento de dois paradigmas de *performance* musical: o “fechado” e o “aberto”. Os instrumentistas que interpretam obras alheias, principalmente os classificados como eruditos, confrontam-se com a seguinte questão ao deparar-se com a partitura: até que ponto é permitido criar sobre um texto musical? A questão que aparenta ser trivial revela-se muitas vezes polêmica. Infelizmente, a idéia de que o instrumentista é um meio que liga a vontade do compositor até o público ainda perdura na manifestação musical erudita. É preocupante que o pensamento de que o intérprete está a serviço da partitura – ou do compositor, ou de determinada prática musical legitimada por pesquisas ou modismos – seja reproduzido no ensino de música. Como resultado, temos, inevitavelmente, uma padronização da interpretação musical. Assim, neste trabalho discutimos a natureza da atividade do instrumentista e propomos um direcionamento possível, embora muitas vezes ignorado na prática da execução e no processo de ensino-aprendizagem. Partindo da idéia de que a informação estética é primordialmente psíquica, defendemos que a sua realização depende da percepção que seu leitor-executor faz dela. Ele toma tal informação estética, composta por si ou por outrem, como a matéria-prima de sua atividade, fazendo uso de ferramentas para compor sua interpretação. Como produto desse processo, temos a obra interpretativa. Este produto pode ser do tipo acabado e definitivo, ou tomar um caráter metamórfico.

**Palavras-chave:** Ensino de instrumento, Umberto Eco, Obra Aberta.

### **Introdução**

É acalorado o debate sobre o papel que o instrumentista deve ocupar na manifestação musical. Teorias não faltam entre os partidários de cada ponto de vista, sejam eles reacionários tradicionais, ou vanguardistas liberais. Os primeiros defendem que as intenções do autor devem ser preservadas com fidelidade no ato da *performance*. Já as teorias “liberais” apontam para a individualidade do instrumentista no ato da interpretação. Entretanto, esta discussão parece estar restrita a determinado gueto intelectual, o da Estética. Mesmo a *Performance Musical*, área diretamente interessada no assunto, parece estar apartada desta discussão. Se visualizarmos a área de Educação Musical, mais especificamente, veremos que os seus agentes participam passivamente do processo de ensino e aprendizagem ao utilizar um mesmo e velho modelo. Este modelo foi importado de outro contexto, o Europeu, e tem sido aceito sem maiores questionamentos na academia, ignorando a individualidade e anseios daquele que aprende e a realidade mercadológica para a qual este modelo prepara.



O paradigma da obra acabada é utilizado comumente pelos instrumentistas tanto em apresentações como no ensino. O seu processo consiste basicamente no ensaio sistemático da peça até dominar sua execução a ponto de que possa reproduzir sempre da mesma forma, tal qual foi planejado previamente. Temos, então, uma obra finalizada, concluída. Assim, a cada nova *performance* em público, as peças soarão iguais. Esse modelo tem como prejuízo a conseqüente monotonia causada ao público, já que, não haverá novidades significativas nos próximos recitais realizados por aquele instrumentista. Na era das novas mídias, estabelecidas tanto pelos CDs, quanto pela acessibilidade da internet, o instrumentista que executa suas peças sempre de maneira acabada, pode ser vítima de desinteresse. Dessa forma, a necessidade dos professores de instrumento repensarem suas práticas de ensino se justifica ao confrontarmos a realidade de mercado de trabalho com o tipo de formação oferecida nas instituições de ensino, além da necessidade de se formar instrumentistas capazes de se auto-renovarem: instrumentistas metamórficos.

## **Sobre a atividade do instrumentista**

Encontramos em Mario de Andrade uma proposição abrangente e flexível da manifestação musical, onde o autor visualiza a obra como entidade distinta e relativiza a dependência de cada um dos componentes:

Pode-se dizer que a manifestação musical é uma fusão de quatro entidades distintas: o criador, a obra-de-arte, o intérprete e o ouvinte. As três entidades subjetivas desta enumeração podem muitas vezes serem (sic) fundidas umas nas outras, o criador ser ao mesmo tempo intérprete e o intérprete ser ao mesmo tempo ouvinte. Isso não impede que sejam entidades perfeitamente distintas, igualmente importantes. (ANDRADE, 1995, p. 55).

Tendo situado a atividade do instrumentista no quadro geral da música tradicional no Ocidente, passemos agora a refletir a atividade em si mesma. O ofício do instrumentista é constituído de quatro partes: a “matéria-prima”, uma composição criada por si mesmo ou alheia, onde será realizado o seu trabalho de interpretação; suas “ferramentas” (timbre, dinâmica, articulação, fraseado, tempo e técnica instrumental) que serão operadas sobre a matéria-prima; sua “filosofia de atuação”, que são os pressupostos que guiarão a utilização das ferramentas sobre a matéria-prima, ou seja, seu modo de interpretação; e, finalmente, a “obra interpretativa”, produto final deste processo, sua *performance* musical.

Podemos identificar no campo de atuação profissional duas categorias de instrumentista, considerando, como critério de classificação, a natureza da matéria-prima



trabalhada. Assim, essas categorias seriam: a dos instrumentistas intérpretes, ou seja, aqueles que não produzem suas matérias-primas, mas coletam-nas através de leitura de determinado texto, seja ele em forma de partitura (o método mais comum no meio acadêmico), tablatura, cifras ou de percepção auditiva; o outro tipo é o instrumentista compositor, que cria sua própria matéria-prima, além de interpretá-la.

## **Da natureza da obra de arte: materialidade e virtualidade**

A obra de arte existe noutra âmbito que não seja o material? A questão que pretendemos levantar se refere à natureza daquilo que freqüentemente atribuímos o *status* de obra de arte. Benedetto Croce (*apud* ABDO, 2000, p. 17) acredita que sim, a obra de arte existe noutra dimensão que não aquela captada objetivamente por nossos sentidos. O autor italiano defende que a obra de arte em si mesma, é de natureza psíquica, sendo restrita, em um primeiro momento, apenas ao seu autor. Dessa forma, o objeto que experimentamos enquanto obra – como, por exemplo, um quadro, uma escultura ou uma *performance* musical – seria uma realização material daquilo que foi concebido na consciência de seu criador:

Como se sabe, Croce define a arte como ‘síntese de sentimento e imagem’, criação cuja essência se esgota na integridade do espírito e que, assim sendo, nada tem de corpóreo ou físico. Não que o conhecimento filosófico ignore a necessidade de exteriorização em um corpo físico, mas considera-a como uma etapa secundária em relação ao momento produtivo, importante apenas para fixar e comunicar o que, de outro modo, ficaria restrito à memória do autor. (CROCE *apud* ABDO, 2000, p. 17)

Por esse prisma, a obra de arte, ou a informação estética, vale-se de um corpo material, um ser representante. A obra de arte, como fato espiritual, deve ter uma manifestação material e extensional para ser percebida. Igor Stravinsky (1996, p. 111) toma posicionamento a esse respeito: “é necessário distinguir dois momentos, ou melhor, dois estados da música: música potencial e música real. Tendo sido fixada no papel ou retida na memória, a música já existe mesmo antes de sua performance efetiva [...]”.

A idéia de que a obra de arte seja algo referente, a priori, à mente, sendo o objeto material resultado de um processo a posteriori, suscitou uma tese discutível quanto à interpretação da obra artística. A tese de “reevocação” do significado original do autor foi o que resultou da idéia de “psiquez estética”. Croce (*apud* ABDO, 2000, p. 17) foi defensor da fidelidade a essa idéia autoral, que seria a própria obra artística. Assim, o instrumentista deveria prover uma *performance* impessoal e calcada na pesquisa histórico-estilística, para



que a idéia autoral, que seria a própria obra, pudesse ser vislumbrada. Essa tese coloca o compositor como componente fundamental no processo artístico, levando intérpretes e demais fruidores<sup>1</sup> a uma busca da idéia original, do sentido e visão “verdadeiros” da obra. Entretanto, tal pensamento causa limitações quanto à maneira pela qual se dá o processo artístico como um todo. Na relação compositor-obra-fruidor, a redução do campo interpretativo, causada pela idéia de reevocação do sentido original idealizado pelo compositor, conduz, na manifestação musical, o primeiro a uma posição privilegiada e o último, o instrumentista, a condição alienante. Pretendemos, portanto, como primeira meta, contestar a referida tese, tendo ainda como base, entretanto, a teoria de co-realidade da informação estética. Seria, assim, válido afirmar que a obra de arte existe mesmo que não seja manifestada exteriormente?

Para tratarmos dessa questão parece ser útil o modo como Marcos Nogueira (1999, p. 57) toma o conceito de texto: “[...] existem diversas manifestações textuais: um poema, uma fotografia, uma escultura, uma peça musical é um texto”. Tal acepção possui preceitos de cunho semiótico, donde “texto” é um signo mais ou menos complexo, integrado por sua vez por outros signos. Admite-se, portanto, que tanto partitura como a execução sonora de uma peça musical sejam textos – mesmo que tenham características diferentes. Assim, a obra de arte, mesmo que não aconteça comunicativamente por meio de execução, existe e acontece. Portanto, “[...] texto tem origem no verbo ‘tecer’, é um ‘tecido de signos resultante daquelas relações estabelecidas por seu leitor-autor com as realidades, no ato da ‘leitura original’, ou seja, aquela que tem lugar no ato mesmo da criação.” (NOGUEIRA 1999, p. 57). Por esse prisma mesmo o autor no momento em que concebe a obra, ou mesmo após esse momento, é também um leitor dela.

## **Da natureza da obra de arte: materialidade e virtualidade**

Tendo em vista que a obra de arte possui seu lugar, antes de qualquer outro, na mente, mesmo para seu autor e depois de ser exteriorizada, devemos passar agora a uma importante questão: o que é a interpretação de uma obra de arte? Muito se tem discutido sobre esse assunto, portanto são várias as tentativas de explicá-lo. Algumas dessas são de teor conservador, buscando sempre a manutenção do status privilegiado do autor e da obra sobre intérpretes (instrumentistas) e demais fruidores (ouvintes), outras tentam a conciliação, argumentando que tanto autor como intérprete são autor e co-autor, respectivamente, da obra

---

<sup>1</sup> Todo indivíduo, de um modo geral, que contempla uma obra de arte pode ser tido como fruidor.



e que devem trabalhar em comunhão. Há ainda, outra corrente, que nega a presença do autor e atribui valor demasiado sobre o intérprete. Portanto, procuraremos mostrar os argumentos principais de cada uma dessas correntes.

A primeira corrente, aquela que atribui a primazia da obra de arte ao compositor primeiro, deixando o papel do intérprete a um segundo plano, e colocando o fruidor – público em geral – a um terceiro plano, é uma visão ainda em voga, tanto nos conservatórios, quanto nos centros de pesquisa em música. Tal ideologia, conhecida como “reevocação” – pelo fato de que deriva da idéia de “espiritualismo estético” de Benedetto Croce – prega que a função do intérprete é a de resgatar e transmitir a idéia primeira do compositor. Seu fim primeiro é o de “reevocar” fielmente o significado original através de “[...] uma execução tão impessoal e objetiva quanto possível, respaldada no exame da partitura e na investigação histórico-estilística.” (Croce *apud* ABDO 2000, p. 17). Tal ponto de vista, que ainda impregna a atividade musical, é responsável por uma série de problemas relacionados à relação entre os participantes dessa atividade. Além disso, a admissão dele significa um cerceamento da atividade do instrumentista cujo papel acaba por tornar-se diminuído, secundário, quando não desnecessário. Isso se dá porque o instrumentista passa a ser mero meio de comunicação da idéia do autor primeiro para o público. O *performer*, enquanto veículo difusor, não tem outro procedimento senão o técnico-motor, já que o fazer artístico de forma geral está sob o domínio de outro indivíduo, o compositor. Nesse sentido, aparecem premonições quanto a sorte da classe instrumentista que, com a possibilidade de gravação da *performance* e com o uso de meios eletrônicos para a produção sonora – esses oriundos principalmente das pesquisas de música eletrônica – passaram a ter sua importância questionada: “Em tese a precisão do intérprete para que a manifestação musical se realize torna a música a mais precária e a mais prejudicada de todas as artes e como consequência deste pensamento o intérprete deveria desaparecer.” (ANDRADE 1995, p. 62). Walter Benjamin (1975) observa que com o advento do aparato de reprodução, como a possibilidade de gravação e comercialização de uma *performance*, tornou-se necessária uma nova visão das artes. Desta maneira, o instrumentista tem de se reafirmar enquanto agente artístico para que não tenha como única função a comunicação de uma idéia alheia. Mesmo esta função é, muitas vezes, recusada por compositores que encontram nos recursos eletrônicos hodiernos uma possibilidade de satisfazer seus anseios criativos sem a preocupação de vê-los “traídos” no momento da *performance*.



Dessa forma, resta ao instrumentista dedicar-se ao aparato técnico. A mais nova forma de fetichismo na música é o culto à apresentação perfeita, aquela que serve como modelo de excelência:

O ideal oficial da interpretação, que predomina em toda parte na esteira do trabalho extraordinário de Toscanini, ajuda a sancionar um estado de coisas que – para usar uma expressão de Eduard Steuermann – pode-se denominar “barbárie da perfeição”. [...] Reina aqui uma disciplina férrea. Precisamente férrea. O novo fetiche, neste caso, é o aparato como tal, imponente e brilhante, que funciona sem falha e sem lacunas, no qual todas as rodas engrenam umas nas outras com tanta perfeição e exatidão que já não resta a mínima fenda para a captação do sentido do todo. A interpretação perfeita e sem defeito, característica do novo estilo, conserva a obra a expensas do preço da sua coisificação definitiva. Apresenta-a como algo já pronto e acabado desde as primeiras notas; a execução soa exatamente como se fosse sua própria gravação no disco. A dinâmica é de tal forma predisposta e pré-fabricada, que não deixa espaço algum para tensões. (ADORNO 2005, p. 86).

Já a segunda corrente, que denominamos conciliatória, procura fundir a importância tanto do compositor quanto do intérprete, através do argumento de que o papel do instrumentista seria o de “traduzir” a obra de arte proposta. Dessa forma, admitir-se-ia, então, a subjetividade do executante ante a obra de outra pessoa, fazendo com que uma nova obra seja criada numa espécie de co-autoria com o compositor primeiro Marília Laboissière:

Defendemos aqui o conceito de interpretação musical como atividade recriadora, na medida em que a música – arte da produção, performance e recepção individuais, arte subordinada a diferentes fatores sociais, ideológicos, estéticos, históricos e outros – caracteriza-se pela impossibilidade de reconstruir sua origem legítima, ou seja, qualquer outra imagem de estabilidade. (LABOISSIÈRE, 2007, p. 16)

Finalmente, a terceira corrente, denominada “desconstrucionista”, radical do lado oposto à primeira corrente vista anteriormente, não admite qualquer conciliação entre autor e instrumentista. Tal ponto de vista coloca ênfase sobre o destinatário da comunicação, assim, é o instrumentista quem cria o sentido e não o compositor primeiro. Partindo da idéia de que toda obra de arte é um texto a ser lido, buscaremos suporte na fenomenologia para argumentar que a informação artística tem fatalmente seu sentido realizado por seu fruidor. Husserl (GALEFFI, 2000) coloca o indivíduo, e sua consciência, como agente principal do ato cognoscente. Assim, é o fruidor quem dá sentido àquilo que é percebido por ele. Nogueira (1999, p. 76) recorre a Berlo para chamar atenção para o fato de que quem dá o sentido às coisas é o receptor – ou intérprete – “o sentido não se encontra nas palavras, na materialidade





dos traços do papel ou nos sons da fala: não se encontra na mensagem e sim no receptor. Se os sentidos estivessem nos objetos ou coisas (como as palavras), qualquer pessoa compreenderia qualquer código”. Dessa forma, mesmo o autor primeiro, ao criar seu texto, forma nessa primeira leitura a sua visão, a interpretação de como tal objeto deve ser. Queremos dizer que tal percepção é forjada por seu leitor-compositor, mas que não é algo da obra em si. A obra, como pretendem alguns compositores, não carrega em anexo sua interpretação, mas necessita que alguém a componha. Daí temos que a notação dos elementos interpretativos, nada mais é do que a interpretação desse compositor grafada. Compositores do século XX como Stravinsky, que indicou instruções de interpretação com detalhamento incomum, e Stockhausen, que serializou cada aspecto da interpretação, não pretendiam conceder espaço à criação do instrumentista. Entretanto, ao se apresentar a outrem, a obra adquirirá fatalmente nova interpretação.

### **Da composição interpretativa: a obra em movimento**

Umberto Eco (1971) explica o que seria a abertura na obra de arte. Segundo ele, toda obra de arte possui, em maior ou menor grau, um teor de abertura a apreciação do fruidor. Dessa forma, são várias as visões que uma pessoa pode ter do mesmo objeto artístico. Por exemplo, diversas pessoas têm, ao ouvir uma sinfonia de Beethoven em um mesmo auditório, reações e entendimentos diferentes daquela mesma obra, fruída naquele mesmo momento:

[...] num nível mais amplo (como gênero da espécie em ‘obra em movimento’) existem aquelas obras que, já completadas fisicamente, permanecem contudo ‘abertas’ a uma germinação contínua de relações internas que o fruidor deve descobrir e escolher no ato de percepção da totalidade dos estímulos. (ECO 1971, p. 63).

O tipo de abertura aqui avaliada é o que podemos chamar de primeiro grau. Nesse caso, a obra foi concluída por seu autor e mostra-se formada à disposição de diversas fruições. No caso que pretendemos aqui tratar em especial, a composição de uma execução instrumental, tal definição de abertura não exaure todas as possibilidades de seu acontecimento.

Baseado em exemplos de diversas manifestações artísticas de cunho inacabado, tais como obras de Berio, Stockhausen e Boulez, Eco chama atenção para outro tipo de abertura, mais radical do que o anteriormente aqui mencionado. Trata-se da obra em movimento. Esta se difere da outra por possuir sua forma aberta, inacabada, ou, melhor dizendo, mutável.



Portanto, levando em consideração que o instrumentista é um indivíduo criador, e não um mero meio de comunicação das idéias de outro artista, e que o resultado de sua relação com a obra depende primordialmente de seu entendimento, não haveria razão para que o instrumentista realizasse uma execução musical sempre da mesma maneira. Ele poderia, a cada execução, apresentar uma configuração musical completamente diferente. Encontramos como exemplo o violonista Eliot Fisk:

Há dois tipos de artistas: um deles pinta a Mona Lisa em sua casa, vai à palco e mostra a tela acabada para o público. Eu até gostaria de ser este tipo de artista, mas estou condenado ao temperamento daquele outro tipo: o que vai ao palco com uma tela em branco e a pinta na frente do público. Para mim, este tipo de corda-bamba é o que caracteriza uma apresentação ao vivo. (APRO, 2000, p. 44).

## **Considerações Finais**

Podemos, portanto, visualizar o trabalho do instrumentista através de um ponto de vista mais abrangente. Gostaríamos de frisar que a essa atividade constitui imprescindível uma orientação estética. Por detrás do fazer do intérprete há sempre tais orientações, sejam elas conscientes ou não, sejam elas produtos de uma tradição imposta ou complacientemente aceita. Ele, tal qual o compositor de peças, ou o escritor, ou escultor, possui seu processo produtivo próprio. Compositores como Stravinsky e Schönberg, ao prescreverem em suas partituras todas as nuances de dinâmica, andamento, fraseado, ritmo e expressão, reduzem a função do instrumentista a de uma máquina, como foi apontado por Dart (2002, p. 67). Vale lembrar que foi prática comum, nos primeiros séculos da música Ocidental, a improvisação do instrumentista sobre as obras executadas. Tal prática foi paulatinamente abandonada, até chegarmos ao momento de execução exata da partitura. É preciso repensar a atividade do instrumentista para que este não fique restrito a modelos deterministas. Dessa forma, acreditamos que tanto o ensino quanto a prática musical serão enriquecidos com a valorização e ampliação do universo criativo do intérprete.



## Referências

- ABDO, Sandra Neves. Execução/Interpretação musical: uma abordagem filosófica. *Per Musi*. Belo Horizonte v.1, p. 16-24, 2000.
- ADORNO, Theodor W. O fetichismo na música e a regressão da audição. In: CUNHA, Eliel Silveira; CARDOSO, Fernanda (Ed.). *Adorno – vida e obra*. São Paulo: Editora Nova Cultural, 2005. p. 65-108.
- ANDRADE, Mário de. *Introdução à estética musical*. Estabelecimento do texto, introdução e notas de Flávia Camargo Toni. São Paulo: Editora Hucitec, 1995.
- APRO, Flávio. Eliot Fisk: mantendo o legado de Segóvia. *Cover Guitar*, 66, p. 43-46, 2000.
- BENJAMIN, Walter. A obra de arte na época de suas técnicas de reprodução. In: \_\_\_\_\_. *Os Pensadores, XLVIII: textos escolhidos*. São Paulo: Abril Cultural, 1975. p. 9-34
- BORTZ, Graziela. Três aspectos da cognição na performance musical. In: SIMPÓSIO DE COGNIÇÃO E ARTES MUSICAIS – INTERNACIONAL, 3., 2007, Salvador. *ANAIS ...* Salvador: UFBA, 2007. p. 83-88.
- COPLAND, Aaron. *Como ouvir (e entender) música*. Rio de Janeiro: Editora Art Nova, 1974.
- GALEFFI, Dante Augusto. O que é isto — a fenomenologia de Husserl? *Ideação* n. 5, p. 13-36. 2000.
- DART, Thurston. *Interpretação da música*. São Paulo: Martins Fontes, 2002.
- ECO, Umberto. *Obra Aberta: forma e indeterminação nas poéticas contemporâneas*. São Paulo: Perspectiva, 1971.
- LABOISSIÈRE, Marília. *Interpretação musical: a dimensão recriadora da “comunicação” poética*. São Paulo: Annablume, 2007.
- NOGUEIRA, Marcos. Condições de interpretação musical. *Debates* n. 3, p. 57-80, 1999.
- STRAVINSKY, Igor. *Poética musical (em 6 lições)*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 1996.



# Oficina de Música e diversidade: uma proposta de ensino para pessoas em tratamento psiquiátrico

*Marcia Gabriela Correia Ogando*  
*Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)*  
*marciagabriela005@yahoo.com.br*

*Gisele Rosa Batista*  
*Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)*  
*giselerbatista@ibest.com.br*

*Adriano de Oliveira Furtado*  
*adriano.o.f.violao@gmail.com*

**Resumo:** Esta pesquisa resultou da aplicação das atividades da Oficina de Música em um curso direcionado a pessoas em tratamento psiquiátrico. As aulas oferecidas na Escola de Música (EM-UFRJ) para pessoas tratadas no Instituto de Psiquiatria (IPUB-UFRJ) foram desenvolvidas por um grupo de pesquisa coordenado pela Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Thelma Sydenstricker Alvares e integrado por alunos dos cursos de Graduação e Pós-Graduação em Música. A concepção desta proposta inclusiva tornou-se possível pelas significativas mudanças ocorridas a partir do século XX nos modelos de tratamento psiquiátrico e de ensino de música. Com a colaboração do musicoterapeuta Vandrê Matias Vidal, foram realizadas, no IPUB, entrevistas aos interessados nas aulas para conhecer suas preferências, formações musicais e expectativas sobre o curso. Ao verificar o perfil heterogêneo da turma, foram acrescentadas no plano de curso algumas atividades da Oficina de Música com o objetivo de estimular a reflexão, o diálogo, a criatividade e a prática musical dos alunos. Diante do histórico de isolamento e de estigmas na vida das pessoas com transtorno mental, o conceito de inclusão assumiu, nesta pesquisa, o significado de abertura de um novo espaço de vivências sociais e culturais e de atenção às opiniões e individualidades de cada aluno.

**Palavras-chave:** Oficina de Música, inclusão, transtornos mentais.

## Introdução

Em setembro de 2009, foi iniciada a elaboração de um projeto de educação musical para pessoas em tratamento psiquiátrico por um grupo de pesquisa coordenado pela Prof<sup>a</sup>. Dra<sup>a</sup>. Thelma Sydenstricker Alvares e integrado por alunos da Graduação e da Pós-Graduação em Música da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Com o foco na abertura de um espaço de ensino na Escola de Música (EM-UFRJ) para pessoas tratadas no Instituto de Psiquiatria (IPUB-UFRJ), o grupo de pesquisa passou a se reunir semanalmente para aprofundar a proposta do projeto e desenvolver o plano de curso. Nas primeiras reuniões foi pesquisada a bibliografia relativa aos transtornos mentais, o que possibilitou a ampliação dos conhecimentos das doenças e de suas fases, dos efeitos da medicação no estado mental e físico das pessoas em tratamento psiquiátrico e da importância do oferecimento de espaços de



convivência social e cultural no processo de tratamento dessas pessoas. Foi preciso considerar, no plano de curso, que o trabalho com música está presente no dia-a-dia do Instituto, onde existe uma parceria com a EM-UFRJ “na qual os alunos do curso de licenciatura e do mestrado em educação musical encontram um campo de prática pedagógica e de pesquisa (...)” (ALVARES, 2010, p.482).

Após aproximadamente um mês de pesquisa, o grupo elaborou um questionário que foi utilizado como roteiro nas entrevistas aos interessados nas aulas de música fora do Instituto. Dentre todos os entrevistados, reunidos pelo musicoterapeuta Vandré Matias Vidal no IPUB, alguns relataram que já haviam estudado música enquanto outros afirmaram ter pouca experiência com a prática e a teoria musical. Durante este encontro, muitos deles mostraram suas produções artísticas como poesias, músicas ou desenhos, o que permitiu identificar um perfil de turma heterogêneo, com preferências e habilidades artísticas diversas. Percebeu-se, ainda, que as expectativas de vários alunos estavam centradas na prática dos instrumentos pelos quais apresentaram preferência. Este momento de diálogo com cada indivíduo representou o primeiro movimento para a construção de um plano de ensino diferenciado. Uma “definição possível da diferenciação do ensino é a seguinte: diferenciar é organizar as interações e as atividades, de modo que cada aluno seja confrontado constantemente, ou ao menos com bastante frequência, com as situações didáticas mais fecundas para ele” (PERRENOUD, 2001. p. 26).

Em meio ao planejamento das primeiras aulas, surgiu a idéia de utilizar as atividades da Oficina de Música para possibilitar novas vivências a todos os alunos. Além da experimentação sonora, da composição, da improvisação e do desenvolvimento de grafias musicais, foi parte do plano de aula o momento para os alunos falarem de suas impressões sobre as atividades e expressarem seus conhecimentos relacionados à música.

Finalmente, o início do curso ocorreu no primeiro semestre de 2010 e nas quatro aulas iniciais foram desenvolvidas as atividades planejadas. Os integrantes do grupo de pesquisa estavam presentes nas aulas, que tiveram duração média de uma hora e meia, e participaram das atividades de prática musical e de explicação teórica. Durante cada aula, foi aberto o diálogo para esclarecer dúvidas e conhecer mais detalhes das expectativas dos alunos, de suas habilidades e de suas preferências musicais. Ao longo desses quatro encontros, os integrantes do grupo de pesquisa estiveram atentos ao processo de aprendizagem de cada aluno e, em reuniões após as aulas, debateram sobre essas observações com o propósito de aprofundar o plano pedagógico.



## Oficina de Música e inclusão

### Mudanças de paradigmas: da Música à Psiquiatria

As modificações das estruturas econômicas, em consequência do desenvolvimento da industrialização no mundo, determinaram a mudança da organização das sociedades abrindo o debate em favor da democratização do ensino. Essas transformações desencadearam no campo da Pedagogia as mudanças dos modelos de ensino e tornou um consenso o “sentido da educação como instrumento ímpar de afirmação individual e valorização coletiva de todas as classes sociais, sem distinção” (TOSCANO, 1984, p.38).

No campo da Educação Musical surgiram diversos métodos, novas teorias e propostas para ampliar o acesso ao ensino de música. Este empenho em recriar a pedagogia da música esteve diretamente relacionado à reavaliação dos valores da música e à possibilidade de ampliar as formas de expressão musical. Diante do volume de novas informações e de novos valores a experimentação tornou-se presente na criação e no ensino de música.

A Inglaterra, da década de 60, apresentou importantes evidências do surgimento de um novo modelo de ensino quando compositores contemporâneos procuraram tornar suas músicas acessíveis aos alunos da rede de ensino regular. O trabalho de experimentação sonora surgiu neste contexto e foi marcado pela publicação do livro *New sounds in class: a contemporary approach to music* de George Self.

Após Self, destacaram-se pela publicação de livros Brian Dennis e John Paynter, na Inglaterra, e Murray Schafer, no Canadá. No Brasil, Hans Joachim Koellreutter apresentou importantes contribuições para a Educação Musical contemporânea. Na proposta de educação musical de Koellreutter, a direção do trabalho era dada pelas perguntas dos alunos e isso implicava num profundo conhecimento da teoria e uma constante atualização do professor (PAZ, 1993, p.57).

Sobre os trabalhos de Oficina de Música no mundo, Conrado Silva apontou que Brian Dennis ensinava o conhecimento novo de forma tradicional, que Schafer partia da experiência cotidiana, da pesquisa e da invenção do aluno, que J. Orellana, na Guatemala, e O. Bazán, na Argentina, pesquisavam com instrumentos inventados ou de povos nativos e que Emilio Terraza e Nikolau Kokron, em Brasília, “desenvolviavam alternativas próprias da Oficina de Música, a qual devia servir tanto como disciplina inaugural para os futuros estudantes de música, e através da qual seriam rapidamente introduzidos no fazer musical (...)” (SILVA, 1983, p.13).



No Brasil, destacou-se ainda o trabalho de Oficina de Música desenvolvido na Pró-Arte pelo compositor Luis Carlos Csekö, formado na UnB neste período de difusão de novas idéias pedagógicas. Segundo Csekö:

A aplicação da oficina depende da realidade local, e a estética da escassez se trabalha a partir do nada; não há material fixo, é livre. Aqui, na Pró-Arte, utilizamos material sonoro trazido por eles, objetos que eles descobrem, mais a parafernália tradicional do Orff, tudo isso trabalhado como fenômeno sonoro enquanto elemento básico de estruturação da linguagem musical. (...) Há um trabalho intelectual muito grande, nunca uma abstração da experiência que está sendo realizada, e não se conceitua nada que não tenha sido experienciado. (CSEKÖ apud PAZ, 1993, p. 74)

Ao analisar a história da Oficina de Música e seus princípios didáticos identificam-se algumas aproximações com o projeto de ensino de música direcionado ao grupo do IPUB-UFRJ. O plano de curso possui alguns pontos em comum com a proposta dialógica de Murray Schafer e com a experiência dos professores Terraza e Kokron na UnB, que exemplifica o ensino prático de música para adultos.

Nas atividades da Oficina de Música, a expressão do aluno está diretamente ligada à construção da aprendizagem musical. Schafer, no livro *O ouvido pensante*, demonstrou a importância do diálogo com os alunos para o desenvolvimento das atividades, enquanto Terraza definiu a Oficina de Música como “um mecanismo onde a teoria e a prática caminham juntas num processo dialético, e não como coisas separadas” (TERRAZA, s.d., p.289).

Após aproximadamente quarenta anos de novos debates na área da Educação Musical, as propostas da Oficina de Música permanecem atuais. Paralelamente, o campo da Psiquiatria foi marcado pela reavaliação dos modelos de tratamento. O debate sobre a condição social das pessoas que dependem de tratamento psiquiátrico permanece atual e a publicação da Conferência Regional de Reforma dos Serviços de Saúde Mental (2005), no Brasil, trouxe grande visibilidade às propostas de inclusão social como os Centros de Convivência e Cultura.

Estes Centros, através da construção de espaços de convívio e sustentação das diferenças na comunidade, facilitam a construção de laços sociais e a inclusão das pessoas com transtornos mentais. (...) Os Centros de Convivência e Cultura não são, portanto, equipamentos assistenciais e tampouco realizam atendimento médico ou terapêutico. São dispositivos públicos que se oferecem para a pessoa com transtornos mentais e para o seu território como espaços de articulação com a vida cotidiana e a cultura. (BRASIL, 2005, p.38)



A consolidação dos espaços inclusivos tornou-se possível graças aos debates iniciados no movimento da Antipsiquiatria contra a “psiquiatria carcerária” (MEYER, 1975, p.115). Conseqüentemente, o desenvolvimento deste projeto de ensino para pessoas tratadas no IPUB teve por base tanto as propostas de inclusão da Reforma Psiquiátrica quanto os princípios de uma pedagogia diferenciada e contrária à “indiferença às diferenças” (BOURDIEU apud PERRENOUD, 2001, p.152).

“Neste momento histórico em que grandes mudanças ocorrem no tratamento da pessoa com transtorno mental, é fundamental criar espaços sociais, culturais e artísticos onde as diversidades humanas possam ser compartilhadas e respeitadas” (ALVARES, 2010, p.486). Deve-se destacar que a proposta da reabilitação psicossocial indica a importância da integração das pessoas em tratamento psiquiátrico na sociedade. “Um aspecto central da reabilitação é encontrar um objetivo maior que possa resgatar o cotidiano dessas pessoas, canalizando sua energia e motivação para algo produtivo, que lhes devolva a autoestima e o sentimento de valor na sociedade” (PALMEIRA et al., 2009, p.146).

## **O projeto**

O início da primeira aula foi reservado às apresentações em que estavam presentes: a coordenadora do projeto, o musicoterapeuta responsável pelo direcionamento dos alunos, os alunos e o grupo de pesquisa da Graduação e Pós-Graduação da EM-UFRJ. Após as apresentações, foi proposta aos presentes a criação de ostinatos sobre seus próprios nomes para compor uma música com a participação simultânea de todos. A prática foi iniciada pela professora e aos poucos cada um passou a executar seu próprio ostinato aumentando a densidade da composição. Ao final da atividade, todos pareceram fascinados com o resultado musical da combinação dos ostinatos.

Num segundo momento, os participantes do grupo de pesquisa formaram pequenos grupos com os demais presentes para continuar desenvolvendo a criação musical com os nomes. Ao final do processo de composição, cada grupo apresentou-se e em seguida foi aberto um debate sobre a definição do conceito de música. Logo, expressões como “harmonia” e “organização do ritmo e da melodia” estiveram presentes nas falas dos alunos.

A segunda aula foi iniciada com a apreciação de uma música de Hermeto Pascoal em que se deu a continuidade ao estudo dos sons não convencionais na composição musical. Foi interessante notar que um dos alunos relacionou a música a imagens de uma cena na cozinha, com lavagem de louça, o som da queda da água da bica e o súbito surgimento de um pássaro simultaneamente ao início de uma canção. A partir desta atividade sobre formas não





convencionais de criação musical ocorreram questionamentos por parte dos alunos como: “Porque estamos fazendo música desse jeito?”, “Música não é feita com instrumento?”, “Nós vamos aprender a tocar algum instrumento?”. As perguntas serviram de base para discutir o conceito de música centrado na percepção do resultado musical e das formas de organização dos sons. Ainda neste debate, alguns alunos comentaram sobre as músicas de John Cage, Hermeto Pascoal e de outros compositores, o que abriu o espaço para novos conhecimentos, evidenciando seus interesses pela pesquisa musical.

No terceiro encontro, foi iniciado o trabalho de representação gráfica dos sons com a apresentação dos desenhos de linhas onduladas ou em V, contínuas ou pontilhadas, em cartões coloridos. Solicitou-se aos alunos que relacionassem cada desenho a algum tipo de som, mas ocorreram muitas tentativas sem que atingissem uma interpretação referente à grafia tradicional dos parâmetros de altura e duração. Neste processo, alguns alunos fizeram a associação dos desenhos a canções, o que possibilitou relacionar as durações, alturas e intensidades contidas nessas músicas à teoria da grafia tradicional. Ao definir a escrita desses parâmetros no contexto prático foi possível retornar ao uso dos cartões, relacionando as alturas com o sentido da verticalidade, as durações com a horizontalidade e a intensidade com a notação tradicional. Ao estabelecer esta abordagem da notação musical desenvolveu-se um paralelo entre as representações gráficas não convencionais e as convencionais. Os sons curtos, que estavam representados por pontos no cartão, foram relacionados ao staccato, os sons com duração contínua, representados por linhas, foram associados ao legato. Assim, foi reformulada rapidamente a abordagem didática para integrar os elementos práticos, apresentados pelos alunos, à teoria da notação musical.

As duas atividades seguintes consistiram na prática da representação escrita dos sons. Na primeira parte, retornou-se ao trabalho com ostinatos e com improvisação, desta vez com instrumentos como xilofones, steeldrum, flauta e com o violão, tocado por um aluno que se disponibilizou a criar o acompanhamento harmônico para os improvisos simultâneos da turma. Após essa experiência, questionou-se aos alunos quais foram suas impressões sobre aquela prática e eles relacionaram a qualidade do resultado musical ao tipo de organização sonora.

Na segunda parte da atividade, a turma foi dividida em dois grupos, que desenvolveram a representação gráfica de uma composição musical. Enquanto um dos grupos partiu da improvisação para a escrita, o outro organizou a prática a partir da escrita. A textura da composição do primeiro grupo foi mais densa, com vários níveis superpostos, que representaram a participação simultânea dos instrumentos. O segundo grupo trabalhou com



um nível, onde cada símbolo representou o solo de um instrumento. Este exercício possibilitou uma avaliação da aprendizagem dos conteúdos abordados e, então, considerou-se necessário esclarecer os conceitos de altura, intensidade e duração. Na aula seguinte, foram apresentadas as exemplificações desses conceitos com o som da flauta transversal e propostos exercícios de percepção desses parâmetros com o uso de cartões ilustrados, cujos significados foram definidos previamente para que os alunos pudessem associá-los aos sons tocados.

## **Conclusão**

O uso de várias atividades da Oficina de Música possibilitou um dinamismo nas aulas e, principalmente, um maior conhecimento das expectativas, das preferências e das individualidades dos alunos. O trabalho com as atividades de experimentação sonora geraram novas experiências e confirmou a necessidade da prática na definição de conceitos da teoria musical.

Observou-se que a abertura para a escuta e a valorização da experiência dos alunos, durante cada aula, enriqueceu a abordagem dos conteúdos e contribuiu para a modificação de algumas ações didáticas do plano de aula. Esta busca pelo diálogo também foi importante para que os alunos participassem da construção do processo de ensino aprendizagem. Deve-se destacar, ainda, que as atividades da Oficina de Música possibilitaram a abertura deste espaço para a escuta e indicaram que a diversidade do grupo pode favorecer os momentos de troca de conhecimentos e de criação musical, em que as diversas individualidades se integraram na formação da unidade composicional.

Diante das principais maneiras de exclusão, que se deram na História da Psiquiatria pela privação dos direitos do paciente de interagir, de opinar, pelo isolamento da internação e do estigma da loucura, verifica-se a relevância das experiências com inclusão de pessoas em tratamento psiquiátrico e das pesquisas sobre o tema. As propostas da Reforma Psiquiátrica confirmam a importância da criação de espaços inclusivos e, por sua vez, as pesquisas podem oferecer contribuições para a realização de mudanças significativas na sociedade.

Nos conceitos da reabilitação psicossocial e do ensino diferenciado, apresentados nesta pesquisa, o respeito às individualidades é valorizado. Desta forma, pode-se concluir que o projeto de ensino na Escola de Música da UFRJ tem a possibilidade de oferecer um espaço real de inclusão para as pessoas tratadas no Instituto de Psiquiatria da UFRJ, porque propõe a abertura desse espaço para as vivências sociais e culturais, onde cada indivíduo participe da



construção do processo de ensino aprendizagem a partir da expressão de seus conhecimentos, de suas percepções, dúvidas e habilidades.



## Referências

ALVARES, Thelma Sydenstricker. O Ensino de música para pessoas com doença mental: a desconstrução da figura do louco e a construção de possibilidades de inclusão social. In: SIMPÓSIO DE COGNIÇÃO E ARTES MUSICAIS, 6., 2010, Rio de Janeiro. *Anais do VI Simpósio de Cognição e Artes Musicais*, Rio de Janeiro: UFRJ, 2010. p. 482- 491.

BRASIL. Ministério da Saúde. *Reforma Psiquiátrica e política de saúde mental no Brasil*, 2005. Disponível em: <[http://portal.saude.gov.br/portal/arquivos/pdf/relatorio\\_15\\_anos\\_caracas.pdf](http://portal.saude.gov.br/portal/arquivos/pdf/relatorio_15_anos_caracas.pdf)>. Acesso em: 26 maio 2010.

PALMEIRA, Leonardo Figueiredo; GERALDES, Maria Thereza de Moraes; BEZERRA, Ana Beatriz Costa. *Entendendo a esquizofrenia: como a família pode ajudar no tratamento*. Rio de Janeiro: Interciência, 2009.

MEYER, Luís. Violência e Complacência: em Torno da Antipsiquiatria. *Debate e Crítica n°6*. São Paulo: HUCITEC, 1975.

PAZ, Ermelinda A. *Um estudo sobre as correntes pedagógico-musicais brasileiras*, Rio de Janeiro: UFRJ, 1993.

PERRENOUD, Philippe. *A pedagogia das diferenças: fragmentos de uma sociologia do fracasso*. Tradução de Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2001.

SILVA, Conrado. A Oficina de Música. *Revista Arte*. São Paulo, 1983.

TERAZZA, Emílio. Oficina Básica de Música. Para que? A Metodologia de “Oficina” (1). *Sensus*, s.d.

TOSCANO, Moema. *Introdução à sociologia educacional*. Petrópolis: Editora Vozes, 1984.



## **Oficina de música no Programa de Controle de Homicídios Fica Vivo: o ensino de música a serviço da defesa social**

*Thiago Fonseca de Oliveira  
Universidade Estadual de Montes Claros  
thiagofonseolli@gmail.com*

**Resumo:** Através da sistematização dos trabalhos realizados pela oficina de música instalada no Programa de Controle de Homicídios – O Fica Vivo, sediado no Bairro Santos Reis, em Montes Claros, Minas Gerais, este trabalho apresenta as contribuições da educação musical para os processos de socialização de jovens envolvidos na dinâmica criminal daquela região. Apresenta considerações acerca dos caminhos metodológicos da pesquisa em educação musical, aplicada à realidade socioeducacional das atividades realizadas no espaço da Oficina de Música, analisando as variantes e dados vivenciados no universo da pesquisa. Traz relatos concernentes à experiência do ensino da música em um campo de atuação que, embora não seja necessariamente artístico, tange as especificidades e valores deste para alcançar finalidades diversas. Ao tecer essa teia de significados e significantes que une a prática musical à aquisição de um gama de valores socioculturais, este trabalho conclui seu discurso ao apontá-lo como possuidor de processos cuja metodologia está em par com o universo juvenil, com os pressupostos da Secretaria de Defesa Social do Estado de Minas Gerais no que diz respeito à aplicação de políticas públicas para a juventude. Portanto, considera-se relevante a divulgação e discussão dos relatos inaugurados por este trabalho.

**Palavras-chave:** Educação Musical, Defesa Social, Oficina de Música.

### **Introdução**

Por discorrer sobre “Educação Musical” e “Prevenção à criminalidade”, penso ser necessário esclarecer quais são os sentidos que este trabalho emprega as essas duas expressões.

Entende-se como Educação Musical no contexto da prevenção à criminalidade aquela onde, através do ensino e aprendizagem de discursos e formas, oportuniza-se a aquisição de elementos musicais diversos a serem utilizados para prática e compreensão musical, bem como a efetivação de laços sociais diversos. Sendo essencial que esses discursos e praticas estejam em par com o contexto social em que se insere, podendo o educador se valer de entendimentos e idéias que não estejam necessariamente alicerçadas pelas formas tradicionais do ensino de música, mas que favoreçam o entendimento e fazer musical dos envolvidos. Arroyo (2002), ao discorrer sobre educação musical e contemporaneidade, em artigo elaborado para os Anais do II Seminário Nacional de Pesquisa em Musica da UFG, diz:

O termo "Educação Musical" abrange muito mais do que a iniciação musical formal, isto é, é educação musical aquela introdução ao estudo formal da música e todo o processo acadêmico que o segue, incluindo a graduação e



pós-graduação; é educação musical o ensino e aprendizagem instrumental e outros focos; é educação musical o ensino e aprendizagem informal de música. Desse modo, o termo abrange todas as situações que envolvam ensino e/ou aprendizagem de música, seja no âmbito dos sistemas escolares e acadêmicos, seja fora deles (ARROYO, 2002, pág. 18 e 19).

Prevenção à criminalidade se dá quando apresentamos alternativas que visam o envolvimento cultural e intelectual às pessoas que vivem em condições de vulnerabilidade social, acreditando que a prática musical, a sensibilização através da música, é capaz de auxiliar a construção de um olhar, uma postura, que julgue com criticidade e lucidez os caminhos que a criminalidade apresenta. Nessa perspectiva, a prevenção não é feita quando um jovem é retirado de um ambiente hostil, não é feita quando o privamos da realidade à sua volta, mas acontece através do seu posicionamento diário, de forma positiva e não-passiva, diante dos conflitos e problemas de sua casa, sua comunidade, seu nicho.

O programa de redução de homicídios Fica vivo, do Governo do Estado de Minas Gerais, atua no campo dos programas de prevenção. Surge em 2003 com o intuito de reduzir o crescente percentual de homicídios praticados e que “vitimizavam” jovens alcançados pela vulnerabilidade social e, por conseguinte, pela violência em Belo Horizonte. Com o perceptível avanço dos números dos homicídios e crimes violentos em algumas regiões do interior do estado, é instalado em dezembro de 2006 o núcleo de prevenção à criminalidade na cidade de Montes Claros, com atuação nos bairros localizados na região do Grande Santos Reis (ALVES, 2007).

O programa preconiza que a especificidade trabalhada por cada oficina deve ser um meio de interlocução com outras questões importantes para o envolvido nas atividades. Deve-se através da música, por exemplo, incentivar a prática de atividades harmoniosas, enaltecendo fatores como cooperação, respeito à diversidade de postura e opiniões e afeto. Nessa perspectiva, tomou-se como objetivo dos nossos trabalhos oportunizar o acesso do participante à cidadania através de atividades musicais. A aquisição de valores musicais se torna importante à medida que valores sociais são anexados a isso. Sendo mais importante termos cidadãos que discutem música a músicos que não discutem cidadania.

Entendendo o universo de atuação da oficina de música, trataremos de elucidar os aspectos concernentes a implantação, atuação metodológica e resultados obtidos ao longo de três anos de envolvimento e produção musical.



## Oficina de Música do Fica Vivo

A Oficina de música foi instalada no Programa Fica Vivo em dezembro de 2006, através de projeto apresentado ao Núcleo de Prevenção à criminalidade do Grande Santos Reis. Naquela ocasião, solicitaram-me um projeto que, utilizando o ensino de música, pudesse oferecer atividades que concorriam para os processos de socialização de seus participantes. Então, confeccionei uma proposta de intervenção intitulada “Minha arte, minha vida” que, dentre suas justificativas, trazia a idéia da arte como a mais dinâmica e eficaz forma de despertar nos jovens um olhar mais sensível para o mundo (OLIVEIRA, 2006). Dentre os objetivos desse projeto estava a proposta de vincular entre os jovens participantes a idéia de que a opção pela arte, no caso a música, também deveria representar uma opção pela vida. Após a aprovação do projeto pela equipe técnica, comecei a divulgação das atividades. Para isso, usei de estratégias como visita às escolas do bairro, às praças e demais logradouros que possuíam concentração de jovens na comunidade, além da divulgação feita pela equipe técnica do programa.

Desde o início já havia a preocupação em desenvolver um trabalho de ensino musical de forma a valorizar o entendimento musical e as condições socioculturais de seus participantes. Pautava-me no direcionamento dos trabalhos através da metodologia do programa. Os apontamentos direcionavam os processos de ensino-aprendizagem na perspectiva de que o ofício – no caso a música – deveria valorizar o protagonismo juvenil, a participação do jovem, buscando como objetivo mais amplo o controle de homicídios. Sendo assim, busquei por processos, por procedimentos, para a união entre educação musical, participação de jovens e prevenção à criminalidade.

Cada tropeço e passo dado pela oficina de música foram, desde sua implantação, observados e sistematizados por mim através de relatório mensais e semanais das atividades da oficina. Esses documentos foram importantíssimos tanto para comprovação do andamento das atividades em relatórios apresentados mensalmente à equipe técnica do programa como para a elucidação dos caminhos epistemológicos aqui apresentados.

Após caracterizarmos o contexto ao qual a oficina de música se insere, apresentarei os caminhos percorridos por este trabalho, os aspectos relevantes à pesquisa em educação musical no que tange o ensino em espaços não-formais e se encontram relacionado aos processos de socialização encontrados nas atividades da oficina de música do Fica Vivo em Montes Claros - MG.



## Educação Musical Participativa

Considerando os estudos encontrados através das referências vigentes na pesquisa em educação musical no Brasil e relacionando aos procedimentos adotados pela oficina, pode-se definir por Educação Musical Participativa o método de trabalho, de ensino, onde o aluno é o principal responsável pela aquisição e co-produção do conteúdo ministrado. Dentre as referências, o estudo que apresentou maior similaridade com a perspectiva deste trabalho foi o trazido por Dias e Quadros Junior (2007), que ao observarem a os processos de criação musical partindo de um coral juvenil, elucida sobre os fatores que destacam a participação dos componentes do coral nos processos de aquisição de conteúdo musical.

Na oficina de música, a estratégia de ensino foi pensada junto aos seus participantes a fim atender tanto às necessidades de uma política pública que aponta para o jovem como protagonista, como participante ativo no conhecimento vinculado pelas suas iniciativas, bem como os anseios do coletivo participante. Nesse processo, coube a mim, enquanto oficinairo e educador musical, usar do conjunto de saberes construídos acerca da linguagem musical para facilitar o intercâmbio de idéias no espaço da oficina, anexando assim os valores necessários às nossas práticas musicais. Nesse sentido, Morim (2000) aponta favoravelmente a situações de interação entre o conhecimento do professor e o aluno onde conhecimento teórico passa a ser algo adquirido com a vivência prática, podendo fazer parte de um conjunto de experiências do aluno diretamente ligadas à sua realidade e das quais ele pode se apropriar, tornando-se dono do seu próprio saber (MORIM, 2000 apud DIAS; QUADROS JUNIOR, 2007).

Ainda no que concerne à prática de ensino e aprendizado, propusemos a observação dos aspectos gerais trazidos pelos participantes que concorriam para a aquisição de outros elementos da matéria musical. Por exemplo, se os alunos dominavam a execução de uma determinada célula rítmica do Funk, eram propostos trabalhos que iam desde o acesso à história do referido estilo até a grafia de sua “batida”, visando anexar mais possibilidades de entendimento musical daquele ritmo executado. Aspectos não-formais da linguagem, da simbologia, do ensino da música foram constantemente evocados a fim de que o conteúdo discutido estivesse mais próximo do pré-conteúdo cultural e social que os participantes dispunham para falar de música. Possibilitando, assim, formas peculiares de interpretar e falar sobre uma determinada música, sobre os parâmetros sonoros ou até mesmo um fraseado rítmico composto no espaço da oficina.





A aplicação da Educação Musical Participativa no espaço da Oficina de Música se deu em momentos diversos. A experiência mais notória surgiu através da grande demanda dos alunos para a execução dos tambores. Observava-se, através dos conhecimentos já trazidos pelos participantes, que havia uma grande facilidade em entender e executar determinados ritmos através dos processos de imitação onomatopaica de sons e repetição de movimento. Então, a partir dessa facilidade, a oficina propôs a construção de novos conhecimentos.

Um dos caminhos pensados para se atingir essa finalidade, foi utilizar de formas simples e de entendimento geral dos participantes para grafar as passagens rítmicas que executávamos através de imitação. Acreditando que, através disso, aumentaríamos nosso potencial de comunicação através da música.

Após discutirmos sobre essa recém proposta de linguagem, de simbologia, entendemos que era possível estabelecer uma comunicação musical através desses símbolos não-formais de escrita. A fim de ilustrar como esse processo de escrita foi construído, dentre as dezenas de ritmos e exercícios confeccionados, segue uma imagem de cartaz produzido pelos participantes da oficina, para prática em grupo, tendo em sua estrutura duas frases diferentes para tambores <sup>1</sup>, uma para agogô e outra para triângulo <sup>2</sup>.

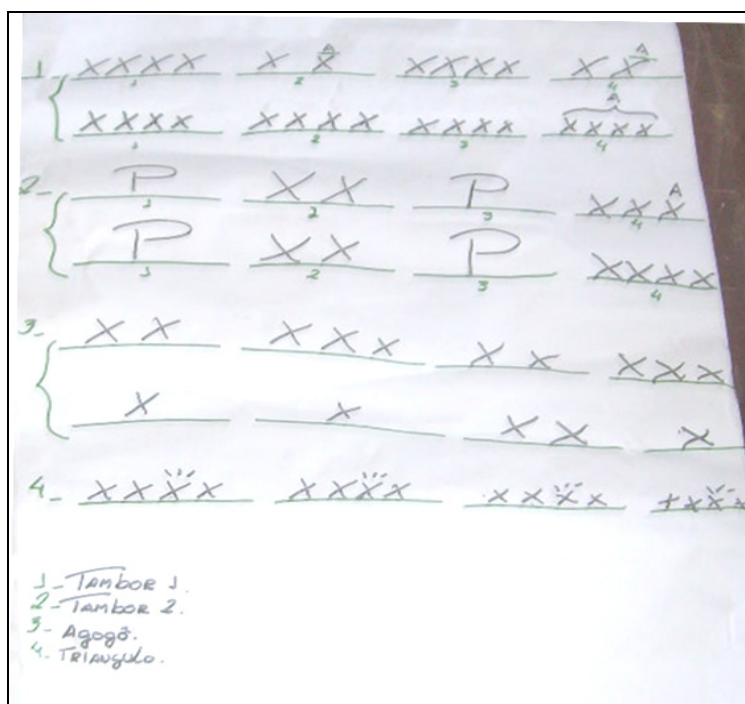


FIGURA 1 – Registro de ritmos executados nas atividades da oficina.

<sup>1</sup> Instrumento do tipo membranofone. Seu som é produzido através da percussão e vibração de uma membrana esticada. (FERREIRA, 2009)

<sup>2</sup> Instrumentos do tipo idiofone, cujo som é produzido pelo atrito e vibração de suas partes metálicas. (FERREIRA, 2009)

De acordo com a leitura musical feita pelos participantes da oficina, possibilitada pelos resultados da educação musical participativa e personificada no desenvolvimento dessa simbologia característica para compreensão e comunicação musical, o ritmo acima tem uma divisão básica em quatro tempos, simbolizada pelos traços abaixo dos “x” que, por sua vez, representam o número de batidas em cada tempo.

No primeiro sistema, simbolizado pela legenda como “tambor 1”, há dois compassos de quatro tempos, com variações entre quatro e duas batidas por tempo, unidos pela chave à esquerda, onde será executado primeiramente os quatro tempos superiores, seguido pelos quatro tempos logo abaixo, podendo se repetir, seguindo essa ordem, de acordo com intenção dos executantes. Observa-se que em algumas batidas (“x”) desse exemplo é encontrado o símbolo “A”, indicando que o executante deverá percutir o aro do tambor nesse momento. No quarto tempo do segundo compasso há uma chave ligando quatro batidas, além da indicação simbólica do “A”. Para esse caso, todas as batidas desse tempo serão no aro.

Ao “tambor 2” se aplicam as mesmas explicações supracitadas, porem apresenta duas outras notações. O símbolo “P”, referenciando momentos de pausa e a execução de três batidas por tempo, a execução de tercinas.

No ritmo referente ao agogô não há nenhuma outra sinalização prévia para execução. Além das células rítmicas, o executante deverá variar, segundo o seu julgo, entre um sino e outro. A ordem de ataque aos sinos não importa. A variação dependerá exclusivamente da criatividade de seu executante. Podendo assim, mesclar a produção de som da forma mais variada ou não.

No ritmo referente ao triângulo há a transcrição de um dos fraseados rítmicos mais utilizados pelos executantes do instrumento ao tocarem estilos como o forró e o baião. São quatro batidas por tempo, onde se percebe um símbolo acima de todas as terceiras batidas de cada tempo, que se refere ao momento de abertura da mão que segura o triângulo, de forma a liberar o som do instrumento abafado pela compressão da mão.

Ao anexarmos mais essa possibilidade de entendimento a um ritmo executado pelos participantes da oficina de música, além dos processos de imitação sonora e de movimento, acredito que há um aumento na capacidade de vincular idéias e entender sistematicamente a prática musical em questão. Se um aluno consegue se fazer entender através dessa linguagem, poderá então não só se expressar através dos sons, da prática, mas também no campo das idéias, da escrita. Percebe-se também que a linguagem utilizada pela oficina, mesmo que não-formal, apresenta elementos da notação tradicional da música. Fala-se em divisão de tempos, compasso, pausa, dentre outras coisas. Dessa forma, não se trata da exclusão dos demais



entendimentos ou a criação de uma linguagem concorrente, paralela, mas da ampliação simbólica da grafia, da interpretação de um determinado som ou silêncio num contexto específico.

Os processos dessa metodologia que concorrem para a socialização de seus envolvidos não estão apenas nas expressões e formas de comunicação musical obtidas através do ensino de música, mas nos diversos valores possibilitados e adquiridos a partir da prática musical no espaço da oficina. Segundo relato de D. R. S, 14 anos, participante da oficina, sobre o momento e sonoridade da prática musical em conjunto, o “som em grupo sai mais legal que um som sozinho. Um toca um ritmo, outro toca outro, aí sim sai um som legal”.

Os participantes da oficina passaram por todos os processos da confecção de um instrumento. Participaram da escolha da boa matéria prima (preço e qualidade), preparação do material para confecção até discussões sobre valor cultural e de mercado do instrumento confeccionado. Sempre sugerindo aos participantes da oficina que, ao final da confecção de um instrumento, fosse produzido um projeto detalhando os passos de sua fabricação, como forma de fixar processos, auxiliar na organização de idéias e ações, bem como possibilitar mais uma forma de produção de conhecimento através da oficina.

Através dos trabalhos em grupo conseguimos identificar e entender as dificuldades da prática musical em conjunto, solucionando problemas advindos desses processos. Observamos pontos de evolução e compreensão da atividade em questão, bem como a sua importância para o aprendizado, ao lidar com as situações distintas de interação concernentes a tal prática. Ainda nas palavras de D. R. S, destaca-se, em seu entendimento, as diferenças entre a prática em conjunto e a prática individual.

[...] quando a gente toca separado, né, a gente tá concentrado no ritmo da gente. Então a gente pode tá tocando num tempo só da gente. Mas... se a gente tocá em conjunto tem que tocá todo mundo no mesmo tempo, tem que respeitá o som da outra pessoa. Tem que encaixar o ritmo da gente com o ritmo das outras pessoas. Ai eu acho que tocar junto é mais difícil, mas o som é melhor (D. R. S, 2009).

Ao relacionar educação musical a valores sociais, tratamos de compreender como a “democratização” da aprendizagem pode representar a ampliação dos significados existentes entre o conhecimento aprendido e o aluno. Concordo com o discurso trazido por Aróstegui (2006) que, ao tratar da formação dos jovens com habilidades de viver em democracia, aponta que “o melhor modo de educar para a democracia é educar em democracia. É dizer,



permitindo ao alunado participar <sup>3</sup>”. Nessa fala, é visível a preocupação do autor em destacar a participação do aluno no processo de construção do conhecimento. Ainda afirma, no decorrer de sua exposição, que os educadores “deveriam se preocupar por algo mais que a transmissão de conteúdos, se quisermos dar ao nosso alunado uma formação integral que o capacite a viver em democracia <sup>4</sup>” (ARÓSTEGUI, 2006, tradução nossa). Ao analisar o discurso trazido por esse autor, encontro uma exemplificação do que propõe a educação musical participativa.

A prática dos instrumentos, alicerçada por atividades de manulação, coordenação motora e acuidade auditiva que oferecem o subsídio teórico e operacional aos participantes, a fim de que a atenção e cuidados não estejam apenas voltados para o momento da execução, mas em todo o processo que o precede. Observa-se que a oficina conseguiu vincular tal idéia, pois muitos dos exercícios de coordenação motora são confeccionados e aplicados pelos próprios participantes (FIG. 4). O exemplo abaixo apresenta variações entre a batida de pés no chão (P), batidas de mão, uma contra a outra (M), a batida da mão contra a perna (C) e a emissão da vogal “a” aberta (HA!).

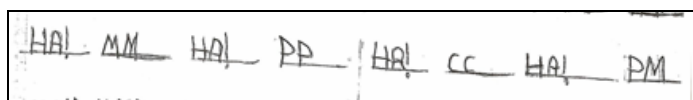


FIGURA 2 – Exercício para a coordenação motora.

Por fim, percebo a Educação Musical Participativa como um processo de ensino e aprendizagem que afirmou a autenticidade dos participantes da Oficina de Música, trazendo-lhes não apenas os entendimentos necessários à execução musical proposta pela oficina, mas principalmente a confiança necessária para que pudessem ser protagonistas dos conhecimentos construídos ao longo desses dias de socialização e música.

## Conclusão

A pesquisa em educação musical tem percebido que as relações de aprendizado estão para além daquelas estipuladas e vivenciadas nos espaços formais de ensino, da educação eminentemente voltada **para** a música. Percebe-se que diversos autores vêm discutindo a produção musical em situações que reverenciam outros valores que compõe a

<sup>3</sup> “El mejor modo de educar para la democracia es educar en democracia, es decir, permitiendo al alumnado participar.”

<sup>4</sup> “[...] debiera de preocuparse por algo más que la transmisión de contenidos si queremos darle a nuestro alumnado un formación integral que lo capacite para vivir en democracia.”

prática artística. Nesse sentido, o aprender determinado instrumento pode se relacionar com condições de destaque social, pela capacidade da prática musical em potencializar redes de relacionamento com outras pessoas ou até mesmo como ferramenta de prevenção à criminalidade. Desta forma, a literatura em educação musical concebe a existência de um ensino **através** da música.

Considerarei que, ao construir com esses garotos um conhecimento pautado no diálogo, na confiança, nas habilidades dedicadas à construção da oficina, pude me aproximar, de forma mais efetiva, de outros aspectos importantes de sua formação pessoal, de suas relações sociais, de suas necessidades em construir um universo de significados que fazem parte da identificação não apenas como um jovem que está margeado pela dinâmica criminal, mas como aquele jovem capaz de se posicionar de forma positiva e ativa em relação às adversidades de seu caminho.

Na perspectiva deste trabalho, observa-se a socialização através da música como uma ferramenta eficaz no controle do crescente número de homicídios que vitimam os jovens dos aglomerados urbanos de nossas cidades. As alternativas de integração social possibilitadas pelo Fica Vivo, através de atividades diversas, tem conseguido oferecer novos caminhos aos jovens alcançados pelas suas iniciativas. Por conseguinte, incluímos a oficina de música nos processos de socialização apresentados pelo programa. Através da educação musical temos alcançado jovens envolvidos diretamente como a dinâmica criminal no bairro Santos Reis, ao oferecer acesso a modos de vida diferentes dos possíveis pelas diversas limitações financeiras e espaciais.



## Referências

ALVES, Márcia C. Programa Fica Vivo!: uma política inovadora de prevenção à criminalidade. In: *Congresso Internacional del CLAD sobre la reforma del Estado y de la administración pública*, 7. Sto Domingo, Rep. Dominicana, 2007. Disponível em: <<http://www.clad.org.ve/fulltext/0058135.pdf>>. Acesso em: 8 de julho de 2008.

ARÓSTEGUI, José L. *Participación del alumnado en el proceso de enseñanza aprendizaje. Participación educativa. Revista del Consejo Escolar del Estado*. nº 2. 2006. Disponível em: <[http://www.mec.es/cesces/revista\\_participacion\\_educativa\\_2/participacion-jarostegui.htm](http://www.mec.es/cesces/revista_participacion_educativa_2/participacion-jarostegui.htm)> Acessado em: 29 de set. 2009.

ARROYO, Margarete. Educação musical na contemporaneidade. In: Seminário nacional de pesquisa em musica da UFG, 2. Goiás. *Anais...* Goiás: UFG, 2002. p. 18-29. Disponível em: <<http://www.musica.ufg.br/mestrado/anais/anais%20II%20Sempem/artigos/artigo%20Magarete%20Arroyo.pdf>>. Acesso em: 15 de ago. de 2009.

DIAS, L. M. M. ; QUADROS JUNIOR, J. F. S. . Educação Musical Participativa: um relato de experiência sobre o processo de criação de um musical partindo dos integrantes do Coral Juvenil. In: XVI Encontro Anual da Associação Brasileira de Educação Musical, 2007, Campo Grande. Anais do XVI Encontro Anual da Associação Brasileira de Educação Musical, 2007. p. 27-35.

FERREIRA, Aurélio B. de Hollanda. *Dicionário Aurélio on-line – Dicionário de língua portuguesa*. Disponível em: <<http://aurelio.ig.com.br/dicaureliopos/>>. Acesso em: 14 set. 2009.

OLIVEIRA, Thiago Fonseca de. *Projeto Minha arte, Minha vida*. Montes Claros, dezembro de 2006. (não publicado)

D. R. S. Montes Claros, 11 set. 2009. 1 cartão de memória Mini SD (2gb). Entrevista cedida a Thiago Fonseca de oliveira



## **Oficina de Sensibilização Musical: uma proposta de musicalização junto ao Movimento Coral Feevale, em Novo Hamburgo – RS**

*Lúcia Helena Pereira Teixeira  
FEEVALE/IPA  
lhpteixeira@yahoo.com.br*

**Resumo:** A Oficina de Sensibilização Musical foi criada em 2009 e é aberta à comunidade acadêmica e a todas as pessoas interessadas na aprendizagem músico-vocal. É oferecida de forma gratuita, junto ao Movimento Coral Feevale, em Novo Hamburgo – RS, ocorrendo uma vez por semana, em um encontro de uma hora de duração. Não estando vinculada a nenhum curso de extensão específico daquela universidade, foi proposta como um espaço/tempo onde as pessoas pudessem sentir-se à vontade para experimentar o trabalho músico-vocal. Desde o seu início, a Oficina teve um caráter aberto, ou seja, a qualquer tempo era possível a entrada de novos estudantes. Neste primeiro semestre de 2010 a proposta de atividade músico-vocal esteve centrada na produção de arranjos, uma vez que a experiência de criação e execução de arranjo, em 2009, havia mobilizado, de forma significativa, os participantes. A intenção, com a proposta, era de aproximação do universo musical dos alunos/as e mediação na organização das ideias musicais para a elaboração dos arranjos.

**Palavras-chave:** sensibilização musical, arranjos vocais, repertório.

### **Introdução**

A Oficina de Sensibilização Musical é aberta à comunidade acadêmica e a todas as pessoas interessadas na aprendizagem músico-vocal. É oferecida de forma gratuita, junto ao Movimento Coral Feevale, em Novo Hamburgo – RS, ocorrendo uma vez por semana, em um encontro de uma hora de duração. Não estando vinculada a nenhum curso de extensão específico daquela universidade, foi proposta como um espaço/tempo onde as pessoas pudessem sentir-se à vontade para experimentar o trabalho músico-vocal. As pessoas que buscam o Movimento Coral são encaminhadas, conforme sua vontade, possibilidades vocais e de vivência musical, ou para os laboratórios de canto e/ou para os coros que compõem o Movimento. Aquelas que necessitam tanto de um contato maior com a técnica vocal quanto desenvolver a percepção e a compreensão musicais são também convidadas a participar da Oficina de Sensibilização Musical.

A Oficina foi criada em 2009 e tinha em torno de dez integrantes. Neste ano, no primeiro semestre, contou com nove alunos/as e, desde o seu início, teve um caráter aberto, ou seja, a qualquer tempo era possível a entrada de novos estudantes. Dos alunos do primeiro semestre deste ano, somente um participou dos encontros no ano passado. O público atendido pela Oficina situa-se numa faixa etária jovem e adulta/meia idade.



O tempo de uma hora é dividido em trinta minutos para a técnica vocal e mais meia hora para a prática músico-vocal. Para tanto, divido meu tempo com a colega que é a preparadora vocal do Movimento Coral. Temos trabalhado especialmente com o uso da voz e procurado proporcionar atividades que valorizem as práticas músico-culturais dos estudantes buscando compreender as relações de sentido que estes estabelecem com essas práticas a fim de fomentarmos nossa própria prática pedagógica (KRAEMER, 2000, p. 66).

## 1 A atividade proposta

Neste primeiro semestre de 2010 a proposta de atividade músico-vocal esteve centrada na produção de arranjos, uma vez que a experiência de criação e execução de arranjo, em 2009, havia mobilizado, de forma significativa, os participantes. Ao final daquele período realizamos uma avaliação geral do ano, na qual os/as estudantes sinalizaram positivamente em relação à atividade, tendo cada um/a percebido sua própria evolução vocal e musical.

No primeiro encontro de 2010, ouvi as expectativas dos estudantes em relação à Oficina e muitos se mostraram curiosos pelo que iriam aprender. Perguntei-lhes, também, sobre o que a música significava para eles. As respostas, então, foram as mais variadas: “música é melodia”, ou “música é ritmo e harmonia”, “música pode ter letra ou ser instrumental”, entre outras. Comecei, então, a trabalhar com a primeira resposta que, particularmente, me chamou muito a atenção: “música é expressão”.

Primeiramente concluímos que todas as músicas podem ser veículo de expressão: músicas com letra e músicas instrumentais. Em um segundo momento, propus a execução do *rap* da peça *Vinheta Coral*, de Ana Yara Campos: “Deixa que digam, que pensem, que falem; deixa isso pra lá, vem pra cá, o que é que tem, eu não tô fazendo nada, você também: faz mal bater um papo assim, gostoso, com alguém?”. Aproveitando a sala espelhada onde são realizados os encontros da Oficina, pedi aos alunos/as para que ficassem de frente para o espelho e buscassem, à sua maneira, interpretar o texto.

Solicitei-lhes que, ao executarem o *rap* em frente ao espelho, marcassem também a pulsação, com os pés. Em um segundo momento, caminhamos pela sala, em um andamento pré-determinado, e, com o objetivo ainda focado na expressão, buscamos explorar o espaço livre, em diversas direções. Ao passar por cada colega, a intenção do texto deveria ser expressa através dos olhos, do movimento corporal e facial. Este foi um momento revelador, pois era o primeiro dia da Oficina e as pessoas ainda não se conheciam, no entanto os rostos





se iluminaram, os sorrisos e o clima de brincadeira se estabeleceram. A propósito do papel da música como facilitadora de trocas sociais, afirma Ribas (2008, p. 146) que “é na natureza social e pessoal das relações que o ser humano estabelece com a música que se elaboram significados e que uma sociabilidade se constrói pela e com a música”.

Ainda nesse encontro fizemos exercícios buscando expressar o texto proposto de diversas formas, por meio da utilização da voz nos diferentes registros: agudo, médio e grave.

Ao final da aula passei-lhes uma tarefa para casa: tomando como exemplo a letra do *rap*, cada um/a deveria criar um texto seu e já pensar no ritmo e na pulsação para a declamação. Nas aulas seguintes passaríamos a trabalhar possibilidades de arranjos para as suas criações.

Minha intenção, com a proposta, era de aproximar-me do universo musical dos alunos/as, agindo como mediadora na organização das idéias musicais para a elaboração dos arranjos, e também poder tornar nossos encontros mais significativos, uma vez que partiria do repertório dos alunos/as para gradativamente ir agregando e construindo conhecimentos musicais. Vale ressaltar que, nesse tipo de atividade, o foco de interesse do educador deve ser o processo de aprendizagem, visando a valorizar a diversidade cultural/musical de cada aluno/a e colocar

o sujeito da aprendizagem no centro do debate e das ações. Nessa perspectiva, os estudantes são percebidos como protagonistas de experiências musicais que devem se ampliar e se aprofundar diante da dinâmica da diversidade cultural e musical [...]. (RIBAS, 2008, p. 146).

## 2 O desenvolvimento da atividade

### As músicas de cada um: entre música sertaneja, baladas, melodias superpostas e canções infantis

As criações começaram a surgir de forma tímida. No encontro seguinte, uma das alunas trouxe sua composição. Para minha surpresa, além do texto com ritmo e pulsação propostos, trouxe também uma melodia criada para a sua letra. Logo que pedi para que nos mostrasse sua composição, Nedi<sup>1</sup>, que é uma senhora de meia idade, ficou acanhada e pediu desculpas, dizendo que não sabia se tinha feito de forma ‘correta’. Disse-lhe que não havia uma maneira ‘certa’ de criar e que não se preocupasse com nada, pois nós não conhecíamos a sua música e que precisaria que ela a executasse para que pudéssemos aprendê-la e iniciarmos

<sup>1</sup> Os nomes dos alunos/as são fictícios.



o processo de arranjo. Ela nos apresentou sua composição, em gênero semelhante à canção, e começamos a aula.

Em apenas um dos encontros ninguém havia trazido sua composição. Nesse dia segui com o arranjo da *Vinheta Coral*, proposto no primeiro dia de Oficina.

Embora desde o princípio tivesse frisado a necessidade de criarem apenas uma letra e que se preocupassem com a pulsação e o ritmo da declamação, todas as propostas musicais que surgiram continham texto e melodia próprios. Os gêneros musicais foram distintos: surgiram canções, uma melodia sertaneja, uma canção infantil e uma melodia superposta a um *rap*.

### **A percepção de elementos da linguagem musical**

Além de nosso tempo de aula ser bastante curto, no início do semestre praticamente a cada encontro surgiu um/a novo/a integrante na Oficina. Assim, procurei sempre relembrar os exercícios realizados e os conceitos desenvolvidos nas aulas anteriores.

À compreensão da pulsação seguiu-se a compreensão do que seja métrica musical. Procuramos, a cada novo arranjo, estabelecer sua pulsação, a métrica, o contorno melódico, o ritmo da melodia, o que sugere como acompanhamento o gênero musical proposto, entender as seções da canção (quando existiam), tais como estrofes e estribilho.

A segunda composição foi trazida por José, um senhor de meia idade, que já foi nos contando que gostava de música sertaneja e que tinha pensado em criar uma música nesse gênero, com ritmo ‘valseado’. Assim que começou a cantar, duas integrantes do grupo bailaram, pela sala, em ritmo de valsa.

Ao analisarmos o contorno melódico, toquei, ao teclado, a melodia com sua terça como segunda voz, e perguntei-lhes se sabiam reconhecer qual a característica melódica mais marcante da música sertaneja. Assim, enquanto José e os outros três homens cantavam a melodia principal, eu e as mulheres cantávamos a segunda voz em terças.

De uma forma geral, a maior dificuldade dos alunos/as em suas composições foi o encaixe da letra/melodia sem o descontrole ou perda da pulsação.

### **3 Algumas considerações**

A Oficina de Sensibilização Musical foi criada, dentro do Movimento Coral Feevale, no intuito de se constituir um espaço/tempo livre da necessidade de elaboração de repertório



ou de qualquer outra preocupação que não fosse o prazer do encontro com os colegas para o fazer músico-vocal em conjunto e a busca da compreensão musical.

A partir do entendimento da música como prática social na qual os indivíduos interagem com e por meio dela, cabe ao educador considerar o complexo de relações presentes no fazer musical e valorizar os significados para os sujeitos envolvidos (SOUZA, 2000, p. 28). Nessa direção, a prática pedagógico-musical da Oficina busca proporcionar atividades músico-vocais a partir das vivências musicais de seus integrantes. Essas vivências, em geral, estão relacionadas à participação em diferentes grupos sociais tais como igrejas, bandas de rock, à música de sua preferência, ou mesmo ao fazer profissional, como é o caso de uma das alunas, que trouxe uma canção infantil inspirada em seu cotidiano como professora da educação infantil.

Neste primeiro semestre o trabalho foi facilitado pelo pequeno número de integrantes do grupo, o que permitiu maior proximidade entre os participantes e um fazer musical com menor restrição de exposição individual. Assim, quando estimulados, os estudantes adultos sentiram-se à vontade para brincar e criar, vencendo o medo da crítica e de cometer ‘erros’.

A cada nova canção, houve respeito por parte do grupo pelo gênero apresentado pelo/a colega, revelado não somente pela participação de todos/as, mas também por meio das sugestões dadas por cada um/a no momento da elaboração dos arranjos.

O envolvimento com a atividade revelou-se por meio da expectativa de cada participante com o arranjo de sua música, o que provocou, em alguns que já haviam apresentado sua canção, a continuidade da letra, por exemplo, ampliando a canção. Em outros/as o entusiasmo foi externado pela manifestação da vontade de gravarem um Cd dos arranjos das músicas, como resultado da produção da Oficina.

De uma forma geral, os resultados que foram obtidos revelaram o grau de envolvimento dos/as participantes com a atividade musical, a começar pela tarefa, cujo início ocorria na casa de cada um/a, com a criação da canção. A participação ativa na elaboração dos arranjos dos colegas serviu também como estímulo à criação.

A atividade de arranjo das canções de cada um permitiu ao grupo conhecer-se mais, já que as experiências musicais individuais puderam ser valorizadas por todos/as. Por estar imbricada com diferentes áreas da vida, tais como religiosidade, concepções de mundo, gostos musicais, entre outras, a música pode ajudar na compreensão do próprio indivíduo e facilitar a comunicação com os outros (SOUZA, 2007, p. 19).

Outro ponto importante a salientar está relacionado à preparação dos encontros da Oficina, que acabaram ocorrendo tendo por fio condutor o trabalho com conceitos (conforme



iam surgindo na prática) e elementos da linguagem musical, conectados à proposta da atividade de produção dos arranjos.



## Referências

KRAEMER, R. *Dimensões e funções do conhecimento pedagógico-musical*. Em Pauta, Porto Alegre, v. 11, n. 16/17, abr./nov., p. 50-73, 2000.

RIBAS, Maria Guiomar. Co-educação musical entre gerações. In: SOUZA, Jusamara (Org.). *A prender e ensinar música no cotidiano*. 1.ed. Porto Alegre: Sulina, 2008. p. 141-165.

SOUZA, Jusamara (Org.). *Música, Cotidiano e Educação*. Porto Alegre: Programa de Pós-Graduação em Música do Instituto de Artes da UFRGS, 2000.

SOUZA, Jusamara. Cultura e diversidade na América Latina: o lugar da educação musical. *Revista da ABEM*, publicação da Associação Brasileira de Educação Musical, n 18, p. 15-20, outubro 2007.



## Oralidade: adesivo do ato de barulhar

Dulcimarta Lemos Lino  
UNISINOS  
dulcimarta@terra.com.br

**Resumo:** O presente comunicação apresenta reflexões tomadas a partir de investigação que define o barulhar como a música das crianças. Dentro de uma abordagem etnográfica no campo da Sociologia da Infância, a pesquisa escutou a música das culturas infantis, coletando e analisando um número elevado de suas brincadeiras. Na ação imprevisível e indeterminada de barulhar que flui na diversidade de um corpo que lança-se à sensibilidade de soar, as crianças demonstram que a oralidade emerge como suporte da música. Nessa ação, as crianças testemunham que a oralidade não remete apenas à voz, mas à escuta como implicação poética que ressoa singularidades. A escola deveria ser espaço privilegiado para escuta e mediação do barulhar na infância.

**Palavras-chave:** Música na Infância, Oralidade na Educação Musical, Barulhar.

Ao investigar e refletir sobre a música das culturas infantis, acompanhando a rotina lúdica de um grupo de crianças do Maternal II (entre 3 e 4 anos) durante um ano na cidade de Porto Alegre compreendi que a música das crianças é o barulhar. Dentro de uma investigação etnográfica no campo da Sociologia da Infância constatei que as crianças brincam com sons porque tem em seu corpo a sonoridade, essa necessidade humana sensível. Assim, a escuta intencional – e intensa – das brincadeiras das crianças me permitiu constatar que o tempo e espaços “livres” da monitoração dos adultos foram por elas constituídos como momentos para barulhar, tendo a oralidade como suporte dessa atividade.

### O ato de barulhar

Defino barulhar como o ato de movimentar uma pluridimensionalidade de combinações sonoras empreendidas sensivelmente pelas crianças ao se deixarem brincar com os sons na improdutividade, na não-literalidade, na imprevisibilidade, na liberdade de um tempo e de um espaço onde elas aprendem a viver - real e ficcionalmente - as sonoridades de seu corpo no mundo.

O barulhar não quer a sala de concertos, existe num tempo e num espaço não linear e improdutivo. Como emerge da intensa relação das crianças com as sonoridades, o tempo de barulhar é a dimensão que parece constituir a compreensão da *duração* como o tempo que a música precisa para materializar-se. Por essa razão, o tempo de barulhar se distancia do tempo cronológico, medido, determinado e regular.



Logo, podemos dizer que a infância “como condição da experiência humana” (AGABEM, 2001) barulha num tempo aiônico. O termo grego é resgatado da reflexão de Kohan (2004, p.54), na qual o filósofo, valendo-se das definições para o vocábulo *tempo*, propõem um deslocamento de seu conceito e lugar. Nesse sentido, o tempo contínuo *chrónos*, ou o tempo medido *kairós*, cede lugar ao tempo da criança que brinca criando, *aión*. Aqui o que aparece é o tempo como ação lúdica que tem fim em si mesma.

Por existir num tempo indeterminado, guiado pela necessidade de lançar-se à sensibilidade de soar, o barulhar serve à diversão e a improvisação. Nessa atividade, abriga, acolhe e conjuga a pluralidade de discursividades que as crianças decidem manipular. Então, o barulhar emerge como o princípio organizador da música nas culturas infantis, invadindo as rotinas escolares cotidianas para cifrar o singular.

Tal singularidade só é possível porque, ao participar da ação divertida e improvisada de barulhar, as crianças imprimem maneiras de soar indeterminadas e irrepetíveis (sem consciência) que se vinculam estritamente a um itinerário mobilizante. Nessa trajetória incorporam, compreendem, perpetuam e transformam significados constituídos social e culturalmente, bem como inventam outras formas de soar. Assim, vivem a música antes de pensá-la com sentido, entendendo que *a música é um jogo sonoro de regras em movimento dinâmico*.

Portanto, o barulhar carrega em si todo o ritual da comunicação humana. Nele, as sonoridades não têm comprometimento com alguma forma de organização e formalização sintática musical, mesmo que possam manipulá-la e explorá-las à exaustão. Como antítese do sistema tonal, o barulhar não está preocupado com o movimento cadencial de tensão e repouso, harmonia e melodia. Sem se importar em retardar o maior tempo possível à volta de um som já escutado, ou abandoná-lo ao acaso recém iniciada sua produção, o ato de barulhar incorpora o abuso da citação, da superposição e da desconstrução. Aqui, as crianças não parecem perseguir insistentemente uma repetição (embora não a reneguem), o que se repete é o ato de movimentar todo o corpo diante das materialidades acústicas do mundo.

Tornado corpo, o barulhar quer experimentar as sonoridades do mundo (no corpo) e as escutas por eles provocadas (individual e coletivamente). Nesse ato plural (LAHIRE, 1999), o som estava sempre “grávido” (CAGE, 1976) de silêncio e tem na voz a expressão oral das sonoridades que simultaneamente dialogam com todo o corpo. O silêncio é aqui tomado como sintonia com o mundo e com a natureza, um suporte cheio de possibilidades musicais que liga, admira e escuta o fluxo sonoro. Isso porque, “mesmo quando ele cai depois de um som, reverbera com a matéria deste e essa reverberação continua até que outro som o



desaloje, ou até que ele se perca na memória. Logo, mesmo encoberto, o silêncio soa” (SCHAFER, 1991, p.17).

Portanto, para marcar sua existência as crianças barulham. Nessa ação plural experimentam os excessos e os contrastes expostos nas sonoridades que espontaneamente movimentam através da paisagem escolar e dos objetos do entorno. As crianças também parecem se interessar especialmente pelas tensividades sônicas produzidas pelo ruído e pelo silêncio, mostrando-se abertas às escutas de todas as músicas da música. Tal ação provoca um deslocamento nas habituais “rodinhas de canto” propostas às crianças na escola. Uma melodia para ser executada em uníssono por toda a turma coletivamente, para mostrar uma mistura complexa de sonoridades fragmentadas, híbridas, atonais, dissonantes e com métricas inusitadas.

Desta forma, o barulhar expressa as experiências investidas pelas crianças através dos diferentes contextos escolares onde tem a liberdade de soar, revelando com maior constância: as possibilidades simultaneamente indissociáveis de *experimentação* do corpo sonoro através das paisagens sonoras e objetos circundantes; a construção de *narrativas sonoras* para comentar seu estar no mundo com sons; e, especialmente a participação nos *jogos de escuta*, nos quais a audição estrutura a fruição do barulhar.

Logo, no ato de barulhar, as crianças experimentam os fluxos do discurso sonoro em sua complexidade e extensão, fazendo aflorar uma rede de conexões que só pretende encontrar o sensível ao compartilhar a vida em sociedade. Nesse momento, a música artesanalmente expressa pelas crianças vê orquestrado pelo humano seus elementos constituintes, administrados numa simultaneidade heterofônica que só quer sublinhar a potência poética da infância. As crianças inventam porque necessitam aprender a encantar-se através de um saber que dura no corpo: o barulhar. Nele, a oralidade emerge como a expressão mais habitual das crianças, sem deter-se nela.

## **Oralidade no barulhar**

Durante a escuta da música das crianças, através de exaustiva análise e reflexão de suas brincadeiras no contexto escolar, constatei que a oralidade emergiu como suporte do barulhar na infância. Por essa razão, acabei aproximando-me de Paul Zumthor (1993, 1997a, 1997b, 2007), esse suíço radicado no Canadá, pelo seu intenso estudo dedicado à oralidade, principalmente porque, sem se interessar pela palavra oral, Zumthor compreende que é no suporte vocal que está o lugar privilegiado para o estudo das culturas.





Neste contexto, o autor considera a voz humana “não somente nela mesma, mas (ainda mais) em sua qualidade de emanção do corpo e que, sonoramente, o representa de forma plena” (ZUMTHOR, 2007, p.27). Para o autor, a oralidade não se reduz à ação da voz (essa matéria primordial do antes da linguagem), mas inclui a gestualidade, localizada na performance. A voz é o local privilegiado para o estudo das culturas porque fonte de energia que as anima. Voz que implica a teatralidade de um corpo, portadora de linguagem, já que nela e por ela se articulam sonoridades que possuem significados, engajamentos, ritos, presença. Dessa forma, Zumthor (2007) reintroduz a dimensão de um corpo vivo, encarnado, histórico e cultural, um corpo “como um conjunto de relações sociais” (MAUSS, 1974, p.7) e, por isso, poético.

Segundo Zumthor (1997a, 1997b), a poética é justamente esse acontecimento oral e gestual, ação única e irrepetível, ponto de coincidência entre enunciação, ação e recepção. Para ele, a poesia emerge como fenômeno heterogêneo que tem a fundamental necessidade de “ser percebido em sua qualidade para gerar efeitos da presença ativa de um corpo: de um sujeito em sua plenitude psicofisiológica particular, sua maneira própria de existir no espaço e no tempo em que ouve, vê, respira, abre-se aos perfumes, ao tato das coisas” (ZUMTHOR, 2007, p.35). Nesse sentido, pela voz, os caracteres poéticos se relacionam com a performance, o texto e a música, envolvendo a percepção e apreensão de um tempo não linear que ressoa imprecisos inventos de ser nos espaços que permitem uma recepção coletiva.

O lugar cênico dessa oralidade poética, de colocar o corpo na voz e de romper o real é a identificação, pelo espectador-ouvinte, de um outro espaço: o da escuta. Assim, a oralidade não remete apenas à boca, mas é “graças à orelha que todo o sujeito pode controlar os diversos parâmetros de sua voz [...] [pois] a escuta faz parte da voz” (MESCHONIC, 2006, p.34). “Voz que implica o ouvido, dois ouvidos [...] o daquele que fala e o do ouvinte [...]. É por isso que o corpo, pela audição, está presente em si mesmo, uma presença não somente espacial, mas íntima” (ZUMTHOR, 2007, p.87). Voz que possui plena materialidade, repousando no silêncio do corpo, a ligar a linguagem humana e seus anseios. Dessa forma, a escuta fixada na oralidade como um ponto de aderência, uma forma de tocar a distância (tão distante da escuta escolástica proposta por Plutarco (2003) - ainda muito em voga na academia), de estar face a face com os sons, destaca a oralidade como “uma prática, uma experiência que se realiza em um evento de que se participa. Situada sempre em contextos sociais específicos, a oralidade produz um circuito comunicativo, onde múltiplas determinações se dispõem para constituí-la” (FLORES, 2006, p.2).



Logo, as organizações sonoras ou significações (sentidos) que surgem nos corpos das crianças pela voz são, em última instância, marcas corporais que imprimem sentidos à complexidade sonora de Ser no mundo. Expressões de sua produção sensível que colocadas no discurso sonoro podem tonalizar o pertencimento social e cultural, bem como abrir-se a outras e novas singularidades. Aqui, o sentido dos acontecimentos habita a experiência vivida com o corpo em movimento, expressão da sensibilidade humana, em que a voz como uma presença faz vibrar o passado das crianças ou a memória inscrita naquele corpo, o seu presente e um dever incessante. Ao participar com o corpo nos jogos de métricas, rimas e gestos que desenham o som com a voz, as crianças experimentam, no movimento, a heterofonia do discurso sonoro.

Como nos diz Merleau-Ponty “não é o sujeito epistemológico que efetua a síntese; é o corpo que, quando sai de sua dispersão, se ordena, se dirige por todos os meios para um termo único de seu movimento, e quando pelo fenômeno da sinergia, uma intenção única se concebe nele” (1994, p.312). O autor ainda afirma:

a percepção sinestésica (percepção dos movimentos) é a regra, e, se não percebermos isso, é porque o saber científico desloca a experiência e porque desaprendemos a ver, a ouvir e, em geral, a sentir para deduzir de nossa organização corporal e do mundo tal como concebe o físico aquilo que devemos ver, ouvir e sentir (MERLEAU-PONTY, 1994, p.308).

Portanto, a oralidade aderente da música nas culturas da infância tem a voz como suporte sinestésico do tempo de barulhar. No momento em que as crianças colocam o corpo nas materialidades da voz, a diversão-improvisação emerge como a atividade constante no barulhar infantil. Uma diversão-improvisação que é nominalmente identificada nas culturas infantis como um livre *brincar* (barulhar), porque espaço de liberdade, democracia, indeterminação. Pela oralidade a criança toca a música sem precisar tomá-la como obra de arte acabada, apenas *brinca* com os sons, expondo-os.

Aqui, o brincar é diferente do trabalhar, do estudar, do imitar. Brincar é estar com os sons no coletivo, sem apresentações, sem separações. É entrar na brincadeira, soltar a voz, a língua, a fala, deixar-se vibrar. Nessa ação as crianças testemunham que a oralidade adesiva do ato de barulhar não opera apenas com a voz, mas com a escuta como tempo e espaço de tocar a distância para ressoar singularidades. Assim, na oralidade a escuta emerge como implicação fundante da poética do barulhar .

Logo, a compreensão da oralidade como adesivo do ato de barulhar cria condições decisivas de estabelecimento de um diálogo entre as diferentes áreas do conhecimento



científico para construir uma escola que possa ouvir a voz das crianças, dando um enfoque especial as suas singularidades. Se a música das crianças é o barulhar, acontecendo nos tempos e espaços de socialização múltiplos e heterogêneos em que as crianças participam, fazem escolhas e criam significados, a escola pode ser espaço privilegiado para escuta e mediação das músicas da infância.

## **Escuta na escola**

Portanto, para escutar a música das crianças na escola inicialmente temos que conhecê-la, sublinhando a indispensabilidade de se ouvir as crianças a partir delas mesmas. Isso porque, somente ao assumir as crianças como atores sociais que detêm o saber, que dão permissão e fixam as regras podemos escutar os fatores de heterogeneidade, diversidade e complexidade que as constituem. Na educação musical ainda temos um pequeno número de trabalhos (HORTELIO, 1977; CAMPBELL, 1998; BRITO, 2007; LINO, 2008) que tem perseguido o significado e o sentido da música nas culturas infantis, enfrentando a assimetria inevitável – e necessária – que interliga e comunga diversão-improvisação no encontro do corpo com as sonoridades do mundo para chegar ao poético: seu barulhar.

A escola continua tentando calar os “ruídos” e “barulhos” da infância para demarcar e sustentar significados incorporados pela civilidade e normatização inerentes à modernidade escolar. Neles a escola acolhe na música para as crianças pequenas um cardápio sonoro prescritivo que deve ser entoado em uníssono, com pernas de índio na rodinha da sala de aula. Assim, as atividades musicais institucionalmente propostas devem prescrever rotina, divisão do trabalho, controle e desenvolvimento de um conteúdo específico, retirando das crianças o direito à liberdade, imaginação e construção própria.

Entender como Campbell (1998; 2002) que as crianças são música, que natural e culturalmente elas estão na música, que sua música é ampla, multivariada e definitivamente plural”; que conforme Hortélio (1977) a brincadeira é o modo por excelência das crianças entrarem em relação com as sonoridades; e, que o barulhar é o princípio organizador da música nas culturas infantis, tendo na escuta sua potência poética (LINO, 2008), constitui elemento prioritário para pensar a música das crianças na escola na contemporaneidade.

Se a oralidade apresenta-se como adesivo do ato de barulhar (sem deter-se nela) essa ação quer sublinhar que as crianças movimentam materiais elásticos constituindo simultaneidade heterofônicas porque tem *a necessidade de movimentar a escuta na direção de transfigurar o vivido*. É pela exigência sensível de escutar - inerente às crianças - que elas



barulham. Assim, as crianças barulham para alcançar o poético, criando. Portanto, se a escola não consegue escutar a poética do barulhar na infância (tentando contê-lo de diferentes maneiras), esta fadada a perdê-la. Entendo que a sociedade precisa da música das crianças e para escutá-la há que respeitar seu direito de viver a infância.



## Referências

- AGAMBEN, G. *Infância e história*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo, 2001.
- BRITO, Teca Alencar de. *Por uma educação musical do pensamento: novas estratégias de comunicação*. São Paulo: Departamento de Comunicação e Semiótica, Pontifícia Universidade Católica. Tese de Doutorado. 2007.
- CAGE, John. *Silence*. Middletown: Wesleyan University Press, 1976.
- CAMPBELL, Patricia. *Songs in their heads*. New York: Oxford University Press, 1998.
- CAMPBELL, Patricia. The musical cultures of children. In: BRESLER, Liora; THOMPSON, Christine. *The arts in children's lives: context, culture and curriculum*. Boston: Kluwer Academic Publishers, 2002, p.57 -70.
- FLORES, Victor Vicn. Políticos da voz. Teoria crítica sobre el discurso oral. In: *Polígrafo do Seminário de Letras e Letras*. Pós Graduação em Teoria Literária - UFSC, 2006. p34-45.
- HORTÉLIO, Lydia. *Teatro brincarte*. Rio de Janeiro: FUNARTE, 1977.
- KOHAN, Walter O. (Org.) *Lugares da infância: filosofia*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.
- LAHIRE, Bernard. D la theorie de l'habitus à une sociologie psychologique, In: \_\_\_\_\_. *Le Travail sociologique: dettes et critiques*, Paris: La Découverte, 1999, p.23-57.
- LINO, Dulcimarta Lemos. *Barulhar: a escuta sensível da música nas culturas da infância*. Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008. Tese de Doutorado.
- MAUSS, Marcel. As técnicas corporais. In: \_\_\_\_\_. *Sociologia e antropologia*. São Paulo: EDUSP, 1974.
- MESCHONIC, Henri. *Linguagem, ritmo e vida*. Extratos traduzidos por Cristiano Florentino. Revisão de Sônia Queiroz. Belo Horizonte FALE/ UFMG, 2006.
- MERLEAU-PONTY, Maurice. *O primado da percepção e suas conseqüências filosóficas*. Campinas: Papirus, 1994.
- SCHAFFER, Murray. *O ouvido pensante*. São Paulo: UNESP, 1991.
- ZUMTHOR, Paul. *A letra e a voz: a literatura medieval*. São Paulo: Cia. das Letras, 1993.
- ZUMTHOR, Paul. *Tradição e esquecimento*. São Paulo: Hucitec, 1997a.
- ZUMTHOR, Paul. *Introdução à poesia oral*. São Paulo: Hucitec, 1997b.
- ZUMTHOR, Paul. *Performance, recepção e leitura*. São Paulo: Cosac Naify, 2007.



## **Organização e Sistemática de ensaio de coros amadores aplicável a diferentes grupos vocais: Comunicação de Pesquisa Concluída**

*Caio Vinícius Cerzósimo de Souza Dias*  
*Universidade Federal de São Carlos – UFSCar*  
*cvcdias@gmail.com*

**Resumo:** O presente trabalho tem o intuito de comunicar à academia a conclusão da pesquisa em Educação Musical e apontar seus resultados e considerações. Nascido a partir da experiência como educador durante dois anos junto ao objeto de pesquisa e, do dever de cumprir com as exigências para a obtenção do diploma de graduação em Licenciatura em Música com Habilitação em Educação Musical, a pesquisa que teve como intuito sugerir uma proposta de organização de coros amadores e um sistema de ensaio coral, é fruto de um Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). A monografia descreve a organização e a sistemática de ensaio adotado pelo *Grupo Coral Vivo Canto* e, como resultados da pesquisa, finaliza apresentando atividades que foram realizadas nos moldes de trabalho proposto como sugestão para a utilização como material didático aplicável à diferentes grupos vocais. Porém, o texto a seguir restringe-se a descrever a metodologia e apresentar as conclusões, deixando para a própria monografia o aprofundamento e detalhamento do trabalho como um todo.

**Palavras-chave:** Educação Musical, Canto Coral, Ensaio Coral.

### **Apresentação**

No segundo semestre de 2007, ao ser convidado para fazer parte da equipe de trabalho que assumiria a responsabilidade de auxiliar o desenvolvimento da Atividade de Extensão *Saúde Vocal através do Canto Coral* em uma Universidade Federal, tive a oportunidade de trabalhar durante dois anos no *Grupo Coral Vivo Canto* como monitor e auxiliar de regência ajudando na formação e organização da sistemática de trabalho da equipe que coordena os ensaios, e também, em todos os processos que foram necessários para que o coral tivesse sua prática bem sucedida.

O contato direto com o trabalho realizado durante o desenvolvimento do coro – desde sua concepção até a realização prática de suas atividades – fez surgir a necessidade de aprofundar os conhecimentos, para que, de tal forma, os apontamentos provenientes do trabalho com o *Grupo Coral Vivo Canto*, pudessem colaborar para a formação de diversos grupos corais e, modestamente, enriquecer o conhecimento já existente na literatura de coros amadores, transmiti-los e mostrar sua relevância ao meio acadêmico.

Dessa maneira, os processos que incluem a maneira como são organizados os trabalhos da equipe e o ensaio, desde sua concepção, foram comunicados à Associação



Brasileira de Educação Musical, mais detalhadamente em um relato de experiência<sup>1</sup> (2008), em uma comunicação de pesquisa em andamento<sup>2</sup> (2009) e na monografia<sup>3</sup> (2009) na qual foi realizada a pesquisa a qual este texto se refere. Portanto, o objetivo desse texto não é retomar a descrição, mas sim, dar retorno dos resultados e conclusões da pesquisa finalizada, por isso, sugere-se para melhor entendimento, a leitura dos trabalhos anteriores.

## A Pesquisa

Para a realização da pesquisa, foi utilizado no primeiro momento o método da *Pesquisa Ação*, pois, além de estar inserido, também participei das atividades juntamente com os coralistas (Ensaio) e equipe (Planejamento e Avaliação). O instrumento utilizado para o registro de dados adotado foi um diário de campo, além do preenchimento de fichas de avaliação, planejamento e planos de atividade. Dessa forma pretendeu-se enriquecer com detalhes e veracidade todas as etapas de pesquisa. Em um segundo momento foi realizada a análise dos registros de atividades que foram aplicadas, de modo a filtrar, segundo as avaliações da equipe, quais obtiveram melhor desempenho na prática. O último passo foi a revisão de tais atividades juntamente ao referencial teórico e a re-escrita das mesmas em formato padrão para a composição do material didático, formatando-as da seguinte maneira: o nome da atividade; os objetivos musicais; os objetivos extramusicais; os procedimentos metodológicos; os recursos necessários para sua aplicação; sugestão de repertório; observações ao futuro proponente; e sugestões de variação da mesma atividade; pois, em nenhum momento o objetivo foi que o conteúdo proposto se fechasse nele mesmo, e sim, que se tornasse uma guia, e fomentasse novas idéias à outros educadores proponentes.

---

<sup>1</sup> DIAS, C.V.C.S.; LEME, M.P.A. Coral Vivo Canto: um relato sobre as experiências e as contribuições na formação de educadores musicais. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 17.; 2008, Campo São Paulo. *Anais...* São Paulo: ABEM, 2008.

<sup>2</sup> DIAS, C.V.C.S.; SANTOS, J.B.O. Coral Vivo Canto: aplicabilidade de metodologias de educação musical no contexto atual – Dalcroze, Willems, Kodály e Schafer. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 18.; 2009, Londrina. *Anais...* Paraná: ABEM, 2009.

<sup>3</sup> DIAS, C.V.C.S. Organização e sistemática de ensaio de coros amadores aplicável a diferentes grupos vocais: uma proposta de Educação Musical. Trabalho de Conclusão de Curso. DAC/UFSCar. São Carlos, 2009.



A pesquisa de campo foi realizada quando o objeto de pesquisa esteve disponível, ou seja, nos ensaios semanais, que ocorrem no próprio *campus* da Universidade, e nas reuniões da equipe de trabalho do *Grupo Coral Vivo Canto*, também semanais, a fim de obter informações suficientes e relevantes para o alcance dos objetivos do trabalho aqui sugerido. A orientação acadêmica da pesquisa ficou a cargo da também coordenadora da atividade e regente do coro mencionado.

Antes que a observação fosse iniciada, foi pedida, aos participantes do grupo, uma autorização por escrito que concedesse, ao pesquisador-observador, o direito de coletar e registrar informações sobre os processos desenvolvidos em campo, assim como a possível utilização de imagem para fins acadêmicos na apresentação da monografia.

A pesquisa bibliográfica foi fundamental para o alcance dos objetivos propostos, principalmente no que diz respeito à aquisição do conhecimento do que já existe na área da educação musical relacionada ao canto coral. Percebi então que, atualmente, constata-se pouca existência de literatura sobre o tema em nossa língua, deixando a deriva profissionais que desejam ampliar seu conhecimento e formação profissional para melhor desenvolverem seu trabalho junto aos seus grupos.

Ao perceber tal problemática, encontrei a justificativa para iniciar o trabalho de pesquisa, pois, se a pouca disponibilidade de recursos (científicos, acadêmicos, econômicos) pode desacelerar tanto o desenvolvimento de grupos já estabelecidos quanto a criação de novas atividades, o fomento de incentivos e materiais específicos pode ser uma alternativa positiva e catalisadora desta situação. É provável que se houvesse um maior acervo de material didático que contribuísse com a formação e organização dos coros amadores, as práticas corais e seus coordenadores seriam mais bem preparadas e assumiriam o papel de multiplicador e incentivador da educação musical através do canto coral.

A hipótese encontrada para começar a solucionar o problema existente, que abrange a necessidade de se colocar em prática a educação musical de qualidade e a grande demanda por materiais nessa área de conhecimento e atuação, foi a formulação de um material didático. Dessa maneira, possibilita aos profissionais da área de Educação Musical e Canto Coral, um ponto de partida para a formação de novas atividades corais que tenham uma organização e metodologia estruturada para proporcionar qualidade na prática coral.





Para isso, foi preciso que se tivesse conhecimento sobre as características do grupo – objeto de pesquisa – para pesquisar na literatura da Educação Musical fundamentos e reinterpretá-los para que cumprissem com os objetivos propostos pela equipe de trabalho. Na sequência, a atividade tinha de ser registrada, posta em prática no grupo e, enfim, avaliada em reunião. Portanto, ao decorrer do meu tempo de permanência como membro da equipe, pude presenciar muitas atividades e tive a oportunidade de registrar muitas delas. Ao me deparar com um extenso material de atividades educativo-musicais propostas para o canto coral me surgiram alguns questionamentos que me levaram a pesquisa da monografia, foram eles:

- Qual a importância das metodologias dos educadores musicais na formação de um grupo coral amador? E quais suas contribuições?
- Como se relacionam as propostas dos educadores musicais com o desenvolvimento das atividades corais?
- Qual a importância da organização e sistematização das atividades desenvolvidas em coros, desde sua concepção à prática coral?

Ao refletir sobre tais questionamentos, me deparei com um grande universo de pesquisa e desdobramentos que teriam possibilidades de estudo independentes e profundos, então, reduzi o leque de abrangência e restringi a pesquisa às propostas dos educadores musicais que com maior frequência permearam as atividades realizadas no coro, são eles: Zóltan-Kodály, Émile-Jacques Dalcroze, Carl Orff e Edgar Willems. Outro passo importante para a definição da pergunta de pesquisa que nortearia este trabalho foi a vontade de poder contribuir não apenas com a minha formação como educador musical, mas também poder sugerir, a partir de minhas vivências em campo, atividades para o trabalho de coros amadores para novos possíveis proponentes. Por fim, cheguei à minha pergunta guia:

- ✓ Qual é a importância da construção de um material didático específico para canto coral, que aborde os principais conceitos trazidos por educadores musicais e que traga uma proposta viável para a formação de coros, para o campo da Educação Musical?



O objetivo geral da monografia aqui relatada foi investigar uma metodologia de ensaio para coros amadores baseado nos métodos ativos de Zóltan-Kodály, Émile-Jacques Dalcroze, Carl Orff e Edgar Willems. Para cumprir com tal meta os seguintes objetivos específicos foram traçados:

- Levantar as contribuições dos métodos ativos propostos por Zoltán Kodály, Émile Jacques-Dalcroze, Carl Orff e Edgar Willems, para o campo da prática coral e relacionar os conceitos de educação musical trazidos por tais autores com as atividades práticas desenvolvidas nos ensaios;
- Descrever e analisar o funcionamento e viabilidade da estrutura organizacional do *Grupo Coral Vivo Canto*;
- Apresentar um material didático, fruto do catálogo das atividades vivenciadas em campo, com uma concepção na formação de grupos vocais e a aplicabilidade das metodologias dos autores supracitados no desenvolvimento da prática coral.

## Resultados

Através das experiências práticas provindas antes, durante e após a pesquisa de campo foi constatado que:

- os métodos ativos propostos por Kodály, Dalcroze, Orff e Willems são de grande valia no desenvolvimento de propostas para a educação musical no canto coral amador, sendo assim, a intersecção das abordagens metodológicas desses educadores e o intercâmbio delas com a maneira como é realizado o trabalho no *Grupo Coral Vivo Canto* ocorreram satisfatoriamente dando a luz à formulação de um material didático;

- a organização do trabalho envolvendo ciclos semanais de planejamento-execução-avaliação traz benefícios para a percepção da equipe e do grupo coral sobre o desenvolvimento de seus trabalhos, podendo com maior objetividade analisar os caminhos percorridos e traçar novas metas para o futuro;

- a sistemática de ensaio que integra a realização da rotina de sete dinâmicas cumpre com o papel da educação musical humanizadora que não vê o educando apenas como um caixote onde se devem armazenar conhecimentos técnicos e teóricos, mas sim, o trata como fazedor de seu próprio conhecimento que é adquirido da sua vivência e experiência prática com a música e visa seu desenvolvimento global, musical e humano.



Observou-se durante a pesquisa que outras linhas e educadores são pertinentes na educação musical, entretanto, fez-se necessário o recorte de apenas quatro deles para que se cumprissem as exigências deste trabalho.

## **Considerações Finais**

Sendo assim, constatou-se ao final da monografia uma proposta de educação musical específica para coros amadores e diferentes grupos vocais que consiste no cuidado com a organização de trabalho, atentando-se não somente para o produto musical e artístico (momento do ensaio ou apresentação), mas também para todo o processo que envolve o antes, durante, e o depois do ensaio podendo planejar de forma geral os conteúdos, metas de evolução e verificar se as condutas tomadas estão se refletindo de maneira positiva, conforme esperado.

Resumindo, a organização é proposta primeiramente pela seleção de uma boa equipe de trabalho, que tenha compromisso com o grupo e assuma a responsabilidade de oferecer uma educação musical de qualidade aos coristas. O segundo momento para que se estabeleça a organização conforme foi descrito é a adoção do sistema de Reuniões Semanais para se complete as etapas do Planejamento Geral, ou seja, preenchimento das fichas referentes ao Planejamento Individual de atividade e a Avaliação de todo o ciclo semanal.

A proposta também indica a utilização da intersecção das linhas de abordagem metodológica dos educadores musicais da primeira geração e seus métodos ativos, trazendo contribuições significativas para aqueles que exercem a prática do canto coral, bem como ao cumprimento dos objetivos delineados na sistemática dos ensaios, composto pela sequência de sete dinâmicas que compõe a rotina de trabalho de ensaio do *Grupo Coral Vivo Canto*, cada uma com seus objetivos e características bem delineadas.

Faz parte dessa proposta de educação musical a apresentação de um material didático próprio para que se cumpra com a sistemática das dinâmicas no ensaio, facilitando ao educador-leitor que se mostre interessado, a aplicação integral ou parcial da proposta em seu próprio grupo vocal. Espera-se que o estudo feito possa contribuir para novos pontos de partida a caminho do desenvolvimento de uma educação musical de qualidade que, através do fazer musical, intensifique as relações humanas, e estimule



a percepção da visão de mundo pela sensibilização artística, proporcionando também ações pedagógicas concretas.

Porque a música, como costumamos repetir, não pode continuar sendo considerada como uma atividade de caráter meramente estético, pois trata-se de uma experiência multidimensional, um direito humano, que deveria estar ao alcance de todas as pessoas, a partir de seu nascimento, e por toda a vida. (GAINZA, 2008, in FONTEERRADA, 2008, p. 23)



## Referências

DIAS, C.V.C.S. Organização e sistemática de ensaio de coros amadores aplicável a diferentes grupos vocais: uma proposta de Educação Musical. Trabalho de Conclusão de Curso. DAC/UFSCar. São Carlos, 2009.

DIAS, C.V.C.S.; LEME, M.P.A. Coral Vivo Canto: um relato sobre as experiências e as contribuições na formação de educadores musicais. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 17.; 2008, Campo São Paulo. *Anais...* São Paulo: ABEM, 2008.

DIAS, C.V.C.S.; SANTOS, J.B.O. Coral Vivo Canto: aplicabilidade de metodologias de educação musical no contexto atual – Dalcroze, Willems, Kodály e Schafer. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 18.; 2009, Londrina. *Anais...* Paraná: ABEM, 2009.

FONTEERRADA, M.T.O. De Tramas e Fios: um ensaio sobre música e educação. 2.ed. São Paulo: Unesp; Rio de Janeiro: Funarte, 2008.



## **Orquestra Comunitária: um olhar para os processos educativos a partir da convivência entre os músicos participantes.**

*Maria Carolina Leme Joly  
Universidade Federal de São Carlos  
maroljoly@yahoo.com.br*

*Ilza Zenker Leme Joly  
Universidade Federal de São Carlos  
ilzazenker@gmail.com*

**Resumo:** O presente trabalho é resultado de uma pesquisa de mestrado, que tem como objetivo destacar e analisar os processos educativos presentes em uma orquestra comunitária que se originam na prática social da convivência de um grupo de músicos. A Orquestra Experimental da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), onde a coleta de dados foi realizada, é formada por músicos amadores e profissionais advindos de diversas comunidades, com diferentes graus de desenvolvimento e conhecimento musical. O referencial teórico adotado é baseado nas obras de Paulo Freire, Ernani Fiori, Agnes Heller, Maria Waldenez Oliveira, entre outros específicos da linha de pesquisa de Práticas Sociais e Processos Educativos. Na área de Educação Musical foram adotadas obras de Viviane Beineke, Vanda Freire, Carlos Kater, Maura Penna, entre outros. Esta é uma pesquisa qualitativa, com observação participante cujos dados foram coletados através de entrevistas semi-estruturadas com cinco participantes da orquestra. A partir da análise dos dados foi possível destacar algumas aprendizagens musicais, humanas e sociais, como o respeito às diferenças, paciência com o outro, amizade, solidariedade, entre outras que se dão através da convivência na diversidade.

**Palavras-chave:** Processos educativos, Convivência, Orquestra Comunitária.

### **Apresentação**

Na área de música, segundo Beineke (2003), a diferença de interesses é muito evidente: alguém prefere tocar pandeiro, outro flauta, um outro gosta mais de cantar, outro de compor, arranjar e assim por diante. Essas preferências, de acordo com a autora, se manifestam também em termos de desempenho instrumental quando se observa a facilidade e/ou esforço de uma criança, jovem ou adulto em tocar. O desafio é ainda maior, continua a autora, quando pensamos que, sendo a diversidade inerente ao ser humano, esta determina a variedade de pessoas que compõem os diferentes agrupamentos instrumentais (incluindo aí as orquestras) e, a partir dessa diversidade, acreditamos que há um potencial de ensino e de aprendizagem específico nesse ambiente. Quando, então, pensamos num grupo musical, parece-me necessário e fundamental compreender o que significam essa heterogeneidade, essa diversidade de personalidades, pensamentos e histórias de vida para descrever e analisar a forma como essas diferenças podem se constituir em material rico para educadores musicais e



professores de maneira geral. O grupo instrumental constrói na sua trajetória de aprendizagem musical, uma identidade específica como grupo, que, por sua vez, pode abrigar e valorizar a diversidade, a solidariedade e apoio às diferenças.

A Orquestra Experimental da UFSCar, objeto deste estudo, hoje, é formada por cerca de 80 músicos, na sua maioria amadores, que se encontram em dois ensaios semanais e eventuais concertos, viagens e festas. Os objetivos da orquestra extrapolam aqueles estritamente musicais e avançam em metas para estabelecer e melhorar as relações humanas entre os seus diferentes participantes, sempre através da prática musical coletiva.

### **Práticas musicais coletivas - a orquestra**

Visando não somente a aprendizagem musical inerente ao ambiente de orquestra, a Orquestra Experimental da UFSCar gera situações como festas e viagens para concertos que favorecem o diálogo entre seus integrantes, gerando aprendizagens importantes para o desenvolvimento de seus componentes tanto como parte do grupo, como individualmente. Esses encontros propiciam momentos de convivência em que aprendizagens são trocadas através de conversas estabelecidas entre os músicos. Segundo Oliveira e Stotz (2004),

Estas conversas são trocas de experiências, pontos de vista e percepções, aproximações entre pessoas e entre saberes e experiências. É nesta convivência que o grupo se constrói e cria sua identidade. Conviver é estar junto, olhar nos olhos, conversar frente a frente [...] é a arte de se relacionar, dá intensidade à relação, sabor ao fazer e gera afetividade e saber. (OLIVEIRA e STOTZ, p. 4)

Ainda, segundo Oliveira e Stotz (2004),

Para que aconteça o convívio, há algumas condições. No nível pessoal, todos concordam com a simpatia – aquela que nos põe em sintonia com o outro – e a sensibilidade, para que os outros gostem de estar junto, de estar por perto, de conversar. Para tanto, é necessário gostar de estar lá, de conhecer pessoas, um gostar autêntico que coloca as pessoas em uma relação de confiança. [...] A confiança, a simplicidade que nos põem como iguais, a partir da aceitação das diferenças, que faz com que todos se sentem e tenham espaço para falar e para ouvir. (OLIVEIRA e STOTZ, p. 6)

Esse direcionamento do olhar, voltado para as aprendizagens através do diálogo, proporciona ampliar os objetivos da prática de orquestra, recriando uma prática que faz uso do espaço musical com o objetivo de aglutinar pessoas para aprender. Nesse mesmo fazer, a participação na orquestra reorganiza a ordem social ao colocar jovens e adultos, pobres e ricos, alegres e tristes, músicos experientes e não experientes em um mesmo espaço que ora é



conciliador, ora é conflitante, mas que os mantém unidos buscando caminhos de liberdade de expressão.

Na medida em que alguma forma de música está presente em todos os tempos e em todos os grupos sociais, podemos dizer que a música é um *fenômeno universal*. Contudo, a música se realiza de modos diferenciados, concretiza-se diferentemente, conforme o momento da história de cada povo, de cada grupo. [...] Assim, se a música é um fenômeno universal, enquanto *linguagem é culturalmente construída*, diferenciando-se de cultura para cultura. Inclusive dentro de uma mesma sociedade – como a nossa, a brasileira -, diferenciando-se de grupo para grupo, pois convivem práticas musicais distintas, uma vez que podemos pensar na cultura e na arte eruditas, e nas diversas formas de arte e cultura populares, com sua imensa variedade. (PENNA, 2005, p. 11)

Esta expressão que se dá através da música, a prática de orquestra proporciona aos seus participantes e ao público presente em seus diversos concertos o que, inegavelmente, se constitui em um contato com a cultura, que, para Fiori (1986),

É o mesmo processo histórico em que o homem se constitui e reconstitui, em intersubjetividade, através da mediação humanizadora do mundo. [...] A cultura se diversifica e se determina pela forma particular de vida de um grupo humano, no qual se reconstitui a forma do homem – sua forma histórica. (FIORI, p. 7)

De acordo com Sampaio (2000), no decorrer dos últimos 400 anos da civilização ocidental foram criadas e desenvolvidas algumas instituições que tiveram uma atuação decisiva na sua evolução cultural. Dentre essas instituições destacamos a orquestra.

A Orquestra Experimental da UFSCar tem esta denominação porque “experimental” na sua formação instrumental e sonora. Instrumentos como flauta doce, xilofone, utilizados com frequência na iniciação musical, além do violão, guitarra, baixo elétrico, bateria, teclados, que são instrumentos populares entre os jovens brasileiros, não têm espaço dentro de uma orquestra de formação tradicional, possibilitando esta prática apenas para aqueles que tocam os instrumentos tradicionais.

Preocupada em valorizar e disseminar músicas brasileiras, o repertório escolhido pela Orquestra Experimental da UFSCar, é prioritariamente, brasileiro. Sambas, chorinhos (sudeste brasileiro), baiões, xaxados, maxixes (nordeste brasileiro), milongas (sul do Brasil com influência Argentina), músicas populares e músicas contemporâneas fazem parte das apresentações em diversas comunidades de São Carlos e região, em concertos que acontecem não só em salas e teatros, mas também em ruas de diferentes bairros, clubes, praças públicas,





escolas, propiciando ao público o contato com a cultura popular, através da música instrumental. Para Penna (2005), é necessário trabalhar com a diversidade de manifestações artísticas, considerando todas como significativas, inclusive conforme sua contextualização em determinado grupo cultural.

Além do diferencial na formação instrumental e no repertório baseado em músicas populares brasileiras, a Orquestra Experimental da UFSCar investe na formação humana de seus participantes, característica pouco presente nas orquestras brasileiras.

Por trabalhar com músicos amadores advindo de diversas comunidades a Orquestra Experimental da UFSCar é uma orquestra comunitária. A principal característica desta formação são as pessoas que a compõem, que participam por uma escolha pessoal de fazer música em conjunto. Este objetivo em constituir um grupo, que segundo Heller (1992),

Define-se através de uma analogia de interesses e de objetivos, bem como mediante uma certa atividade em comum. [...] E na medida em que as relações indivíduo grupo deixam de ser casuais, na medida em que minha individualidade “constrói” o grupo a que pertença, “meus” grupos convertem-se paulatinamente em comunidades. [...] Dois motivos podem estar na base da escolha de uma comunidade: o valor axiológico objetivo da comunidade, seus momentos favoráveis à essência humana; e a intenção de explicitar nela e através dela a própria individualidade. (HELLER, p.67)

Nos espaços musicais de uma orquestra comunitária, pessoas diferentes que convivem em todos os momentos que envolvem a prática musical, e, por agregar esta grande diversidade, é necessário e muito importante estabelecer o diálogo entre os músicos para que haja um crescimento musical e humano, que transforma os participantes e seu mundo. Para Paulo Freire (1987), “o diálogo é o encontro dos homens, mediatizados pelo mundo para *pronunciá-lo*, não se esgotando portanto na relação eu-tu.” (p. 78). Ainda segundo o autor

... o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado [...]. (PAULO FREIRE, 1987, p.79)

A música, como expressão, pode ser um meio de diálogo entre os músicos que tocam em conjunto e também entre orquestra e público que participam de um concerto.

Uma orquestra amadora, sem retorno financeiro, depende da dedicação, do respeito e do compromisso de seus integrantes, transformando seus momentos de convivência em trocas de saberes, em que seus participantes se educam e se transformam através do diálogo, do respeito e do amor ao outro e à música. Para Paulo Freire (1987), não há educação sem amor e



sem humildade. É na relação amorosa com o outro, que as pessoas se formam, se transformam e se humanizam. Segundo Kater,

Considerar uma educação musical formadora nos remete a um processo educativo, não genericamente “dinâmico”, mas essencialmente desmobilizante. Nele se busca estabelecer os meios para revitalizar o interesse por isso que atualmente definimos como “música” e também pelas músicas, pelos sons, fontes sonoras, pessoas e pelo mundo que constroem e habitam. Redimensionar o interesse, explorando a percepção de cada indivíduo sobre si e sobre o complexo de relações no qual interage. É justamente a intensificação da percepção (no micro ou no macro universo), a atenção ativada, que nomeamos consciência. Nesse sentido então é que a educação musical pode tornar-se um excelente meio de conscientização pessoal e do mundo. Prevalece nesse enfoque, ao lado do desenvolvimento da percepção, *insight* e observação, a prontidão de respostas, reconstruções de padrões automatizados, novas formulações, transitividade e equivalência, inventividade, etc., que estimulam cognitivamente e dão sustentação ao aprimoramento do ser humano. O exercício de tais capacidades é recurso de autoconhecimento que promove a consciência de comportamentos e também a recriação dinâmica de vínculos, valores, atitudes, contemplando uma formação global, efetiva e integradora. (KATER, 2004, p. 45)

Consciente de si, de seu papel e de sua responsabilidade dentro do grupo, os músicos trabalham em conjunto, respeitando-se, transformando-se e possibilitando a transformação do mundo através do fazer musical.

Para Kater, música e educação são produtos da construção humana, cuja conjugação pode resultar numa ferramenta original de formação, capaz de promover tanto processos de conhecimentos quanto de autoconhecimento. Nesse sentido, entre as funções da educação musical, teríamos de favorecer ao educando modalidades de compreensão e consciência de dimensões superiores de si e do mundo, de aspectos, muitas vezes, pouco acessíveis no cotidiano, estimulando uma visão mais autêntica e criativa da realidade.

Acredito que as diferentes histórias de vida que compõem um perfil de diversidade nos núcleos de orquestra são capazes, ao mesmo tempo, de construir diálogos (musicais, gestuais, verbais, sociais e educativos) que, se descritos e analisados cuidadosamente, à luz de um referencial teórico adequado, podem enriquecer a experiência de vida de cada um, permitir uma interação difícil de acontecer em outros espaços sociais e educacionais, e se constituírem modelos de aprendizagem educativa e social para a vida em família, na comunidade e na escola, criando modelos de espaços de convivência social, conhecimento do grupo e oportunidades de socialização.

Momentos como o de afinação e aquecimento da orquestra e do grupo musical tornam-se um tempo privilegiado para “ouvir a si mesmo” e “ouvir o outro”. Quem sou eu?



Como o meu instrumento soa através da minha ação musical? De quem é esse som dentro desse conjunto instrumental? Como ele entra para compor um conjunto de sons maior, mais amplo e que pode ser chamado de orquestra? Como soa o meu vizinho da frente, de trás, do lado? Quem está tocando lá no extremo oposto da esquerda, da direita? Como todos esses sons compõem um conjunto afinado e harmonioso?

Essa descoberta de que a simples afinação pode ser uma prática pedagógica e social de perceber o outro, de construir uma identidade pessoal e comunitária pode ser transposta, aos poucos, para todos os momentos da prática musical inerente a uma orquestra: as aulas de instrumento, os ensaios como um todo, os concertos, as viagens, as conversas antes, durante e depois dos ensaios, as apresentações em escolas e na comunidade, o cuidar dos instrumentos, as comemorações de aniversários, etc. Todas essas situações podem se constituir em espaços privilegiados de pesquisa e de construção de conhecimento.

Esse direcionamento do olhar proporciona ampliar os objetivos da prática de orquestra, recriando uma prática musical que faz uso do espaço musical objetivando aglutinar pessoas para aprender.

## **Método**

A pesquisa começou a partir da vontade de entender as aprendizagens que se dão na convivência social entre os integrantes da Orquestra Experimental.

Nesta busca pelo conhecimento e pelas descobertas de uma prática na qual estou inserida como instrumentista, coloco-me no grupo como pesquisadora para tentar satisfazer a curiosidade de entender os processos educativos nos momentos de convivência entre alguns participantes que se encontram para o fazer musical, do qual também faço parte.

A dedicação às leituras e discussões sobre o referencial teórico adotado pela linha de pesquisa de Práticas Sociais e Processos Educativos do Programa de Pós-Graduação em Educação, do qual faço parte, me trouxeram amadurecimento e conhecimento sobre o tema a ser pesquisado, fornecendo-me ferramentas para realizar esta pesquisa.

A partir da ida ao campo, movida pela curiosidade de estabelecer relações e entender as aprendizagens adquiridas com elas, os dados foram coletados em diálogos e entrevistas estabelecidas com os participantes. Segundo Oliveira e Stotz,

... a busca do diálogo é descrita por BRANDÃO (2001) como parte da aventura da educação, sendo este não simples metodologia de trabalho, mas '...o fim e o sentido de uma educação conscientizadora'. Uma busca, diz Brandão, 'difícil e inalcançável'. (OLIVEIRA e STOTZ, 2004, p.1)



Para Ecléa Bosi (2003), a entrevista ideal é aquela que permite a formação de laços de amizade. A relação do pesquisador com o sujeito envolve responsabilidade pelo outro tanto como em qualquer outra relação de amizade. Da qualidade do vínculo vai depender a qualidade da entrevista.

Para a escolha dos participantes, a intenção e os objetivos da pesquisa foram apresentados para a orquestra em um dia de ensaio em que todos os músicos estavam presentes. Muitos deles se ofereceram e, entre os interessados, foram escolhidos cinco participantes, cada um com uma trajetória diferente dentro da orquestra.

**Tabela 1:** estão apresentadas as características e as diferenças que levaram a escolha destes participantes, visando assim, representar a diversidade dos componentes da orquestra.

Participantes	Tempo de participação na orquestra	Formação	Motivo para a participação no grupo
Telma	11 anos	Licenciada em Música	Acompanhar a filha
Giovana	10 anos	Pedagoga	Iniciou com a mãe e a irmã e depois começou a trabalhar na orquestra
Luanda	1 ano	Licencianda em Educação Musical	Cumprir créditos de disciplina do curso de Licenciatura em Música da UFSCar
Marcela	8 anos	Estudante do ensino médio	Iniciou na Pequena Orquestra e continuou com seu grupo de amigos
Fred	2 anos	Bacharel em Música	Para acompanhar as atividades do curso em que é professor

As transcrições das entrevistas gravadas foram feitas na íntegra, os dados obtidos foram lidos e relidos com o objetivo de destacar as informações mais relevantes obtidas na coleta de dados. As falas mais relevantes para a pesquisadora foram selecionadas e analisadas, com um olhar para os processos educativos presentes na convivência do grupo.

## **Reflexões sobre processos educativos em orquestra comunitária**

Um olhar para os resultados obtidos nas entrevistas mostrou uma variedade significativa de aspectos relacionados aos processos educativos vivenciados na prática social da convivência da Orquestra Experimental. Estes resultados aqui apresentados são específicos de um olhar próprio da pesquisadora cuja análise, baseada em referencial teórico particularmente adotado, que torna tanto a organização quanto a análise dos dados específicos deste momento do trabalho, sujeitas a novas interpretações e conclusões futuras.



Como pesquisadora, a partir da organização dos dados e do estudo do referencial teórico, foi possível perceber a riqueza de trocas de saberes presentes em uma orquestra em que seus coordenadores estão preocupados, não apenas com o resultado musical, mas também com o envolvimento e o crescimento de seus participantes através do fazer musical em grupo. Os processos educativos que se dão no convívio ora harmonioso, ora conflitante de um grupo tão heterogêneo estão contribuindo para a formação pessoal e social de seus participantes, educando e sensibilizando cada um através da convivência resultante do interesse comum de tocar em uma orquestra. Segundo Vanda Freire (1992),

A missão social da arte é ajudar a compreender e a transformar o homem e o mundo, o que a torna inseparável de uma concepção política, aqui entendida como ação transformadora.(VANDA FREIRE, pág. 14)

A partir do exame dos resultados é possível afirmar que, no ambiente da orquestra comunitária, tal como foi descrita e analisada na presente pesquisa, é possível comprovar a afirmação de Vanda Freire (1992) com relação à arte. Algumas falas das entrevistas mostraram, claramente, que os participantes do grupo estão em constante transformação em decorrência das experiências vivenciadas nas práticas musicais e sociais no ambiente da orquestra. A prática transformadora é revelada pelos inúmeros aspectos que os participantes apontam como decorrentes da prática musical em grupo. Acredito que, em especial, a solidariedade, o auto-conhecimento, o conhecimento e respeito com o outro, a amizade e as construções de laços afetivos são os aspectos mais significativos apontados pela pesquisa. Portanto os processos educativos decorrentes da convivência na orquestra comunitária são fatores de transformação constante dos músicos participantes. Considerando, ainda, que os entrevistados tinham características significativas dentro da diversidade da orquestra, é possível também afirmar que os fatores de transformação estão presentes na maioria dos integrantes do grupo.

A convivência na orquestra comunitária, objeto de estudo deste trabalho, criou um espaço significativo para o encontro de pessoas que estreitam amizades, conversam, brincam, tocam e transformam o mundo que está à sua volta. Os dados também apontam para um compartilhar de experiências entre os músicos e a comunidade à sua volta, dessa forma, é possível dizer que essa música que é vivenciada e produzida no interior desta orquestra comunitária leva os participantes a se transformarem no decorrer do processo educativo e musical, a transformarem o mundo ou parte do mundo onde estão inseridos, quando se



organizam e compartilham o seu produto musical com outras pessoas, ouvintes de diferentes comunidades nos concertos da orquestra.

Como integrante do grupo, também pude perceber minhas aprendizagens e notar minha transformação gerada pelo compartilhar da amizade, conhecimentos e dificuldades na convivência com o grupo. Meus processos educativos ao longo do convívio com as pessoas em dinâmicas diversas de ensaio e concerto são inúmeros: aprendi a esperar a minha vez de tocar, a enxergar o outro através dos sons de seu instrumento, bem como a compartilhar as amizades com pessoas das mais diferentes idades, classes sociais e aprendendo a ser flexível, criei vínculos afetivos, ganhei amizades e com elas muita alegria.

A partir do referencial teórico adotado, pudemos analisar a importância da prática musical em grupo para o desenvolvimento geral do músico. O grupo tem regras a serem seguidas, tem trocas de saberes, tem momentos de conflitos, momentos de compartilhar dificuldades e facilidades e muitos momentos prazerosos, o que estimula o estudo musical, além de trabalhar com aspectos da vida social.



## Referências

- BEINEKE, V. *A diversidade em sala de aula: um olhar para a prática de uma professora de música*. Santa Maria: Revista do centro de educação, Dossiê: Educação Musical. V. 28, no.02., 2003.
- BOSI, Ecléia. *O tempo vivo da memória*. Cotia: Ateliê editorial, 2003.
- CRUVINEL, Flávia Maria. *Educação musical e transformação social – uma experiência com ensino coletivo de cordas* / Flávia Maria Cruvinel. – Goiânia: Instituto Centro-Brasileiro de Cultura, 2005.
- DESLANDES, Suely Ferreira. *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Suely Ferreira Deslandes, Otavio Cruz Neto, Romeu Gomes; Maria Cecília de Souza Minayo (organizadora). Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.
- DUSSEL, Enrique D. *Para uma ética de libertação latino americana III: Erótica e Pedagógica*. São Paulo: Loyola; Piracicaba: UNIMEP, s/d.
- FIORI, Ernani M. Conscientização e educação. *Educação e Realidade*. Porto Alegre: UFRGS. 11 (1): 3-10. Jan. Jun. 1986.
- FREIRE, Paulo. *À sombra desta mangueira*. São Paulo: Olho D'Água, 2001.
- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1987.
- FREIRE, Vanda B. *Música e sociedade: uma perspectiva histórica e uma reflexão aplicada ao ensino de música*. Rio de Janeiro: ABEM Série Teses 1, Tese de Doutorado, UFRJ, 1992.
- HELLER, Agnes. *O cotidiano e a história*. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1992, p.65 a 85 (original em alemão, 1970).
- KATER, Carlos. *O que podemos esperar da educação musical em projetos de ação social*. Revista ABEM, n.10, março de 2004. Porto Alegre: Associação Brasileira de Educação Musical.
- KOSCIELNIAK, Bruce. *A incrível história da orquestra: uma introdução aos instrumentos musicais e à orquestra sinfônica*. São Paulo: Cosac & Naify, 2002.
- LINHARES, C., TRINDADE, M. de N. (orgs.) *Compartilhando o mundo com Paulo Freire*. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2003. – (Biblioteca Freireana; v.7).
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. São Paulo: Hucitec, 2004.
- OLIVEIRA, Maria Waldenez; STOTZ, Eduardo Navarro (2004). *Perspectivas de diálogo entre organizações governamentais e não governamentais e instituição acadêmica: o convívio metodológico*. Anais da 27 reunião da ANPES. GT Educação Popular. Em CD ROM.



PENNA, Maura. *Poéticas musicais e práticas sociais: reflexão sobre a educação musical diante da diversidade*. Revista ABEM, n.13, setembro 2005. Porto Alegre: Associação Brasileira de Educação Musical.

SAMPAIO, L. P. *A Orquestra sinfônica, sua história e seus instrumentos*. São Paulo: GMT Editores Ltda., 2000.

TRINDADE, A. L. da. *Olhando com o coração e sentindo com o corpo inteiro no cotidiano escolar*. In: BEINEKE, V. A diversidade em sala de aula: um olhar para prática de uma professora de música. Santa Maria: Revista do Centro de Educação, Dossiê: Educação Musical. V. 28, no.02., 2003.





## **Painéis Funarte de Regência Coral: entre política cultural e política curricular**

*Manoel Câmara Rasslan  
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul  
camaraviva@gmail.com*

**Resumo:** A presente comunicação tem a finalidade de divulgar o processo de estudo, de pesquisa de doutoramento em desenvolvimento, organizado sobre os relatórios de três Painéis de Regência Coral, promovidos pelo Instituto Nacional de Música da Fundação Nacional de Arte – INM/FUNARTE, integrantes do “Projeto Villa-Lobos”. Esses painéis foram propostas, na década de 1980, na perspectiva de ativar o processo de desenvolvimento da música coral, no país, tendo como foco as mais variadas instituições públicas e privadas; entre elas, escolas, universidades, associações, empresas e igrejas. Para os limites deste texto, levantamos as informações constantes dos relatórios que dão conta da perspectiva de implantação de uma política cultural que considerava o coro como instrumento eficaz para a prática, o ensino e a difusão musicais, assim como para a seleção e a distribuição de conhecimentos. Os relatórios ainda revelam como estratégia de ação a necessidade de articulação de regentes e coros, a mobilização e a integração, além do desenvolvimento de conteúdos, o que revela os vínculos estabelecidos entre a escola - aqui representada pelo INM/FUNARTE -, e uma política curricular traduzida pelo desenvolvimento do ensino de música, a divulgação e a prática da produção musical. Para nossa reflexão, encontramos apoio nos estudos da sociologia crítica do currículo e da sociologia da cultura, pelas possibilidades que apresentam para a reflexão sobre a função da escola, a seleção e transmissão de saberes, de forma a perceber mecanismos de diferenciação social que interferem no acesso ao conhecimento.

**Palavras-chave:** cultura, currículo, música.

### **Notas Introdutórias**

Como parte das ações do Projeto Villa-Lobos, do Instituto Nacional de Música da Fundação Nacional de Artes – INM/FUNARTE, foram realizados Painéis Funarte de Regência Coral, na década de 1980, na perspectiva de ativar o processo de desenvolvimento da música coral, no Brasil, tendo como foco as mais variadas instituições públicas e privadas, entre elas, escolas, universidades, associações, empresas e igrejas.

Nos limites deste texto, ainda que de forma inicial, apresentamos os resultados das primeiras aproximações com documentos resultantes dos Painéis mencionados, representados pelos relatórios de três de suas edições, quais sejam: II, III e V Painéis Funarte de Regência Coral, realizados, respectivamente, nos anos de 1982, 1983 – em Brasília, DF -, e 1985 – em Nova Friburgo, RJ.

Com relação ao período em que os painéis foram realizados, o estudo desses relatórios aponta a realidade dos coros brasileiros, apresentando, como estratégia de ação para



o fomento da prática do canto coral, a articulação de regentes e/ou coros, nas diversas regiões do país, em torno da reflexão sobre a situação dos coros, no Brasil, a necessidade de intercâmbio de experiências e, ainda, o aprimoramento dos profissionais da área.

As considerações, anteriormente mencionadas, permeiam os relatórios analisados. Sendo assim, a seguir, ressaltamos algumas das informações neles contidas, de forma que possamos refletir sobre as ações e estratégias gestadas no âmbito do INM/FUNARTE, na tentativa de fortalecer a prática do canto coletivo e, através dela, o ensino e a difusão musical.

Assim, ao encaminhar o relatório do II Painel aos regentes que dele participaram e justificar o apoio à sua realização, o Diretor do INM/FUNARTE aponta:

As discussões em torno de uma temática proposta pelos participantes, a reflexão sobre o momento atual do Coro no Brasil, a abordagem prática do repertório, sem falar na troca de informações e de experiências e nas tarefas que os próprios regentes se impuseram, vieram confirmar o acerto e a oportunidade desse apoio. (INM/FUNARTE, 1983)

No mesmo relatório aparece a descrição da forma como o II Painel foi concebido e organizado. Ali encontramos menção à primeira edição do evento como base para a proposição de mudanças na sua segunda edição, o que demonstra a integração e continuidade pretendida para esses eventos, da seguinte forma:

[...] o II Painel, realizado em Brasília no mês de junho, ampliando, porém sua perspectiva temática através de prévia consulta aos regentes cadastrados no Projeto Villa-Lobos, idealizador desses eventos. Tal procedimento resultou no surgimento de novas e inúmeras sugestões que, devidamente incorporadas, permitiram uma escolha mais criteriosa das tarefas a empreender durante este Painel.

Tomando a vontade manifesta da maioria como ponto de referência para a seleção de prioridades, elegeram-se afinal os seguintes objetivos: 1. Aperfeiçoamento e atualização técnica dos regentes; 2. Discussão setorial e regional de um temário de livre escolha, inclusive com vistas à consecução de tarefas em prazo curto; 3. Apresentação de propostas teóricas e/ou práticas, visando ao enfoque de uma prática coral brasileira nos dias de hoje. (INM/FUNARTE, 1982)

Na mesma edição do evento, ao propor a reflexão sobre a relação entre música e formação do ouvinte, o responsável pela abordagem do “Canto Coral no Universo Sonoro Contemporâneo”, um dos temas então desenvolvidos, aponta para a necessidade de revisão sobre os conceitos e práticas do canto coral, em decorrência das transformações do mundo moderno. As ponderações são feitas entre as mudanças na forma de compor, ouvir, interpretar



e intermediar as músicas, decorrentes dos avanços tecnológicos que permitiriam novos modos de ouvir e interagir com o universo sonoro o que, por sua vez, implicaria em transformações na conceituação e na transmissão da linguagem musical. Essas mudanças não corresponderiam mais à estagnação da música coral, ainda dependente, naquele momento, de espaços acusticamente preparados e da colaboração do comportamento silencioso e respeitoso da audiência.

O relatório da terceira edição do Painei descreve sua estrutura, pelo elenco de atividades que foram nele desenvolvidas, da seguinte forma:

[...] o programa do III Painei Funarte de Regência Coral, estruturado em Oficinas de Regência; de Criação Musical; grupos de discussão setorizada, reunindo regentes corais universitários, corais infantis, corais de empresa e outros corais; comunicações; organização de tarefas; ensaios com um grande coro – o Corão – formado pelos regentes participantes; e uma pequena temporada de concertos que foi inaugurada pelo Coral da UNISINOS cantando arranjos premiados no Concurso Nacional de Arranjos Corais de Música Folclórica Brasileira da Funarte e encerrada pelo Corão cantando arranjos e composições que surgiram no decorrer do Painei. Tudo isso inspirado pelo tema “Intercâmbio do Saber Fazer”. (INM/FUNARTE, 1983)

Em seguida, no relatório do V Painei de Regência, ao descrever as experiências vivenciadas nas atividades previstas para os regentes de coros infantis, a coordenadora da oficina ressalta as diferenças sociais entre as crianças de quatro escolas da cidade de Nova Petrópolis, RJ, com as quais foram desenvolvidas atividades práticas. Destacamos as seguintes observações:

[...] Pudemos, dessa forma, ter um grande ‘mostruário’ de situações, pois estávamos com um colégio da periferia – Escola Municipal Helena Coutinho – no qual havia 100 crianças carentes e com uma orientação vocal muito deficiente (prá não dizer completamente errada!), a Escola “modelo” da Fábrica ARP com condições maravilhosas de acomodação a 30 crianças predispostas a cantar, a Escola Municipal Batista com 25 crianças pequenas e introvertidas e por fim o Colégio Cêfel, a escola particular que nos forneceu até sala com piano e 40 crianças bonitas e bem alimentadas. (INM/FUNARTE, 1985)

As partes dos relatórios analisados, anteriormente destacadas, permitem-nos refletir sobre a intencionalidade do Instituto Nacional de Música da FUNARTE, em estabelecer política para o desenvolvimento da música coral brasileira. As informações contidas nos relatórios revelam questões a serem consideradas na implantação de ações para tal desenvolvimento, das quais, por exemplo, a formação e intercâmbio de coros e regentes fizeram parte. De outro modo, o reconhecimento da situação dos coros brasileiros, a seleção



de conteúdos e sua forma de distribuição, presentes na estrutura de funcionamento dos Painéis, permitem, também, considerarmos, em nossa reflexão, a expressão de uma intenção curricular.

## **Entre a política cultural e a política curricular a relação entre música e sociedade**

As informações que destacamos anteriormente permitem observar a configuração de uma política cultural, coordenada pelo INM/FUNARTE, para o desenvolvimento da prática, difusão e ensino de música, tendo o coro como instrumento, e cujas ações consideravam, prioritariamente, o reconhecimento da realidade do canto coral brasileiro, o fortalecimento da formação de profissionais para a área, a necessidade de articulação de coros e regentes, além do desenvolvimento de conteúdos necessários para a prática do canto coletivo. Certeau (1995) considera política cultural “como um conjunto mais ou menos coerente de objetivos, de meios e de ações que visam à modificação de comportamentos, segundo princípios ou critérios explícitos” (CERTEAU, 1995, p. 195).

Por sua vez, a intenção curricular construída a partir de conhecimentos a serem distribuídos, e expressa nos relatórios, assim como suas formas de acesso e distribuição, levamos a perceber que a tentativa de estabelecimento/esclarecimento dos vínculos entre a escola (aqui representada no/pelo Instituto Nacional de Música da FUNARTE), como instituição pela/na qual o desenvolvimento do ensino de música, a divulgação e a prática da produção musical são traduções de uma política curricular.

Assim, ainda que de forma inicial, as primeiras aproximações com fontes documentais da pesquisa permitem que consideremos que as propostas expressas nos relatórios dos três Painéis Funarte de Regência Coral analisados, pelo desenho curricular intrínseco, pela relação que estabelece entre área de conhecimento e as práticas musicais observadas em tempo determinado, no Brasil, e, por fim, pelas interferências observadas nas condições de distribuição e acesso em relação direta com as forças que determinam o campo do currículo vinculado à cultura, oferecem elementos para a pesquisa, de modo a iluminar a compreensão da situação da música no contexto escolar e, conseqüentemente, da sua relação com a sociedade.

A intenção curricular, observada nos primeiros relatórios analisados, embora não se apresente em relação direta com a escola – exceto pela condição de incluir o espaço escolar, dentre os quais o canto, em conjunto poderia ser praticado e ensinado -, manifesta uma



realidade, uma necessidade, que parece inspirar-se na forma escolar para sua aplicação. A forma escolar, para Vincent, Lahire e Thin (2001), está associada ao fortalecimento das práticas escriturais na sociedade moderna, sua transformação em modo de socialização dominante e que se caracteriza pelas regras a serem observadas na aprendizagem e pela organização racional de tempo e espaço onde se aprende.

Sendo assim, as informações observadas nas primeiras aproximações com os documentos gerados pelo Projeto Villa-Lobos revelam uma concepção de Escola, bem como conteúdos curriculares que poderiam fazer parte do conhecimento escolar por ela transmitido, mas que encontra, na desigualdade de capitais culturais e econômicos distribuídos no campo, a falta de poder de legitimação enquanto conhecimento poderoso, no sentido de ser, para além de produto, uma linguagem que articula elementos que permitem a compreensão do homem em seu tempo e espaço (MAGNANI, 1989).

A partir das informações encontradas dos primeiros relatórios analisados apontamos para o fato de os Painéis Funarte de Regência Coral, que nascem da intenção de estabelecer uma política cultural, revelarem, pela seleção de cultura que expressam, uma intenção de política curricular para o ensino da música. Nossa proposta é de submeter essa conclusão à análise ancorada nos referenciais da sociologia da cultura e da sociologia crítica do currículo, no sentido de revelar os resultados conseguidos e as condições de desenvolvimento e acesso a conhecimentos musicais.

## **O ensino de música frente à sociologia da cultura à sociologia crítica do currículo**

O campo da educação tem apresentado intensa agenda de pesquisa sob base teórica que considera a sociologia como área de conhecimento capaz de contribuir para o entendimento de processos sociais, bem como das trocas e implicações que eles operam na/da/pela/para a Escola. Assim, os estudos de Bourdieu, no que se refere ao campo da cultura, resultam em arcabouço teórico que permitem o entendimento da forma como as sociedades se organizam, revelam forças que constituem o campo social - pela ação de agentes em suas buscas por melhores posições e condições de vida -, e apontam, em essência, diferenças sociais existentes entre indivíduos e/ou grupos de indivíduos.

Nesse sentido, ao perceber a sociedade como espaço social no qual operam princípios de diferenciação, Bourdieu (2001) propõe, como condição para a compreensão deles, a construção dos princípios que geram as diferenças. Para esse teórico, um princípio



gerador não é “senão a estrutura da distribuição das formas de poder ou das espécies de capital que são eficientes no universo social considerado” (BOURDIEU, 2001, p.32). Para o autor:

Esta estrutura não é imutável, e a topologia que descreve um estado das posições sociais permite fundar uma análise dinâmica da conservação e da transformação da estrutura da distribuição das propriedades actuantes e, através delas, do espaço social. É o que entendo significar quando descrevo o espaço social global como um *campo*, quer dizer, ao mesmo tempo como um campo de forças, cuja necessidade se impõe aos agentes que nele se encontram cometidos, e como um campo de lutas no interior do qual os agentes se enfrentam, com meios e fins diferenciados segundo a sua posição na estrutura do campo de forças, contribuindo assim para conservar ou para transformar a sua estrutura (BOURDIEU, 2001, p.32).

Ao trazer essas reflexões para o campo escolar, o autor observa, primeiramente, as estratégias familiares no sentido de manutenção de suas posições no campo social, e como as estratégias educativas empreendidas pelas famílias acentuam, na Escola, a diferença entre os que, por herança, detêm maior capital cultural. Assim, ao relacionar aptidão ao capital herdado, Bourdieu (2001) aponta para a manutenção das diferenças sociais.

Portanto, ao se pensar nos objetivos da Escola como oferecimento e distribuição de conhecimentos, deve-se procurar pela forma como isso tem se processado em seu interior, bem como pelas forças e interesses envolvidos. Assim, justificam-se investigações no sentido de compreender, por exemplo, quais conhecimentos têm sido privilegiados e/ou prestigiados? Com quais objetivos? Sob quais influências? E, ainda, de como se dá sua distribuição e acesso.

Apple (1995) aponta que as respostas a questões como as que formulamos anteriormente estão relacionadas “à maneira como o domínio e subordinação são reproduzidos e alterados” na sociedade (APPLE, 1995, p.60). O mesmo autor afirma:

Sempre existe, pois, uma *política* do conhecimento oficial, uma política que exprime o conflito em torno daquilo que alguns vêem simplesmente como descrições neutras do mundo e outros, como concepções de elite que privilegiam determinados grupos e marginalizam outros. (APPLE, 1995, p.60).

Na citada obra, o autor dialoga com Pierre Bourdieu, ao abordar a cultura, os hábitos e os “gostos” da elite e o seu funcionamento. É nesse sentido que ele cita as diferenças entre os que frequentam o “sagrado ambiente da cultura”, onde a superioridade e o refinamento



estão presentes e são vetadas aos considerados “profanos” (comuns). Dessa forma, “a arte e o consumo cultural são predispostos, consciente e deliberadamente ou não, a desempenhar a função social de legitimar as diferenças sociais” (BOURDIEU, 1984, p. 7, Apud APPLE, 1995, p. 60).

Imbricada no campo da cultura, a pesquisa sobre currículo tem oferecido resultados que permitem o avanço teórico na compreensão de mecanismos que se dão no campo escolar e que permitem sua compreensão fora dos limites estabelecidos pela prescrição de procedimentos, técnicas e maneiras de ensinar. Dessa forma, destacamos o que autores da sociologia crítica do currículo têm trazido à reflexão, a exemplo de:

O currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares. O currículo não é um elemento transcendente e atemporal – ele tem uma história, vinculada a forma específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação. (MOREIRA E SILVA, 1995, p. 7 e 8)

No mesmo sentido, destacamos, também, as colocações de Apple (1995), ao abordar o conhecimento oficial e sua relação com um currículo nacional:

A educação está intimamente ligada à política da cultura. O currículo nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos, que de algum modo aparece nos textos e nas salas de aula de uma nação. Ele é sempre parte de uma *tradição seletiva*, resultado da seleção de alguém, da visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo. É produto das tensões, conflitos e concessões culturais, políticas e econômicas que organizam e desorganizam um povo. (APPLE, 1995, p. 59)

Apresenta-se, assim, a perspectiva de se refletir sobre as relações entre indivíduos e grupos de indivíduos que constituem a sociedade e que mantêm vínculos com a escola, no sentido de selecionar, validar e legitimar conhecimentos a serem transmitidos no contexto escolar que possibilitam a confirmação de desigualdades e posições diferentes na sociedade. Trazer as análises dos autores referenciados para questões que envolvem a relação entre música e sociedade permite a elucidação de problemas apontados pelos relatórios analisados como primeira aproximação aos documentos produzidos pelo Projeto Villa-Lobos.



## Considerações em processo

Ao finalizar este artigo, consideramos nossa tentativa de aproximação entre um objeto de pesquisa, em fase inicial, e os conceitos e categorias relacionados, apresentando referencial teórico capaz de articular questões e oferecer respostas referentes ao campo do currículo, no qual se localiza, e as relações que esse campo mantém com a cultura, práticas e sentidos observados na sociedade.

Às primeiras aproximações com documentos relacionados ao Projeto Villa-Lobos do INM/FUNARTE, percebe-se, em três relatórios analisados e já citados anteriormente, que, ao incentivar a criação e o fortalecimento dos coros e atribuir a eles a função de ensinar, difundir música e educar ouvintes (plateia), os painéis de regência parecem apontar para estratégias de formação do “gosto” musical. Sendo assim, a tentativa de aproximação de elementos da cultura popular e da cultura erudita, expresso na seleção de repertório musical para as oficinas, cursos e apresentações musicais que faziam parte dos painéis, revela, na organização e na abordagem dos conteúdos, a cultura erudita como lugar de sua seleção.

As transformações tecnológicas e arquitetônicas, apontadas no relatório do II Painel como condições que exigiriam do canto em conjunto novas formas de compor, interpretar e apreciar música, parecem revelar um estado de desenvolvimento da área, naquela altura, e os problemas a serem superados para o seu avanço. Por outro lado, as diferenças sociais apontadas como situação-problema para a prática e o ensino de música, também parecem ter sido consideradas como impedimento ao acesso do conhecimento.

Destacamos problemas, descritos nos relatórios, que dizem respeito à relação entre os coros, o ensino e as práticas musicais e a difusão da produção musical. As transformações observadas na linguagem musical, as condições sociais que interferem na sua distribuição e acesso são aspectos que impõem a necessidade de compreensão de códigos que permitem ou não sua apropriação.

Ao destacar as diferenças sociais observadas entre os componentes dos coros infantis existentes em escolas do município, a responsável pela oficina deixa transparecer as implicações dessas condições no resultado do trabalho proposto. É assim, por exemplo, que ressalta, em sua avaliação, as condições de excelência do trabalho realizado na escola particular -, sala com piano, 40 crianças bonitas e bem alimentadas -, da pré-disposição para o canto das crianças de uma escola “modelo”, em contraposição às precárias condições de orientação vocal observadas nas crianças de uma escola periférica.





Nesse sentido, concluímos que as abordagens iniciais aos documentos analisados permitem aprofundamentos de estudos por revelarem que os Painéis Funarte de Regência Coral, ações vinculadas ao Projeto Villa-Lobos do INM/FUANRTE, para além de um desenho curricular organizado com objetivos voltados à prática, ensino e difusão da música - tendo o coro como instrumento -, trouxeram à tona sentidos produzidos pela sociedade, no âmbito da cultura, que são determinantes no acesso ao conhecimento.



## Referências

APPLE, Michel W. A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional? In: MOREIRA, Antonio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da. (Orgs). *Currículo, Cultura e Sociedade*. São Paulo: Editora Cortez, 1995. (p.59-91)

BOURDIEU, Pierre. O novo capital. In: \_\_\_\_\_, *Razões Práticas: sobre a teoria da ação*. Oeiras, Portugal: Celta Editora, 2001, p. 19-34.

BRASIL, Fundação Nacional de Arte – FUNARTE, Relatório do II Painel Funarte de Regência Coral, 1982. Mimeografado.

\_\_\_\_\_, Relatório do III Painel Funarte de Regência Coral, 1983. Mimeografado.

\_\_\_\_\_, Relatório do V Painel Funarte de Regência Coral, 1985. Mimeografado.

CERTEAU, Michel de. *A Cultura no Plural*. Trad.: Enid Abreu Dobránszky Campinas: Papirus, 1995.

MAGNANI, Sergio. *Expressão e Comunicação na linguagem da música*. Belo Horizonte: UFMG, 1989.

MOREIRA, Antonio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da. (Orgs). *Currículo, Cultura e Sociedade*. São Paulo: Editora Cortez, 1995.

VINCENT, G., LAHIRE, B. & THIN, D. Sobre a história e a teoria da forma escolar. In: *Educação em Revista*, p.7-48, jun. 2001.



## **Panorama do ensino de música nas escolas de Ensino Fundamental e Médio da cidade de Aracaju, Sergipe**

*Rejane Harder*  
Universidade Federal de Sergipe  
rejane.harder@gmail.com

*Antonio Chagas Neto*  
Universidade Federal de Sergipe  
achabach@hotmail.com

*Ítalo Wagner Santos Barros*  
Universidade Federal de Sergipe  
italobarrosbass@gmail.com

*Ricardo de Souza Ferreira*  
Universidade Federal de Sergipe  
ricardo-leve@hotmail.com

*Sandro D. Machado J. Santos*  
Universidade Federal da Bahia  
sandrodmachado@gmail.com

**Resumo:** A presente comunicação de pesquisa aborda a situação do ensino de música na educação básica na cidade de Aracaju, Sergipe. Durante a pesquisa, vem sendo verificado se escolas do ensino regular da capital Sergipana atualmente possuem o ensino de música, e quando sim, que tipo de profissional ministra a disciplina. A pesquisa verifica ainda a ciência, por parte das escolas investigadas, da existência da Lei 11.769/08, bem como a reação de administradores, professores e alunos das referidas instituições perante a mesma. Resultados parciais mostram que apenas uma, entre as vinte e quatro escolas estaduais pesquisadas, possuía o ensino de música e em apenas seis delas havia ciência da referida lei. Dentre as escolas particulares 48,39% incluem o ensino de música em seu currículo, sendo esta também a porcentagem de administradores escolares que sabem sobre a obrigatoriedade do ensino de música nas escolas. Chegou-se a conclusão também, que os conteúdos de música das escolas são voltados, principalmente para o ensaio de canções para datas comemorativas e que, em apenas duas escolas, em todo o município de Aracaju, atuam professores que possuem o ensino superior em música.

**Palavras-chave:** Ensino de música. Professor de música. Educação básica.

### **Introdução**

Como complemento ao artigo 26 da Lei 9.394/96, que preceitua no seu segundo parágrafo que “o ensino da Arte constituirá componente curricular obrigatório nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos” (BRASIL, 1996, art. 26, par. 2º), a lei 11.769/2008 veio definir a música como conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, no currículo das escolas de ensino fundamental e médio.



Neste período em que a referida lei está sendo implementada, surgem diversos questionamentos quanto às práticas pedagógicas a serem adotadas no ensino de música nas escolas brasileiras que ainda não o possuem. Publicações têm abordado a formação inicial e continuada dos professores de música, bem como a atuação docente dos mesmos, tais como as de Figueiredo (2008; 2004), Oliveira (2001), Oliveira e Harder (2008), Queiroz e Marinho (2006), Fonterrada (2004), Penna (2004), Simões (2000), Souza (2008; 2000), Lima e Lima (1999), entre outras.

Grande parte destas e outras pesquisas revelam que, apesar das novas propostas e modelos educacionais que temos hoje, a situação de muitas das escolas brasileiras ainda pode ser retratada nas palavras de Penna (2001), que continuam atuais: “Está claro que a música não está conseguindo ocupar com eficiência o espaço que poderia ter na Educação...”.

Num momento como este, a área da Educação Musical volta seu olhar para a figura do professor de música, que será, a partir dos projetos pedagógicos elaborados pelos órgãos públicos de educação, bem como pelas instituições de ensino, um dos principais responsáveis por planejar e ministrar o ensino musical em cada escola. O desenvolvimento de um ensino que garanta a prática musical como conteúdo, ministrado de maneira eficaz, respeitando o contexto sócio-cultural do aluno, suas vivências e características individuais, vai depender da capacitação do professor, bem como de seus saberes pessoais e ações docentes amparados tanto em sua formação acadêmica, como em suas competências e experiência em sala de aula.

Em se tratando das séries iniciais do ensino fundamental, o ensino de música, na maioria das vezes, fica sob a responsabilidade do professor de classe, ou, generalista. De acordo com Figueiredo (2008): “O profissional generalista na maioria dos casos não possui uma formação suficiente em música para lecioná-la de maneira consistente para cumprir os conteúdos musicais especificados nos PCNs”. Em pesquisa realizada pelo mesmo autor em 2004, ficou demonstrado que os cursos de Pedagogia que possuem disciplinas voltadas ao ensino de música, geralmente abordam os conteúdos de maneira superficial, sendo que muitos cursos não incluem o ensino de música em seus programas. Figueiredo (2008) assinala ainda a escassez de professores especialistas contratados para ensinar música nas séries iniciais do curso fundamental, nas escolas de ensino regular.

Problemas semelhantes ocorrem também com os professores que se propõem a ensinar música nas séries posteriores do Ensino Fundamental e também no Ensino Médio. Espera-se de tais professores, por não serem generalistas, mas sim, contratados para uma função específica, que tenham um maior preparo musical.



A realidade porém, é que em muitas regiões do Brasil o ensino de música apesar de previsto na legislação e nos PCNs e devendo ser incluído nas propostas educacionais de estados e municípios, ainda não conta com definições claras a respeito de “o que” e “como” deveria ser ensinado. Essa indefinição afeta não apenas os professores de música que já estão atuando nas escolas, mas também os alunos estagiários dos cursos de Licenciatura em Música, que necessitam elaborar planos de curso e planos de aulas suficientemente consistentes para o enfrentamento da realidade da sala de aula. De acordo com Mateiro (2008) o estágio “é considerado como um espaço que possibilita ao estudante, futuro professor, observar, analisar, atuar e refletir sobre as tarefas características e sua profissão”. Sendo assim, inúmeras questões geram preocupação e expectativa também aos professores dos cursos de Licenciatura, os principais responsáveis pelo preparo e supervisão dos alunos estagiários.

Visando conhecer a realidade das escolas de educação básica em relação ao ensino de música, bem como o preparo dos professores destinados a atuarem na referida disciplina, a pesquisa em andamento, aqui relatada, se propõe a fazer um levantamento da situação do ensino de música nos colégios estaduais, municipais e particulares do município de Aracaju, capital do estado de Sergipe.

## **A pesquisa**

A pesquisa aqui apresentada vem sendo realizada com a participação de alunos do Curso de Licenciatura em Música da Universidade Federal de Sergipe (UFS) desde o ano de 2009, buscando desvendar a situação do ensino de música nas escolas de ensino regular do município de Aracaju. Estão entrevistados, em um primeiro momento, professores, administradores e alunos das escolas das redes particular e estadual de ensino, posteriormente serão pesquisados representantes da rede municipal, que abrange, principalmente, alunos do primeiro ao quinto ano do ensino fundamental.

## **Objetivos**

O objetivo principal desta pesquisa é a verificação da existência ou não do ensino de música nas escolas do ensino regular da cidade de Aracaju. Os objetivos secundários são desvendar qual o conhecimento de cada escola a respeito da existência da Lei 11.769/2008 e a opinião dos professores, alunos, diretores e/ou coordenadores das escolas, bem como seus



planos, expectativas e dúvidas a respeito da implantação da referida lei. Já em relação às escolas que já contam com o ensino de música, é questionada a formação dos professores de música, bem como a maneira como vêm sendo ministradas essas aulas.

## **Metodologia**

Como referência para o desenvolvimento desta pesquisa está sendo utilizada a abordagem qualitativa, sendo o principal instrumento de investigação, a entrevista. A entrevista, considerada como instrumento de pesquisa de grande importância para a coleta de dados (LÜDKE e ANDRÉ, 1995, p. 33), vem sendo utilizado na forma “semi-estruturada”, ou seja, desenvolvida a partir de uma estrutura básica elaborada pelos pesquisadores, permitindo uma maior flexibilidade nas perguntas e respostas para que seja melhor adaptada ao entrevistado e às circunstâncias.

No desenrolar da pesquisa, até o presente momento, foram desenvolvidas atividades que contemplaram desde a coleta parcial de dados, a tabulação dos mesmos, bem como a análise do material encontrado. Foram também efetuadas leituras de textos que discutem o assunto, a título de revisão bibliográfica e estão sendo confeccionados trabalhos para a divulgação do presente estudo.

## **Apresentação e discussão dos dados coletados**

### **Escolas do ensino privado**

A coleta dos dados se deu por entrevistas semi-estruturadas direcionadas aos corpos docente, discente e administrativo das escolas.

## **Resultados**

Até o momento, das sessenta e oito instituições privadas de ensino fundamental e médio existentes em Aracajú, foram pesquisadas trinta e uma escolas (45,59% do total), sendo os resultados parciais abaixo referentes às escolas já pesquisadas.

- a) Quantidade de escolas com ensino de música:



**Gráfico 1:** Distribuição do ensino de música por séries

Série	Número de Escolas	Porcentagem
Maternal	1	6,66%
Maternal ao 1º ano	5	33,34%
Maternal ao 2º ano	1	6,66%
Maternal ao 5º ano	3	20,00%
Extraclasse	5	33,34%
Totais	15	100%

Das trinta e uma instituições pesquisadas, o ensino de música foi encontrado em quinze escolas (48,39%), apenas do maternal ao 5ª ano, sendo que dezesseis das escolas pesquisadas ainda não possuem nenhum tipo de ensino de música (51,61%). Os resultados acima incluem a iniciação musical, coral e prática de instrumentos, podendo a escola oferecer uma ou várias destas modalidades.

Os primeiros resultados da pesquisa realizada com as escolas do ensino privado do município de Aracaju demonstram que a partir do 6º ano do ensino fundamental as aulas de música são inexistentes. Porém, no momento em que esta comunicação está sendo escrita, já foram encontradas duas escolas particulares que ministram o ensino de música do 1º ao 9º ano: Os colégios “Arquidiocesano” e “Nossa escola”. No primeiro o ensino de música é ministrado por dois estudantes do curso de Licenciatura em Música da UFS e no segundo ministrado por uma professora já licenciada em música. Os dados destes dois colégios ainda não passaram pelo processo de sistematização, portanto não estão incluídos nas tabelas aqui apresentadas.

b) Ciência da existência da Lei 11.769/08

Durante as entrevistas, foram colhidas informações referentes ao conhecimento e opinião dos entrevistados pertencentes às escolas do ensino privado de Aracaju a respeito da Lei 11.769/08, estando os resultados apresentados abaixo:

**Tabela 1:** Conhecimento sobre Lei 11.769/08 nas escolas do ensino privado

Envolvimento do Entrevistando com a Escola	Conhecimento da Lei 11.769/08
Professores de Música	100%
Administração	48,39%
Professores de outras matérias	0%



Todos os profissionais do corpo administrativo das escolas que estavam cientes da Lei 11.769/08 chegaram ao conhecimento da mesma através de seus professores de música. Todas as escolas que não possuem ensino de música, com exceção de uma, não tinham qualquer informação a respeito da referida legislação.

c) Opiniões a respeito da obrigatoriedade do ensino de música nas escolas

Quanto à opinião de administradores, professores de música, professores de outras disciplinas e alunos, a respeito da legislação que torna obrigatório o ensino de música nas escolas de ensino regular, as respostas mais frequentes, agrupadas em três categorias de semelhança foram:

**Tabela 2:** Opiniões quanto à obrigatoriedade do ensino de música nas escolas

<b>Opinião</b>	<b>Porcentagem</b>
A música é importante para a formação do aluno	46,66%
Todas as crianças gostam de música, é bom para elas	20,00%
Já deveria ter sido implantada antes	13,33%

d) As maiores dúvidas sobre a Lei 11.769/08:

Durante a pesquisa foi percebido que ao serem informados sobre a lei, muitos dos entrevistados expressaram algumas dúvidas. Assim, a seguinte pergunta foi incluída nas entrevistas realizadas nas instituições de ensino privado da cidade de Aracaju: “quais as dúvidas existentes a respeito da Lei 11.769/08?”.

As dúvidas mais frequentes dos profissionais do corpo administrativo foram: “Em que horário seria colocada esta disciplina?” “Que conteúdos seriam ministrados nessa disciplina?” “Qual o profissional qualificado para ministrar a referida disciplina?”. As maiores dúvidas dos professores de música foram a respeito da grade curricular. Eles questionaram a distribuição dos conteúdos por séries e perguntaram sobre quem, ou que órgãos ou instituições seriam responsáveis por tais aspectos. Professores de outras disciplinas e alunos questionaram a respeito da capacidade de reprovação da matéria e dos conteúdos a serem ministrados nas aulas.



- e) Formação dos professores de música das escolas privadas do município de Aracaju e formato das aulas:

As entrevistas que continham questões a respeito da formação dos professores, bem como do desenvolvimento das aulas revelaram que em três escolas os professores tinham sua formação em música comprovada somente por sua experiência em bandas militares e nas outras doze escolas os professores possuíam formação técnica de conservatório. Todas as escolas entrevistadas revelaram que o foco principal do ensino de música é a preparação de repertórios para as datas comemorativas, sendo permitido ao professor o ensino de outros conteúdos musicais somente nos períodos não próximos a tais comemorações.

### Escolas Estaduais

Em relação às escolas estaduais do município de Aracaju, através de entrevistas semi-estruturadas foram coletados os dados que depois de organizados e classificados estão abaixo apresentados:

**Gráfico 2:** Existência do ensino de música nas escolas estaduais de Aracaju – SE

<b>Escolas</b>	<b>Existência do Ensino de Música</b>	<b>Razões</b>
Gov. João Alves Filho	Não	Não há na grade curricular
Myrian de Oliveira Melo	Não	Falta de projetos
Jackson de Figueiredo	Não	Recursos
Tobias Barreto	Não (existiu há mais de 10 anos)	Dificuldade de aquisição de materiais
Atheneu Sergipense	Não	Disponibilidade de profissionais
Prof. Valnir Chagas	Sim (flauta-doce, banda de fanfarra e popular)	Por um voluntário do projeto “amigos da escola” há 04 anos
Pres. Emílio Garratazu	Não	Falta de projetos
Médice Dom Luciano	Não	“Por não ter na grade”



Barão de Mauá	Não	“Por não ser obrigatório”
Prof. Benedito Oliveira	Não	Recursos
Prof. Joaquim Vieira Sobral	Não	“Falta de pessoas qualificadas”
Prof. Manuel Franco Freie	Não	“Por não ter na grade e não possuir profissionais”
Monteiro Lobato	Não	“Falta de recursos e profissionais”
Arthur Fontes	Não	“Falta recursos e professores”
Judite Oliveira	Não	“Não há na grade”
Francisco Rosa Santos	Não	“Por não ser obrigatório”
Jornalista Paulo Costa	Não	“Por não termos na grade e por falta de profissionais”
Sen. Lourival Fontes	Não	“Não tem na grade”
Clodoaldo de Alencar	Não	“Porque aqui atendemos alunos de 06 a 10 anos”
José Augusto Ferraz	Não	“Por não ter na grade”
Olavo Bilac	Sim	Está sendo implantado pelo PIBID
Governador Valadares	Sim	Está sendo implantado pelo PIBID
Governador Albano Franco	Sim	Está sendo implantado pelo PIBID
Paulino Nascimento	Sim	Está sendo implantado pelo PIBID

**Gráfico 3:** Opiniões quanto à obrigatoriedade do ensino de música

<b>Escolas</b>	<b>Conhecimento sobre a Lei 11.769/2008</b>	<b>Opinião sobre a Lei 11.769/2008</b>
Gov. João Alves Filho	Não	Contra, pois toma espaço de outras matérias.
Myrian de Oliveira Melo	Não	Desde que se dêem condições será ótimo
Jackson de Figueiredo	Não	Bom
Tobias Barreto	Não	Grande problema com horário,



		recursos, professores, espaço físico e adequação da grade
Atheneu Sergipense	Não	Será extremamente difícil a implantação
Prof. Valnir Chagas	não	“Será fácil, pois já temos esse projeto”
Pres. Emílio Garratazu Médice	não	“Deve ser colocado junto a artes ou no lugar de filosofia, sociologia e religião”
Dom Luciano	Sim (foi passado um ofício)	Será problemático por causa da carga horária
Barão de Mauá	Não	“Acho muito bom, se for com pessoas habilitadas”
Prof. Benedito Oliveira	Não	“Será muito bom pois irá despertar novos talentos”
Prof. Joaquim Vieira Sobral	Sim (será ensinado junto com outras artes)	Contra ser ensinado junto com artes
Prof. Manuel Franco Freie	Não	Já há muitas matérias, não havendo necessidade
Monteiro Lobato	Não	“Seria uma alternativa muito boa”
Arthur Fontes	Não	“Seria muito bom, pois o aprendizado seria bem melhor”
Judite Oliveira	Não	“Será bom, pois os alunos gostam bastante de música. Será bem proveitoso”
Francisco Rosa Santos	Sim	“Em 2010 será implantado junto com artes”
Jornalista Paulo Costa	Não	“É muito bom pois podem haver grandes descobertas”
Sen. Lourival Fontes	Não	“Seria muito bom nas séries iniciais”
Clodoaldo de Alencar	Não	“A música é importante para tudo!”



José Augusto Ferraz	Não	“Seria muito bom, um incentivo a mais para os alunos”
Olavo Bilac	Sim	“Será muito bom”
Governador Valadares	Sim	“Será ótimo”
Governador Albano Franco	Sim	“É muito importante”
Paulino Nascimento	Sim	“Estamos contentes com a implantação”

A partir dos gráficos apresentados, podemos concluir que das vinte e quatro escolas estaduais do município de Aracaju, SE, apenas uma, até o ano de 2009, incluía em seu currículo o ensino de música. Delas, apenas seis tinham o conhecimento da Lei 11.769/2008 que institui a obrigatoriedade do ensino de música nas escolas, sendo assim dedutível que dezoito escolas tinham até a data um completo desconhecimento da referida lei.

Quanto à reação dos diretores e/ou coordenadores a respeito da implantação do ensino obrigatório de música, dezoito deles foram favoráveis, enquanto seis mostraram uma reação desfavorável.

No âmbito federal, o Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Sergipe, o CODAP está implantando no segundo semestre deste ano, o ensino de música do 6º ao 9º anos e no ensino médio. Para tanto, contratou para o cargo, sob forma de concurso temporário, uma professora com graduação e mestrado na área, o que tem sido uma iniciativa pioneira no estado de Sergipe em relação à contratação de professores de música em instituições públicas da Educação Básica.

O curso de Licenciatura em Música da Universidade Federal de Sergipe, um curso novo e o único a nível de graduação em música no estado, está com sua primeira turma de formandos, neste ano de 2010. Sendo assim, está trabalhando com duas turmas de estagiários.

Como uma pequena contribuição, ou paliativo para a situação de quase ausência de aulas de música nas escolas públicas do ensino regular, no ano de 2009, catorze estagiários do curso de Licenciatura em Música da UFS atuaram no ensino de música em escolas municipais com turmas de 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental durante um semestre. Já neste ano de 2010, dez estagiários estão atuando em turmas de 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental,



enquanto treze estagiários estão atuando nas escolas estaduais, em turmas de 6º ao 9º anos (Dados ainda não sistematizados e portanto não incluídos nos gráficos acima).

O curso de Licenciatura em Música foi ainda contemplado neste ano de 2010 com vinte bolsas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID, oferecidas pela CAPES. Dessa forma vinte bolsistas iniciaram sua atuação em escolas estaduais de Aracaju em turmas também do 6º ao 9º anos. Temos então trinta e três alunos do curso de Licenciatura em Música da UFS ministrando a disciplina “música” em escolas estaduais do município de Aracaju, enquanto dez estagiários estão atuando na Rede Municipal de Ensino, totalizando quarenta e três alunos do curso de Licenciatura em Música da UFS atuando em escolas do sistema público de ensino de Aracaju. Esta é uma experiência pioneira no estado de Sergipe.

O próximo passo da pesquisa aqui parcialmente apresentada será a investigação das escolas da rede municipal de ensino, que compreende um total de trinta e seis escolas e mais cinco de convênio total e cinco de convênio parcial (Prefeitura Municipal de Sergipe, 2009):

A intenção do Núcleo de Música da UFS agora é participar mais ativamente das políticas públicas do estado, no sentido de conseguir que sejam abertos concursos na rede estadual e nas redes municipais de ensino, concursos estes que absorvam os egressos do curso de Licenciatura em Música. A abertura de tais concursos virá a contribuir para que seja acelerado o cumprimento da Lei 11.769/2008.

Experiências e problemáticas em Educação Musical como as mencionadas na presente comunicação de pesquisa necessitam ser registradas e comunicadas, no sentido de fornecerem aos educadores musicais informações sobre a realidade do ensino de música nas escolas do ensino regular na Região Nordeste. Divulgar a situação atual do ensino de música na cidade de Aracaju, Sergipe, pode contribuir para que educadores musicais que estão vivenciando situações similares, cada qual em seu contexto, se unam em torno de construir propostas didáticas voltadas a um ensino de música consistente e coerente com as necessidades e características específicas de cada região do país.



## Referências

ANDRÉ, Marli Eliza. *Etnografia da Prática Escolar*. 2.ed. Campinas, SP: Papyrus, 1998.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. Investigação Qualitativa em Educação: uma Introdução à Teoria e aos Métodos. In: ESTRELA, Maria Teresa; ESTRELA, Albano (Org). *Coleção Ciências da Educação*, nº 12. Porto, Portugal: Porto Editora, 1994.

BRASIL, Congresso Nacional. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9394/96) Diário Oficial da União. Brasília, 24 de dezembro de 1996.

FIGUEIREDO, Sérgio Luiz Ferreira. Educação Musical nos anos iniciais da escola: identidade e políticas educacionais. *Revista da ABEM*. Porto Alegre, n. 11, p.55-60, setembro de 2004.

\_\_\_\_\_, Sérgio Luiz Ferreira; SILVA, Fernanda Rosa. Analisando documentos de quatro capitais da Região Nordeste para o ensino de música nas séries iniciais do ensino fundamental. *Revista DA PESQUISA: Revista de investigação em Artes*, vol. 3, n. 1. UDESC, SC, 2008.

FONTEERRADA. Marisa Trench de Oliveira. Reflexões a respeito do ensino de música em escolas que não são de música. In: ENCONTRO DE PESQUISA EM MÚSICA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ, 2004, Maringá, *Anais...* Maringá: 2004. p. 34-40.

LIMA e LIMA, Ana Margarida Cerqueira. Práticas da educação musical: reflexões sobre o ensino da música. *ART: Revista da Escola de Música da UFBA*, Salvador, p. 97-102, 1999.

LÜDKE, Menga e Marli. D. A. André. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1995.

MATEIRO, Teresa. A prática de ensino na formação dos professores de música: aspectos da legislação brasileira. In: Mateiro, Teresa; SOUZA, Jusamara (Org.). *Práticas de ensinar música*. Porto Alegre: Sulina, 2008. p. 8-15.

OLIVEIRA, Alda. Múltiplos espaços e novas demandas profissionais na educação musical: competências necessárias para desenvolver transações musicais significativas. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 10, 2001, Uberlândia. *Anais...* Salvador, 2001, p.19-40.

PENNA, Maura. A dupla dimensão da política educacional e a música na escola: analisando a legislação e termos normativos. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n.10, 2004, p. 19-28.

\_\_\_\_\_, Maura. “O (des)compromisso com a música no ensino fundamental: uma reflexão”. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 10, 2001, Uberlândia. CD ROM: *Comunicações de Pesquisas relatos de experiências*. Uberlândia, 2001.

Prefeitura Municipal de Aracaju. Disponível em: <http://www.aracaju.se.gov.br>. Acesso em 15 de setembro de 2009.



QUEIROZ, Luis Ricardo; MARINHO, Vanildo Mousinho. Educação musical nas escolas: uma proposta de formação continuada para professores do ensino fundamental do município de Cabedelo-PB. In: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA, 16, 2006, Brasília, *Anais...*, Brasília, 2006.

SIMÕES, Regina Márcia, et all. Curso básico de música para professores. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 9, 2000, Belém. DISQUETE: *Comunicações de pesquisas e relatos de experiências*. Belém, 2000.

SOUZA, Jusamara. O cotidiano como perspectiva para a aula de música. In: SOUZA, Jusamara (Org.) *Música, Cotidiano e Educação*. Porto Alegre: Programa de Pós-Graduação em Música do Instituto de Artes da UFRGS, 2000. p.17-31.

\_\_\_\_\_, Jusamara. Aprender e ensinar música no cotidiano: pesquisas e reflexões. Em: SOUZA, Jusamara (Org.) *Aprender e ensinar música no cotidiano*. Porto Alegre: Sulina, 2008. p.7-12.



## **PEDAGOGIA DA MÚSICA: uma experiência com alunos do magistério da escola Nilton Kucker.**

*Maria Luiza Feres do Amaral*  
UNIVALI  
*liza.amaral@hotmail.com*

*Suelyn Alves de Almeida*  
UNIVALI  
*Suelyn.cabreli@gmail.com*

*Vanessa Ribeiro Lima de Mello Rodrigues*  
UNIVALI  
*Vanessa\_bo\_@hotmail.com*

**Resumo:** Neste artigo está relatada a experiência de estágio supervisionado com alunos estagiários do sexto período do curso de licenciatura em música da Universidade do Vale do Itajaí - UNIVALI. Este projeto se deu com alunas do quarto ano do magistério da escola Deputado Nilton Kucker situado no centro de Itajaí –SC. A partir do tema escolhido Pedagogia da Música, nosso principal objetivo foi mostrar as diversas formas de musicalizar à partir de jogos e brincadeiras, trazendo à tona conhecimentos específicos da música, promovendo aos professores do magistério saberes e didáticas do ensino de música. Especificamente buscamos mostrar a importância da música na educação infantil, a compreensão dos elementos básicos da música e da teoria musical, a construção de instrumentos musicais e um repertório infantil. Como resultado as professoras puderam compreender como trabalhar a música em sala de aula, seu uso de forma lúdica, bem como trabalhar com o corpo, voz e objetos do cotidiano dos alunos. Outro aspecto positivo foi a possibilidade de capacitar as futuras professoras da Educação infantil no sentido de proporcionar momentos de ouvir, do fazer e da criação musical.

**Palavras-chave:** Educação musical, Magistério, Educação infantil.

### **Apresentação**

A prática do estágio supervisionado possibilita experiências em diversos campos da educação, como a inclusiva, educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. Desta forma, permite a investigação, aplicação e resultados dos processos de ensino e aprendizagem. Sua importância dá-se no âmbito da pesquisa, das experiências geradas, nos permite reflexões sobre a prática docente e na formação de alunos livres, críticos e criativos.

Desta forma a presença da música em todas as instituições de ensino é fundamental no sentido de proporcionar às pessoas o trabalho compartilhado, desenvolver competências, percepções, a sensibilidade e a cognição. Dentro destes pressupostos nosso principal objetivo nesta pesquisa foi mostrar as diversas formas de musicalizar a partir de jogos e brincadeiras, compartilhar conhecimentos específicos da música, promover aos professores do magistério





saberes e didáticas do ensino de música. Especificamente buscamos mostrar a importância da música na educação infantil, a compreensão dos elementos básicos da música e da teoria musical, a construção de instrumentos musicais e um repertório infantil. Para tanto os parâmetros curriculares de arte fundamentaram nossos pensamentos:

Para que a aprendizagem da música possa ser fundamental na formação de cidadãos é necessário que todos tenham a oportunidade de participar ativamente como ouvintes, interpretes compositores e improvisadores, dentro e fora da sala de aula. Envolvendo pessoas de fora no enriquecimento do ensino e promovendo interação com os grupos musicais e artísticos das localidades, a escola pode contribuir para que os alunos se tornem ouvintes sensíveis, amadores talentosos ou músicos profissionais. Incentivando a participar em shows, festivais, concertos, eventos da cultura popular e outras manifestações musicais, ela pode proporcionar condições para uma apreciação rica e ampla onde o aluno aprenda a valorizar os momentos importantes em que a música se inscreve no tempo e na história. (ARTE, Parâmetros Curriculares Nacionais, 2001, p.77).

Em concordância com os dizeres acima, esta pesquisa se justifica na medida em que consideramos interessante perceber a forte influência que a música tem na formação da criança e para o adulto é um forte meio de comunicação e de expressão. Podemos dizer ainda que despertar no indivíduo a motivação do fazer musical constrói um ambiente favorável ao desenvolvimento artístico. Para Jeandot,

O educador antes de transmitir sua própria cultura musical, deve pesquisar o universo musical em que a criança pertence, e encorajar atividades relacionadas com a descoberta e com a criação de novas formas de expressão através da música. (JEANDOT, 2002, p. 20).

Pensando nisso, devemos considerar que vivemos em um mundo musical, cada pessoa mesmo que não estude música, ouve e desenvolve uma escuta sensível e ativa. “Uma aprendizagem voltada apenas para os aspectos técnicos da música é inútil e até prejudicial, se ela não despertar o senso musical, não desenvolver a sensibilidade” (JEANDOT, 2002, p.21). Assim, no intuito de buscar e descobrir este senso e sensibilidade musical, esta pesquisa é parte integrante da disciplina de Estágio Supervisionado e foi desenvolvido com um grupo de alunas do magistério da escola Estadual Deputado Nilton Kucker. Sendo que para tanto, esse propósito nos levaram a refletir a maneira pela qual poderíamos despertar essa escuta sensível e ativa em pouco tempo e despertar o interesse para um trabalho consciente possibilitando qualificar musicalmente essas alunas em sua ação docente.



## As diversas formas de musicalizar

A música é um forte meio de comunicação e de expressão. Por meio da música, as emoções são liberadas, desenvolve diferentes habilidades, melhora o raciocínio lógico, bem como desenvolve diversas percepções inerentes a cada um de nós. Assim, as palavras de Amaral completam este pensamento quando diz:

A música pode usar de diferentes maneiras para focar o seu objetivo, ela pode ser usada como estrutura, como um transportador de informações como um motivador; portanto podemos usá-la como um meio de expressão, de comunicação, no trabalho das habilidades cognitivas, motoras emocionais e sociais. (AMARAL, 2002, p. 02).

Foram estes conceitos que nos impulsionaram na busca de possibilidades, de material didático utilizando jogos e brincadeiras, trazendo os conhecimentos específicos da música e sua utilização em sala de aula. Pois, agora que a música está incluída na grade curricular das escolas, devemos promover aos futuros professores do magistério saberes e didáticas do seu ensino, especificamente, a importância da música na educação infantil, como nos comenta Fonterrada (2003), os professores de hoje não sabem mais cantar, tocar, perderam suas aptidões para a música, por ter ficado fora da escola. (FONTERRADA, 2003, p, 1). Brito (2005), aposta no ensino de forma lúdica, para que mesmo em pouco tempo possamos adquirir resultados, capacitar, interagir e socializar com nossos alunos. Agora que a música é parte integrante do currículo escolar e que conquistamos este espaço tão importante é sem dúvida necessária a capacitação de profissionais do ensino, que já estão ou que futuramente estarão dentro da sala de aula, para que o ensino de música realmente preencha as necessidades dos alunos. Segundo os parâmetros curriculares em Arte:

Atualmente, o desenvolvimento tecnológico aplicado às comunicações vem modificando consideravelmente as referências musicais das sociedades pela possibilidade de uma escuta simultânea de toda produção mundial por meio de discos, fitas, rádio, televisão, computador, jogos eletrônicos, cinema, publicidade. Qualquer proposta de ensino que considere essa diversidade precisa abrir espaço para o aluno trazer música para a sala de aula, acolhendo-a, contextualizando-a e oferecendo acesso a obras que possam ser significativas para o seu desenvolvimento pessoal em atividades de apreciação e produção. (ARTE, Parâmetros Curriculares Nacionais, 2001, p.75).

Pensando nisto, podemos dizer que o uso da música acontece de forma superficial devido à falta de preparação específica e falta de experiências significativas e consistentes



nesta área do conhecimento ao longo de sua formação escolar desses professores. Schafer (1991) comenta que o conhecimento e as estratégias em sala de aula devem garantir o envolvimento e o interesse dos alunos em questão, e, desta forma para ela é preciso ensinar música de forma diferente, contemporânea, partindo do ouvir, apreciar, criar, descobrir, compreender antes de executar, utilizando elementos do cotidiano.

Portanto, nossas aulas partiram desses fundamentos na capacitação das alunas do magistério professoras da educação infantil e das séries iniciais. A musicalização é um processo pedagógico que segundo BRITO (2003), possibilita que a criança receba tudo que é ensinado de forma aberta, por isso deve-se estar preparado para ensinar, sua abordagem em sala de aula deve sempre estar fundamentada e a prática a partir de atividades lúdicas e criativas para um ensino de qualidade.

## **Procedimentos Metodológicos**

Para que pudéssemos atingir nossos objetivos, nos propusemos a realizar uma pesquisa de ordem qualitativa, investigando a prática do magistério, e sua ação dentro da escola, visando capacitar futuros docentes para a educação infantil.

As principais características dos métodos qualitativos são a imersão do pesquisador no contexto e a perspectiva interpretativa de condução da pesquisa. A pesquisa qualitativa, segundo Andre “(...) não envolve manipulação de variáveis, nem tratamento experimental; é o estudo do fenômeno em seu acontecer natural (...)” (ANDRE, 1986, p.06).

Partimos de uma visita técnica seguida de uma aula diagnóstica, para pesquisar a realidade escolar do nosso campo de estágio, o público alvo, a disponibilidade de material didático, as expectativas quanto a prática docente com a música.

O plano de ação contou ainda com 10 intervenções, na Escola Estadual Nilton Kucker em Itajaí que atende séries iniciais, segundo grau e magistério.

A turma que trabalhamos foi o quarto ano do magistério com 26 alunas de idade variada.

Para as intervenções, as estagiárias apresentaram recursos de áudio, instrumentos musicais, material didático referente aos conteúdos, texto para a discussão da lei que regulariza o ensino da música na escola contextualizando a educação musical e sua influência no desenvolvimento do indivíduo. Gilbert, “não somente os professores devem basear toda a



sua atividade em objetivos precisos, como dá-los a conhecer aos seus alunos sem ambigüidade nem mistérios”. (GILBERT, 2005, p. 05).

Desta forma para coleta de dados e análise partimos da observação das atividades propostas, das avaliações práticas e atividades escritas, bem como dos relatórios escritos, das reflexões realizadas com as alunas e das discussões e orientações em sala de aula com a professora orientadora.

## **Experiência, Pesquisa e Aprendizado**

As aulas em geral foram de maneira expositivas, com a interação entre professores e alunas, bem como das atividades desenvolvidas a partir de nossas experiências docentes anteriores adquiridas em nossos estágios e a partir dos métodos de Cecília França (Para fazer música, 2008) e do compositor Schafer, (livro Ouvido Pensante, 1991). Partindo da ‘limpeza de ouvido’, trabalhamos a diferença de som e ruído que segundo Schafer o som é tudo que o ouvido pode perceber e ruído é o que interfere no que se está ouvindo. De olhos fechados fizeram a audição de sons ao seu redor seguido de comentários do que foi possível ouvir, sendo que a partir da terceira vez o critério de percepção das alunas foi melhorando. Na audição seguinte as alunas passaram a grafar cada som ouvido de forma aleatória e em seguida comentariam essas anotações, que chamamos de “paisagem sonora” por meio de representação vocal e corporal.

Para melhor compreensão do conteúdo, fizemos a relação dessas atividades aplicadas em uma aula de música utilizando papéis e desenhos na criação e sonorização de histórias. Mostramos ainda a possibilidade de incluir na atividade as propriedades do som, intensidade, duração, timbre e altura. Trabalhamos ativamente com a criação musical, a forma das palavras, em geral, som e poesia como estratégias de ensino.

A música é uma linguagem universal, mas com muitos dialetos, que variam de cultura para cultura, envolvendo a maneira de tocar, de cantar, de organizar os sons e de definir as notas básicas e seus intervalos. (JEANDOT, 2002 p.12).

Assim, o trabalho com a teoria musical tradicional, o nome de notas e a escala musical foi motivo de atenção por parte das alunas. Mostramos a possibilidade de usar uma música chamada “minha canção” de Chico Buarque do musical Saltimbancos para aprender a seqüência nominal das notas, ou seja a escala de Dó maior ascendente e descendente.



Em seguida trabalharmos a teoria, comparando a grafia contemporânea utilizada anteriormente como possibilidades de grafar música de forma tradicional. Passamos então a trabalhar o ritmo, as parlendas e a criação de poesia com o objetivo de desenvolver habilidades rítmicas, a coordenação motora, a interação do grupo, jogos de mão e o canto. Trabalhamos diferentes parlendas separando por grupos as alunas que ora cantavam em uníssono e ora cantavam em alturas diferentes, ou seja, duas vozes. Segundo Becker:

Canta-se para ritmar o trabalho, para estimular o prazer, para expandir alegrias ou embalar tristezas. Canta-se, mesmo, sem razão, maquinalmente, ao longo das ocupações do dia-a-dia. O ato de cantar envolve uma série de movimentos ritmados. Cada vez que se canta, que se murmuram algumas notas ao acaso, seja de que forma for, sem da atenção ao que se está fazendo, põem-se em ação as inúmeras peças de um aparelho complicado, o aparelho vocal. (BECKER, 1989, p.35).

Sem dúvida para as alunas o cantar foi muito interessante, pois para quem trabalha com crianças as parlendas são forte aliadas na transmissão de conteúdos musicais, bem como elas fazem parte do cotidiano de qualquer criança. Becker novamente fundamenta nosso pensar quando diz que:

É comum vermos crianças de três anos possuírem grande musicalidade, cantarem espontaneamente e criarem melodias simples com as quais acompanham seus movimentos, jogos e brincadeiras ou ainda seguirem com o corpo a pulsação da canção (...) motivando-a a cumprir sua tarefa. (BECKER, 1989, p.36).

Após isto como método de avaliação de todo o nosso estágio pedimos para que cada aluna criasse um plano de aula de música trazendo à tona os diversos conteúdos musicais aprendidos pelas mesmas. O resultado foi gratificante sendo que percebemos que as mesmas aprenderam os diversos conteúdos trabalhados em aula.

## **Considerações finais**

A prática docente a partir do estágio é de suma importância, pois ela nos prepara e capacita, para nossa atuação docente.

O educador musical deve estar embasado para estar atuando nesta área, bem como ter a compreensão de que a música é uma linguagem universal.

Apesar de pouco tempo em sala de aula, pudemos trabalhar e mostrar o conhecimento musical simples e criativo.



Enfatizamos que além do conhecimento a importância da música na formação principalmente de nossas crianças. Brito (2003) fala sobre o uso de forma lúdica e criativa da música para se trabalhar na educação infantil, área em que essas futuras professoras irão atuar.

Estes pressupostos devem embasar as estratégias e conteúdos no planejamento de nossas aulas, pudemos perceber que foi importante promover a capacidade de criar, improvisar musicalmente com essas alunas.

O resultado foi gratificante, as alunas do magistério saíram da sala de aula modificadas nos sentidos de que é necessário o conhecimento específico e muitas pesquisas na área musical.



## Referências

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: E.P.U, 1986.

AMARAL, Maria Luiza Feres Do. *Musicoterapia: a música como complemento terapêutico*. Monografia do programa de Pós-Graduação em Musicoterapia da Universidade do Sul de Santa Catarina- UNISUL, 2004.

BECKER, Rosane Nunes. *Musicalização da descoberta a consciência rítmica e sonora*. Ijuí, UNIJUÍ, 1989.

BRITO, Teca Alencar. *Música na educação infantil*. São Paulo: Peirópolis, 2003.

FRANÇA, Cecília Cavalieri. *Para fazer música*. UFMG, 2008.

JEANDOT, Nicole. *Explorando o universo da música*. São Paulo: Scipione, 2002

SCHAFER, Murray. *Ouvindo Pensante*. São Paulo, UNESP, 2003.

FONTEERRADA, Marisa. *De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação*. São Paulo: Editora da UNESP, 2003.



## **Percepção Musical: reflexões sobre o ensino e propostas para melhoria no contexto universitário**

*Cristiane H. Vital Otutumi*  
*UNICAMP*  
*crisotutumi@iar.unicamp.br*

*Ricardo Goldemberg*  
*UNICAMP*  
*rgoldem@iar.unicamp.br*

**Resumo:** O presente trabalho tem como objetivo apresentar uma pesquisa em andamento no campo da linguagem e percepção musical. Assim, é intenção aprofundar os estudos quanto às dificuldades encontradas no ensino da Percepção Musical no Brasil, a partir de dados apontados em nossa dissertação de mestrado, relacionando-as aos princípios da escola tradicional. Autores da área, como Grossi (2001, 2003), Bernardes (2000, 2001), Bhering (2003), Barbosa (2005, 2009) já, há algum tempo, enfatizam elementos problemáticos advindos da linha tradicional, advertindo da importância de mudanças na matéria. Dessa forma, a intenção é promover uma investigação acerca do tema, acrescentando reflexão comparativa entre a situação brasileira e os princípios defendidos por autores de referência na educação musical, com vistas a buscar aspectos passíveis de melhoria. Como experiência de cunho prático, será elaborado e realizado um seminário de estudos, com alunos de graduação em música, no qual diferentes subtemas e atividades farão parte da proposta. Sob a ótica da pesquisa qualitativa serão utilizadas as técnicas de análise documental e categorial segundo Bardin (2002), de forma que o conjunto de informações respeite critérios científicos e possa se constituir dado para novas reflexões e melhoria da disciplina.

**Palavras-chave:** 1. Percepção Musical, 2. música no ensino superior, 3. escola tradicional.

### **Introdução e Justificativa**

Devido à falta de um panorama técnico e mais aprofundado sobre a disciplina Percepção Musical, nossa finalidade durante o mestrado foi investigar a situação e as condições da matéria no ensino superior brasileiro. Dialogamos, então, na dissertação, com professores da disciplina de todo o país, através de entrevistas e de questionários, numa abordagem qualitativa e quantitativa. Participaram 60 professores universitários de 52 Instituições de Ensino Superior – IES, por meio de questionários, revelando um índice de 89,65% das IES que ofereciam cursos de bacharelado e/ou licenciatura em música no ano de 2007<sup>1</sup>; além de outros 5 docentes entrevistados, sendo 4 deles vinculados a IES de destaque e 1 docente idealizador de curso preparatório para vestibular.

Muitos pontos foram levantados e, grosso modo, explicitaremos os principais dados desse contexto:

---

<sup>1</sup> Cursos cadastrados no Ministério da Educação – MEC.





- Dificuldades principais: - heterogeneidade de conhecimento dos alunos; - como motivar estudantes ao estudo; - não se deixar influenciar pela tendência mecanicista da disciplina; - definição dos critérios de avaliação;
- Aspectos agravantes: - falta de base musical dos estudantes na fase anterior à graduação; - professores não exclusivos na estrutura da universidade e tom de segundo plano para a disciplina; - pouco estudo dos alunos; - problemas na seleção do vestibular – que, lembram os professores, resultam na heterogeneidade em sala;
- Da atuação dos docentes, destaque para: - linha metodológica adotada: tradicional ‘contextualizada’<sup>2</sup> (58,3%), tradicional (20,1%), atuação com material didático próprio e ênfase no potencial criativo dos alunos (11,7%), mescla de duas ou três linhas pedagógicas (9,9%); - piano como instrumento referencial (68,3%); - perfis acadêmicos entre novatos e experientes, distribuídos em 2 a 9 anos (60%), 10 a 15 anos (25%) e 16 a 29 anos (15%); - esforços extraclasse destinados especialmente à preparação das aulas (40%) em contraposição à pesquisa acadêmica (6,7%);
- Da estrutura da disciplina: alto índice da Percepção Musical como componente curricular obrigatório, desenvolvida em três frentes de conteúdo (rítmica, melódica e harmônica), com cerca de 20 alunos nas turmas e dois docentes atuantes nas IES;
- Do olhar externo à universidade: está a fragmentação dos conteúdos como um fator problema no ambiente formal de ensino, mas também, a fácil aprovação nas disciplinas, a falta de cuidado na área e a falta de um trabalho paralelo nas aulas de instrumento.

Na dissertação, o foco maior foi a busca desses dados e, agora, acreditamos ser necessário discuti-los com profundidade, já que nesse estudo confirmamos queixas cotidianas, além da escolha dos docentes pelo ensino tradicional, tema que vem se repetindo há alguns anos nos artigos da área, como por exemplo em Grossi (2001, 2003), Bernardes (2000, 2001), Bhering (2003), Barbosa (2005, 2009). Embora as diferentes linhas pedagógicas assumidas tenham seus aspectos positivos e negativos, e certamente seja preciso cuidado para adequação e otimização em cada ambiente de ensino, observamos que o tradicionalismo é tido como elemento problemático nos discursos, por isso decidimos ampliar olhar nesse tema.

Enfatiza Fernandes (2001) ser a linha tradicional a mais aceita e de maior valor para os professores de música, assim como, Swanwick (apud FERNANDES, 2001) lembra ser

<sup>2</sup> Chamamos de ‘tradicional contextualizada’ a abordagem com diretrizes tradicionais como, por exemplo, estudo de intervalos isolados, solfejos e ditados de alturas fixas, aliada a aspectos ou conteúdos de outras disciplinas como coral, análise, composição.



também para os pais e equipe escolar, pela facilidade da avaliação e da demonstração clara do que foi aprendido.

Ainda, segundo Swanwick (1984), os tradicionalistas têm em sua diretriz o rigor, valorizando habilidades como tocar bem um instrumento, ter domínio de leitura e escrita musical, familiaridade com obras tradicionais, no qual a difusão da tradição é a meta principal. Além disso, materiais da música popular, étnica, e geralmente, da música contemporânea erudita, não são inclusos por serem de qualidade questionável, levando à quase exclusividade da música clássico-romântica<sup>3</sup>.

Tal perfil pode ser encontrado na disciplina Percepção Musical em diferentes situações de ensino. A seguir breve exposição de algumas:

- de acordo com Bhering (2003) materiais de cunho popular – como samba, choro e bossa-nova, objetos de estudo da autora – são raramente utilizados nas aulas; além de, muitas vezes, serem considerados inadequados e como exemplo de uso indevido dos meios pedagógicos (MARQUES, 2006);
- Grossi e Montandon (2005) argumentam que no ensino de teoria e percepção musical observa-se que a abordagem privilegia o pensar fragmentado, linear, cumulativo, sendo a percepção voltada principalmente às habilidades discriminatórias entre os sons;
- Grossi (2003), numa discussão especial sobre os testes na área, afirma que, com frequência, eles privilegiam o conhecimento dos aspectos técnicos dos materiais da música, além do pensamento analítico e compartimentalizado.
- E Bernardes (2000, p.95), por exemplo, explicita o que seria uma das ferramentas mais conhecidas da disciplina, o ditado, na concepção pedagógica tradicional:

[...] Seria um professor tocar, geralmente **ao piano**, para serem escritos pelo aluno, melodias a uma, duas ou mais vozes, ritmos **isolados** ou em sequências, intervalos, acordes isolados ou encadeados, enfim, toda sorte de signos musicais isolados ou na forma de **fragmentos** musicais criados por ele, ou tomados ao repertório musical, e que apresentem determinadas questões que necessitam ser trabalhadas auditivamente. Quando um professor faz (toca) um ditado, espera que o **aluno escreva exatamente** aquilo que ele tocou. Normalmente o que não é literalmente codificado, de acordo com a versão que o professor tem em mãos é considerado errado. Cada nota, ritmo, enfim, o que for objeto do ditado, **valem pontos** [grifos nossos].

Assim, a Percepção Musical não vive um universo em separado. Diferentes autores do campo da educação musical brasileira discutem acerca das correntes no ensino de música no país, expondo argumentos para suas classificações, como Fernandes (2001), Hentschke

<sup>3</sup> Op. cit. Swanwick apud Fernandes, 2001.



(1993), Fonterrada (1993), e reconhecem o viés tradicional com intensa presença em nossa realidade, o qual ‘aproxima-se do modelo de educação tecnicista e tem por objetivo a formação de instrumentistas, cantores, compositores e/ou regentes’ (FONTERRADA, 1993, p.78).

Nesse sentido, para Freire (1992) o que se tem visto no Brasil é que os cursos de música têm sido direcionados principalmente para formação de virtuosos, solistas; com ênfase no professor, o detentor do conhecimento (FREIRE, 2000) e com currículos que privilegiam uma visão ‘técnico-linear’ conservadora (DOMINGUES, 1986).

Partindo do princípio de que nesses últimos anos já aconteceram reformas curriculares, e que há uma inclinação do público docente às modificações no âmbito da Percepção Musical, nos indagamos: quais aspectos desse contexto podem ser atualizados? Quais outros, oriundos de princípios e filosofias de educadores musicais de referência, podem ser tomados como norte ou adequados para a realidade da disciplina no Brasil? Quais pontos podem ser mantidos, já que a abordagem tradicional possui seus pontos positivos, apesar das críticas?

Acreditamos que uma reflexão teórica possa ajudar nesse aprofundamento das possibilidades de melhoria para o campo, bem como a aproximação e a investigação de ideias com o público de alunos universitários. Vimos ser de imprescindível valor levantar questões e informações também a partir das experiências dos estudantes, numa outra ótica de agentes também relevantes na difusão de saberes. Pensamos ser esse conjunto de ações uma contribuição importante para as questões da Percepção Musical no ensino superior, visando sua melhoria, não como trabalho que esgota possibilidades, mas sim como propulsor de outras e de novas práticas para a área.

## **Objetivo geral**

Aprofundar questões relativas ao ensino na Percepção Musical nos cursos superiores de música brasileiros, através de argumentação teórico-reflexiva e de propostas que permitam otimização da área no contexto universitário.

## **Objetivos Específicos**

- Discutir os aspectos trazidos como problemas ou dificuldades no ensino da disciplina Percepção Musical no Brasil, diagnosticados em nossa dissertação de mestrado;
- Traçar reflexão comparativa dos princípios de autores de referência da educação musical (nacional/internacional) com o panorama brasileiro, apontando aspectos



passíveis de atualização ou de otimização no âmbito da disciplina no contexto universitário;

- Elaborar e realizar proposta prática que promova reunião de informações na ótica dos estudantes universitários, através de um seminário de estudos coordenados pela pesquisadora.

## **Metodologia**

Inicialmente o projeto propõe a realização da pesquisa em três etapas<sup>4</sup> principais:

### 1. Fase de revisão bibliográfica e fundamentação teórica:

Em linhas gerais: busca e estudo de materiais de referência (Percepção Musical, escola tradicional, cursos superiores de música e autores da educação musical nacional/internacional); discussão acerca da dificuldade no ensino da Percepção Musical, levantados em nossa dissertação.

### 2. Fase de desenvolvimento de propostas:

Elaboração de tópicos que observamos relevantes para o contexto de ensino da disciplina na graduação, a partir das reflexões anteriores; estruturação e realização de um Seminário de Estudos sobre Percepção Musical com alunos de graduação em música da Universidade Estadual de Campinas.

### 3. Fase de organização, análise de dados e fechamento:

Seção final da pesquisa: as informações colhidas durante a execução da fase anterior, serão organizadas e apresentadas conforme critérios de validade científica. Às considerações finais do trabalho serão agregados aspectos da fase de fundamentação teórica e das propostas realizadas.

O enfoque metodológico deste trabalho dar-se-á por meio da pesquisa qualitativa, ou seja, a que propõe o centro no processo, com atenção ao contexto, às opiniões e ao comportamento dos participantes, já que “ligam-se intimamente na formação da experiência” (MOREIRA, 2002, p.57). Outras fortes razões para essa escolha estão em torno da flexibilidade na condução da pesquisa e da possibilidade de aproximação do pesquisador com o objeto de estudo (MOREIRA, 2002; NEVES, 1996).

Sabendo que no campo da pesquisa qualitativa várias técnicas e recursos podem ser utilizados, vimos como mais apropriados para nosso tema:

---

<sup>4</sup> As três etapas podem, grosso modo, ser entendidas como fases anuais da pesquisa, organizadas de acordo com prazo estabelecido pela Fapesp.



1. a *análise documental*, que, como o próprio nome indica, trata da verificação de documentos, está ligada à revisão de literatura e tem como principais procedimentos a leitura e o resumo de ideias (GÜNTHER, 2006);

2. a *observação participante*, que consiste no real envolvimento do pesquisador com o grupo estudado. Para Moreira (2002, p.52), essa técnica pode ser situada como uma estratégia de campo que alia a “participação ativa dos sujeitos, a observação intensiva em ambientes naturais, entrevistas abertas informais e análise documental”. Neste contexto, o pesquisador pode assumir diferentes papéis, mas em especial destacamos o do 'participante como observador', em que há o consentimento prévio dos sujeitos, estes, por sua vez, estão cientes do estudo e há acordos entre os envolvidos desde o início da pesquisa (MOREIRA, 2002).

A organização e a análise dos dados (seja da revisão bibliográfica ou dos documentos resultantes da observação participante) far-se-á de maneira geral através da metodologia da análise de conteúdo segundo Bardin (2002), que se distribui em:

1. Pré-análise: fase de organização, que, por meio de ações como *leitura flutuante, escolha dos documentos, formulação de hipóteses e objetivos, referenciação dos índices e a elaboração de indicadores, preparação do material*, objetiva tornar operacionais os documentos e sistematizar ideias iniciais;
2. Exploração do material: geralmente, a fase mais longa da análise. É a etapa de operações de *codificação* e de *categorização* que consistem em subetapas de administrações sistemáticas desses conteúdos. Parte da transformação do material bruto, por recorte, por enumeração, por classificação, para, enfim, realizar seu reagrupamento por categorias;
3. Tratamento dos resultados, inferência e interpretação: acontecerá pela análise qualitativa, que corresponde à apresentação de características particulares, na qual a inferência é realizada a partir do índice (tema, palavra, etc.) e não sobre a frequência de sua aparição. Porém, esse tipo de análise não rejeita quantificação, da qual faremos uso caso necessário.

## Resultados Esperados

A partir de uma discussão teórico-reflexiva aliada a apontamentos práticos com público de estudantes, espera-se, principalmente: contribuir de maneira geral no âmbito 'ensino-aprendizagem' da matéria, propondo aspectos para melhoria a partir das dificuldades encontradas; levantar questões advindas do diálogo com discentes, que confirmem ou



completem a problemática da dissertação, além da otimização de ferramentas para o estudo da matéria.

Observamos que a volta da música nas escolas regulares do ensino básico, fato importante para todos os níveis e contextos da educação musical, deve suscitar maior busca por cursos de graduação, bem como por uma aprendizagem (significativa) para a atuação como profissional. Desse modo, nossas discussões não se encerram no nível do ensino superior, mas colaboram indiretamente para ações mais amplas dentro da educação musical em geral.



## Referências

BARBOSA, Maria Flávia Silveira. Percepção Musical sob novo enfoque: a Escola de Vigotski. *Revista Música Hodie*, Goiânia, UFG, v. 5, n. 2, p. 91-105, 2005.

\_\_\_\_\_. *Percepção Musical como compreensão da obra musical: contribuições a partir da perspectiva histórico-cultural*. 2009. 149p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Trad. Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: edições 70, 2002.

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

\_\_\_\_\_. A percepção musical sob a ótica da linguagem. *Revista da ABEM*, Porto Alegre / RS, ano VI, n. 6, p. 73-85, setembro de 2001.

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

DOMINGUES, José Luiz. Interesses humanos e paradigmas curriculares. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, 678 (156) p. 351-366, mai./ago., 1986.

FERNANDES, José Nunes. Caracterização da didática musical. *Debates - cadernos do programa de pós-graduação em música*, Rio de Janeiro, UNIRIO, nº 4, p.49-74, fev. 2001.

FONTEERRADA, Marisa Trench de Oliveira. A educação Musical no Brasil: algumas considerações. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, II, 1993, Porto Alegre. *Anais do II Encontro Anual da ABEM*. Porto Alegre: UFRGS, 1993, p. 69-83.

FREIRE, Vanda L. Bellard. *Música e sociedade: uma perspectiva histórica e uma reflexão aplicada ao ensino superior de música*. 1992. 302p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1992.

\_\_\_\_\_. Currículos, apreciação musical e culturas brasileiras. Conferência. In: ENCONTRO REGIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL – SUL, III, Florianópolis, UDESC, 2000.

GROSSI, Cristina de Souza. Avaliação da percepção musical na perspectiva das dimensões da experiência musical. *Revista da ABEM*, Porto Alegre / RS, ano VI, n. 6, p. 49-58, setembro de 2001.

\_\_\_\_\_. Questões emergentes na avaliação da percepção musical no contexto universitário. In: HENTSCHKE, Liane; SOUZA, Jusamara.(Org). *Avaliação em Música: reflexões e práticas*. São Paulo: Moderna, 2003.



GROSSI, Cristina de Souza; MONTANDON, Maria Isabel. Teoria sem mistério – questões para refletir sobre a aprendizagem da grafia musical na prática. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE COGNIÇÃO E ARTES MUSICAIS, 1., 2005, Curitiba. *Anais 1º Simpósio Internacional de Cognição e Artes Musicais*. Curitiba: UFPR, 2005. p.120-127.

GÜNTHER, Hartmut. Pesquisa qualitativa versus pesquisa quantitativa: esta é a questão? *Revista Psicologia: teoria e pesquisa*, Brasília, UnB, v.22, n.2, p.201-210, Maio-Ago de 2006.

HENTSCHKE, Liane. Relações da Prática com a Teoria na Educação Musical. In: ENCONTRO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, II, 1993, Porto Alegre. *Anais do II Encontro Anual da ABEM*, Porto Alegre: p.49-67, maio 1993.

MARQUES, Eduardo Luedy. Batalhas culturais: concepções de cultura e o popular na perspectiva das teorias críticas em educação. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, XV, 2006, João Pessoa. *Anais do XV Encontro Anual da ABEM*. João Pessoa: UFPB, 2006. p.211-218.

MOREIRA, Daniel Augusto. *O método fenomenológico na pesquisa*. São Paulo: Pioneira Thomson, 2002.

NEVES, José Luis. *Pesquisa qualitativa – características, usos e possibilidades*. Caderno de Pesquisas em Administração, São Paulo, USP, vol. 1, n.3, 2º semestre de 1996.

SWANWICK, Keith. Education and music. In: ARNOLD, Denis (Ed). *The new oxford companion to music*. London: Oxford University Press, 1984.





## **Percepção rítmica a partir do ritmo do funk: um olhar no contexto social, histórico, musical e multicultural em uma experiência do estágio supervisionado.**

*Maria Luiza Feres do Amaral*  
Universidade do Vale do Itajaí- UNIVALI  
liza.amaral@univali.br

*Marcus Oliveira Costa*  
Universidade do Vale do Itajaí- UNIVALI  
marcusdalagoa@hotmail.com

*Emersom Quinins Vieira*  
Universidade do Vale do Itajaí- UNIVALI  
quinins@ig.com.br

**Resumo:** Este artigo procura contextualizar histórica e socialmente o ritmo do Funk partindo de sua apresentação na mídia. Buscou-se identificar e pesquisar interdisciplinarmente alguns aspectos relevantes deste ritmo dentro do multiculturalismo brasileiro através dos anos e a sua influência no comportamento da juventude enquanto manifestação física, musical e cultural. Se teve como objetivo central promover o conhecimento e o entendimento do que vem a ser o ritmo como elemento musical, com base na escuta e em exercícios de percussão corporal. Para melhor fundamentar o processo de ensino musical e como ser usado como ferramenta em educação musical, o ritmo do Funk e seus desdobramentos foram abordados através dos anos até a atualidade; de debates entre os alunos e professores; de pesquisa bibliográfica; da apropriação do termo Funk e o ritmo característico criado nos EUA, a partir da década de 60 e, suas influências sociais e culturais. Ocorreram para tanto 10 intervenções com uma turma de 31 alunos da 1ª série do ensino médio, na faixa etária de 16 anos na Escola Pública Estadual Henrique da Silva Fontes do município de Itajaí. Como resultado se pode citar a compreensão por parte dos alunos sobre o ritmo a partir das apreciações e das atividades de percussão corporal, associadas às músicas por eles conhecidas.

**Palavras-chave:** Funk, percussão corporal, estágio.

Considerando que a música é conhecida como uma das artes mais antigas com a qual o homem pôde ter contato, o ritmo foi uma das primeiras propriedades musicais responsável por muitas das sensações no corpo humano tanto psicológica como física. Fato de se constituir em um fenômeno físico, biológico, psicológico e cultural, presente em tudo que se relaciona a vida e que envolve o movimento. A palavra *Rhythmos* designa um movimento regulado ou aquilo que se move e teria sua origem na Grécia. Em relação à música, apenas o homem é capaz de responder ao ritmo consciente de sua intencionalidade, pulando, correndo, dramatizando ou dançando.

O ensino musical por muitos anos teve como finalidade a arte do canto, do instrumento, a harmonia e o contraponto. Pedagogos impunham aos seus alunos exercícios de



técnica instrumental, sem procurar desenvolver a criatividade, sensibilidade e gosto musical apurado. Desta forma, Dalcroze (1865-1950) criou o método eurítmico, um sistema de treinamento musical, que utiliza a resposta do aluno ao ritmo proposto através de movimentos corporais. Para Dalcroze o movimento corporal é o fator essencial para o desenvolvimento rítmico do ser humano, ou que a execução de ritmos corporais contribui para o desenvolvimento da musicalidade. Neste sentido, o ritmo é o elemento musical de maior atuação sensorial, o mais estreitamente ligado à vida e o movimento.

Assim, trabalhar atividades musicais partindo gênero Funk e de suas características rítmicas se justifica na medida em que objetiva desenvolver e regular as faculdades motrizes do indivíduo, estabelecendo uma comunicação íntima entre sentimentos, imaginação e sensibilidade. Desta forma, nesta experiência se procurou atividades práticas, expositivas, de apreciação, percepção e criação musical a partir de elementos rítmicos do gênero *Funk*. Isto para demonstrar aos alunos do ensino médio como essa linguagem atual e muito próxima do seu cotidiano pode agir e se manifestar.

Em um primeiro momento foi apresentado os elementos musicais e sociais do Funk carioca produzido no Rio de Janeiro para uma discussão crítica, por conta do gosto musical diversificado entre os adolescentes, bem como especificamente promover a melhora da coordenação motora; a percepção auditiva e visual; a memória rítmica e o conhecimento musical de manifestações culturais.

Assim, a partir do tema e de sua abordagem em sala de aula, nossa reflexão foi a partir do ritmo do *Funk* e do conhecimento de diversos gêneros musicais como os alunos poderiam conhecer e apreciar a prática musical e a importância do ritmo na sua formação?

## **NO RITMO DO FUNK: dos tambores ao pancadão em uma experiência interdisciplinar no ensino médio.**

Estudar a cultura brasileira equivale a considerar inevitavelmente os seus processos de mistura que não se restringem apenas ao campo étnico. Quando se trata da música, a miscigenação no Brasil foi predominante negra, onde estes consideravam que a música não existia por si mesma, mas como acompanhamento para a dança, por sua vez produzindo uma espécie de “transe”. A música como fator influente no estado de transformação da personalidade, ação estritamente psicológica, física e cultural. Essa influência no comportamento humano aparece no canto africano, que uma seqüência rítmica monótona e repetitiva provoca um automatismo psíquico. Isso também é comum no ritual afro-brasileiro com seu clima místico, com flexões a intervalos regulares e o ritmo implacável da percussão.



Estudos mostram que desde o princípio da fecundação até o nascimento e por todo o desenvolvimento celular até o final da vida adulta, tudo o que acontece com o corpo humano obedece ou pode ser influenciado por ritmos diversos. Essa diversidade sonora e rítmica que vivemos e que atua sobre o corpo humano, na verdade é a ação do ritmo sobre as leis naturais que regem os movimentos fisiológicos. A esse respeito Bolton comenta que:

Os movimentos involuntários que acompanham a percepção do ritmo não são resultados da experiência rítmica como tal, mas sua própria condição ou, dizendo de outro modo, não são reconhecidos como efeito e sim como causa. (BOLTON, 1884 apud FONTERRADA, 2006, p.119).

Neste pensamento, foi citada a música africana que prevalece o movimento ininterrupto do corpo, condicionados a uma forte base rítmica associada à sensualidade. Bem como o cunho religioso predominante justificado pela rítmica dos tambores em que o corpo responde de forma física e psicológica. Vidossich comenta que,

(...) o clima místico das cerimônias; os gestos mecânicos; os movimentos uniformes; a atitude hierática dos participantes; as flexões a intervalos regulares. (...) Em tais ocasiões os membros do corpo ficam imóveis, rígidos, o olhar com pálpebras fechadas ou abertas; sensibilidade geral suprimida; a visão torna - se alucinatória devido à exaltação extraordinária da imaginação e da memória, e as atividades cerebrais ficam inibidas. (VIDOSSICH, 1975, p.18).

Desta forma, hoje a predominância rítmica nas músicas contemporâneas é contundente e um bom exemplo disto é o *Funk*, mais especificamente o que predomina no Rio de Janeiro. O *Funk* é originário dos EUA e sua trajetória está historicamente ligada às origens e evolução do Jazz datado em meados de 1840. Há fortes indícios da influência rítmica do Vandau, (Vodu), tradicional cerimônia religiosa não cristã dos negros africanos do Haiti libertos da escravidão. O Vandau consistia em cantar, dançar e serem “possuídos” por espíritos através do transe provocado pelos tambores e sua batida, envolvendo sadismo e sensualismo grotesco. Percebe-se que uma infinidade de ritmos ultrapassou gerações de forma despreziosa e a comercialização deste, como produto musical. Muitos ritmos ficaram famosos e foram para as rádios, para o cinema e como não poderia deixar de ser, se transformaram em danças de festas e salão como, por exemplo, a Rumba dançante, o Rhythm and Blues, o Disco, o Soul e o próprio *Funk*. Segundo Tatit (2004), existe essa mistura e influências no Brasil,

Entre o Lundu, de origem fincada nos batuques e nas danças que os negros trouxeram da África e desenvolveram no Brasil, a Modinha,



cujo Cateretê melódico evocava trechos de operetas européias, um gênero apontado para os terreiros e outro para os salões do séc. XIX, - mas ambos já impregnados de sensualidade híbrida que, muitas vezes, os tornavam indistintos. (TATIT, 2004, p. 70).

Esses movimentos, bem como algumas manifestações sociais que sempre usam a música como forma de expressão, ligados a cultura, ao sentimento de opressão, ou por identificar sua concepção de mundo, mostra como ritmo tem se manifestado diante da sociedade. O autor comenta ainda que:

A atuação do corpo e da voz sempre balizou a produção musical brasileira. A dança, o ritmo e a melodia por eles produzidos deram calibre à música popular e serviram de âncora a vôos estéticos da música erudita. Em todos os períodos, desde o descobrimento, a percussão e a oralidade vêm engendrando a sonoridade do país, ora como manifestação crua, ora como matéria prima da criação musical: ora como fator étnico ou regional, ora como contenção dos impulsos abstratos peculiares à linguagem musical. (TATIT, 2004, p. 19).

Dentro deste contexto étnico e antropológico, ficou o ritmo, como uma forma eficiente de divulgação na maneira de instigar a manobra da massa ou a maioria das pessoas que não tem acesso a um conhecimento consciente e crítico musical, o qual faz parte da vida de todos. Na mudança de paradigma que ocorre atualmente nas ciências humanas e nas ciências biológicas, tende a estimular um novo interesse pela música e pelas suas diversas funções além do lazer.

A medicina e outras áreas científicas antes consideradas setORIZADAS pelo conhecimento individual, agora através da neurologia, fisiologia e psiquiatria investigam novas possibilidades dentro de um campo interdisciplinar envolvendo diretamente a música. Descobre-se a cada dia, no contexto sócio cultural e multicultural como o brasileiro, benefícios e também respostas negativas liberadas pelo cérebro que efetivamente agem sobre o corpo humano a partir da música e de sons que a princípio fazem parte do cotidiano.

A razão pela qual a maioria de nós participa de atividades musicais sejam elas ouvir, cantar tocar ou dirigir, é porque a música tem a capacidade de suscitar emoções profundas e significativas. (...) a questão principal para a investigação psicológica em música é o modo como a música é capaz de influenciar as pessoas. (SLOBODA, apud ILARI, 2006, p. 304).

Neste sentido, essa abordagem interdisciplinar possibilitou através da integração de diferentes práticas, experiências comuns às diversas áreas do conhecimento, porque a música



por ser uma área multifacetada que facilita tal interação interdisciplinar. Desta forma, sua relevância possibilita uma alternativa a mais para outras áreas do conhecimento o que pode ser útil para o ser humano que faz parte de uma sociedade com tantos problemas.

Sendo assim, através de processos onde o desenvolvimento nas ciências e avanços tecnológicos começa a interferir na vida de forma positiva, pode-se constatar que o sujeito pesquisador interfere no objeto pesquisado e a consciência da realidade se constrói num processo de interpenetração de diferentes campos do saber. Assim, é necessário que se ampliem experiências integrando-se os seus princípios e relações comuns em um diálogo produtivo.

## **METODOLOGIA**

Para que objetivos fossem atingidos as atividades em sala de aula tiveram o foco na prática rítmica. A partir da observação das atividades e da confecção de relatórios das intervenções e apoiados nos resultados alcançados nesta experiência, a análise dos dados se partiu segundo TRIVINÕS (1992) das seguintes etapas:

A primeira foi uma visita técnica onde se teve o contato com o espaço físico da escola, com o corpo docente, alunos e uma noção da filosofia e realidade da escola.

As intervenções que foram no total de 10 e se deram na escola Pública Estadual Henrique da Silva Fontes do município de Itajaí SC, com 31 alunos do ensino médio, na faixa de 14 a 16 anos.

A coleta dos dados foi direcionada para a reflexão e discussão em sala de aula sobre como o ritmo musical de origem africana, com todas suas particularidades técnicas e culturais, influenciados através dos anos pela música norte americana, conseqüentemente, chegando ao Brasil agem e influenciam o mercado musical e de entretenimento jovem.

Foi utilizado ainda audições musicais e apreciação em vídeos dos diferentes gêneros, fotos e relatórios de aula.

Para o entendimento das questões musicais e sociais desta manifestação cultural e suas variações tradicionais, foi usada como estratégia a percussão corporal e uma breve análise de algumas letras de músicas que estão sendo veiculadas nos meios de comunicação de massa (TV aberta e FM).

## **FUNK: uma viagem musical**



Iniciar uma atividade em que a educação musical seja o fim e não um mero exercício requer um olhar para a vivência e para a apropriação de um conhecimento musical dentro e fora da escola. Muitos podem ser os caminhos para se trabalhar a educação musical e, a escolha de um único meio desfavorece o aprendizado de modo integrado, pois, devemos visar o grupo e a socialização das diferentes idéias. O professor deve ter um conhecimento amplo e não só musical para abordar com equilíbrio interesses dos alunos juntamente ao que se propõe de conteúdo focando a educação.

Quanto à aceitação da turma do ensino médio, a respeito do tema, já se imaginava que seria no mínimo conturbada, pela questão do gosto musical e pelas diversificadas opiniões sobre música. Desta forma, se opinou por aproximar o conteúdo à atualidade, sem distanciar do que eles estariam acostumados a ouvir. Mais que em outras épocas, hoje a música está diretamente ligada a um público consumidor jovem, considerado um potente apreciador e definidor de mercado musical, a partir dos i-pods e aparelhos de mp3, entre tantos outros, as músicas são repassadas de uns para outros assumindo uma identidade musical de escuta, dança ou gêneros musicais.

Quando se parte para a educação ou, a reeducação musical será que poderemos chegar próximo de uma comunicação de emoções usando a mesma como objeto socializador? Assim, na primeira aula sobre o Ritmo do *Funk*, os comentários e a opinião do grupo sobre o assunto gerou muitas discussões a acerca da música, dança, drogas, marginalidade e tantos assuntos relacionados ao cotidiano de muitos brasileiros. A música faz parte da vida desses alunos definida muitas vezes como uma bandeira territorial, de identificação de grupo. Assim, se pensou em utilizar isto como ponto favorável em atrair a atenção e o envolvimento dos alunos mais significativamente. Neste sentido, a partir dos relatos sobre suas preferências musicais as estratégias foram sendo criadas para que se pudesse manter o interesse deles pelas aulas e pelo tema. Desta forma, o “rock” parte integrante da vida dos alunos, foi associado com facilidade a este gênero em questão pelo apontamento de suas semelhanças, de usos sociais, culturais, dos elementos musicais e rítmicos. Neste sentido Snyders comenta:

O professor não ficará constatando diferenças, justapondo-as, espantando-se com elas, divertindo-se com elas; tampouco buscare nas delas motivos de ceticismo, de “relativismo” quanto ao julgamento de valores estéticos; ”tudo vale”, e logo “nada vale”(…). (SNYDERS, 1997, p. 53).

Com base nesta afirmação, a tarefa do professor é guiar os alunos em uma nova direção, diferente a que os meios de comunicação os impõem, abrindo possibilidades de uma



visão consciente da diversidade cultural, evidenciando o respeito ao gosto de cada um. Aquilo que os alunos podem detestar ou realmente gostar de olhos fechados, deve ser sempre relacionado ao assunto abordado, de modo que isso torna a aula mais atrativa e menos tediosa. Ainda no pensamento de Snyders,

O gosto musical ao longo do tempo conheceu um número prodigioso de “revoluções”. (...) Para compreender as variações de julgamentos musicais, consideramos de forma geral, que a evolução do gosto musical extrapola a música. Ela é parte integrante da evolução das idéias, e relaciona-se ao conjunto das atividades e dos comportamentos, esta é, aliás, uma prova da inserção social da música e os gostos crescem em importância, no peso que têm (...) (SNYDERS, 1997, p. 57-58).

Nenhum jovem está totalmente desfavorecido a prática musical e ao seu tão importante aspecto que é o ritmo, bem como de tudo que for relativo e que faça parte da realidade musical, cultural e/ou social.

O início das aulas sempre foi feita a apreciação das peças ou obras que seriam trabalhadas a fim de serem contextualizadas, bem como utilizá-las na prática do ritmo com a percussão corporal. Partindo desta atividade, foi apresentado o vídeo do grupo de percussão corporal “Stomp” que usa ritmos diversos com o corpo, bolas de basquete, vassouras entre outros objetos. Os alunos ficaram fascinados com a criatividade e a possibilidade em usar materiais que não eram instrumentos musicais para se fazer música. Assim, partimos para a criação musical com livre escolha dos gêneros para esse fim eles quisessem criar.

Dentro das expectativas relacionadas ao ritmo, o resultado foi satisfatório, pois, ao final das intervenções se verificou que os alunos conseguiram definir, dentro das suas preferências musicais o que seria o ritmo musical, qual sua função e ainda se posicionaram sobre a comercialização com que a música é utilizada hoje principalmente nos segmentos jovem e infantil.

Outro aspecto que chamou a atenção foi, a forma com a qual eles trataram o gênero *funk* depois das intervenções, o que antes parecia uma vaga musicalidade agora já faziam comentários sobre os pontos de vulnerabilidade em se apropriar de algo que esteja ligado a interesses duvidosos, em que haja uma cultura já deturpada ao longo dos anos e, sem fins vantajosos para suas vidas dentro e fora da escola e, principalmente diante de nossa cultura musical muito rica.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS



Nesta experiência de estágio se pôde observar que os alunos conseguiram identificar que a célula base do ritmo *Funk* proposto a partir da apreciação de áudio e vídeo, se encontrava em outras músicas

Também, descobriram que o corpo pode fazer música. Se constatou que os alunos foram se mostrando envolvidos e trabalharam sempre em grupos levando em consideração a organização e a cooperação com os professores e seus colegas.

Outro ponto positivo que se observou foi a mudança no senso crítico ao que se pode considerar arte e cultura, favoráveis ao desenvolvimento social.

A questão de continuidade das intervenções foi levantada pelos alunos que se sentiram preparados para um trabalho efetivo de educação musical amplo e variado, com outros estagiários.

A partir das discussões se pode notar que houve uma reeducação musical por parte dos alunos e a consciência que a educação musical pode ser uma ferramenta para se descobrir as características rítmicas da nossa música e também, bem como a capacidade de análise das letras de músicas que estão sendo veiculadas nos meios de comunicação de massa.

Esta experiência não se encerra aqui, pois este assunto é muito instigante e polêmico, portanto se faz necessário novas pesquisas nessa área do conhecimento que é a Educação musical e a diversidade rítmica brasileira, principalmente com os nossos jovens absorptos em seu mundo particular.





## Referências

ILARI, Beatriz Senoi. Org. *Em busca da mente musical* – ensaios sobre os processos cognitivos em música – da percepção à produção. Curitiba – PR. Ed. Da UFPR, 2006.

VIDOSSICH, Edoardo. *Sincretismos na música afro-americana*. São Paulo, Edições Quiron Ltda, 1975.

FONTEERRADA, Marisa Trench de Oliveira, *De tramas e fios* - Um ensaio sobre música e educação / São Paulo: Editora UNESP, 2005

TATIT, Luiz, *O século da canção*. Ateliê Editorial, Cotia – SP, 2004.

TRIVIÑOS, A.N.S. *Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1992.

SNYDERS, Georges. *A escola pode ensinar as alegrias da música*. 3 ed. São Paulo: Cortez, 1997.



## **Percepção rítmica: uma experiência musical através da Percussão Corporal com alunos da 5ª série do Ensino Fundamental**

*Maria Luiza Feres do Amaral*  
*Universidade do vale do Itajaí - UNIVALI*  
*liza.amaral@univali.br*

*Edmar Deunizio*  
*Universidade do vale do Itajaí - UNIVALI*  
*edmardeunizio@hotmail.com*

*Maria Aparecida Pio Santos*  
*Universidade do Vale do Itajaí – UNIVALI*  
*m.pio@hotmail.com*

*Laisa Carvalho da Silva Soares*  
*Universidade do Vale do Itajaí – UNIVALI*  
*toddyngo\_bmi@hotmail.com*

**Resumo:** O relato de experiência em andamento, relatada neste artigo, procura descrever quais contribuições que peças de percussão corporal podem trazer para o desenvolvimento cognitivo e motor de crianças de 10 a 11 anos do ensino fundamental. Através de pesquisa bibliográfica, planejamento e intervenções abordou-se a percepção rítmica na interpretação e criação de peças de percussão corporal, visando o desenvolvimento de habilidades musicais dos estudantes. O trabalho está baseado em propostas de educadores como Swanwick e Koellreutter, pois, suas abordagens de ensino da música foram levadas em consideração, e muitas de suas atividades foram realizadas nas intervenções. A efetivação da pesquisa foi realizada por meio de relatos de experiências dos estagiários durante as intervenções. Alguns resultados apontam para um desenvolvimento na coordenação motora dos estudantes bem como uma compreensão de aspectos rítmicos e musicas.

**Palavras-chave:** percepção rítmica, percussão corporal, ensino fundamental.

### **A educação musical no ensino fundamental**

A retirada da Música do currículo escolar, a partir de 1971, contribuiu para uma defasagem de professores formados na área bem como a falta de uma educação musical que esteja atualizada. A volta da disciplina à escola regular traz a problemática da reconstrução de uma identidade e da reputação de um conhecimento fundamental à formação estudantil, abalada por estar vários anos fora de cena. França (2006) chama atenção ao fenômeno contemporâneo ocorrente na educação: a busca por uma pedagogia caracterizada pela multiplicidade. Isto é, favorável para a manutenção de uma metodologia que possa adequar às diferentes configurações de ensino, podendo manter os ideais da educação musical, mesmo que de forma adaptada às diferentes realidades sócio-educacionais.



Se analisarmos os trabalhos de educadores musicais como Swanwick (2003), perceberemos o conceito de multiplicidade. Sua abordagem tem uma consideração importante: não se pode aprender música sem colocá-la em prática através da composição, apreciação e performance, que propiciam de fato um fazer ativo e que contribui para o desenvolvimento dos alunos. Por isto, estes tipos de atividades são imprescindíveis para uma educação musical significativa para nossos sujeitos de pesquisa: alunos da 5ª série do ensino fundamental.

Cortesão (1998) nos faz refletir sobre o processo de ensino, o trabalho do professor em sala de aula e a comunicação entre alunos e professores; questiona como o educador deve interagir com seus educandos a fim de estabelecer uma relação autêntica e comunicar-se realmente com todos. Devemos considerar que é mais fácil conhecer o aluno do que reprimi-lo, oportunizando um conhecimento mais efetivo para os estudantes ao compartilhar seus gostos pessoais. Portanto, as preferências musicais dos alunos devem ser consideradas, respeitando as suas multiplicidades.

Cortesão (1998) também reforça a idéia de que o mundo é realmente um “arco-íris de culturas.” Chama-nos a atenção para a conscientização da heterogeneidade, do mosaico multicultural em que vivemos, mostrando uma visão de forma a constatar como é enriquecedora e estimulante a análise da nossa cultura. Desta forma, podemos assumir essa heterogeneidade presente na escola como contribuição em atividades de ensino realizadas em sala de aula. De forma a considerá-la como fonte potencial de riquezas, e não como obstáculo, colaborando para que a igualdade de acesso à educação musical seja acompanhada também de maior igualdade de sucesso.

## **Educação Musical: expressão corporal, pulsação, improvisação e composição**

Todos nós demonstramos e expressamos nossas emoções e sentimentos através do corpo, é por meio deste instrumento que podemos explorar os mais variados timbres e ritmos, possibilitando a construção e expressão de novas idéias musicais.

Segundo Rector e Trinta (1990), o corpo humano pode servir à comunicação interindividual. Quando isso ocorre, somos emissores, que transmitem para os outros, os receptores, uma mensagem, consciente ou inconscientemente, controlada ou não. “Aprendemos a nos movimentar, a nos posicionar, formal e informalmente, de acordo com as circunstâncias socialmente determinadas”. (RECTOR & TRINTA, 1990 p. 6). Existem várias outras formas de comunicação corporal que utilizamos, mas nem sempre nos debruçamos



reflexivamente para analisamos essas atividades como formas de comunicação. O corpo fala, usando-o e observando o uso que os outros fazem dele, todo homem pode entender seu próximo e comunicar-se com ele. Considerando as potencialidades comunicativas e expressivas do corpo humano, o utilizamos com instrumento para a nossa proposta de educação musical, que visa o desenvolvimento da percepção rítmica com crianças da escola regular. Tendo a pulsação como conteúdo básico da rítmica, procurou-se aplicar o tema por meio do corpo.

A pulsação, ou pulso, são sinais musicais periódicos que marcam o ritmo. Quando estamos trabalhando uma atividade rítmica qualquer, ou seja, construindo o conhecimento musical através de corpo, mesmo para aqueles que nunca tiveram contato com esse objeto de estudo, estamos certos de que em algum momento vamos nos deparar com vários grupos, entre aqueles que conseguem excutar com facilidade, aqueles que tem dificuldades para executar certas células rítmicas e aqueles que não conseguem executar. É onde o professor tem que saber lidar com essas diferenças do grupo para desenvolver o conhecimento musical, para isso, o “ponto de partida é a pulsação”. (SCLIAR apud PAZ, 2000, p.81).

Considerando que “pulsação pressupõe uma forma específica de organizar o tempo” (CIAVATTA, 2003 p. 19), reconhecemos a existência de várias maneiras de sua aplicação: 1 – “tempo não-métrico”, forma proposta por Koellreuter (PAZ, 2000, p. 229), onde é importante que o aluno capte logo as diferentes proporções temporais; 2 - “tempo virtual”, forma proposta por Schafer (SCHAFER, 1991, p. 87), onde um ritmo é irregular e comprime o tempo real; 3 – “tempo livre” (THURMOND, 1991, p. 98), destituído de ritmo medido e; 4 - “tempo duro” (THURMOND, 1991, p. 97), que é medido e regular.

Seguindo a proposta de Swanwick, ligada à organização de tempo de Koellreuter e Thurmond decidiu-se que uma das propostas da pesquisa também estaria vinculada com a performance para o desenvolvimento da percepção rítmica. Uma das maneiras de aplicar esta tarefa foi por meio da improvisação, que também permitia aos alunos uma abordagem à estética musical.

Uma nova imagem do mundo, resultante das descobertas da ciência moderna em nosso século, requer sérias transformações dos conceitos da estética tradicional da música, ou seja, o repertório dos signos sonoros, sintaxe, codificação, estrutura, forma e estilo. (KOELLREUTTER apud BRITO, 2001, p. 92).

Estas novas transformações propostas por Koellreutter surgem nas propostas de seus modelos de improvisação, pois eles estimulam o grupo a refletir e construir seu conhecimento



em música; permitem perceber, refletir e conscientizar o conceito de música e ampliar sua dimensão; podem trabalhar os aspectos musicais em contextos que devem valorizar também a reflexão sobre o fazer musical; possibilitam a criação musical com crianças, jovens ou adultos, transcendendo os ideais tradicionais da música e permitem abordar conceitos e problemas estéticos, que comumente são tratados somente após muitos anos de estudo em aulas de análise e composição.

Quanto à socialização entre os participantes, a improvisação estimula ao mesmo tempo a concentração, a autodisciplina, o relacionamento entre os integrantes do grupo, as capacidades de dialogar, interagir e criar, e podem ser adaptados à maturidade, à realidade, aos interesses e necessidades de seus alunos, incorporando-os às demais atividades e aos aspectos do processo de educação musical.

Outra atividade realizada foi a de composição musical, pois, esta é uma oportunidade para os alunos aplicarem o que aprenderam, assim como, uma maneira que o professor pode encontrar para respeitar a “autonomia dos estudantes” e sua “fluência musical” (SWANWICK, 2003 p. 111).

Para alcançar os propósitos, cujo objetivo foi de trabalhar a percepção rítmica através da interpretação e criação de peças de percussão corporal visando o desenvolvimento de habilidades musicais e motoras, fez-se a opção por uma pesquisa de caráter qualitativo, que é aquela em que os autores buscam obter dados por meio do contato direto com o grupo pesquisado, procurando compreender e interpretar estes dados a partir do contexto trabalhado. Segundo Neves (1996), este tipo de pesquisa possui um foco em sua aplicação, e não busca apenas medir dados.

Para tanto, foram realizadas dez intervenções no período vespertino em Colégio de Educação Básica, com 36 alunos de dez a onze anos, nas quais participaram quatro acadêmicos de Curso de Licenciatura Música, matriculados na disciplina de Estágio Supervisionado, e a professora orientadora do referido estágio. O primeiro contato foi a partir de uma aula diagnóstica, para que se pudessem explicar os objetivos do projeto e também conhecer o ambiente escolar, assim como seus atores.

Para as demais intervenções os estagiários apresentaram, através de recursos audiovisuais e de atividades com prática instrumental e corporal, os conteúdos a serem abordados.

A coleta de dados e avaliações partiu da observação do progresso do grupo quanto ao envolvimento nas atividades propostas, bem como na execução corporal e musical. Durante as atividades de observação foram realizados relatórios, gravações e fotos em formato digital



para melhor análise e reflexão do desenvolvimento desse processo de ensino e aprendizagem musical.

A seguir são apresentados pequenos relatos das fases do processo de ensino e aprendizagem dos alunos.

## **O discurso musical dos alunos**

É necessária a consciência do desenvolvimento e da autonomia do aluno, considerar o que propõe Marques (2009) a respeito do que o psicólogo Jerome Bruner chama de forças que estimulam a aprendizagem espontânea: curiosidade; desejo de ser competente; querer imitar outros; necessidade de interagir socialmente. Não podemos nos eximir de compreender tudo o que está envolvido com esses aspectos.

Nas primeiras intervenções, os objetivos eram: conhecer os alunos, entender o que eles sabiam sobre música e oportunizar a socialização do grupo. A meta era trabalhar a percepção rítmica, através da peça de percussão corporal chamada Alpha Four (SOLOMON, 1997) e trocar experiências sobre esse trabalho. Também era necessário buscar informações sobre o envolvimento dos alunos com a música e instrumentos musicais. Houve um momento em que foi possível falar das preferências musicais dos estudantes, onde se percebeu que as crianças, em geral, estão sempre receptivas a novidades e motivadas a participar de novas experiências, sempre dispostas a colaborar nas atividades realizadas, mostrando-se participativas. Isto leva ao despertar para novas oportunidades de aprendizado, de expressão, de conhecimento, novas formas de ouvir e de fazer música. Neste sentido, Swanwick comenta que,

A curiosidade não é despertada ditando-se informações sobre a vida dos músicos ou sobre história social, nem dizendo sempre aos alunos o que eles precisam ouvir (...). É preciso que haja algum espaço para a escolha, para a tomada de decisões, para a exploração pessoal. (SWANWICK, 2003 p.67).

Baseados na aprendizagem obtida durante o estágio de formação de futuros educadores musicais e considerando as palavras de Swanwick acredita-se que o grande objetivo não é ensinar conteúdos musicais, mas sim, despertar o aluno para outras formas de apreciar e fazer música.

## **O Palhaço**

O modelo de improvisação criado por Koellreutter “O palhaço”, permitiu trabalhar musicalmente com vários aspectos importantes: métrica rigorosa, ritmos ostinati, força



oposta, métrico, não métrico, amétrico e improvisação; cujo objetivo foi de estimular o grupo a refletir e construir seu conhecimento em música, utilizando-se, principalmente da expressão corporal. Também foi importante para a aplicação prática de outros conteúdos aprendidos nas aulas como a pulsação e células rítmicas.

As atividades de improvisação também favorecem à livre expressão. Como professores, temos que “libertar a educação e o ensino artístico de métodos obtusos, que ainda oprimem os nossos jovens e esmagam neles o que possuem de melhor.” (KOELLREUTTER apud BRITO, 2001, p. 29).

### **Educação Musical: Conhecimentos para Compreender a Criança e suas Relações com a Música.**

Procurar a melhor forma de realizar a educação musical significativa é um grande dilema, pois, isto remete a uma análise constante de nossa prática docente. Na sala de aula, além de estarmos diante de uma heterogeneidade de culturas, vários imprevistos podem acontecer.

O êxito profissional depende de sua capacidade para lidar com a complexidade e resolver problemas práticos, pela integração inteligente e criativa do conhecimento e da técnica. Perguntas e reflexões constantes sobre sua própria prática docente auxiliam o professor a construir um conhecimento específico que amplia sua capacidade de atuação. (JOLY, 2003, p.121).

A citação acima nos fez perceber que devemos sempre refletir sobre a atuação profissional, importância dos conteúdos e estratégias utilizadas, analisando as posturas e formas de encaminhamento do processo de ensino e aprendizagem. A partir de reflexões e busca de soluções para os problemas encontrados, é possível transformar o ensino da música em uma aprendizagem significativa.

### **Dinâmicas de Grupo na Sala de Aula.**

Em conjuntos foram realizadas tarefas de subdivisões rítmicas e apreciações dos ritmos Rock e Reggae. Os alunos foram convidados a criar uma música rítmica corporal, após ver e ouvir um vídeo com o trabalho do grupo Barbatuques (2002), grupo do qual os alunos realizaram pesquisas diversificadas. Também executaram peças rítmicas relacionadas aos estilos que conheceram nas apreciações. A partir dessa experiência foi possível perceber que os alunos aprendem sem dificuldades, executando os exercícios propostos com clareza e



agilidade, mostrando-se interessadas em conhecer as possibilidades de execução musical com o corpo e curiosas sobre a música dos Barbatuques.

Fazer música em grupo nos dá infinitas possibilidades para aumentar nosso leque de experiências, incluindo aí o julgamento crítico da execução dos outros e a sensação de se apresentar em público. A música não é somente executada em um contexto social, mas é também aprendida e compreendida no mesmo contexto. (SWANWICK, 1994, p.9).

Nas dinâmicas em sala de aula também se realizaram atividades de composição em grupos, assim puderam escrever uma peça livremente, caracterizando uma composição coletiva em que todos acrescentavam idéias desde que o grupo concordasse. Desta forma foi possível conhecer o potencial criativo individual e coletivo observando a composição final.

Ao dar início ao processo de criação, os alunos puderam utilizar os sons que aprenderam com as peças já conhecidas dos Barbatuques e criar novos timbres corporais. Os grupos sugeriram temas que utilizassem sons de palmas, pés, estalos, vocalizações, etc., também acharam interessante abrir uma seção para a improvisação dos executantes, que inclusive foi um dos temas de aulas anteriores. Desta forma os estudantes tiveram uma primeira experiência em composição musical, uma das áreas de estudo da música, que graças à percussão corporal, permitiu aos alunos iniciantes abordar este assunto de forma divertida e simplificada.

O ensino da música deve ser abrangente e significativo, é importante considerar a autonomia dos estudantes e sua fluência musical, portanto, o professor deve incentivá-lo a “improvisar ou a compor” (SWANWICK, 2003 p. 112).

Como considerações finais parciais, observamos que através de execução e criação de peças de percussão corporal os alunos tornaram-se mais conscientes dos aspectos rítmicos das músicas. O desenvolvimento na regularidade do pulso e também da compreensão de células rítmicas tornou-se evidente nas improvisações e composições dos estudantes. Esses foram momentos em que puderam aplicar o que aprenderam e os resultados alcançados se mostraram muito satisfatórios.

Quanto ao desenvolvimento motor, verifica-se um maior controle dos movimentos por parte dos estudantes. A experiência de usar o corpo como instrumento musical foi novidade para eles, portanto dificuldades na coordenação motora surgiram em um primeiro momento, mas aos poucos foram vencidas à medida que iam trabalhando movimentos e explorando novos sons.





Mais do que um desenvolvimento musical, esta pesquisa propiciou aos alunos uma oportunidade de aprender música de forma prática, individualmente e em grupo, o que também favoreceu a socialização e companheirismo, tornando a experiência mais enriquecedora e significativa.

Foi possível concluir que o objetivo inicial foi alcançado, as aulas foram produtivas, trazendo para os estagiários uma nova experiência e oportunidade de aprendizado, partindo dos conhecimentos e experiências dos alunos, potencializando-os, respeitando sua contribuição, o que, sem dúvida, favoreceu a sua auto-estima.

Para as intervenções foram escolhidos métodos que se adaptassem a diversidade, especialmente considerando a vivência dos alunos, atitudes que levaram os estagiários a aprender a construir a cada dia a sua formação profissional, pautada em ensinar formas de apreciar e fazer música, aprendendo com os alunos como ensiná-los.



## Referências

- BARBATUQUES. *O Corpo do Som*. DVD. São Paulo: Gravadora LABEL, 2002.
- BRITO, Teca Alencar de. *Koellreutter Educador: O humano como objetivo da educação musical*. São Paulo: Peirópolis, 2001.
- CIAVATTA, Lucas. *O Passo: a pulsação e o ensino-aprendizagem de ritmos*. Rio de Janeiro: 2003.
- CORTESÃO, Luiza. *O Arco-íris na Sala de Aula? Processo de Organização de Turmas: Reflexões e Críticas*. 2ª edição Biblioteca Digita. Lisboa IIE. Editora: Celta, 1998.
- FRANÇA, Cecília Cavalieri. *Do discurso utópico ao deliberativo: fundamentos, currículo e formação docente para o ensino de música na escola regular*. *Revista da ABEM*. Porto Alegre. V. 15, 67-79, set, 2006.
- JOLY, Ilza Zenker Leme. A construção do conhecimento pedagógico-musical. In: *Ensino de Música – Propostas para pensar e agir em sala de aula*. Org. Liane Hentschke e Luciana Del Bem. São Paulo: Editora Moderna, 2003.
- MARQUES, Ramiro. *A Pedagogia de Jerome Bruner*. Escola Superior de Educação de Santarem. Disponível em: <[http://www.eses.pt/usr/ramiro/docs/etica\\_pedagogia/A%20Pedagogia%20de%20JeromeBruner.pdf](http://www.eses.pt/usr/ramiro/docs/etica_pedagogia/A%20Pedagogia%20de%20JeromeBruner.pdf)>. Acesso em: 10 maio 2009.
- NEVES, José L. *Pesquisa Qualitativa- Características, Uso e Possibilidades*. Caderno de Pesquisas em Administração, V.1, N°3. São Paulo, 1996.
- PAZ, Ermelinda A. *Pedagogia Musical Brasileira no Século XX: Metodologias e Tendências*. Brasília: MusiMed, 2000.
- RECTOR, Monica. TRINTA, Aluizio Ramos. *Comunicação do corpo*. São Paulo: Ática, 1990.
- SOLOMON, Jim. *The Body Rondo Book*. Lakeland: Memphis Musiccraft Publications, 1997.
- SCHAFER, R. Murray. *O ouvido pensante*. São Paulo: Fundação da Editora da UNESP, 1991.
- SWANWICK, Keith. *Ensino instrumental enquanto ensino de música*. Trad. Fausto Borém de Oliveira, rev. Maria Betânia Parizzi. *Cadernos de Estudo-Educação Musical*. São Paulo, n.4/5, 1994.
- \_\_\_\_\_. *Ensinando música musicalmente*. Trad.: Alda Oliveira e Cristina Tourinho. São Paulo: Moderna, 2003.
- THURMOND, James Morgan. *Note grouping: a method for achieving expression and style in musical performance*. Ft. Lauderdale: Meredith Music Publications, 1991.



## Políticas públicas em educação musical: a atuação do Grupo de Pesquisa *PENSAMus*

*Luis Ricardo Silva Queiroz*  
*Universidade Federal da Paraíba (UFPB)*  
*luisrsq@uol.com.br*

*Vanildo Mousinho Marinho*  
*Universidade Federal da Paraíba (UFPB)*  
*vanildom@uol.com.br*

**Resumo:** Refletindo acerca das possibilidades de inserção da educação musical no cenário das políticas públicas educacionais brasileiras, este trabalho apresenta e analisa ações que vêm sendo realizadas pelo Grupo de Pesquisa Práticas de Ensino e Aprendizagem da Música em Múltiplos Contextos (*PENSAMus*). O Grupo é vinculado ao Departamento de Educação Musical e ao Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal da Paraíba e desde 2004 vem atuando efetivamente na realização de pesquisas e ações de ensino e extensão que visam fortalecer caminhos diversificados da educação musical em João Pessoa. As discussões apresentadas no trabalho têm como base uma pesquisa bibliográfica e documental, bem como dados empíricos acerca da atuação do *PENSAMus* no município. A partir das discussões realizadas são evidenciadas alternativas para inter-relação entre as políticas públicas nacionais e as perspectivas e ações da área de educação musical.

**Palavras-Chave:** Grupos de pesquisa, políticas públicas, educação musical, ações educacionais, pesquisa.

O Grupo de Pesquisa Práticas de Ensino e Aprendizagem da Música em Múltiplos Contextos (*PENSAMus*) foi criado em maio de 2004 por professores e alunos da área de educação musical da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). O Grupo é vinculado ao Departamento de Educação Musical e ao Programa de Pós-Graduação em Música, ambos da UFPB, sendo registrado no CNPq desde a sua criação. Atualmente é constituído por uma equipe de 30 membros, divididos entre pesquisadores, alunos e técnicos<sup>1</sup>.

O *PENSAMus*, ao longo de sua existência, tem atuado significativamente em trabalhos de pesquisa que se inter-relacionam a propostas de ensino e extensão, tendo como objetivo principal compreender práticas de ensino e aprendizagem da música, considerando as especificidades de cada contexto sócio-educacional e as múltiplas perspectivas que caracterizam a transmissão dos saberes musicais nos seus diferentes universos culturais. Tendo a área de Educação Musical como foco central de seus estudos, o Grupo realiza, também, pesquisas e ações relacionadas ao campo da etnomusicologia com o intuito de abordar e compreender, de forma ampla, diferentes perspectivas do ensino e aprendizagem da

<sup>1</sup> Para mais informações sobre o Grupo acesse o site: [www.pesquisamusicaufpb.com.br](http://www.pesquisamusicaufpb.com.br)



música nos seus múltiplos contextos. As publicações, palestras e apresentações de trabalhos, individuais e em parcerias, têm possibilitado a participação da equipe em discussões, debates e propostas da área, gerando documentos que podem ser consultados e utilizados por pesquisadores, estudantes e professores de música.

A fim de abranger um vasto universo de práticas de ensino e aprendizagem da música, tendo em vista a amplitude de sua equipe, bem como as condições materiais e estruturais em geral que possui na atualidade, o *PENSAMus* atua em duas linhas de pesquisa: 1) *Transmissão musical em múltiplos contextos*; e 2) *O ensino de música nas escolas de educação básica*.

A primeira linha contempla estudos relacionados aos diferentes espaços, concepções, processos, estratégias e situações de ensino e aprendizagem da música, abarcando contextos formais (escolas especializadas da área e outras instituições de ensino regulamentadas pela legislação educacional vigente), não-formais (ONGs, projetos sociais, associações comunitárias, espaços diversos que oferecem cursos livres de música etc.) e informais (manifestações da cultura popular em geral, expressões musicais urbanas etc.). Os trabalhos realizados nessa linha de pesquisa possibilitam um entendimento singular de formas distintas de ensinar e aprender música, entendendo que cada universo cria estratégias de transmissão musical contextualizadas com a sua realidade particular. Dessa forma, pesquisas nessa perspectiva têm permitido estabelecer diálogos com diferentes mundos musicais, possibilitando a reflexão e (re)definição de ações significativas no âmbito cultural/musical da nossa sociedade.

Já a segunda linha abrange estudos direcionados ao universo específico das escolas de educação básica, focando as diferentes modalidades de ensino desse contexto educacional – educação infantil, ensino fundamental e médio, educação de jovens e adultos (EJA). Tendo como base a atual realidade do ensino no Brasil, os trabalhos realizados nessa linha de pesquisa têm buscado a compreensão, reflexão e (re)definição de conteúdos, objetivos e estratégias metodológicas da educação musical na escola. Essas pesquisas têm permitido aos membros do Grupo participar ativamente de debates e ações no âmbito das políticas públicas educacionais para o ensino de música na educação básica, possibilitando diversas publicações que têm contribuído para a discussão e o redimensionamento da educação musical nesse universo.

Considerando o trabalho efetivado pelo *PENSAMus*, ao longo de seus seis anos de existência, apresentamos, neste texto, uma reflexão acerca do atual cenário das políticas públicas nacionais, destacando que forma o trabalho realizado pelo Grupo tem se inserido



nesse contexto. As discussões realizadas possibilitam, sobretudo, pensarmos em alternativas para a inter-relação entre o campo da educação musical e as definições e ações das políticas públicas educacionais, científicas e culturais vigentes no País.

## **Políticas Públicas**

A fim de nortear nossas análises ao longo do texto, definimos políticas públicas como um conjunto de diretrizes, ações e programas diversos estabelecidos pelos setores governamentais municipal, estadual e, principalmente, federal para regulamentar, financiar, avaliar e desenvolver diferentes estratégias de atuação junto aos múltiplos segmentos da sociedade. No Brasil, essas políticas vêm sendo desenvolvidas em formas de programas e projetos que abrangem campos como educação, saúde, cultura, ciência, tecnologia, entre outros.

Numa análise do cenário das políticas públicas em vigência no Brasil, o que podemos perceber é que não há, de forma direta, políticas públicas específicas para a educação musical, como existem para algumas áreas estratégicas do Governo, a exemplo do meio ambiente, saúde, patrimônio, geração de renda, entre outras. Todavia, existe um cenário de políticas públicas transversais, para diversos segmentos, em que a educação musical pode estar presente e, portanto, ser contemplada a partir de investimentos no âmbito da educação, da cultura, da ciência e tecnologia, entre outras possibilidades.

Um aspecto importante para refletirmos acerca da nossa formação e atuação como educadores musicais é que precisamos conhecer de forma adequada o cenário e a dinâmica das políticas públicas no Brasil, principalmente as vinculadas diretamente a nosso campo de atuação. Assim, a análise do “Estado em ação”, ou seja, das políticas públicas implementadas, possibilitam a compreensão dos programas governamentais, suas condições de emergência, mecanismos de operação e prováveis impactos sobre a ordem social e econômica (ARRETCHE, 2003). É com esse objetivo que temos que entender o contexto das políticas públicas no país. Assim, será possível analisar, entender, participar, criticar, transformar e criar caminhos consistentes que delonguem com essa realidade, inserindo a educação musical no âmbito das diretrizes e das ações políticas já existentes, bem como daquelas ainda em construção.



## **A educação musical no âmbito das políticas públicas educacionais**

A inserção da educação musical no contexto das políticas públicas depende fundamentalmente das nossas ações como educadores musicais. Para dialogarmos com as diretrizes e as perspectivas do cenário político-educacional é preciso conhecer e compreender os meandros das políticas públicas nacionais. Assim, precisamos agir em duas frentes paralelas e inter-relacionadas:

- 1) Conhecer, participar e se adequar aos programas e ações de políticas públicas existentes;
- 2) Ter uma visão crítica e contextual do cenário político consolidados para propor e articular novos rumos para a educação musical nesse contexto.

Há diversas formas de estabelecermos vínculos entre as nossas ações e as perspectivas da educação nacional, inserindo a educação musical no âmbito dos programas, financiamentos e ações diversas existentes. Entre as muitas possibilidades existentes, podemos apontar os seguintes caminhos para a integração da educação musical ao contexto das políticas públicas:

- Estabelecer programas e ações de forma integrada com áreas vistas como prioritárias no cenário das políticas públicas educacionais (matemática, física, biologia, etc.);
- Desenvolver projetos que abranjam temas transversais inter-relacionados às políticas públicas nacionais: meio ambiente, patrimônio imaterial e material, orientação sexual, pluralidade cultural etc.
- Promover ações de educação musical abrangendo segmentos da educação focados pelas políticas públicas: formação de professores, educação de jovens e adultos, educação inclusiva, entre outros.

Enfim, temos que pensar em políticas públicas para a educação musical ou a educação musical no âmbito das políticas públicas a partir de perspectivas criativas, sólidas e ancoradas nas diretrizes teórico-práticas que norteiam os segmentos político-educacionais brasileiros. O planejamento em políticas públicas no campo da educação musical tem que ser visto como um processo que atenda às necessidades de consolidação e expansão da nossa área, e não como um produto técnico e burocrático simplesmente. Para isso precisamos estudar, pesquisar, debater, refletir e elaborar os nossos próprios caminhos. Caminhos inter-



relacionados às dimensões já estabelecidas, mas construídos pelas trilhas singulares do nosso campo.

Nesse sentido, uma questão importante de ser destacada, já mencionada anteriormente, é que nós não temos que somente nos adequarmos as perspectivas das políticas públicas existentes. Podemos, e na verdade devemos, participar do processo de gestão dessas políticas. Todavia, isso só é possível a partir de um amplo conhecimento da legislação, das linhas teóricas, das diretrizes e das ações existentes, essa é a única forma de nós, educadores musicais, dialogarmos e agirmos no contexto das políticas públicas nacionais, fazendo com que a música e a educação musical não sejam apenas áreas co-adjuvantes que, ancoradas em outras, conseguem algum tipo de ação política. Podemos sim, a partir de uma visão do todo, de projetos consistentes e coerentes e de ações sólidas, conquistar respaldo e valor para o desenvolvimento de políticas públicas direcionadas para a área de educação musical.

### **A atuação do *PENSAMus*: ações científicas, culturais e educacionais**

Partindo então de estudos e experiências realizadas no âmbito das políticas públicas existentes no Brasil, temos estabelecido uma série de ações no *PENSAMus*. Essas ações visam possibilitar uma articulação significativa entre as pesquisas e projetos de extensão e ensino que o Grupo vem realizando e as definições das políticas públicas no Brasil. A fim de apresentar perspectivas do trabalho apresentamos a seguir projetos e ações em geral realizadas ao longo dos últimos anos

#### **Pesquisas realizadas**

Considerando temas emergentes da área, bem com as demandas institucionais e sociais do estado da Paraíba, o *PENSAMus* vem realizando diversas pesquisas relacionadas ao campo de ensino e aprendizagem da música. Os trabalhos têm sido realizados a partir da articulação entre o foco de trabalho do Grupo e as perspectivas e as prioridades de financiamento de órgãos gestores da ciência, tecnologia e educação no País, como o MEC, o CNPq e a Capes.

De maneira geral, as pesquisas realizadas pelo Grupo têm como objetivo obter uma visão ampla acerca da realidade do ensino e aprendizagem da música em João Pessoa e no estado da Paraíba. Assim, a partir do conhecimento dessa realidade, tem-se buscado fomentar e estabelecer ações que fortaleçam o universo da educação musical e da música em geral nesse contexto. Com o intuito de elucidar a abrangência das pesquisas realizadas pelo Grupo,



descrevemos a seguir três estudos de grande importância para os trabalhos realizados pelo *PENSAMus*.

### ***Práticas musicais no contexto urbano de João Pessoa (2005/2006)***

Esta pesquisa foi realizada na cidade de João Pessoa nos anos de 2005 e 2006, como apoio do CNPq, e teve como objetivo fazer um levantamento das principais práticas musicais urbanas do município, analisando os processos de transmissão e as características estético-estruturais dessas manifestações. A Pesquisa foi alicerçada por um amplo estudo bibliográfico nas áreas de etnomusicologia, educação musical, antropologia e afins, além de um sistemático trabalho de campo realizado junto aos moradores e aos participantes de práticas musicais do contexto urbano pessoense. A partir dos resultados obtidos, pudemos verificar que João Pessoa, a exemplo de outras cidades do país, possui um grande número de manifestações musicais que apresentam particularidades significativas, estabelecidas por cada universo sociocultural, mas que evidenciam características comuns a expressões urbanas do país na atualidade (QUEIROZ, FIGUEIRÊDO, 2007).

### ***Transmissão musical no Cavalo Marinho (2006/2007)***

Este trabalho foi realizado no período de agosto de 2006 a junho de 2007 na cidade de João Pessoa-PB, tendo como universo de pesquisa o Grupo de Cavalo Marinho Infantil do Mestre João do Boi, do Bairro do Novais, manifestação de significativo valor para a cultura popular da região. A pesquisa teve como objetivo compreender os aspectos fundamentais da transmissão musical no Cavalo Marinho, focando, especificamente, processos, situações e estratégias de ensino e aprendizagem da música nessa cultura. O estudo teve como alicerce uma abordagem metodológica qualitativa que abrangeu pesquisa bibliográfica, observação participante, realização de entrevistas, gravações de áudio e vídeo e registros fotográficos. Com base nos resultados obtidos, pudemos verificar que a transmissão de música no Cavalo Marinho Infantil possui características que se assemelham a diversos contextos de tradição oral, tendo a experimentação, a imitação e a prática coletiva como os principais meios para o ensino e aprendizagem dos saberes musicais (QUEIROZ; SOARES; GARCIA, 2007).

### ***Educação musical em João Pessoa: a realidade do ensino e aprendizagem da música nos espaços formais e não-formais do município***

Esta pesquisa, financiada pelo CNPq através do edital universal de 2008, vem sendo realizada na cidade de João Pessoa-PB, desde junho de 2008, com término previsto para





dezembro de 2010. O trabalho tem como objetivo fazer um levantamento dos espaços formais e não-formais de educação musical existentes no município, bem como compreender as concepções, estratégias, situações e processos de ensino e aprendizagem da música que caracterizam esses contextos. A metodologia da pesquisa tem como base instrumentos de coleta e análise de dados que permitirão uma abordagem quantitativa e qualitativa do universo investigado, contemplando, entre outros, pesquisa bibliográfica, pesquisa documental, observação participante, categorização dos espaços de educação musical, e descrição e análise das suas principais características. Os resultados obtidos a partir desse estudo tem sido importantes para (re)pensarmos e compreendermos não só o ensino e aprendizagem de música em João Pessoa, como também, para redimensionarmos nossas reflexões para problemas e características de outros contextos educacionais do país (QUEIROZ, 2007; QUEIROZ; MEDEIROS, 2009).

### **Extensão e ações realizadas**

Um foco emergente no cenário das políticas públicas nacionais é o apoio e o financiamento de projetos e programas relacionados à extensão universitária. Vale destacar nesse contexto o Programa de Extensão Universitária (PROEXT) que, desde 2003, vem possibilitando a realização de propostas diversas de extensão nas diferentes áreas de conhecimento.

A partir dos resultados das pesquisas realizadas, de demandas sociais e institucionais da cidade e das políticas de fomento à prática educativa e cultural, o *PENSAMus* tem realizado diversas ações a partir de projetos de extensão e/ou projetos ligados a práticas sociais em geral. A seguir, a fim de exemplificar a natureza de sua atuação, destacamos dois grandes projetos de formação de professores desenvolvidos pelo Grupo no estado da Paraíba.

#### ***Educação musical nas escolas: formação continuada para professores do ensino fundamental nas escolas municipais de Cabedelo-PB (2006)***

Este projeto foi apoiado pelo Programa de Extensão Universitária (PROEXT/2005) do Ministério da Educação (MEC) e fez parte de um Programa que abrangeu as áreas de Educação Musical, Educação Ambiental e Educação Sexual. O trabalho ofereceu, ao longo do ano de 2006, oficinas de formação continuada para professores do ensino fundamental do município de Cabedelo-PB, contemplando profissionais que não possuem formação específica na área de música, mas que, de certa forma, atuam no processo de educação musical dos estudantes no contexto escolar. A partir da integração com o ensino e a pesquisa, acreditamos



que o projeto ofereceu uma relevante contribuição para a educação musical nas escolas do município, favorecendo, diretamente, a consolidação de propostas didático-pedagógicas de significativo valor para atuação do professor na sua prática cotidiana em sala de aula. Dessa forma, o trabalho evidenciou a necessidade de pensarmos em ações e estudos que permitam (re)definir caminhos para a educação musical no universo da educação básica, estabelecendo alternativas reais para a atuação de profissionais que, mesmo sem uma formação musical específica, podem desenvolver propostas significativas para o ensino e aprendizagem da música nas escolas (QUEIROZ; MARINHO, 2006; 2007).

### ***Formação continuada de professores de música do município de João Pessoa (2007- 2008)***

Este trabalho foi realizado em João Pessoa-PB nos anos de 2007 e 2008, tendo como base uma proposta integrada de pesquisa e extensão. O projeto contemplou especificamente os professores de música atuantes na rede municipal de ensino de João Pessoa. A proposta contou com o apoio e financiamento da Secretaria de Educação do Município de João Pessoa e do Ministério da Educação, através do PROEXT 2007/2008, e teve como objetivo proporcionar a formação continuada dos professores de música e compreender, fundamentalmente, aspectos relacionados às suas concepções e práticas de educação musical. Ao longo do trabalho ficou evidente que os professores participantes tinham concepções que se adequam às perspectivas contemporâneas de ensino da música nas escolas, mas que ainda necessitam de ferramentas que lhes possibilitem uma ação efetiva no contexto escolar. Vale destacar ainda, que, de acordo com as nossas avaliações, a proposta de formação continuada contribuiu efetivamente para a prática docente desses profissionais, principalmente no que se refere às suas definições de estratégias metodológicas e de conteúdos musicais para o seu trabalho (QUEIROZ; MARINHO, 2007; 2009).

### **Políticas educacionais e ações formativas**

Entendemos que além de desenvolver projetos e programa diversos, é fundamental que os grupos de pesquisa participem do processo de gestão e redefinição das diretrizes vigentes nos sistemas político-educacionais. Nesse sentido, um dos objetivos centrais do trabalho realizado pelo Grupo é contribuir para a (re)definição e o estabelecimento de políticas educacionais que fortaleçam o campo da educação musical e, conseqüentemente, a área de música em geral. Nesse sentido, tem atuado em projetos de pesquisa e de extensão, conforme já enfatizando anteriormente, que visam, sobretudo, a produção de conhecimento,



alicerçado na realidade social do país, e o estabelecimento de ações efetivas que possam favorecer a formação musical e cultural do indivíduo. Assim, os seus integrantes têm participado de comissões diversas, de debates e de fóruns relacionados, direta ou indiretamente, com propostas e ações que possam contribuir para a consolidação da música na sua perspectiva educacional e sociocultural. Entre as ações realizadas pelo grupo destacam-se:

- A participação de sua equipe, durante os anos de 2005 e 2006, na comissão que elaborou a nova proposta para o ensino de Artes na cidade de João Pessoa. Proposta essa que ganhou legitimidade municipal pela Resolução N.º 009/2006, do Conselho Municipal de Educação de João Pessoa (que dispõe sobre a implantação do ensino de artes em todas as séries e modalidades nos níveis infantil e fundamental no município de João Pessoa). Desde então, o ensino de música, assim como o das demais linguagens artísticas, passou a ter carga horária específica dentro da estrutura curricular das escolas, garantindo que os estudantes passem, ao longo da educação básica, por uma formação ampla, abrangendo as diferentes linguagens artísticas: **Música**, Artes Visuais e Teatro/Dança;
- A organização do XV Encontro Anual da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM), realizado em 2006 na cidade de João Pessoa, que abordou o tema: Educação musical: produção científica, formação profissional, políticas públicas e impactos na sociedade;
- A realização de projetos de formação continuada, nos anos de 2007, 2008, 2009 e 2010, em parceria com redes de ensino municipal e estadual da Paraíba, obtendo financiamentos e apoios diversos do governo federal para fomentar ações relacionadas ao ensino da música nas escolas.

## Conclusão

Tendo como base o cenário das políticas públicas existentes no Brasil, atualmente, fica evidente que há diversas articulações possíveis entre o campo da educação musical e as propostas do “Estado em Ação” para o financiamento e gestão dos programas e projetos de ensino, pesquisa e extensão.

Assim, é fundamental que, de forma organizada e coletiva, possamos participar ativamente das diferentes possibilidades e alternativas oferecidas no âmbito das políticas públicas, a fim de fortalecermos o campo da educação musical em seus múltiplos contextos. Com efeito, entendemos que os grupos de pesquisa, consolidados e em consolidação no País,



podem estabelecer caminhos concretos para a inserção da área no processo de implementação e gestão das políticas públicas nacionais.

Nesse sentido, as pesquisas e ações do realizadas pelo *PENSAMus* podem fornecer algumas perspectivas para refletirmos acerca dessa realidade. Especificamente no seu universo de atuação, o trabalho do Grupo tem possibilitado diferentes caminhos para o conhecimento e a realização de projetos relacionados ao ensino e aprendizagem da música, principalmente no contexto de João Pessoa e do estado da Paraíba. As diversas ações desenvolvidas pelo Grupo demonstram que trabalhos de investigação e propostas práticas da área de educação musical podem, e devem, ser desenvolvidos em parceria com os diversos segmentos políticos ligados à educação e à cultura, possibilitando, assim, condições para a realização de práxis que contribuam efetivamente para o campo de ensino da música.

Entendemos, então, que estabelecer mecanismos que permitam trabalhar em articulação com as demandas sociais, educacionais e políticas em geral, criam um ambiente favorável para o fortalecimento da área. Nesse sentido, grupos de pesquisa relacionados ao campo da educação musical no país podem atuar em consonância com os direcionamentos políticos e as necessidades dos seus contextos culturais. Da tal forma será possível a realização de pesquisas e ações (de ensino e extensão) significativas para a educação musical e para as diferentes realidades educacionais socioculturais em que podemos atuar.



## Referências

ARRETCHE, Marta. Dossiê agenda de pesquisa em políticas públicas. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, São Paulo, v. 18, n. 51, p. 7-9, 2003.

JOÃO PESSOA. Conselho Municipal de Educação. *Resolução nº 009, de 2006*. Implantação do ensino de artes em todas as séries e modalidades nos níveis infantil e fundamental no município de João Pessoa. João Pessoa, 2006.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva. Espaços e concepções de ensino e aprendizagem da música em João Pessoa. IN: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA, 17., São Paulo. *Anais...* São Paulo: ANPPOM, 2007.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva, FIGUEIRÊDO Anne Raelly Pereira de. Práticas musicais urbanas: dimensões do contexto sociocultural de João Pessoa. *ICTUS: Periódico do Programa de Pós Graduação em Música da UFBA*, 2006, p. 75-86.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva; MARINHO, Vanildo Mousinho. A formação continuada de professores de música frente à nova realidade da educação musical nas escolas de João Pessoa. IN: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA, 17., São Paulo. *Anais...* São Paulo: ANPPOM, 2007.

\_\_\_\_\_. Educação musical nas escolas: uma proposta de formação continuada para professores do ensino fundamental do município de Cabedelo-PB. IN: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 15., João Pessoa. *Anais...* João Pessoa: ABEM, 2006, p. 73-77.

\_\_\_\_\_. Educação musical nas escolas de educação básica: caminhos possíveis para a atuação de professores não especialistas. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 17, 69-76, 2007.

\_\_\_\_\_. O novo perfil da formação do professor de música no contexto da educação musical contemporânea. IN: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA, 19., Curitiba. *Anais...* Curitiba: ANPPOM, 2009, p. 74-76.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva; MEDEIROS, Pedro Henrique Simões de. Educação musical em contextos não-formais: espaços e práticas de ensino e aprendizagem da música em de João Pessoa. IN: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA, 19., Curitiba. *Anais...* Curitiba: ANPPOM, 2009, p. 70-73.

QUEIROZ; Luis Ricardo Silva; SOARES, Marciano da Silva; GARCIA, Uirá Carvalho de. Transmissão musical no Cavalinho Marinho Infantil. IN: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 16., Campo Grande. *Anais...* Campo Grande: ABEM, 2007.



# Políticas públicas em educação musical: um relato na formação de professores no Ceará

*Conceição de Maria Cunha<sup>1</sup>*  
*Universidade Estadual do Ceará*  
*ceicacunha@hotmail.com*

*José Álbio Moreira de Sales<sup>2</sup>*  
*Universidade Estadual do Ceará*  
*albiosaes@bol.com.br*

**Resumo:** Esse estudo buscou conhecer as políticas educacionais desenvolvidas pelo governo federal no ensino da música e na formação de professores em música no Brasil e no Ceará, realizando um estudo sobre as ações do governo que possibilitaram o ingresso desse professor na escola brasileira e no ensino da música. Apoiado em leis, decretos e resoluções federais foi possível conhecer as políticas públicas educacionais que delinearão o ensino da música e na formação inicial dos educadores musicais no Brasil. Concluiu-se que a luta histórica desses educadores por políticas públicas no âmbito educacional são, a priori, na formação inicial dos professores de música, a fim de que estes possam atuar de maneira crítica e reflexiva na educação básica, possibilitando ao educando a apreciação estética da música e das artes. Concluiu-se também que os movimentos a favor da formação continuada desses professores partem de iniciativas pessoais, das associações de educadores e pesquisadores em música, os quais possibilitam encontros anuais, a fim de que possam juntos, refletir e questionar as querelas da educação musical no Brasil.

**Palavras-chaves:** formação de professores, políticas públicas, educação musical.

## 1. INTRODUÇÃO

No início desse novo século, as políticas públicas em educação estão em constantes debates, sejam na academia, escolas, sociedade. O processo de globalização exige que os países invistam na educação como um todo, da educação básica a superior. Diversos programas dos governos estão voltados para a formação continuada de professores, principalmente nas áreas da matemática e português. E as outras áreas do currículo escolar? Que políticas públicas estão sendo investida nas áreas das artes, história, ciências? Com base nesses questionamentos, esse estudo buscou conhecer as políticas educacionais desenvolvidas pelo governo federal no ensino e na formação de professores em música no Brasil e no Ceará, realizando um estudo sobre ações de governo que possibilitaram o ingresso do professor de música na escola brasileira, possibilitando ao aluno um melhor conhecimento estético da música no âmbito escolar e na sociedade.

---

<sup>1</sup> Mestranda em educação pela Universidade Estadual do Ceará. Bolsista FUNCAP.

<sup>2</sup> Prof. Dr. do Mestrado Acadêmico em Educação da Universidade Estadual do Ceará.



Foi realizado um breve relato sobre o ensino da música no Brasil, a fim de perceber o percurso desse ensino na escola formal. Após essa explanação foi possível compreender a necessidade de oficializar a criação de cursos superiores em música no Brasil, principalmente de licenciatura, pela demanda da escola pública, conhecendo, então a criação do Curso Superior de Música do Ceará e suas relações com o Conservatório de Música Alberto Nepomuceno. A oficialização desses cursos superiores foram resultados de reivindicações dos educadores musicais brasileiros que desejavam mudanças na formação musical de seus educandos.

Por fim, concluiu-se que a luta histórica dos educadores musicais por políticas públicas no âmbito educacional são, a priori, na formação inicial do educador musical, a fim de que este possa atuar de maneira crítica e reflexiva na educação básica, possibilitando ao educando a apreciação estética da música. Concluiu-se também que os movimentos a favor da formação continuada dos professores partem das associações de educadores e pesquisadores em música, os quais possibilitam encontros anuais com esses educadores, a fim de que possam juntos, refletir e questionar as querelas da educação musical no Brasil.

## **2. FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM MÚSICA NO BRASIL: EM BUSCA DE RECONHECIMENTO.**

O ensino da música, no início do século XX, enquanto educação musical, passou por mudanças e adaptações para assistir melhor crianças e adolescentes no aprendizado musical. No século XXI, as propostas educacionais em música devem instigar o educando a questionar o que está aprendendo, criando, interagindo com as propostas pedagógicas musicais, despertando o senso crítico musical, aprimorando suas concepções estéticas nas artes, desenvolvendo suas práticas musicais, seja por meio do canto ou no instrumento musical, proporcionando o conhecimento das culturas de seu país e região.

A prática pedagógica do professor de música, em especial, no Brasil, esteve fundamentada no desenvolvimento da prática instrumental e do canto, com objetivos de formar músicos instrumentistas, tendo em vista que os professores que lecionavam nas escolas brasileiras provinham de conservatórios que valorizavam o ensino mimético, a interpretação fiel de músicas de determinados períodos musicais.

O ensino musical fundamentado na aprendizagem do instrumento e do canto foi registrado no Brasil desde o período de colonização. De acordo com as Cartas dos Primeiros Jesuítas no Brasil observou-se a presença de instrumentos europeus que vinham para este



país, com objetivos catequéticos, ensinar instrumentos e canto para aos meninos órfãos europeus que aqui moravam e aos meninos índios brasileiros (TINHORÃO, 1998).

O ensino prático nos moldes europeu dominou por séculos até surgirem os primeiros estudos de Rousseau e as concepções de criança abordadas no livro *Emílio ou da Educação*. Esses questionamentos refletiram na prática musical desenvolvidas por professores que vinham de uma tradição pedagógica do ensino mimético em música e que foram debatidas no século XIX e XX por Emile Jacques Dalcroze, Zoltan Kodaly, Carl Orff, Villa Lobos, Gazzi de Sá, Hans Joachim Koellreutter e outros.

Nas propostas educacionais contemporâneas, alguns estudiosos musicais passam a defender novas abordagens no processo de ensino em música. Dentre esses se encontram Murray Schafer, Keith Swanwick, Violeta de Gainza e outros.

As novas idéias pedagógicas no ensino da música foram determinantes no processo de formação de professores em música e, respectivamente, no ensino da mesma, seja na escola formal ou informal. As didáticas de iniciação musical priorizam atualmente o desenvolvimento da sensibilização musical e artística da criança. O ensino deve proporcionar a criação, composição e improvisação dos discentes, desejos estes tanto dos educadores musicais atuais como também defendido nos Parâmetros Curriculares Nacionais em Artes.

Todos esses anseios foram questionados por educadores musicais no final do século XIX, influenciando na nova pedagogia musical do século XX, já citados. Esses pedagogos musicais discutiram metodologias e técnicas de ensino musical, mas poucos questionaram a formação de professores para abordarem as propostas pedagógicas defendidas por eles, porém, esses estudos foram positivos no processo de formação de professores em música no Brasil e no Ceará. Mas, que políticas educacionais no processo de formação de professores em musica foram desenvolvidas para melhor aplicarem as propostas musicais defendidas pelos educadores musicais citados acima? Essas ações de governo são satisfatórias para atenderem as necessidades da educação musical na pós-modernidade?

Com base nesses questionamentos busca-se conhecer as políticas educacionais desenvolvidas pelo governo federal no ensino da música e na formação de professores em música no Brasil e seus reflexos no ensino da música na escola formal, realizando um estudo sobre as ações do governo que possibilitaram o ingresso do professor licenciado em música na escola brasileira, proporcionando ao aluno um melhor conhecimento estético da música no âmbito escolar e na sociedade.





### **3. POLÍTICAS EDUCACIONAIS NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE MÚSICA: DO PROFESSOR LEIGO AO LICENCIADO EM MÚSICA.**

O ensino da música sempre esteve presente na formação escolar dos estudantes, mas informalmente. De acordo com Fonterrada, as preocupações referentes ao ensino da música na escola formal foram oficialmente estabelecidas no Brasil em 1854, “por um decreto que ditava que o ensino deveria se processar em dois níveis: “noção de música” e “exercícios de canto” (FONTERRADA, 2008, p. 210). Tal referência também foi encontrada em VIEIRA (2008, DC VII, p. 36), onde cita a Reforma Couto Ferraz, a qual aprovava o regulamento para a reforma do ensino primário e secundário do Município da Côrte, Decreto 1.331 de 17 de fevereiro de 1854. No Título II, Capítulo III, Art. 47 onde o ensino primário nas escolas públicas deveria compreender “noções de música e ensino de canto”.

Com o Decreto N° 981 de 8 de novembro de 1890, o ensino da música nas escolas brasileiras passaria a ser ensinado em todas as séries da educação básica. No entanto o Art. 73 estabelecia: “enquanto não houver número suficiente de professores habilitados pela Escola Normal, o provimento de cadeiras em escolas primarias do 1º gráo poderá ser dado pelo conselho director a quaesquer pessoas que, mediante provas de concurso, se mostrem idoneas para o magistério”. FONTERRADA (2008, p. 211), relata que em 1845, na cidade de São Paulo, foi fundado o Conservatório Dramático e Musical, na mesma ótica dos conservatórios europeus. Nessa escola foram formados muitos instrumentistas brasileiros, pois na época entendeu-se que o “ensino da música e ensino de instrumento” eram sinônimos. Com esse relato, pode-se subentender que muitos professores que atuaram nas escolas brasileiras, após a Lei citada, eram descendentes dessa escola de música.

O ensino da música na escola pública brasileira já estava regulamentado, mas as perspectivas sobre formação de professores em música veio somente com as mudanças educacionais propostas pelo movimento Escola Nova no Brasil. Durante esse movimento, no ano de 1932 Villa-Lobos foi convidado para dirigir a Superintendência de Educação Musical e Artística do Distrito Federal (SEMA), no Rio de Janeiro. A frente desse órgão público Villa-Lobos tentou popularizar o ensino da música nas escolas, instituindo o Canto Orfeônico, no entanto, enfrentava algumas dificuldades para a concretização desse projeto educacional: professores habilitados para desenvolver a música nas escolas.

No ano de 1946 oficializou o curso de formação de professores em canto orfeônico, com o título de especialização. Esse curso acontecia no Conservatório Nacional de Canto



Orfeônico, criado no Estado Novo e ligado a Universidade do Distrito Federal. O Decreto-Lei Nº 9.494 de 22 de julho de 1946 denominado Lei Orgânica do Ensino de Canto Orfeônico.

Era um curso de especialização e não de graduação. Quando o foi instituído, em 1946, essa especialização era oferecida aqueles músicos que haviam concluído ou estavam cursando o conservatório de música, funcionando como uma qualificação para aquele que pretendia lecionar o canto orfeônico nas escolas. Atualmente um curso de especialização é destinado àqueles que concluíram uma graduação, funcionando como uma pós-graduação *latu-sensu*.

Como resultado desse processo, Gazzi de Sá, passou a realizar na Paraíba o curso de Canto Orfeônico, habilitando diversos professores para lecionarem músicas nas escolas (SILVA, 2007). No Ceará, em especial, Orlando Leite, que também estudou com Villa-Lobos, foi um dos fundadores do curso superior de música no Ceará.

A partir de então começaram a ser formados professores para lecionarem nas escolas da educação básica, iniciando as discussões sobre a prática dos professores de música na formação educacional dos educandos e, conseqüentemente, as questões relativas a políticas públicas sobre cursos de formação desses professores. Fonterrada (2008) relata que em 1960 a Comissão Estadual de Música, em São Paulo, criou o Curso de Formação de Professores em Música, cuja autora citada fez parte da primeira e única turma desse curso, no entanto, a primeira turma não chegou a ser formada. “Não se conseguiu a legalização do curso, o que impediu de prosseguir; só houve uma turma que, após quase quatro anos, de 1960 a 1963, não conseguiu obter nem mesmo um diploma” (FONTERRADA, 2008, p. 217). No entanto, a década de 60 foi marcada por iniciar a formação de professores em cursos superiores de música no Brasil.

#### 4. OS CURSOS DE LICENCIATURA EM MÚSICA NO CEARÁ.

A criação do curso superior de música no Ceará foi resultado de uma luta histórica do professor e maestro Orlando Leite, que, juntamente com outros professores do estado idealizaram o curso superior de música na capital cearense. Assim como no restante do Brasil, esse curso teve seu início nos anos de 1960, sendo oficialmente instituído no Ceará no ano de 1967, por meio do Decreto nº 60.103 de 20 de janeiro e publicado no Diário Oficial da União no dia 24 de janeiro de 1967, onde concedia “ao Conservatório de Música Alberto Nepomuceno o *reconhecimento* dos Cursos de Instrumento (Piano, Violão) e Canto e a



*autorização* para o funcionamento do curso de Professor de Educação Musical<sup>3</sup>” (SCHRADER, 2002, p. 92). [grifos do autor]

Os cursos iniciais, como mencionado acima, aconteciam no Conservatório de Música Alberto Nepomuceno. A história desse conservatório funde-se com a história do curso superior de música do estado. Fundado em 1938 pelo maestro Henrique Jorge, essa escola de iniciativa privada, durante muitos anos foi agregada a universidade, mas não fazia parte do patrimônio público, ou seja, uma instituição privada mantida, também, com os recursos públicos. Na década de 1960 estruturou-se como uma escola de música de nível médio e em 1967 foi lhe dado o reconhecimento para ministrar o curso superior de música, com o financiamento da Universidade do Ceará, hoje Universidade Federal do Ceará (UFC). Essa parceria durou poucos anos. O Conservatório começou apresentar dificuldades de ordem financeira e na contratação de novos professores, agravando ainda mais após a Lei 5.692/71, que instituiu na educação básica o ensino de educação artística, priorizando a formação do professor polivalente em artes. (SCHRADER, 2002)

Nesse modelo de ensino, de acordo com o Parecer CFE nº 1.284/73 e a Resolução CFE nº 23/73, o curso de Licenciatura em Educação Artística abrangia: Artes Plásticas, Artes Cênicas, Música e Desenho, podendo combinar essa habilitação geral com a específica. Essa mudança na lei ocasionou diversos questionamentos quanto a formação, em especial, do professor de música, sendo definida oficialmente com a Resolução Nº 2, de 8 de março de 2004, a qual aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Música (PENNA, 2007)

Após essa crise, os cursos superiores que eram desenvolvidos pelo Conservatório de Música Alberto Nepomuceno passaram a ser mantidos, no ano de 1973, pela Fundação Educacional do Estado do Ceará. Com a criação da Universidade Estadual do Ceará (UECE), em 1975, os cursos superiores desse conservatório foram incorporados a essa universidade que,

“somente em 03 de outubro de 1980, o curso de Licenciatura em Música, teria seu reconhecimento através da Portaria nº 531. O Curso Superior de Música permanecia funcionando ainda por toda a década de 80 e metade dos anos 90 junto ao Conservatório de Música Alberto Nepomuceno, no mesmo prédio cedido, em 1965, pela Universidade Federal do Ceará. Somente em

---

<sup>3</sup> O curso de Professor de Educação Musical foi oficialmente instituído por meio do Parecer nº 383/62, homologado pela Portaria Ministerial nº 288/62, do Conselho Federal de Educação, em substituição ao canto orfeônico (que era um curso de especialização e não de formação inicial como desejavam os educadores musicais), possibilitando a criação de novos cursos de formação de professores em música no Brasil. (AMATO, 2006p. 152)



1995 transferiu-se para as novas instalações no Campus Universitário do Itaperi” (SCHRADER, 2002, p. 111).

Atualmente a UECE mantém o Departamento de Artes com os cursos de Bacharelado em Piano, Flauta Transversa, Composição e Licenciatura em Música, com duração de quatro anos e meio.

Outro fator positivo nesse processo de formação de professores em música no estado foi a criação do curso de Licenciatura em Educação Musical pela UFC na cidade de Fortaleza, que, no final de 2009 formou a primeira turma, e no Campus do Cariri, com a primeira turma iniciando nesse ano de 2010.

Observa-se que com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9.394/96) bem como às reformas sugeridas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais-Arte, elaborados pelo Ministério da Educação e do Desporto abordam questões relevantes quanto à formação cultural e social do indivíduo por meio dos conhecimentos artísticos que devem ser desenvolvidos na escola. O Art. 26, § 2º, dessa lei nos diz que “o ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos”. Com a alteração desse artigo, Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008, acrescenta o § 6º: “A música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular de que trata o § 2º deste artigo. Art. 3º Os sistemas de ensino terão 3 (três) anos letivos para se adaptarem às exigências estabelecidas nos artes. 1º e 2º desta Lei”.

Assim como aconteceu com a Lei 5.692/71, que instituiu na educação básica o ensino de educação artística, priorizando a formação do professor polivalente em artes e, conseqüentemente, causou desestruturas nos cursos de música no país, em especial no Ceará, com a Lei nº 11.769 de 2008, provavelmente, surgirá novos cursos de formação superior em música no país, haja vista a carência desse profissional na educação básica, prevalecendo uma política de formação inicial de professores nessa área.

Essas são algumas lutas pertinentes de associações nacionais de educadores musicais como a ABEM (Associação Brasileira de Educação Musical) e a ANPPOM (Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música). Essas entidades vêm questionado políticas públicas no ensino e na formação de professores, bem como no desenvolvimento de pesquisas em música no país, tanto em nível de graduação como na pós-graduação.



## 5. PROFESSORES DE MÚSICA NO CEARÁ: EM BUSCA DE FORMAÇÃO CONTINUADA

Políticas públicas em educação musical vêm sendo almejado por muitos educadores que lecionam a disciplina de arte educação e que são licenciados em música no estado do Ceará. Algumas ações de governo local foram realizadas no âmbito da formação continuada dos professores que atuam na educação básica das escolas públicas desse estado, financiando cursos de especializações para professores que lecionam a disciplina de arte educação, não direcionando especificamente para a formação continuada em educação musical e sim para as artes em geral, ou seja, na formação polivalente. Alguns educadores licenciado em música buscam a formação continuada por iniciativa própria, com muito esforço e comprometimento com o ensino da música na escola.

De acordo com relatos de professores do departamento de artes da UECE, essa formação continuada, desde o início da criação do curso de licenciatura em música dessa universidade, foi realizada por iniciativa pessoal de cada educador. Uma das professoras relata que foi em um desses cursos de formação que conheceram e trouxeram a flauta doce para dentro da academia, como uma possibilidade de musicalizar crianças.

Essas iniciativas foram pertinentes, motivadas por alguns professores que desejavam melhoras na qualidade de ensino no curso de música da UECE. A mesma relata que nos anos de 1980 convidaram o prof. Koellreutter para ministrar cursos de regência, harmonia, contraponto, composição, treinamento auditivo para professores e alunos na perspectiva de melhor qualificar-los, visando o ingresso em cursos de pós-graduação. Alguns anos depois, nos anos de 1990, essa universidade fez parceria com a Universidade Federal da Bahia (UFBA) e criaram um mestrado interinstitucional em música, onde participaram desse mestrado professores da UECE, UFC, professores do antigo Centro Federal de Educação Tecnológica do Ceará (CEFET) e ex-alunos.

Hoje essa formação continuada ainda parte da iniciativa pessoal de cada educador musical. Atualmente no estado do Ceará acontecem dois cursos de férias, no mês de julho, promovidos pelo Governo do Estado do Ceará e iniciativa privada, onde alunos e professores buscam aprimoramento de suas práticas e reflexões musicais no Festival de Música Eleazar de Carvalho e o Festival de Música de Ibiapaba. Outras iniciativas partem dos cursos de graduação em música da UECE e UFC, as quais promovem as semanas da música com oficinas e palestras.



## CONCLUSÃO

A luta histórica dos educadores musicais por políticas públicas no âmbito educacional são, a priori, na formação inicial do educador musical, a fim de que este possa atuar de maneira crítica e reflexiva na educação básica, possibilitando ao educando a apreciação estética da música e sua formação integral.

Atualmente, organizações de iniciativas privadas, associações de educadores e pesquisadores em música mobilizam-se na perspectiva de promover encontros anuais que possibilitem a formação continuada desses professores. Esses encontros oferecem oficinas de formação, publicações de pesquisas científicas em revistas eletrônicas e fóruns de discussões sobre a educação musical no país.

É preciso que haja também, por iniciativa dos governantes, políticas públicas em educação musical e na formação continuada para os professores de música da educação básica. O poder público não deve permitir que a educação musical imposta pela mídia prevaleça no âmbito escolar, a qual impulsiona os educandos ao consumo de músicas consumistas, e com poucas possibilidades de emancipação.



## Referências

AMATO, Rita de Cássia Fucci. *Breve retrospectiva histórica e desafios do ensino de música na educação básica brasileira*. Revista OPUS, Campinas, São Paulo, v. 12, p. 144-165, 2006. DECRETO-LEI N° 9.494 de 22 de julho de 1946.

[Http://www.soleis.adv.br/cantoorfeonicoleiorganica.htm](http://www.soleis.adv.br/cantoorfeonicoleiorganica.htm). Acessado no dia 06 de dezembro de 2009.

DECRETO N° 981 de 8 de novembro de 1890.

[http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/fontes\\_escritas/4\\_1a\\_Republica/decreto%2081-1890%20reforma%20benjamin%20constant.htm](http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/4_1a_Republica/decreto%2081-1890%20reforma%20benjamin%20constant.htm). Acessado no dia 12 de dezembro de 2009.

FONTEERRADA, Marisa Trech de Oliveira. *De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação*. 2ª Ed. São Paulo: UNESP; Rio de Janeiro: Funarte, 2008.

PENNA, Maura. *Não basta tocar? Discutindo a formação do educador musical*. Revista Abem, n 16, p. 49-56, março 2007.

SCHRADER, Erwin. *O canto coral na cidade de Fortaleza/Ceará: 50 anos (1950-1999) na perspectiva dos regentes*. Fortaleza, 2002. Dissertação (Mestrado Interinstitucional em Música) Universidade Federal da Bahia/Universidade Estadual do Ceará.

SILVA, Luceni Caetano da. *O canto orfeônico da Paraíba*. Revista Claves, Paraíba, n. 3, 2007.

TINHORÃO, José Ramos. *História social da música popular brasileira*. São Paulo: 34, 1998. UFC - Universidade Federal do Ceará. *Projeto Pedagógico de Curso: graduação em Pedagogia, Educação Musical e Educação Física da Faculdade de Educação*. Fortaleza: UFC - Pró-Reitoria de Graduação, 2007.

VIEIRA, Sofia Lerche. *Leis de reforma da educação no Brasil: Império e Repúblicas*. /Autora e organizadora: Sofia Lerche Vieira; Colaboradores: Eveline Ferreira Feitosa... [et al.]. – Brasília : Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008. 144p. + 2 CD-ROM – (Coleção Documentos da Educação Brasileira).



## **Prática de bandas: uma experiência com alunos da EMEF Alvimar Silva, Vitória-ES**

*Andreia Rigo Gaburro  
Faculdade de Música do Espírito Santo  
andreiarsax@hotmail.com*

**Resumo:** Este trabalho consiste em um relato de experiência de estágio supervisionado realizado no segundo semestre do ano de 2009 na banda musical da Escola Municipal de Ensino Fundamental – EMEF – Alvimar Silva, localizada no município de Vitória – ES. São descritas aqui especificamente considerações sobre a escolha de repertório para a referida banda. Pode-se concluir a partir dos resultados que a escolha correta de um repertório não é tarefa fácil, porém é imprescindível que sua realização ocorra de maneira a ampliar progressivamente o nível de interesse dos participantes do grupo e proporcionar a eles uma vivência prazerosa com o fazer musical.

**Palavras-chave:** estágio, banda musical, repertório.

### **1. Escolha de repertório para prática de bandas**

Um processo de escolha, de maneira geral, ocorre nas situações do nosso cotidiano sem que necessariamente programemos. É o caso, por exemplo, da escolha do momento de atravessar uma rua. Em outros casos, a escolha necessita de critérios previamente estabelecidos a fim de justificá-la (FIREMAN, 2007).

No contexto da música, é importante que o professor e/ou regente exponha suas idéias e o que ele acha adequado para o trabalho com seus alunos ou grupos. No entanto, é também muito importante considerar a preferência musical dos alunos. Esta é, em geral, formada de maneira induzida, sendo o indivíduo em diversas ocasiões conduzido pelo meio a ouvir determinado estilo (QUADROS JR, 2009). Assim sendo, cada um tem suas preferências, que são influenciadas pela realidade social e geográfica que vivenciam.

A escolha do repertório por parte de um regente deve ser realizada com um planejamento prévio e uma avaliação do desenvolvimento musical do grupo. Torres e colaboradoras (2003) afirmam que essa escolha não é uma tarefa simples e deve ser realizada de acordo com cada contexto onde o repertório será trabalhado.

Fireman (2007, p. 112) argumenta que “a música será escolhida tanto para satisfazer necessidades emocionais, como também para suprir possíveis necessidades técnicas de acordo com as condições do estudante”. Dessa maneira, o autor propõe cinco grandes estágios que influenciam na escolha de peças para estudo. São eles: avaliar as condições atuais do estudante; estabelecer objetivos possíveis; determinar um conjunto de recursos conhecidos;





avaliar aquela peça que apresenta as características desejadas; e prever os possíveis resultados a alcançar com o material escolhido.

No que se refere ao trabalho com um grupo musical instrumental, a escolha deve ainda atentar para outros aspectos, tais como a disponibilidade de instrumentos no grupo, os diferentes níveis de domínio técnico, a presença ou não de solistas, a disponibilidade de partituras, dentre outros (TORRES et al, 2003). Deve-se considerar também a inserção de peças que levem os alunos a ter estímulo para tocar. A construção do repertório pode e deve ser feita, inclusive, com a participação dos instrumentistas.

Escolher um repertório é uma tarefa de grande responsabilidade que influencia na eficácia do trabalho planejado. Conforme afirma Figueiredo (1989, p.76), essa escolha “determina grande parte do sucesso da aprendizagem de um grupo”. Assim sendo, é fundamental que o regente/professor esteja atento às necessidades de seu grupo e construa um repertório que fale a linguagem deles.

## **2. Prática de bandas: relato de uma experiência pessoal na EMEF Alvimar Silva**

A Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) Alvimar Silva localiza-se em Santo Antônio, bairro da cidade de Vitória – ES. As atividades musicais existentes no colégio são uma banda musical e um coral. A banda é composta por aproximadamente 35 integrantes, entre alunos do colégio e adolescentes da comunidade. O ingresso é realizado através de uma inscrição, não havendo prova escrita ou prática no processo seletivo. Ao ingressar, o aluno indica sua preferência por determinado instrumento e, caso esteja disponível, ele passa então a utilizá-lo, tocando e ensaiando apenas dentro da escola. Sendo constatado que o aluno não apresenta um bom desempenho no instrumento que escolheu, é dada a ele a oportunidade de conhecer outros até que ele se sentia seguro com sua escolha, que pode ser transitória. São disponibilizados para a banda instrumentos de sopro tais como saxofones, trompetes, trombones e também instrumentos de percussão diversos.

Quando iniciamos o trabalho com a banda, os alunos não possuíam nenhuma experiência com música instrumental, banda de música, ordem unida<sup>1</sup> e atividades ligadas à prática de conjunto. Logo de início, fomos informados de que o foco da banda naquele momento era ensaiar para a apresentação cívica do dia 07 de Setembro, que seria então a primeira apresentação pública do grupo. Dessa maneira, restava pouco tempo para a

---

<sup>1</sup>Ordem unida é uma das atividades militares onde são treinadas as marchas militares e os desfiles cívicos. É um conjunto harmonioso, cadenciado e equilibrado dos movimentos de marcha.



realização do trabalho. Além disso, havia o interesse por parte da escola em ensinar aos alunos a escrita musical juntamente com o aprendizado do instrumento.

Sabendo-se da importância da abordagem da composição, apreciação e performance, ou seja, o modelo C(L)A(S)P<sup>2</sup> (FRANÇA, SWANWICK, 2002) em qualquer processo de educação musical, iniciamos o trabalho com o foco na apreciação apresentando vídeos e áudios diversos aos alunos e também solicitamos que eles levassem alguns de suas preferências. A partir daí, foi constatado que os estilos que os alunos mais ouviam eram o *funk*, a música eletrônica, o rock, o *dance* e o samba, sendo que este último é um estilo característico da região próxima à escola, onde se localizam algumas escolas de samba e o sambódromo de Vitória.

O objetivo era construir um repertório possível de ser executado considerando o pouco tempo disponível para o aprendizado. Assim, em conformidade com o referencial teórico estudado, foram estabelecidos critérios para a inclusão de peças no repertório. Primeiramente, conhecendo a vivência dos alunos com a prática musical, foi constatada a necessidade de escolher músicas com uma menor exigência técnica. Além disso, consideramos a preferência dos alunos pelos estilos *funk*, rock e *dance*, sabendo-se que a escolha de peças nesses estilos os levaria a estudar com mais prazer. Após isso, solicitamos que todos citassem músicas conhecidas para que elaborássemos uma listagem e escolhêssemos o repertório de dentro dela. Dessa maneira, após todas essas etapas, foram escolhidas as músicas “*That’s the way*”, “*Everybody dance now*”, “Além do horizonte” e “Banho de lua”. A primeira música foi arranjada no estilo *dance*, a segunda no estilo *funk* e as duas últimas no estilo rock. Para a confecção e adaptação do arranjo foi observada também a disponibilidade de instrumentos na banda.

Cabe ressaltar que seria interessante nesse trabalho a inclusão de outros estilos musicais brasileiros no repertório estudado, pois entendemos que isso levaria os alunos a conhecer melhor e valorizar um pouco mais a cultura nacional e local. No entanto, foi dada maior importância à preferência dos alunos. Conclui-se assim que nem sempre é possível conciliar todos os critérios de escolha, devendo-se, então, ponderar os mais coerentes com os objetivos traçados. Para esse trabalho especificamente, o foco era despertar o interesse dos alunos para o aprendizado do instrumento.

---

<sup>2</sup> C(L)A(S)P é um modelo de educação musical abrangente que defende que a composição, a apreciação e a performance são processos fundamentais na experiência musical e devem ser considerados de forma integrada. Nesse modelo, C corresponde a composição, L a literatura, A, apreciação, S de *skill acquisition*, ou seja, aquisição de habilidades, e por fim o P diz respeito à performance.



Quanto aos procedimentos do trabalho na banda, antes do ensaio do repertório foram realizadas várias aulas sobre teoria musical, onde eram ensinados elementos da música, e foi também discutida a definição de composição musical, dentre outros assuntos. Após isso, o ensaio do repertório das músicas selecionadas foi iniciado. Entregamos as partituras aos participantes a fim de que eles tivessem um contato com os elementos musicais inseridos nela. Todas as dúvidas que eles tinham sobre a notação musical eram tiradas com a própria leitura da partitura, dando continuidade ao aprendizado da teoria aplicada à prática do instrumento.

Os participantes foram se interessando ainda mais pelos instrumentos à medida que conseguiam tocar as músicas, e a auto-estima deles também foi crescendo. Percebemos que um aluno estimulava o outro despertando o desejo de executar a música inteira o quanto antes. Desta forma, aqueles que já conseguiam tocar a música se interessavam em ajudar os que ainda não o conseguiam por completo.

Acreditamos que a escolha correta do repertório contribuiu para o maior interesse dos alunos. Foi imprescindível incluir músicas que eles conheciam. Atualmente, sentimos que os alunos cresceram musicalmente como instrumentistas e como apreciadores.

### **3. Conclusão**

Com este trabalho constatamos que a escolha de um repertório deve ser planejada previamente com o objetivo de manter o grupo motivado. Além disso, o regente deve considerar o contexto onde atua e permitir aos alunos a liberdade de se expressar através da exposição de suas idéias.

Após essa experiência, os alunos detectaram em si mesmos a capacidade de executar satisfatoriamente o repertório escolhido, bem como ampliá-lo. Além disso, a maioria dos participantes passou a vislumbrar a possibilidade de, futuramente, participar de festivais e concursos de bandas de música, o que indica um grande interesse na continuidade do aprendizado do instrumento e da música de forma geral.



## Referências

FIGUEIREDO, Sérgio Luiz Ferreira de. A função do ensaio coral: treinamento ou aprendizagem? *Revista Opus*, Porto Alegre, v. 1, n. 1, p. 72-78, 1989.

FIREMAN, Milson Casado. A escolha de repertório na aula de violão como uma proposta cognitiva. *Em Pauta*, Porto Alegre, v.18, n.30, p. 93-129, jan./jul. 2007.

FRANÇA, Cecília Cavalieri; SWANWICK, Keith. Composição, apreciação e performance na educação musical: teoria, pesquisa e prática. *Em Pauta*, Porto Alegre, v.13, n.21, p. 5-41, dez. 2002.

QUADROS JR, João Fortunato Soares de. *Preferencia de estilos musicales en estudiantes de educación secundaria en Brasil: El caso de la ciudad de Vitória*. Melilla: Universidad de Granada, 2009. 146f.

TORRES, Cecília; SCHMELING, Agnes; TEIXEIRA, Lúcia. SOUZA, Jusamara. Escolha e organização de repertório musical para grupos corais e instrumentais. In: HENTSCHKE, Liane; DEL BEN, Luciana (Org.). *Ensino de Música: propostas para pensar e agir na sala de aula*. São Paulo: Moderna, 2003, cap. 3, p.63-76.



## **Prática de conjunto à luz da pedagogia de projetos – uma proposta musical transdisciplinar?**

*João M. Lanzillotti  
Colégio Pedro II  
joaolanzilotti@yahoo.com.br*

*Roberto Stepheson A. Machado  
Colégio Pedro II  
professordemusica@yahoo.com.br*

**Resumo:** O presente artigo apresenta uma proposta pedagógico-musical para a prática de conjunto, baseada na Pedagogia de Projetos. Toma-se como principal referência o pesquisador espanhol Fernando Hernández que traz a transdisciplinaridade como parte integrante na construção desta abordagem pedagógica. Com a reflexão sobre esta proposta aplicada à prática de conjunto, visa-se estimular nos alunos a construção de estratégias procedimentais próprias para aprendizagem musical e para a autonomia. No processo de busca, interpretação e compreensão dos problemas vivenciados procuram-se uma relação entre os elementos da música e outras áreas do conhecimento, onde o aluno tem a oportunidade de desenvolver tais estratégias. A pesquisa consiste em uma investigação qualitativa que se inicia no primeiro semestre de 2010 e pretende ser aplicada no primeiro semestre de 2011, em uma Instituição Pública de Ensino Regular.

**Palavras-chave:** prática de conjunto, ensino musical, pedagogia de projetos, transdisciplinaridade.

Especialmente após a aprovação da Lei 11.769/08, que estabelece a obrigatoriedade do ensino de música<sup>1</sup>, aspectos múltiplos pertinentes à temática da Educação Musical na escola básica têm sido discutidos e, em consequência, fomentado projetos. Diversos artigos e publicações vêm apresentando, descrevendo e refletindo sobre concepções e metodologias do ensino musical, sobre o fazer musical e sobre situações que giram em torno da prática pedagógico-musical.

Este artigo tem como objetivo propor uma ação pedagógico-musical baseada na Pedagogia de Projetos para alunos de prática de conjunto do Colégio Pedro II<sup>2</sup>. A Pedagogia de Projetos, entendida também como “Projetos de Trabalho”, é uma linha de pensamento educacional que vem sendo organizada e sistematizada, desde a década de 80, por Fernando Hernández e outros pesquisadores da Universidade de Barcelona. Foi inspirada em autores como John Dewey, Jerome Bruner e William Kilpatrick que propuseram inovações na

<sup>1</sup> Cf. <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Lei/L11769.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11769.htm)>.

<sup>2</sup> Instituição Federal de Ensino Fundamental, Médio e Tecnológico localizada na cidade do Rio de Janeiro. Cf. <<http://www.cp2.g12.br/>> e <<http://www.portaledumusicalcp2.mus.br/>>.



Educação e que defendem, dentre outros aspectos, a instituição escolar como espaço para desenvolvimento da autonomia do aluno, para uma aprendizagem crítica, assim como um ensino não fragmentado e desconexo da realidade.

Sobre a relação da Pedagogia de Projetos com o ensino de música, que é o nosso foco de estudo, encontramos um artigo de Oliveira (2003), que descreve e analisa uma prática interdisciplinar em música, baseada na Pedagogia de Projetos, direcionada a alunos da 4ª série do Ensino Fundamental. A autora destaca a renovação de ideias, o potencial criativo e as relações entre diversos tipos de conhecimentos como sendo pontos importantes proporcionados por esse tipo de abordagem.

Um conceito que, a princípio, se aproxima ao de nosso interesse seria a interdisciplinaridade, todavia, insipiente na produção acadêmica sobre o ensino musical. Lima (2007), por exemplo, tratou oportunamente de pressupostos básicos para a realização de uma pesquisa e de um agir interdisciplinar e sua aplicabilidade no ensino de música. Souza (2002) trata da interdisciplinaridade e transdisciplinaridade<sup>3</sup> no conhecimento musical.

Nesse sentido, o presente artigo consiste em um ensaio teórico no qual se procura visualizar uma prática de conjunto desenvolvida a partir deste postulado pedagógico. Portanto, volta-se para um levantamento bibliográfico sobre o tema Pedagogia de Projetos e Música, e às questões pertinentes envolvendo esta relação. É uma investigação qualitativa aplicada (BOGDAN; BIKLEN, 1994) que aspira apresentar mais uma possibilidade de se trabalhar a prática de conjunto e o ensino musical na escola regular.

A investigação se inicia no primeiro semestre de 2010, a partir do levantamento bibliográfico sobre o tema e pretende ser posta em prática no início do ano letivo de 2011, no Colégio Pedro II. Aplicar-se-á, pois, uma avaliação formativa durante o processo que terá o propósito de aprimorar o programa através de um relatório contínuo sobre os resultados que também serão partilhados e discutidos entre todos os participantes (ibidem, 1994).

Os autores deste artigo são também os responsáveis pelo projeto a ser colocado em ação, que será oferecido paralelamente às aulas regulares. Como membros efetivos da instituição, poderão atuar simultaneamente como professores de turmas de alguns alunos.

---

<sup>3</sup> Termo cunhado por Piaget no início da década de 70. Para Nogueira (2006, p. 13), “é o desenvolvimento de uma axiomática comum a um conjunto de disciplinas. Trata-se, portanto, de um estágio ainda mais avançado que sucede a etapa da criação das relações interdisciplinares, e que não apenas atingiria as interações ou reciprocidades entre investigações especializadas, mas também manteria estas relações circunscritas a um sistema total que dilui as fronteiras estáveis entre disciplina”.

É pertinente procurar entender que o educando, antes de ingressar no convívio escolar e enquanto ser participante de uma sociedade ativa, já dispõe de relevante bagagem musical, de uma consistente identidade cultural, devido às suas relações cotidianas construídas dentro da família, dos círculos de amizades e demais grupos conglomeradores. Cotidiano esse, que, segundo Souza (2000, p. 18), é o ambiente social de processos. É onde se situam crenças e também onde se pode encontrar “sentido comunicativo e inventivo”, levando os atores participantes a construir “identidades sociais e em cujas molduras se estabelecem um entendimento sobre as formas sociais, realizam-se interações sociais e se reconhecem processos intersubjetivos como sua parte essencial”.

Com isso, se educa musicalmente, ao mesmo tempo em que o influenciador também é influenciado. No entanto, é dentro da escola que ele pode formular e avançar no conhecimento musical mais sistematizado e interligado às outras áreas do conhecimento.

Para Penna (1990, p. 22), a musicalização acontece de diversas maneiras, por exemplo, nas chamadas “formas de educação não-formal, ligadas a diferentes práticas culturais comunitárias”. Por isso, continuando a autora, 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”.

Instigando-nos e fazendo com que nos voltemos para uma nova Educação, contextualizada e participativa, Freire (1996, p. 41-42) refere-se à identidade cultural como algo “de que fazem parte a dimensão individual e a de classe dos educandos”. Ele nos diz ainda que esse universo “não pode ser desprezado” e que ele “é absolutamente fundamental na prática educativa progressista”.

O pesquisador e educador musical Keith Swanwick nos indica que “o discurso musical pode ser também uma janela através da qual podemos vislumbrar um mundo diferente [...]”, pois “liga o espaço entre os indivíduos e entre diferentes grupos culturais”, podendo preceder “suas relações com origens locais e limitações de função social” (SWANWICK, 2003, p. 42). Torna-se, pois, “uma forma de pensamento, de conhecimento” onde se estabelece um lugar de “novos *insights*”, ao mesmo tempo em que se valida significativamente, pois “é um valor compartilhado com todas as formas de discurso, porque estas articulam e preenchem os espaços entre diferentes indivíduos e culturas distintas” (ibidem, p. 38).

Por isso, esta música “não somente possui um papel na reprodução cultural e afirmação social, mas também potencial para promover o desenvolvimento individual, a renovação cultural, a evolução social, a mudança” (ibidem, p. 40). Dessa forma, inserido e



atuando em um meio cultural, o aluno constrói conceitos relevantes à música e, então, apreende a sua sintaxe.

Os Projetos de Trabalho são uma inovação que podem ser aplicados a todas as áreas curriculares (HERNÁNDEZ et al, 2000). Majoritariamente, foi utilizada por escolas na Espanha, especialmente na área de ciências. Contudo, acreditamos que para o uso em ensino de música, essa linha pedagógica também pode contribuir significativamente à possibilidade de incrementar o interesse, a motivação e a capacidade de contextualização de elementos da música.

Hernández ao constatar que a organização curricular, fragmentada e organizada em matérias disciplinares, não atende às preocupações e problemas contemporâneos dos alunos (ibidem, p. 19). Por isso, destaca os Projetos de Trabalho para superação de tal quadro. Com a finalidade das escolas em proporcionar o crescimento do aluno através da assimilação e promover a aprendizagem da experiência culturalmente organizada (p. 134), o grupo participante passa a fomentar pesquisa e sistematização junto ao professorado para uma nova estrutura educativa que possa contemplar as necessidades que um currículo fragmentado não estava considerando.

Argumentando sobre a necessidade de se restabelecer a vinculação entre o conhecimento escolar e as transformações sociais, as mudanças nos saberes disciplinares e a vida dos alunos, sobretudo dos adolescentes, o autor reflete sobre a transdisciplinaridade como marco para a organização de um currículo integrado. A concepção da pesquisa baseia-se em uma compreensão compartilhada por várias disciplinas, onde a construção de um novo modelo de aproximação da realidade do fenômeno geraria uma transdisciplinaridade (HERNÁNDEZ, 1998, p. 46).

O autor reforça a ideia do currículo integrado, utilizando também a metáfora da “rede”. Ele apresenta uma perspectiva na qual o currículo é organizado a partir de “ideias-chave” que transcendem uma disciplina e que atuam como “estações de conexão entre linhas de transporte metropolitano, que, por sua vez, seriam os temas objeto de pesquisa pelos alunos” (ibidem, p. 57).

Utilizou também a noção de globalização como fio condutor de sua pesquisa, situando-a em torno de três eixos: como forma de sabedoria e como um sentido de conhecimento; como referência epistemológica que aborda problemas além dos limites das disciplinas; e como concepção de currículo que adota formas díspares podendo relacionar conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais, assim como outras diferentes propostas de currículo integrado (ibidem, p. 56). No desenvolvimento de um ensino para a compreensão, a globalização se





fundamenta também sobre uma estrutura psicológica da aprendizagem na qual se valida o estabelecimento de relações estruturais e críticas entre as diferentes fontes de informação. (ibidem, p. 57).

Essa proposta pretende desenvolver uma forma de relacionar-se com a nova informação a partir da aquisição de estratégias procedimentais, que faça com que a aprendizagem vá adquirindo um valor relacional e compreensível. Tal intenção parece a mais adequada à aproximação com a complexidade do conhecimento e da realidade e, da mesma forma, à adaptação com certo grau de flexibilidade às mudanças sociais e culturais. Sendo assim, a globalização implica na possibilidade de que os alunos estabeleçam inferências e relações por eles mesmos.

O problema fundamental que Hernández vê para levar adiante essa proposta de globalização é o fato de que nas formas de organização dos conhecimentos escolares que partem de concepções disciplinares, tanto no planejamento dos conceitos quanto nas estratégias procedimentais, ficam evidentes o desprezo às construções a partir de problemas e situações da prática.

Em sua dimensão simbólica, Hernández (1998, p. 67) considera os projetos como um “lugar” onde se é possível:

- a) Aproximar-se da identidade dos alunos e favorecer a construção da subjetividade, longe de um prisma paternalista, gerencial ou psicologista;
- b) Reorganizar um currículo que represente continuidade e não fragmentação;
- c) Levar em conta o que acontece fora da Escola, nas transformações sociais e nos saberes, assim como a enorme produção de informação que caracteriza a sociedade atual aprendendo a dialogar de uma maneira crítica com todos esses fenômenos.

Os projetos fundamentam sua concepção teórica da seguinte forma: construir um sentido de aprendizagem de modo significativo para os alunos; articular a aprendizagem a partir de atitude favorável para o conhecimento; prever, por parte dos professores, a estrutura lógica e sequencial dos conhecimentos que pareçam mais adequados para facilitar sua assimilação; e promover a funcionalidade do que se aprende (HERNÁNDEZ et al, 2000, p. 135).

Apesar de ter pontos em comum com outras estratégias, o diferencial que confere a qualidade aos Projetos de Trabalho aborda sequencialmente as seguintes ações: parte-se de um tema ou problema negociado com a turma; inicia-se um processo de pesquisa; buscam-se e selecionam-se fontes de informação; estabelecem-se critérios de ordenação e de



interpretação das fontes; recolhem-se novas dúvidas; estabelecem-se relações com outros problemas; representa-se o processo de elaboração do conhecimento que foi conseguido; recapitula-se o que aprendeu; conecta-se com um novo tema ou problema.

### **Inter-relações da Pedagogia de Projetos com a música e com a prática de conjunto: proposta transdisciplinar**

Em uma prática de conjunto, habitualmente, é o regente/conductor do grupo a figura que o organiza, traz e propõe o repertório e o arranjo a ser tocado. Ou seja, existe uma orientação que detém uma hierarquia de credibilidade<sup>4</sup>, onde o sucesso da atividade depende do desenvolvimento técnico de cada músico e também da capacidade do condutor em conciliar musicalmente os indivíduos de forma a ter um resultado estético satisfatório.

No contexto de ensino de música voltado para a Pedagogia de Projetos, acreditamos que objetivos pedagógicos possam se somar aos resultados estético-musicais mantendo um foco no desenvolvimento do aluno mediante a integração do grupo. Portanto, que aspectos dessa abordagem podem ser refletidos em uma atividade de prática de conjunto com objetivos pedagógicos?

De acordo com a concepção teórica que se afina à Pedagogia de Projetos, por exemplo, espera-se que se estabeleçam relações entre diversas categorias de artes como música, escultura, dança pintura e teatro, uma vez que “todas essas manifestações fazem parte de uma mesma classe de fenômeno – a arte” (SOUZA, 2002, p. 39). Entretanto, a autora observa que a complexidade de abordar de maneira integral reside justamente em “saber o que há de comum entre esses diversos tipos de manifestações” e pela tendência geral de “se emprestar, indiscriminadamente, termos específicos de uma linguagem para significar aspectos totalmente diferentes de outra” (ibidem, p. 39). E é precisamente nessa complexidade que se encontra a oportunidade de expansão do campo de pesquisa e aprendizagem no sentido globalizado de que Hernández fala.

Lima (2007, p. 63), ao trazer à tona importante discussão sobre pesquisa interdisciplinar e a inclusão de valores como o diálogo, a transgressão consciente, a parceria, o desapego ao processo de ensino-aprendizagem musical, aponta para um ensino musical que caminhe para um amplo processo de humanização. Afirma que problemas importantes da sociedade passariam a gerir as pesquisas musicais interdisciplinares. No mesmo sentido, as

---

<sup>4</sup> “As palavras (opinião) das pessoas no topo da hierarquia são mais fidedignas das que estão na base” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 274).



necessidades musicais e interessadas aos alunos de uma prática de conjunto, por exemplo, se colocariam em um espaço privilegiado em uma atividade ampla de música baseada na ideia dos Projetos de Trabalho.

A elaboração deste formato de prática de conjunto teve como motivação a busca por uma maior participação dos alunos nas atividades musicas fora do currículo comum. “Na busca de alternativas para as necessidades de diferentes contextos em que a Educação Musical pode atuar” (PENNA, 2008, p. 63), a cultura musical do aluno compreendida como o conjunto dos seus conhecimentos sobre música, suas preferências musicais, instrumentos e gêneros que mais gosta são relevantes para o processo de aprendizagem. Abordar perspectivas socioculturais em Educação Musical construindo e compartilhando valores e práticas comuns (RUSSELL, 2006), possibilita uma participação mais efetiva do aluno de maneira menos compulsória e mais espontânea.

Fazendo uma correlação aos conceitos de Donald A. Schön (2000), o *conhecer-na-ação* dos alunos nos processos de execução musical passa a ser um dos focos de atenção. Nesta investigação, a prática dos alunos vinculada a informações extra-musicais consiste em uma noção original, onde em determinado nível atua como “processo tácito, que se coloca espontaneamente e sem deliberação consciente”. Desta forma, elaboram-se duas questões subjacentes: “Que conhecimentos agregados aos especificamente musicais podem estar sendo trabalhados na mente/corpo do aluno no momento do seu *conhecer-na-ação* no instrumento musical?” e “Que mobilização de saberes o aluno está promovendo *refletir-na-ação*?” (SCHÖN, 2000, p. 33).

### **Procedimentos Teóricos-Metodológicos**

Consideram-se como dados qualitativos relevantes para esta pesquisa as notas de campos descritivas como retratos do sujeito (seu perfil, maneira de se expressar etc.), relatos de diálogos, descrição do espaço físico, relatos de acontecimentos particulares, descrição de atividades e comportamento do observador, as notas de campo reflexivas do observador a cerca dos aspectos envolvidos (BOGDAN, BIKLEN, 1994, p. 163-166). A coleta destes dados dar-se-á através de observação, entrevistas e material impresso ou digital. Ainda de acordo estes autores, a análise de dados deve acontecer tanto na coleta de dados, desenvolvendo questões direcionadas ao processo e significado, quanto após a coleta de dados sob a forma de desenvolvimento de categorias de codificações.



Alguns principais aspectos da pesquisa-ação (THOILLENT, 1986) estão presentes na concepção metodológica dessa pesquisa tais como: ampla e intrínseca interação entre pesquisadores e pessoas implicadas na situação investigada (os educandos); o objeto de investigação é a situação social e seus problemas encontrados (a articulação da música com o cotidiano e outras áreas); pretensão de aumentar o conhecimento dos pesquisadores e o conhecimento ou “nível de consciência” dos participantes (THOILLENT, 1986, p. 16).

Considerando as contribuições de Fernando Hernández e as dos demais autores contidos neste artigo, a metodologia elaborada para esta pesquisa implicar-se-á nas seguintes etapas:

1. Início das atividades: encontro inicial para esclarecimento da proposta;
2. Dinâmica motivadora: levantamento de preferências musicais e repertório de livre participação; opinião sobre as músicas escolhidas coletivamente;
3. Laboratório musical: audição de músicas e amostragem de vídeos escolhidos pelos participantes, conversa sobre o que estas músicas suscitam e execução de arranjo simples com intuito inicial de conhecê-las tocando-as;
4. Organização de dados: discussão sobre a organização e estruturação das informações a serem coletadas;
5. Transdisciplinaridade<sup>5</sup>: proposição de articulação das letras e composições com diversos aspectos pertinentes, como compreensão do momento político, histórico e social do país; história dos autores e intérpretes; confluência com outras áreas do conhecimento levantadas a partir do interesse dos participantes; pesquisas em livros, em gravações, na Internet, entrevistas, entre outros meios;
6. Grupos de estudo: apresentações das pesquisas em pequenos grupos da maneira que convir aos participantes e, na sequência, conversas individuais com os pesquisadores sobre os conteúdos/experiências vivenciados;
7. Prática musical: arranjo inicial coletivo e depois aprimorado pelos condutores e/ou alunos de acordo com o nível de cada participante e do grupo;
8. Culminância do trabalho: apresentação musical com comentários didáticos dos alunos apreendidos durante o processo; registro audiovisual;
9. *Feedback* e avaliação de todos os envolvidos: opinião sobre as músicas e o trabalho realizado, debate, reavaliação e conclusões.

---

<sup>5</sup> É a partir desta etapa que se tem a expectativa de que os educandos de fato comecem desenvolver suas próprias estratégias de pesquisa e aprendizado.



Esta pesquisa qualitativa consiste em uma abordagem inicial através de tópicos descritivos buscando contribuir especialmente para ações que favoreçam a inter-relação entre saberes. Limita-se, neste momento, a um caráter exploratório não tendo como intenção avaliar e legitimar os conhecimentos extra-musicais apresentados pelos alunos, reconhecendo, todavia, que estas ações podem compor uma continuidade do projeto de pesquisa. Também reconhecemos que a proposta aqui apresentada, dentre tantas outras no sentido de melhorar o aprendizado, possui suas limitações em função da organização e da estrutura da escola que acolherá o programa. É uma opção de incrementar o interesse e a motivação para a prática de conjunto e prática musical, pois, apesar de os alunos dirigirem-se a esta atividade por vontade própria, não se encontram no contexto de uma escola técnica de música, mas sim em uma escola de ensino regular onde diversas disciplinas, interesses e identidades convivem sob suas égides.

Finalmente, a ideia é a de que a prática de conjunto se torne um espaço não somente para execução de uma integração sônica, de instrumentos, mas também para uma compreensão do conhecimento musical de uma maneira global, abrangente, ou melhor, fazer conexões da música com outras áreas do conhecimento e com o saber, onde quer que possam ser buscados.



## Referências

- BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari K. *Investigação qualitativa em Educação – Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto, Portugal: Editora Porto, 1994.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 33. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- HERNÁNDEZ et al. *Aprendendo com as inovações nas escolas*. Tradução de Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- HERNÁNDEZ, Fernando. *Transgressão e mudança na educação – Projetos de Trabalho*. Tradução de Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- LIMA, Sônia A. *Interdisciplinaridade: uma prioridade para o ensino musical*. *Música Hodie*, v. 7, n. 1, 2007. p. 51-65.
- NOGUEIRA, Marcos. Da natureza interdisciplinar da pesquisa científica em música. In: COLÓQUIO DE PESQUISA DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA DA UFRJ, 5, 2004, Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro: Escola de Música, 2006. p. 11-14.
- OLIVEIRA, Gisele Crosara Andraus de. Pedagogia de projetos: um relato de experiência de como a música se insere nesse contexto. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 12., 2003, Florianópolis. *Anais...* Florianópolis: Abem, 2003. p. 341-347.
- PENNA, Maura. *Reavaliações e buscas em musicalização*. São Paulo: Loyola, 1990.
- \_\_\_\_\_. *Música(s) e seu ensino*. Porto Alegre: Ed. Sulina, 2008.
- RUSSELL, Joan. Perspectivas socioculturais na pesquisa em educação musical: Experiência, interpretação e prática. *Revista da Associação Brasileira de Educação Musical*, Porto Alegre, n. 14, mar. 2006.
- SCHÖN, Donald A. *Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino a aprendizagem*. Tradução de Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Ed. Artes Médicas Sul, 2000.
- SOUZA, Ana G. R. Interdisciplinaridade e transdisciplinaridade no conhecimento musical. *Anais do II Seminário de Pesquisa em Música da UFG*. Goiânia: 2002. p 18-44.
- SOUZA, Jusamara (Org.). *Música, cotidiano e educação*. Porto Alegre: UFRGS, 2000.
- SWANWICK, Keith. *Ensinando música musicalmente*. Tradução de Alda Oliveira e Cristina Tourinho. São Paulo: Editora Moderna, 2003.
- THIOLLENT, Michell. *Metodologia da Pesquisa-Ação*. São Paulo: Ed. Cortez: Autores associados, 1986.



## Praticando o baião na educação especial

*Maria Luiza Feres do Amaral*  
Universidade do Vale do Itajaí- UNIVALI  
liza.amaral@univali.br

*Ericson Francisco de Jesus Demarchi*  
Universidade do Vale do Itajaí- UNIVALI  
tecous@gmail.com

*André Envino Truppel*  
Universidade do Vale do Itajaí- UNIVALI  
siriguidumpercussao@hotmail.com

**Resumo:** O presente artigo relata uma experiência de 2 acadêmicos do Curso de Licenciatura em Música da UNIVALI em Itajaí, na disciplina de Estágio Supervisionado do 6º período. A área de atuação foi a Educação Especial na escola OFEARTE. Foram 10 intervenções, uma visita técnica e uma aula diagnóstica. Participaram em média 16 alunos com idades e patologias diferentes como Síndrome de Down, hiperatividade, deficiência motora e déficit de atenção. Objetivou-se oportunizar aos alunos o contato com manifestações Afro-brasileiras como o Baião e gêneros derivados através da dança, canto, ritmo e confecção de instrumentos, promovendo atividades de percussão corporal, práticas de conjunto e criação. Especificamente se trabalhou a experimentação, a audição dos gêneros a fim de despertar a atenção dos alunos para a nossa diversidade cultural, bem como o manuseio e execução dos instrumentos de percussão. Os resultados foram extremamente positivos quanto à participação e envolvimento dos alunos, na adaptação das atividades as condições de cada um e no desenvolvimento motor no que diz respeito ao pulso e subdivisão rítmica.

**Palavras-chave:** Educação Musical, Educação Especial, Baião.

Desde a Antiguidade, tinha-se uma visão patológica da pessoa que apresentava deficiência, pois, era dada ênfase a incapacidade e na anormalidade destas pessoas. As mudanças e conquistas que ocorreram ao passar do tempo na área da educação através de pesquisas, na legislação da educação, na conscientização da formação do eu a partir do outro em pesquisas filosóficas e antropológicas e na estrutura econômica, social e política fizeram a evolução de pensamento, tratamento e práticas sobre as pessoas com necessidades especiais. Com base em Miranda, (2003), em países da Europa e América do Norte se identifica na história quatro estágios no desenvolvimento do atendimento às pessoas que apresentam deficiências.

O primeiro estágio é marcado pela negligência e ausência total de atendimento aos deficientes. O segundo durante os séculos XVIII e meados do século XIX, diz respeito a fase de institucionalização com o pressuposto da deficiência mental ser hereditária com evidências de degenerescência da espécie. Assim os “deficientes” eram segregados e protegidos em



instituições residenciais considerando como a melhor forma para combater a ameaça representada por essa população. O terceiro estágio foi marcado no final do século XIX e meados do século XX, pelo desenvolvimento de escolas e/ou classes especiais em escolas públicas, visando oferecer à pessoa deficiente uma educação à parte. Finalmente no quarto estágio século XX acontece um movimento de integração social dos indivíduos que apresentavam deficiência em ambientes escolares, o mais próximo possível daqueles oferecidos a outras pessoas.

Pretendendo contribuir significativamente por meio da música, na melhoria da educação de alunos especiais as atividades foram elaboradas através do canto, ritmo e percussão, promovendo a prática de conjunto e a criação. Especificamente o planejamento buscou exercitar a coordenação motora; reconhecer alternativas de grafar, ler e executar frases musicais simples, confeccionar instrumentos de percussão e compreender as propriedades do som com foco no pulso musical. Neste pensamento Amaral (2002) comenta que:

O uso da música pode contribuir positivamente no comportamento, do ser humano na melhora do potencial de aprendizagem, incluir a comunicação entre os seres assim como trabalhar as habilidades cognitivas, motoras emocionais e sociais. (AMARAL, 2002, p. 02).

As atividades musicais através das manifestações Afro-brasileiras na educação especial com faixa etária e patologias diversas justificam-se na medida em que a partir dessas atividades pode-se possibilitar o desenvolvimento da capacidade motora, intelectual e garantir a inclusão social.

## **NA TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL O ENCONTRO COM O BAIÃO**

As metodologias desenvolvidas pelos médicos Jean Marc Itard (1774-1838), Edward Seguin (1812-1880) e pela educadora Maria Montessori (1870-1956), durante quase todo o século XIX fundamentavam-se na criança sendo educada até o limite de sua capacidade.

Neste sentido, Miranda, (2003), comenta que a história da Educação Especial no Brasil tem como marco fundamental a criação do “Instituto dos Meninos Cegos” (hoje “Instituto Benjamin Constant”) em 1854, e do “Instituto dos Surdos-Mudos” (hoje, “Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES”) em 1857, ambos na cidade do Rio de Janeiro, (JANNUZZI, 1992; BUENO, 1993; MAZZOTTA, 1996). A fundação desses dois Institutos se caracterizou por ações isoladas no atendimento às deficiências visuais, auditivas e em menor quantidade às deficiências físicas, com o passar do tempo o atendimento e o





reconhecimento das deficiências mentais. “O movimento mundial pela inclusão é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando sem nenhum tipo de discriminação”. (DUTRA, et. al. 2008, p.5).

No Brasil os movimentos pela conquista de direitos na educação especial iniciaram no ano de 1854 e desde então, pouco a pouco as instituições foram se especializando e o estudo dos direitos humanos foi se desenvolvendo e se fortalecendo para enfrentar a exclusão reivindicando a inclusão no ensino regular.

Nesta trajetória da Educação Especial estes conhecimentos tornam-se indispensáveis para a formação de um eixo norteador que auxilie na elaboração e desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem que circundam as deficiências na educação musical.

Por isso, neste contexto que envolve socialização, ensino musical, dança, canto, execução, composição e apreciação, o Baião foi o foco das atividades por ser considerado em sua forma primitiva o ritmo de uma dança, bem como a Mazurca, o Xaxado, a Quadrinha e o Xote eram tocados nas festas populares do nordeste, ou seja, o “arrasta pé”. Completando este pensamento Paiva comenta que,

As atividades de composição, execução e apreciação são um modelo para a educação musical, gerando experiências potenciais e proporcionando a vivência musical como um todo, sendo por tanto consideradas as atividades principais no ensino da música. (PAIVA, 2004, p.16).

## **METODOLOGIA**

Esta experiência docente se deu na OFEARTE (Associação para o Desenvolvimento Artístico Cultural e Ocupacional do Portador de Necessidades Especiais) em Itajaí. Esta entidade civil é sem fins lucrativos, filantrópica e foi fundada em janeiro de 2001.

Foi feito 1 visita técnica com a finalidade de conhecer o espaço, funcionários, alunos da entidade, bem como definir o período das aulas, a faixa etária dos alunos e as patologias diversas.

Para alcançar os objetivos propostos se enfatizou as manifestações afro-brasileiras a partir dos elementos musicais como o som e silêncio relacionados a movimentos corporais.

Além das atividades práticas, a coleta de dados foi feita a partir da observação em sala de aula, dos relatórios escritos, fotografias, vídeos, gravação de áudio e material didático produzido pelos alunos durante as intervenções.



A análise dos resultados das atividades foi apresentada em orientações para a discussão e avaliação da orientadora.

## A PRÁTICA

A aula diagnóstica se deu com a prática do ritmo baião corporalmente, utilizando como suporte a zabumba, o pandeiro e o triângulo. “(...) a formação clássica do gênero: sanfona (acordeom), triângulo e zabumba, formação conhecida como “pé de serra”. (ROCHA, 2007, p.21).

A prática da divisão rítmica e a melodia de Mulher Rendeira causaram alguns impedimentos de ordem física, pela limitação de alguns alunos. Sendo assim, na prática de novas músicas como Asa Branca (Luiz Gonzaga), Lagoa da Conceição e Baião de Ninar (Edino Krieger), os alunos que podiam estar em pé marcaram e dançaram e os demais sentados batiam o ritmo do baião com palmas.

Complementando a prática musical de coordenação motora, percepção de pulso e de divisão rítmica, todos os alunos cantaram a música “*Como é Seu Nome*” de (DRUMMOND, 2001, p. 3 e 4), em círculo. Essa canção se destinou a apresentação dos participantes. Ao se interromper a música o aluno que estava com uma bola na mão deveria falar o seu nome, e bater a bola no chão acompanhando as sílabas do nome. Em seguida esse aluno deveria passar a bola para outro colega e assim consecutivamente, para implementar a atividade a bola foi substituída por um tambor.

As propriedades do som, de notação musical, composição e execução de frase musical, foram representadas pelos seus símbolos no quadro, a saber: “largura = intensidade; altura = altura e comprimento = duração...” (SCHAFER, 1992, P. 53). Em seguida os alunos se dividiram em grupos para compor uma frase utilizando os diferentes símbolos que estavam no quadro e para finalizar a atividade os alunos executaram suas composições solfejando os sons que tivessem relação com a figura que estava sendo interpretada no momento. Desta forma, foi percebida a dificuldade de abstração da maioria dos alunos, quando alguns invertiam a execução de notas graves no lugar de notas agudas, notas fortes no lugar de notas fracas, notas longas no lugar notas curtas e vice e versa. A avaliação eu se faz neste sentido é que deve ser feita uma adaptação das atividades para uma melhor compreensão dos alunos, pois, há a necessidade de um “emprego considerável da imaginação.” (SCHAFER, 1992, P. 53).



Em outro encontro, para a ampliação do conhecimento musical, instrumental, de timbres e para seu desenvolvimento perceptivo, foi realizada uma apreciação dos sons dos instrumentos musicais de uma orquestra através do software (KERMAN, Micromedia, Inc). Nesse momento os alunos escutaram vários timbres de instrumentos, viram suas fotos e aprenderam seus nomes. Em seguida divididos em duas equipes A e B, posicionaram-se de costas para os professores, com o objetivo de realizar uma competição onde a equipe que identificasse o maior número de instrumentos através do som venceria, estimulando os alunos a audição e a melhora na concentração. Dando seqüência se procurou comparar os sons dos instrumentos com sons de animais para compreensão de altura. Concluimos que esta relação ficou um pouco vaga para alguns alunos em relação a sua capacidade de abstração.

Seguindo o roteiro e baseado em (ARTEN, *et al*, 2007, P.74), se fez uma atividade que reunisse um número maior de conteúdos ao mesmo tempo como a pulsação, andamento, som relacionado ao movimento corporal, silêncio relacionado a ausência de movimento corporal, alturas grave, médio e agudo. Houve grande dificuldade dos alunos para coordenarem os passos com o andamento do pulso devido à quantidade de conteúdos inseridos em uma mesma atividade, o que dificultou o direcionamento da concentração dos alunos nos comandos e alterações que o correram durante a atividade. Assim foi inserida a prática de ausência de movimento corporal e os alunos ficaram estáticos no momento em que o professor parou de tocar o tambor, retornando o movimento ao escutarem o pulso. Desta forma,

Podemos observar a interação entre a música e o homem nas mais diversas funções. A música trabalha a concentração, a autodisciplina, capacidade analítica, o desembaraço, a autoconfiança, a criatividade, o senso crítico, a memória, a sensibilidade e os valores qualitativos. (ARTEN, *et al*, 2007, p.18 e 20).

Com o objetivo de compreender e revisar o conteúdo de altura foi acrescentado ao exercício anterior melodias executadas na região grave do tambor, sendo que neste momento os alunos deveriam se movimentar abaixados, já nas melodias executadas na região média, o movimento deveria acontecer com os pés e as mãos no chão e nas melodias agudas os alunos retornam a movimentar-se em pé pela sala. Dando seguimento ao nosso trabalho e pensando em como adaptar as atividades para melhor entendimento dos alunos, o número de conteúdos por atividades foi reduzido. Assim o pulso foi o foco, sua compreensão e execução de grande importância para o desenvolvimento de células rítmicas e de coordenação motora.



Referindo-se à percepção da pulsação, existe um diálogo entre o movimento corporal e o pensamento sobre esta ação. Parte-se de uma relação direta entre a movimentação corporal e o fazer musical, ocorrendo uma espécie de mapeamento e através desse mapeamento alcança-se um entendimento que possibilita a realização e ao mesmo tempo, a consciência sobre ela. (CIAVATTA, 2003, p.37).

Partindo deste pensamento, com os alunos ainda posicionados em círculo marcamos uma pulsação constante e cada aluno devia bater palma junto com um pulso, um após o outro e em sentido horário. Esta adaptação facilitou a absorção da abstração da tarefa e à medida que esta era repetida o pulso se tornava cada vez mais regular, bem como a prática de ausência de movimento corporal, em que os alunos deveriam ficar estáticos no momento em que a música fosse interrompida e retornassem ao movimento quando voltasse a ser executada teve maior precisão. Dando continuidade, trabalhamos a expressão corporal, com figuras cortadas de 2 pés, 2 mãos e uma cabeça, com estas figuras montamos várias células rítmica e com os alunos montamos um círculo e no meio dele montamos uma fileira das figuras rítmica afim de que os alunos fossem executando corporalmente cada uma. Para complementar a atividade cada aluno montava uma célula rítmica e os colegas deveriam executar, e assim sucessivamente criaram e praticaram a leitura e a expressão corporal.

Pensando na apresentação final, foi apresentada aos alunos a música Carcará do DVD O Andarilho In-Canta-Dor que acompanha o livro Arte & Inclusão Educacional Arten, (2007). Este vídeo trata de um trabalho realizado com deficientes, para inspiração e demonstração da capacidade e igualdade entre as pessoas. Para concluirmos a apresentação, foi feito o planejamento do trabalho dando funções para cada um do grupo. Foi escolhida uma poesia de uma das alunas que falava da Ofearte, e essa poesia ganhou uma melodia; outros alunos ficaram com a pintura e fabricação de artefatos para a construção do cenário; algumas alunas se encarregaram da dança e parte dos alunos que estavam mais firmes no pulso e tinham maior facilidade assumiram a parte musical. . “A última intervenção foi uma grande apresentação com alunos onde foi cantada, a música “Minha Canção” Mulher Rendeira” e um Samba Alô fevereiro foi feito um palco com a exposição dos trabalhos dos alunos manuais dos alunos e todos cantaram e tocaram junto com os professores.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em resposta a questão problema, para realizar o processo de ensino e aprendizagem musical com alunos de educação especial é necessária a adaptação dos exercícios à capacidade física e intelectual dos mesmos.



Devido à compreensão da necessidade de adaptação das atividades, durante as intervenções houve mudanças no direcionamento do foco da prática de manifestações afro-brasileiras para o desenvolvimento musical e cognitivo dos alunos.

Foi possível promover o contato com atividades culturais diferenciadas do cotidiano do aluno, aguçando seu interesse pela música.

Foi muito importante buscar maiores informações sobre a história da educação especial e nos conscientizar sobre as diferentes capacidades e a importância de uma convivência igualitária a fim de incluir o aluno como um ser capaz.

Para nós acadêmicos do curso de Licenciatura em Música na disciplina de estágio e com a vivência e socialização na área da educação especial, pudemos acrescentar grande experiência para a prática docente.



## Referências

AMARAL, M. L. F. *Musicoterapia: A Música Como Complemento Terapêutico*. Monografia do programa de Pós-Graduação em Musicoterapia da Universidade do Sul de Santa Catarina-UNISUL, 2004.

ARTEN, A. et al., *Arte & Inclusão Educacional*. São Paulo, São Paulo: Didática Brasil, 2007.

BUENO, J. G. S. *Educação especial brasileira: integração/segregação do aluno diferente*. São Paulo: EDUC, 1993.

CIAVATTA, Lucas. *O Passo: a pulsação e o ensino e a aprendizagem de ritmos*. RJ: Ed. 2003.

DRUMMOND, E. *Jogos Rítmicos*. Fortaleza: Drummond, 2001.

DUTRA, C. P. et al., *Política Nacional De Educação Especial Na Perspectiva Da Educação Inclusiva*. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria nº 555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007, entregue ao Ministro da Educação em 07 de janeiro de 2008.

JANNUZZI, G. *A luta pela educação do deficiente mental no Brasil*. Campinas/SP: Editores Associados, 1992.

MAZZOTTA, M. J. S. *Educação especial no Brasil: história e políticas públicas*. São Paulo: Cortez, 1996.

MIRANDA, A. APARECIDA, B. *A Prática Pedagógica do Professor de Alunos com Deficiência Mental*. São Paulo: Unimep, 2003.

PAIVA, R. G. *Percussão: uma abordagem integradora nos processos de ensino e aprendizagem desses instrumentos*. Dissertação de Mestrado em Música, Campinas: Ed.Unicamp, 2004.

ROCHA, C. *Bateria Brasileira*. São Paulo: SP editora do Autor, 2007.

SCHAFER, M. *O ouvido Pensante*. São Paulo: Universidade do Estado de São Paulo, C 1992.



# Práticas educativas no contexto do projeto social: dilemas, reflexões e contribuições para a formação de uma licencianda em música

*Cheila Marie Felippin Oba*  
*Universidade Federal de Santa Maria*  
*c\_mari20@yahoo.com.br*

*Ana Lúcia Louro*  
*Universidade Federal de Santa Maria*  
*E-mail: analoock@hotmail.com*

**Resumo:** o presente artigo traz alguns dilemas e problematizações realizados no decorrer de aulas de teclado ministradas em um projeto social. Será realizada a análise e a problematização das práticas neste ambiente levando-se em conta a realidade social dos alunos envolvidos e tendo como objetos de análise as cartas escritas no decorrer das aulas. Esta prática está vinculada a uma disciplina do curso de licenciatura em música da UFSM. Serão utilizados autores como Santos (2004), Müller (2004), e Gaulke (2010) que abordam questões relativas à realidade do projeto social, além de Azevedo, Grossi, e Montandon (2009), Morato e Gonçalves (2009), e Louro (2008) que lançam um olhar para a prática de formação de professores críticos-reflexivos. Serão observadas, analisadas e problematizadas algumas situações vivenciadas no decorrer das práticas educativas e será observada a importância da reflexão a respeito destas situações vivenciadas como forma de buscar soluções e formar o professor que tenha uma visão crítica a respeito de suas próprias práticas.

**Palavras-chave:** aula de teclado, projeto social, formação de professores.

## Introdução

A formação de educadores na qual o pensar crítico-reflexivo a respeito das práticas educativas é valorizado tem se configurado como uma tendência nos cursos de formação superior de professores. No caso deste artigo, refiro-me especificamente a formação de professores em música. Esta afirmação pode ser verificada em autores como Azevedo, Grossi, e Montandon (2009); Morato e Gonçalves (2009); além de Louro (2008). Seja através da discussão a respeito das relevâncias desta prática na formação de educadores musicais, seja através de relatos e problematizações nos quais este exercício de formação crítico-reflexivo já esta sendo aplicado.

No caso deste trabalho, levando-se em conta esta formação de professores na qual o repensar e a reflexão a respeito da prática pedagógica são exercitados, será realizada a análise e a problematização das minhas práticas educativas em um projeto social<sup>1</sup>, através de aulas de

---

<sup>1</sup> A maioria da escrita deste trabalho é feita pela primeira autora que ministra aulas de teclado no projeto social. Algumas considerações são feitas pela segunda autora que ministra a disciplina de Práticas Educativas do curso de Licenciatura em Música da UFSM e que coordena o projeto de pesquisa que analisa as cartas e demais dados relativos às práticas dos alunos que no caso da primeira autora foram feitos em projetos sociais.



teclado, tendo como objetos de análise, as cartas escritas por mim no decorrer das aulas ministradas (num total de cinco cartas). Esta prática está vinculada com a disciplina práticas educativas II, ofertada no 7º semestre de um curso de licenciatura da UFSM.

Desde 2005 as cartas desta disciplina vêm sendo analisadas dentro de uma pesquisa intitulada “cartas de licenciandos: dilemas e identidades”. Este estudo tem como objetivo geral: analisar as construções identitárias presentes nas cartas dos alunos-professores em formação e suas relações com a formalização e encaminhamento de dilemas que emergem em suas práticas educativas. E como objetivos específicos: localizar dilemas narrados pelos alunos-professores em formação; desvelar nas narrativas construções de identidades profissionais de professor na área de música; apontar relacionamentos entre as identidades de professores com identidades musicais; analisar a relação entre as construções identitárias com as estratégias de encaminhamento dos dilemas vivenciados.

A análise de dados da pesquisa tem se voltado ao longo dos anos de 2009 e 2010 para as cartas escritas em projetos sociais. Em textos anteriores a segunda autora deste relato tipifica dilemas de uma professora de violino no mesmo projeto social no qual são realizadas estas aulas de teclado, analisa em conjunto com a professora de violino suas relações com os padrões sociais de aprendizados das crianças e pondera sobre estratégias para a superação da timidez dos alunos da oficina de violão como maneira de construir a cidadania através da narrativa de si no mesmo projeto social ministrado também pela primeira autora desta comunicação, neste caso no ano de 2009.

A utilização das cartas como forma de relato das aulas ministradas tem justamente o objetivo de desenvolver a problematização das situações vivenciadas ao mesmo tempo em que elas são relatadas. Além de lançar o meu olhar crítico-reflexivo como professora em formação a respeito das minhas próprias práticas. Como será possível verificar ao longo do desenvolvimento deste trabalho “os escritos narrativos de professores em formação são uma fonte rica para o estudo dos processos de construção de identidades profissionais dos professores” (LOURO, 2008, p. 64). Portanto a seguir serão relatados e discutidos alguns dos dilemas que envolveram o meu trabalho como educadora musical em formação até então, já que as aulas de teclado ainda terão continuidade até o fim deste ano. Além disso, voltamos também o olhar para a aula ministrada pela primeira autora e observada pela segunda autora. Na análise de dados desta oficina de teclado a observação parece ter adquirido uma relevância mais acentuada tornando-se parte dos dados da pesquisa.





## **A realidade do projeto social e algumas de suas implicações para a prática pedagógico-musical**

O projeto social<sup>2</sup> atende crianças (6 a 12 anos), com o objetivo de promover o ser humano, direcionar suas potencialidades, melhorar a qualidade de vida e facilitar a convivência social. As crianças residem em vilas próximas ao projeto, o qual não visa lucros, conta somente com o auxílio de colaboradores. O atendimento às crianças ocorre em turno oposto ao da Escola.

Não se pode ignorar o fato de que a realidade social neste contexto, como também muitas vezes na escola, resulta em situações que representam verdadeiros desafios para os educadores que atuam nestes locais. Alunos tímidos e retraídos, violência entre as crianças, falta de instrumentos para todas as crianças, são alguns dos problemas que podem ser encontrados nestas instituições que buscam principalmente o resgate dos indivíduos em situação de risco social.

Para atuar em um projeto social, o educador deve estar ciente de que irá se deparar com situações com as quais terá que decidir qual o melhor caminho a seguir. Neste sentido parece ser relevante instigar a reflexão nos professores em formação inicial para que saibam o processo da tomada de decisões. Cabe para isso o exercício da reflexão como forma de pensar a respeito destas situações e buscar possíveis soluções ou, ao menos, uma forma de lidar com as mesmas. A respeito disso, outros autores também comentam que “no projeto social, o ensino requer muita atenção com a forma que se deve abordar e se aproximar dos alunos” (GAULKE, 2010, p.13), já que a situação social dos mesmos e a realidade à qual estão sujeitos são em alguns casos mais delicadas que em outros ambientes educacionais.

Um primeiro ponto a respeito do qual me preocupei em refletir na escrita das cartas diz respeito à timidez apresentada pelas alunas<sup>3</sup> “percebo transparecer pela timidez, pela cabeça baixa e pelo tom de voz baixo um certo ar de inferioridade por parte das crianças do projeto social.” (Cheila. Carta 2, 2010). Como não é a primeira vez que atuo neste projeto social, já passei por esta situação anteriormente<sup>4</sup>, portanto não foi uma novidade, e de certa

---

<sup>2</sup> O projeto social se chama CEFASOL (Centro de Referência Familiar Recanto do Sol). É uma unidade do Instituto Pedagógico Social Tabor, coordenado pelas Irmãs de Maria de Schoenstatt que, por sua vez, é uma associação filantrópica de caráter beneficente, educativo, cultural e assistencial que tem por finalidade a promoção humana, a educação e a assistência social pertencente à Igreja Católica. O projeto se localiza no bairro Camobi em Santa Maria-RS.

<sup>3</sup> As aulas de teclado são ministradas para duas meninas de nove anos, sendo que as duas são irmãs gêmeas.

<sup>4</sup> No decorrer do Segundo semestre de 2009 ministrei aulas de violão para quatro crianças no mesmo projeto social.



forma eu já esperava que as crianças se comportassem dessa maneira, pois é uma reação que tenho observado por parte delas diante de pessoas novas no projeto. Mas consciente de que minhas alunas poderiam demonstrar este comportamento, pensei nas aulas de teclado voltadas para a solução desta timidez inicial

Gostaria de poder quebrar esses limites e interagir com meus alunos como iguais, não me colocando como a detentora e transmissora do conhecimento, mas ajudando as crianças elas mesmas a explorarem suas possibilidades, eu apenas trago o material e são elas que vão descobrindo e construindo o conhecimento. ( Carta 1, 2010).

Portanto através das reflexões realizada nas cartas, a cada aula, busco a participação ativa de minhas alunas para que elas se sintam cada vez mais a vontade, sendo esta participação essencial também para que a aula possa ser centrada nas alunas de maneira que o conhecimento seja construído por elas e não apenas repassado às mesmas. Mas nas reflexões não me preocupei apenas com a solução da timidez das alunas, mas também com os motivos que levam estas crianças a agirem tão retraidamente diante de pessoas que ainda não conhecem.

Além de haver a possibilidade também desta atitude passiva ser resultado da posição social em que as meninas encontram-se onde, pelas suas condições, a sociedade já impõe historicamente e habitualmente que o indivíduo com um poder aquisitivo menor tenha uma participação reduzida o que implica que muitas vezes eles hajam de modo retraído e tímido, pois é a condição que lhes é imposta socialmente. (Carta 3, 2010)

Estando consciente de todo este contexto no qual estou atuando, (e esta consciência tendo sido obtida através do meu exercício de reflexão pelas cartas) estou apta a mudar minhas práticas conforme as necessidades reveladas durante minha atuação no projeto social. É por esse e outros motivos que Santos nos coloca que

Atuar em projetos sociais requer do educador musical uma concepção filosófica, postura política, coragem para agir motivado pela possibilidade de transformação da pessoa e da sociedade; requer mais do que uma relação técnica com a música, mas uma formação musical em termos teóricos e criativos. (SANTOS. 2004, p.60).

E tendo ficado aberta a esta mudança e tendo modificado minha atuação em sala de aula para auxiliar minhas alunas a perderem a timidez inicial, percebi com o decorrer das aulas o resultado deste trabalho através das atitudes de minhas alunas. “Hoje percebi que



nossa relação já esta mais próxima, elas não baixam mais a cabeça e não demonstram mais tanta timidez quando entram na sala quanto na primeira aula” ( Carta 4, 2010).

Outro ponto destacado na escrita das cartas foi minha crescente preocupação com as atividades da aula, estando este ponto centrado principalmente na seguinte pergunta: aula de música ou aula de instrumento? Explico esta preocupação lançando um olhar a um dos objetivos com relação às aulas de teclado “tornar as aulas de teclado mais proveitosas e divertidas para as crianças não pensando apenas no ensino do instrumento, mas pensando em trabalhar também com a musicalidade de forma lúdica e com aulas focadas nos alunos” ( Carta de expectativa, 2010).

Mas no decorrer das primeiras aulas minha prática acabou demonstrando-se um tanto contrária aos meus objetivos. Planejei várias atividades para as aulas, inclusive levando folhas como material para nosso trabalho pensando em diversificar a aula e deixá-la proveitosa além de voltada para as alunas, mas o que acabou constatando-se e que foi possível perceber através da escrita das cartas era que eu estava separando o fazer musical com o teclado do aprendizado musical teórico:

percebi que talvez tenhamos dedicado pouco tempo ao instrumento nesta aula. Apesar de ter sido muito boa depois pensando percebi que ficamos muito nas folhas e o teclado ficou um pouco de lado. Além da aula, apesar de ter sido cheia de atividades, ter ficado um pouco cansativa. Penso que faltou um pouco do fazer musical prazeroso, mas são questões que notamos apenas depois que já passamos pela prática, pois é nessa hora que podemos refletir e pensar a respeito do que deu certo, o que não deu, porque, e o que pode ser melhorado ou feito para solucionar o problema. (Carta 4, 2010)

Portanto, na expectativa de realizar uma aula mais prazerosa e com várias atividades que despertassem o senso crítico e a participação de minhas alunas, acabei deixando o instrumento de lado para que atividades que trabalhassem com o lúdico e o senso crítico estes pontos pudessem ser aplicadas. Temos então duas questões que envolvem este fato.

Primeiramente a questão do instrumento já que, levando-se em conta que o ambiente de atuação trata-se de um projeto social, deixar o teclado de lado não é a maneira mais adequada de conduzir as aulas, pois temos dois lados: por um as crianças não tem acesso ao instrumento em outro momento durante a semana que não seja durante as aulas de teclado, e por outro, existem várias outras crianças que gostariam de estar participando das aulas de teclado, mas como são apenas dois instrumentos, não há como atender a todas. Portanto aí se apóia justificativa para que o instrumento seja explorado e usado durante as aulas.



Em segundo lugar, temos a seguinte questão: como ministrar estas aulas de forma lúdica sem que o teclado fique de lado? Ora, não esta a resposta no próprio instrumento musical? O que faltou então em minha prática foi unir a utilização das folhas com a prática utilizando o teclado. Portanto, como escrevi na carta acima citada, é apenas após a reflexão a respeito da aula que pude perceber minhas falhas e encontrar encaminhamentos, e ajustes possíveis para a melhoria da prática educativa.

A reflexão sobre a aula que foi observada pela segunda autora no dia 19 de Maio de 2010 parece trazer algumas idéias em relação aos dilemas apontados pela primeira autora. A segunda autora escreve em seu diário de observação:

Neste início de tarde parece haver uma áurea de paz no projeto social, as alunas tocam teclado sem muitas palavras, mas mesmo assim a comunicação com a professora parece estar nas entrelinhas de suas relações. As meninas são sérias até um pouco tristes, não se divertem facilmente. Mas quando a professora trás duas pastinhas para colocarem seus desenhos uma azul outra vermelha. Uma delas diz: “Dá a vermelha pra maninha, ela torce pro inter”. Eu fico ponderando o quanto esta relação com futebol pode dar pano para manga no diálogo com as crianças, na busca dela falarem de seu contexto social para além da pobreza, mas para dentro das situações nas quais atribuem significados para coisas. Quem sabe do futebol podemos passar para a narrativa sobre música? Mas a professora dá pouca importância ao comentário....As perguntas que as alunas fazem são poucas e pontuais “onde fica o sol?”. A professora mostra o dó no teclado e faz elas contarem até achar o sol. A seguir elas buscam tocar “Atirei o pau no gato”, parece ser muito difícil para elas esta música, elas se esforçam muito e a atmosfera da aula fica pesada com um esforço com pouco sucesso. Posteriormente cantam o tema da noviça rebelde, e tocam a escala de dó no teclado “catando milho”, não fazendo o dedilhado certo. No entanto, ficam muito satisfeitas. Ao final a professora propõe um jogo em que uma das meninas comanda “graves ou agudos” e a outra realiza livremente, sem preocupações de dedilhados ou notas, no teclado. A alegria das meninas é evidente no momento deste jogo. Fico me questionando como fazer para que o aprendizado de músicas como “Atirei o pau no gato” possa ser feito com o mesmo prazer do jogo de grave e agudo. Considero esta reflexão importante porque sinto uma atmosfera de tristeza nas meninas que parece ser superada quando a abordagem lúdica é proposta.

O uso do lúdico para o ensino de música não é novidade, recentemente Nedel (2010) fez uma nova revisão deste assunto no que se refere à interdisciplinaridade e o uso do corpo para ensinar música no contexto de escolas particulares. Mas o questionamento novo é de como utilizar o lúdico para superar a timidez em crianças de projetos sociais, e como a relação entre abordagens externas e internas ao instrumento, brincadeiras e cantos sem o instrumento e improvisações e jogos lúdicos musicais, podem se relacionar. Neste contexto parece interessante uma possível abordagem de música como “Atirei o pau no gato” por jogos improvisatórios. Após a observação a segunda autora explicou a primeira como, por exemplo,



o intervalo de sexta desta música, que requer uma abertura dos dedos tecnicamente difícil para as aulas, pode ser abordado a partir de um jogo improvisatório. Assim as crianças podem ser convidadas a fazer variações rítmicas utilizando o intervalo de sexta, com o dedilhado correto, no mesmo momento em que a professora as acompanha com acordes, tornando a experiência uma vivência musical interessante. Neste raciocínio nos baseamos entre outros autores na pesquisa de Louro (1996) na qual é ponderado que para assimilar canções, crianças de três anos fazem um processo acomodativo através de uma “improvisação” sobre a canção dentro de uma perspectiva piagetiana. Muito embora, a presente pesquisa tenha um aporte mais sociológico, as reflexões sobre o aprendizado de música com outros vieses teóricos parecem interessantes para esta discussão.

A nossa reflexão em relação à aula de teclado no projeto social diz respeito à possibilidade que jogos lúdicos improvisatórios, possam ao mesmo tempo, auxiliar o aprendizado de música pré-existentes, através da prática de problemas técnicos específicos, e ajudar a superação de uma atmosfera de tristeza e timidez para uma atmosfera de “narrativa de si” (Torres, 2008) que possivelmente informa uma melhor auto-estima e posicionamento crítico como cidadão.

## **Considerações finais**

Para além desta reflexão específica sobre a aula de instrumento, contextualizada em uma situação de duas alunas com dois teclados, ressaltamos a importância de uma análise por parte do professor de suas próprias práticas, inclusive neste caso, tratando-se de um projeto social há várias questões que precisam ser observadas a partir do planejamento, contexto, realidade dos alunos, prática, e resultados. A respeito disso

Será que as crianças precisam de um educador que só aborda seu conteúdo sem nem perceber para quem este está sendo “repassado”? É essencial ao professor conhecer a realidade em que está atuando, saber quem são os responsáveis pelo projeto, de onde vêm as crianças, qual a situação geral delas. É importante conhecer o mundo no qual está se conectando. (Gaulke. 2010, p.14).

Acreditamos que a reflexão de uma professora em uma situação específica num projeto social possa informar o debate por um lado, da formação de professores em música para múltiplos espaços e por outro, para as especificidades da atuação em projetos sociais. Parece que a discussão destes assuntos deve se estabelecer na interface dos questionamentos ligados a situação social dos alunos com aqueles referentes ao ensino de música. Que no caso de instrumentos musicais giram em torno, da escassez de instrumento, grande número de



crianças interessadas e possibilidades de ensinar música dentro de uma abordagem que busca superar a tristeza e a baixa auto-estima, bem como a timidez, através do lúdico e do diálogo no qual os alunos são convidados a falarem de seus próprios aprendizados e das circunstâncias nas quais constroem significados em relação à música. No caso desta comunicação, questionamos ainda o quanto a abordagem lúdica pode ser feita no encontro entre as brincadeiras externas ao instrumento e a ludicidade própria da inclusão da improvisação dentro da abordagem de ensino instrumental. Acreditamos que pesquisas como a nossa possam alimentar este debate tanto na área de Educação Musical como nas discussões sobre formação de professores de uma forma mais ampla.



## Referências

AZEVEDO, Maria Cristina de Carvalho Cascelli de; GROSSI, Cristina; MONTANDON, Maria Isabel. Formatos alternativos para a prática de ensino em música: a experiência da Universidade de Brasília. In: MATEIRO, Teresa; SOUZA, Jusamara (orgs). Práticas de ensinar música: legislação, planejamento, observação, registro, orientação, espaços, formação. Porto Alegre: Sulina, 2009. p. 65-81.

GAULKE, Tamar Genz. Aulas de violino em um projeto social: dilemas de uma educadora musical. Monografia de conclusão de curso. Santa Maria, 2010.

LOURO, Ana Lúcia de Marques e. Cartas de licenciados em música: (re)contando o vivido para centrar a aula no aluno. Revista da ABEM, Porto Alegre, n.20. p. 63-68, 2008.

LOURO, Ana Lúcia. *Reprodução de canções: processos cognitivos na interação com as estruturas musicais*. Porto Alegre: Programa de Pós-Graduação em Música UFRGS, 1995. (dissertação de mestrado)

MORATO, Cíntia Thais; GONÇAVLES, Lilia Neves. Observar a prática pedagógico-musical é mais do que ver! In: MATEIRO, Teresa; SOUZA, Jusamara (orgs). Práticas de ensinar música: legislação, planejamento, observação, registro, orientação, espaços, formação. Porto Alegre: Sulina, 2009. p. 111-124.

MÜLLER, Vânia. Ações sociais em educação musical: com que ética, para qual mundo? Revista da ABEM, Porto Alegre, n.10. p. 53-58, 2004.

NEDEL, Mariana Zamberlan. *Educação Musical e práticas corporais como recurso metodológico da educação infantil: diálogos com professores de música e educandos sobre interdisciplinaridade*. . Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Maria. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2010.

SANTOS, Regina Marcia Simão. “Melhorias de vida” ou “Fazendo a vida vibrar”: o projeto social para dentro e fora da escola e o lugar da educação musical. Revista da ABEM, Porto Alegre, n. 10, p.59-64, 2004.

TORRES, Maria Cecília Araujo Rodrigues. Músicas do cotidiano e memórias musicais: narrativas de si de professoras do ensino fundamental. In Souza, Jusamara (org) *Aprender e ensinar música no cotidiano* Porto Alegre: Sulina, 2008. p. 237-258.



# **Práticas Sociais e Processos Educativos em Educação Musical: relações musicais, sociais e familiares em um grupo de prática instrumental.**

*Mariel Perez Pino  
marielcx@gmail.com  
Universidade Federal de São Carlos*

*Ilza Zenker Leme Joly  
ilzazenker@gmail.com  
Universidade Federal de São Carlos*

**Resumo:** Este trabalho tem por objetivo compartilhar as informações de uma pesquisa que buscou identificar, descrever e analisar práticas musicais, sociais, educativas e familiares do grupo de prática instrumental, Orquestra Experimental da Universidade Federal de São Carlos, que se desenvolve em um programa de extensão da universidade, formados por crianças, jovens e adultos com diferentes origens sociais e com diferentes experiências de vida. O referencial teórico que orientou o trabalho se baseou em autores da educação musical, como Fonterrada, Koellreutter, Kater, Gainza e leituras de Paulo Freire sobre educação complementar o referencial para o desenvolvimento da pesquisa. A metodologia envolveu leituras, observação participante, entrevistas e aplicação de atividades que visaram desenvolver aspectos que não fossem apenas musicais. Os objetivos e os resultados se relacionaram às práticas musicais, educativas, sociais e familiares que aconteceram no grupo. Os resultados mostraram características, facilidades e dificuldades específicas, que analisados e divulgados em reuniões científicas e educacionais podem trazer informações significativas para a compreensão de processos educativos em educação musical.

**Palavras-chave:** educação musical, práticas sociais e processos educativos, prática instrumental.

## **Introdução**

O objetivo deste trabalho é compartilhar as informações obtidas referentes às aprendizagens musicais, sociais, familiares e educativas oriundas dos momentos de ensaios e apresentações da Orquestra Experimental da Universidade Federal de São Carlos.

Segundo Joly (2008) a Orquestra Experimental surgiu por meio do Programa de Educação Musical da Universidade Federal de São Carlos iniciado em 1989. Este programa contava com aulas de musicalização para crianças e, quando os primeiros alunos (as) começaram a tocar flauta doce, percussão e xilofone, formou-se o primeiro núcleo de orquestra da universidade.

Ao longo dos anos a orquestra cresceu e passou a contar com um número maior de participantes. Atualmente o grupo é formado por pessoas de diferentes origens





sociais e com diferentes experiências de vida. Participam da orquestra pessoas da comunidade, estudantes em geral, estudantes e professores do curso de licenciatura em música da UFSCar e profissionais das mais diversas áreas.

### **Música, Educação Musical e Educação**

Segundo Menhuin (1990) a música é a nossa mais antiga forma de expressão, mais antiga do que a linguagem ou outra linguagem artística, começa com a voz e com a nossa necessidade preponderante de nos dar aos outros. Ela sempre esteve presente na vida dos homens ao longo da história e foi utilizada de diversas maneiras e para os mais variados fins.

Menhuin (1990) destaca que na Grécia e na China a música estava associada a moral, sendo considerada símbolo de virtude. Confúcio, por volta do ano de 500 a.C. disse: *“O caráter é a espinha dorsal da cultura humana. A música é o florescimento do caráter”*. Este mesmo autor nos fala que o som que um povo pode considerar bonito pode causar estranheza para outro povo. Na África, até mesmo povos vizinhos podem ter concepções diferentes a respeito do que seja um som bonito. O som específico preferido por um determinado povo surge de sua identidade e é condicionada pelo seu contexto.

Jourdain (1998) também menciona as diferentes maneiras que a música foi utilizada na Antiguidade. Segundo o autor, a Bíblia está crivada de referências à música e constantemente a presença dos instrumentos musicais na pintura, cerâmica e escultura da arte clássica. Porém, como não foi criado um sistema de notação musical na época, não é possível saber como essa música era feita.

É possível perceber que a música fez e faz parte da vida das pessoas, com diferentes significados e importância. De acordo com Jourdain (1998) a música é responsável por nos levar a um nível de integração acima do normal e por isso é usada em tratamentos de algumas doenças, como é o caso do mal de Parkinson. No entanto, segundo o autor, a “mágica” que a música faz com os pacientes de Parkinson não é diferente da que faz com as pessoas que estejam livres de qualquer problema psicológico ou físico. Ela nos tira de nossa realidade e coloca nossa mente onde habitualmente não somos capazes. Supera nossa existência mundana. Quando paramos de ouvir música voltamos à nossa realidade. Koellreutter (1997) acredita que, devido a sua importância e funcionalidade, a música deveria ser aplicada no campo da educação,



no campo do trabalho, nos setores de planejamento, na administração, nas relações inter-humanas, na terapia e reabilitação social, na medicina etc.

Por meio dessas possibilidades de aplicação da música torna-se necessário analisar alguns aspectos referentes à maneira com a qual o ensino de música foi estruturado em determinados períodos e a influência que eles ainda exercem no ensino musical atual. Segundo Fonterrada (2005) o ensino musical variava a cada época e tinha relação com a maneira pela qual as crianças e jovens eram vistos na sociedade e também pela visão de mundo e valores de cada época.<sup>1</sup>

O século XIX foi caracterizado por uma educação musical que servia para manter a estrutura da elite privilegiada e sua função era selecionar e controlar o ensino de música. Segundo Koellreutter (1997) o músico era visto como uma figura à parte da sociedade, representava o individualismo social, o gênio que deveria ficar distante da sociedade. Fonterrada (2005) destaca que no século XIX a preocupação era de produzir excelência no conhecimento técnico/instrumental e científico. Esta concepção ainda permanece em diversos ambientes de ensino musical.

No início do século XX a música passou a abranger um número maior de pessoas. O aprendizado de um instrumento não ficou apenas vinculado ao desenvolvimento de habilidades técnicas, e outros aspectos tornaram-se de igual relevância.

Os responsáveis por essa mudança de acesso aos bens musicais fazem parte da chamada Primeira Geração de Educadores Musicais<sup>2</sup>, que, de acordo com Fonterrada (2005), preocuparam-se em direcionar o ensino da música para todos, utilizando, para isto, novos métodos e novas maneiras de ensino. Segundo a autora, esses educadores musicais do início do século XX formaram um conjunto que podem ser chamados de pioneiros no ensino da música. As propostas destes educadores musicais trouxeram uma nova maneira de pensar o ensino musical e foram feitas de acordo com a necessidade da época, visando a possibilidade de propagar a música sem o caráter individual e tecnicista.

Estas propostas foram e são muito importantes na área da educação musical. No entanto, devemos ter consciência da realidade cultural do nosso país e da viabilidade de utilizarmos estas propostas exatamente como elas são caracterizadas. De acordo com

---

<sup>1</sup> Neste trabalho não será feita uma análise detalhada de como o ensino musical foi realizado durante toda a história, apenas serão destacados alguns aspectos relacionados à educação musical.

<sup>2</sup> Emile-Jacques Dalcroze, Edgar Willems, Zoltán Kodály, Carl Orff, Shinichi Suzuki.



Fonterrada (1997), ao aplicarmos as propostas de forma integral, não podemos nos tornar meros reprodutores de métodos, pois assim não estaremos contribuindo para o desenvolvimento de novas metodologias que possam valorizar nossa cultura, nossos valores e nossas tradições. Não podemos confundir o papel de educador com o papel de pesquisador. Isso não quer dizer que não devemos conhecer e nos basear nesses métodos, pelo contrário, suas propostas são eficientes e significativas.

Para os profissionais da educação musical é muito importante conhecer estas e outras propostas, métodos e se apropriar adequadamente e conscientemente delas para uma educação musical que possa ser eficiente, renovadora e coerente. No entanto, os (as) educadores (as) musicais devem estar em constante processo de reflexão sobre sua prática, buscando um resultado em sua totalidade, com consciência da realidade em que estará atuando.

Kater (2004) afirma que os profissionais da educação musical necessitam observar e refletir continuamente a realidade “presente-objetiva”, assim como suas dimensões e potencialidades. A consciência dessa realidade é responsável por gerar um crescimento pessoal e profissional do educador, que, conseqüentemente, beneficiará a todos que estiverem envolvidos em seu trabalho.

No entanto, uma postura como essa só é alcançada quando o profissional está comprometido com o seu trabalho. Para Freire (1979) compromisso envolve ação e reflexão no mundo, é preciso estar-se e saber-se nele, pois assim é possível que ocorra uma transformação significativa. Um profissional que adota uma postura neutra frente ao mundo só demonstra medo e conformismo frente aos valores. Quem está comprometido não tem medo de se arriscar, de se aventurar, de criar.

Freire (1994) também nos fala que um educador deve ter consciência da realidade social de seus educandos, sendo necessário que ele se situe em cada área que estiver trabalhando. Segundo ele, cada pessoa tem uma “leitura de mundo” que se relaciona com o local onde mora, seus valores familiares, o tempo e o espaço onde vive. O respeito à “leitura de mundo” específica de cada um, constrói uma relação de respeito mútuo entre educador e educando, de forma que essa relação proporcione uma troca significativa de experiências, um constante laço de ensino e aprendizagem. Cada pessoa,



segundo ele, tem “saberes de experiência feitos<sup>3</sup>”, que traduzem a visão de mundo e as práticas sociais nas quais os educandos estão inseridos.

Podemos encontrar no pensamento de Freire (1994) e Kater (2004) que, considerar uma educação e/ou educação musical formadora nos remete a um processo educativo, não genericamente “dinâmico”, mas, essencialmente desmobilizante. Para que um processo de tal natureza ocorra, o educador musical deve possibilitar ao aluno o contato com suas próprias potencialidades e limites do ponto de vista musical, dando subsídios e orientando sua exploração e superação. Koellreutter (1997) acredita que o educador musical tem como tarefa despertar a consciência da interdependência entre racionalidade e sentimento, de tecnologia e estética, gerando um pensamento globalizante e integrado.

Esse direcionamento faz com que os obstáculos sejam superados e que o aluno consiga se conhecer melhor e melhorar sua conduta musical. Sobre esse aspecto, Gainza (1998) coloca como imprescindível à pesquisa do processo de aprendizagem musical de cada aluno para entendermos como essa conduta foi adquirida. Ela ainda afirma que quando melhoramos a conduta, seja ela expressiva ou receptiva, evitamos que ocorra um acúmulo de tensão e conseqüentemente estaremos educando para que a criança consiga equilibrar os níveis físicos, afetivos e mentais.

Dessa forma, entender o contexto da orquestra, características de alguns de seus participantes, descrever o ambiente e refletir, à luz do referencial teórico, sobre os processos educativos que acontecem nessa prática musical pode trazer uma contribuição importante para educadores musicais que trabalham em projetos sociais. O estudo realizado a partir de um olhar para a convivência, pelas práticas sociais e para os desdobramentos educativos a partir desse cotidiano, com certeza, irá auxiliar muitos educadores da área de educação.

Com base na literatura exposta e a partir da própria vivência no cotidiano da orquestra, como educador, a curiosidade que construiu a pergunta de pesquisa deste estudo: que processos educativos e práticas sociais são decorrentes da convivência nos ensaios e concertos de uma orquestra comunitária?

---

<sup>3</sup> **Saber de experiência feito:** Paulo Freire pensa a educação de jovens e adultos partir dos problemas vividos por eles e orienta sua prática no sentido de assumir esses problemas como “situações de aprendizagem”. Ou seja: compreender e fazer compreender as raízes desses problemas, na exploração de uma sociedade injusta e de um sistema econômico – social excludente. Daí a valorização do termo “saber de experiência feito” para, refletindo sobre ele, criticando-o, ampliando-o, entender a realidade para transformá-la. In: O legado de Paulo Freire: passado ou atualidade? De Osmar Fávero. [www.reveja.com.br/revista/0/artigos/REVEJ@\\_0\\_OsmarFavero.htm](http://www.reveja.com.br/revista/0/artigos/REVEJ@_0_OsmarFavero.htm), acessado em 27/08/2008.



Para responder a pergunta foram delineados os seguintes objetivos:

### **Objetivo geral**

Identificar práticas sociais e processos educativos decorrentes das práticas musicais entre os participantes da orquestra, que acontecem na convivência de ensaios e concertos.

### **Objetivos específicos**

Identificar e descrever características pessoais e grupais dos participantes relativos aos momentos de ensaios e concertos da orquestra e possíveis extensões relacionadas ainda à prática social e musical da orquestra. Por isso, estes objetivos foram organizados da seguinte maneira:

#### **Objetivos musicais específicos relacionados à prática musical**

- Servir como um elemento de estímulo a crianças, jovens e adultos para o desenvolvimento da cultura musical, por meio do aprendizado de música;
- Estimular através da prática musical de conjunto, as relações de amizade e a divulgação da cultura no ambiente familiar.

#### **Objetivos sociais e educacionais**

- Desenvolver a percepção de si mesmo, do outro e da comunidade onde se insere cada um dos músicos.
- Identificar aspectos significativos das relações de amizade e familiares que se desenvolvem nos espaços de prática social.

### **Procedimentos metodológicos**

- Definição do papel do pesquisador: observação participante;
- Elaboração de um diário de campo;
- Seleção dos participantes;
- Procedimentos para coletar dados das conversas com os participantes;
- Procedimentos para coletar dados das observações como pesquisador;
- Leitura do referencial teórico.



## **Resultados**

Os resultados desta pesquisa foram analisados e organizados a partir de dois olhares diferenciados: um primeiro olhar revelou resultados oriundos das conversas do pesquisador com alguns participantes, músicos da Orquestra Experimental e ainda dois familiares que acompanham seus filhos em situações de ensaios. As conversas foram informais, em pequenas rodas antes ou depois de ensaios, ou ainda diálogos com familiares durante parte de alguns ensaios.

A segunda forma de coleta de dados partiu da observação do pesquisador, que também era participante da Orquestra Experimental na ocasião da pesquisa. Segundo Freire apud Joly (2008, p.47) não é necessário mudar de contexto para refletir sobre a prática. O que se faz necessário é a curiosidade, que deve ser epistemológica. O que torna o contexto apropriado não é seu espaço e sim a postura da mente. Por isso, a curiosidade epistemológica deve superar a curiosidade ingênua com rigorosidade metódica. Essa, por sua vez, é responsável pela passagem do conhecimento do senso comum para o conhecimento científico.

Considerando esses dois olhares e a questão de pesquisa, que pretende identificar e estudar práticas sociais e processos educativos na convivência acima descrita é importante partir de uma definição do que são práticas sociais e processos educativos para este trabalho.

Segundo Silva et al. (2005) práticas sociais são relações que se estabelecem entre pessoas, pessoas e comunidade, pessoas e grupos, grupos entre si, grupos e sociedade mais ampla. Os objetivos das práticas estão voltados para corrigir distorções e injustiças sociais, expandir a participação política de pessoas e de grupos em decisões de sociedade mais ampla, repassar conhecimentos, valores, tradições, posições e posturas diante da vida, entre outros. Nas práticas sociais, segundo a autora, temos homens e mulheres de diferentes raça/etnia, diferentes origens sociais, escolaridade, identificação social compartilhando do mesmo espaço. Cada pessoa traz o seu saber, sua experiência de vida, que é histórica, é reflexo de sua presença e permanência no mundo. Por isso mesmo, as práticas sociais são reflexo dos atores que a constroem e seu tempo de duração, permanência e transformação estão relacionados a esse processo que pode ser realizado de uma maneira benéfica e transformadora ou pode se perder no caminho e cair em posições fatalistas que geram desesperança e conformismo frente à realidade.



A Orquestra Experimental da UFSCar é um ambiente propício para acolher práticas sociais que caracterizam a definição dada acima por Silva. Nesse grupo participam pessoas de diferentes origens sociais e com diferentes experiências de vida. O grupo é composto por pessoas da comunidade, crianças que fazem musicalização na própria UFSCar, estudantes em geral, alunos (as) e professores (as) do curso de Licenciatura em Música e profissionais de diferentes áreas. Cada pessoa que está ali tem um conhecimento específico sobre música, uma história de vida diferente, valores diferentes, costumes diferentes, posturas diferentes etc.

Uma característica importante da Orquestra que vem ao encontro dos objetivos das práticas sociais é proporcionar um espaço acolhedor que dá oportunidade para que qualquer pessoa que saiba tocar um instrumento possa participar dela. Para fazer parte do grupo não é necessário passar por um rigoroso teste de aptidão, apenas é exigido um conhecimento musical básico em relação à técnica do instrumento e a leitura de partitura.

Como forma de visualizar os aspectos das aprendizagens que acontecem neste espaço de prática instrumental, os resultados foram organizados em quadros que especificaram as aprendizagens observadas durante a pesquisa. O formato dos quadros nos quais foram organizados os resultados possui duas colunas: na coluna da esquerda estão relacionados aquilo que o pesquisador intitulou de “o que ouvi”, ou seja, falas de participantes no decorrer das rodas de conversas e das quais foram extraídos trechos significativos. Na coluna da direita, estão aspectos observados pelo pesquisador, que foram chamados de “o que vi e vivi”. Os resultados foram mostrados aos participantes e conferidos se os olhares e as interpretações correspondiam aquilo que os participantes, de fato, sentiram ou viveram.

Os quadros foram organizados da seguinte maneira:

- Quadro 1: Relações de amizade criadas e construídas no grupo;
- Quadro 2: Importância da Orquestra para os familiares;
- Quadro 3: Aprendizagens musicais nos contextos de ensaios e concertos;
- Quadro 4: Relações de gênero;
- Quadro 5: Importância da Orquestra para os participantes.

Todos estes aspectos foram organizados nos quadros e posteriormente comentados e discutidos sob o embasamento de um referencial teórico. Para ficar mais claro, o quadro “Relações de gênero” será exemplificado:



#### Quadro 4 - Relações de gênero

Trechos significativos das “conversas” “O que ouvi”	Aspectos observados pelo pesquisador “O que vi e vivi”
<i>“A orquestra foi o único lugar que deu credibilidade por eu ser mulher e tocar contrabaixo elétrico. Todos os lugares que toquei anteriormente foram marcados pelo preconceito e machismo (D).”</i>	

**Quadro no. 4** . Descrição de verbalizações de alguns dos participantes sobre o tema “relações de gênero”

O preconceito e exclusão em relação às mulheres foi recorrente durante muito tempo nas formações instrumentais.. Segundo Galway (1987) a música foi uma carreira para homens até o século XVI, quando apareceu Francesca Caccini, primeira compositora famosa. Este mesmo autor mostra que na Itália do século XVI as mulheres eram proibidas de tocar no palco ou até mesmo em coros. Segundo ele, a máxima de S.Paulo “Que as mulheres guardem silêncio nas Igrejas” era rigidamente seguida.

Durante o século XVI surgiu a “voz castrato” com o objetivo de fazer com que os homens conseguissem cantar como mulheres<sup>4</sup>, ou seja, conseguisse ter um timbre e um alcance de notas agudas que só elas alcançam. Os homens eram castrados e se transformavam em fonte lucrativa para seus pais. Os jovens desprevenidos eram enganados com histórias de “acidentes” de infância, tais como quedas de cavalo ou bicadas traiçoeiras de gansos. Apesar de tudo, a música elegeu para si uma padroeira, a mártir Santa Cecília, do século II, que cantava hinos enquanto era queimada viva num caldeirão sobre carvões em brasa (Galway, 1987).

O depoimento da musicista serve para mostrar que ainda presenciamos preconceito e exclusão em relação às mulheres em alguns lugares de prática musical. O aspecto a ser considerado é que ela teve uma oportunidade de tocar em um grupo sem ser alvo de qualquer tipo de preconceito ou machismo. Como ela destacou, a orquestra deu oportunidade e credibilidade para que pudesse se inserir num grupo que tem representatividade e que toca em diferentes lugares.

## Considerações

<sup>4</sup> O cantor brasileiro Edson Cordeiro é um exemplo de voz masculina que consegue alcançar registros muito agudos, que normalmente só as mulheres alcançam.





O ambiente da Orquestra Experimental é marcado pela diversidade. Nem todos tocam violino, nem todos fazem solos, mas, todos estão ali, unidos para fazer música. Em alguns momentos a percussão tem de tocar mais fraco para que as flautas possam ser ouvidas. Toda essa diversidade também pode ser transportada para as pessoas que participam do grupo. Crianças, jovens, adultos, pessoas com melhores condições financeiras, pessoas com situação financeira mais difícil, pessoas com diferentes histórias de vida que estão ali para ter momentos de alegria, descontração e amizade.

Este espaço acolhedor dá oportunidade para que pessoas façam parte de um grupo e se identifiquem com ele. Alguns participantes destacaram que se não fosse a Orquestra não saberiam o que fazer da vida. Além disso, a realização de concertos em grandes teatros e em outras cidades foi uma oportunidade de mostrar para muitos participantes que existe uma outra realidade além daquela que vivem, principalmente para quem mora em bairros periféricos e marcados pela violência.



## Referências

FONTEERRADA, Marisa Trench de Oliveira. *De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação*. São Paulo: Editora UNESP, 2005.

FONTEERRADA, Marisa Trench de O. *A Linha e a Rede*. In: Sexto Simpósio de Educação Musical, 1997. Londrina, Anais 1997 p.7 – 17.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

\_\_\_\_\_. *Educação e Mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

GAINZA, Violeta Hemsy de. *Estudos de Psicopedagogia musical*. São Paulo: Summus, 1998.

GALWAY, James. *A música no tempo*. Martins Fontes, 1987

JOLY, Maria Carolina Leme. *Convivência em uma orquestra comunitária: um olhar para os processos educativos*. 2007. 156f. Dissertação de Mestrado – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, 2008.

JOURDAIN, Robert. *Música, Cérebro e Êxtase: Como a música captura nossa imaginação*. Rio de Janeiro: Objetiva, 1998.

KATER, C. O que podemos esperar da educação musical em projetos de ação social. *Revista da ABEM*, n.10, março de 2004. Porto Alegre: Associação Brasileira de Educação Musical, 2000.

KOELLREUTTER, H. J. O ensino de música num mundo modificado. IN: *Cadernos de estudo: Educação Musical* / org. de KATER, Carlos. Belo Horizonte: Atravez / EMUFGM / FAPEMIG, 1997. p. 37-44

MENUHIN, Y; DAVIS, W.C. *A música do homem*. São Paulo, Martins Fontes, 1990.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e; MONTRONE, Aínda Victoria Garcia; JOLY, Ilza Zenker Leme; JUNIOR, Luiz Gonçalves; OLIVEIRA, Maria Waldenez de; MELOO, Roseli Rodrigues. *Práticas Sociais, o que são?* Texto da disciplina de Práticas Sociais e Processos Educativos do Programa de Pós – Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2005



## Presto Ópera: uma nova forma musical como processo de aprendizado

Amarilis Rebuá de Mattos  
Universidade Federal da Paraíba  
amarilisderebua@ig.com.br

**Resumo:** A situação da ópera no Brasil, sua modernização e a renovação minimalista. O processo de aprendizado de uma ópera como parte do ensino do canto e desenvolvimento da linguagem operística para futuros professores.

**Palavras-chave:** Ópera, renovação, ensino.

### Introdução: Histórico da ópera no Brasil

O movimento operístico foi trazido para o Brasil no início da colonização brasileira pelos portugueses. No século XIX, foi encenada aquela que se considera a primeira ópera nacional escrita e representada: *A Noite de São João*, levada no teatro São Pedro de Alcântara, no Rio de Janeiro, em 14 de dezembro de 1860. Nela, tudo era brasileiro: o libretista José de Alencar, o compositor Elias Álvares Lobo e o argumento - uma história que se passava em São Paulo, na época colonial. O elenco era quase todo brasileiro também.

A ópera brasileira contaria com apoio do Espanhol Dom José Amat que foi de suma importância na formação dos principais compositores nacionais. Para desenvolver a ópera e preparar artistas, criou uma academia no Rio de Janeiro na qual estudaram Elias Álvares Lobo (1834-1901) e Antonio Carlos Gomes (1836-1896), tendo escrito nesta época duas óperas: *A Noite do Castelo* e *Joana de Flandres*. Posteriormente foi contratado por Dom José Amat<sup>1</sup> como regente e ensaiador da ópera Nacional. De todas as óperas escritas por ele, somente *O Escravo* teve sua estréia no Brasil, na cidade do Rio de Janeiro, num espetáculo em honra à Princesa Isabel, em 1889.

A partir dos anos 20 foram encenadas muitas óperas brasileiras nos nossos teatros, em parte porque os empresários artísticos eram obrigados a incluir novas obras nacionais nas temporadas. O Teatro Municipal do Rio de Janeiro chegou a encenar cerca de 40 óperas em uma temporada. Na década de 70 e 80 ainda eram incluídas óperas italianas, francesas, alemãs e brasileiras nas temporadas de ópera deste teatro.

Na década de 90, com o fim da lei Sarney, a situação da ópera no Brasil se modificou muito. Com a diminuição dos subsídios estatais aos grandes teatros, que tinham como base em seu repertório montagens de grandes espetáculos cênicos de balé e ópera, os produtores

---

<sup>1</sup> MARIZ, Vasco. *História da Música no Brasil*. P. 70-76.



destes eventos se depararam com as leis de incentivo cultural que começaram a entrar em vigor. Tendo em vista manter a tradição desta arte, toparam com custos muito elevados e a realização de poucas récitas em teatros, impossibilitando ao grande público o acesso às apresentações. A partir de então, como forma de atrair público, passaram a contratar cantores brasileiros residentes no exterior, e estrangeiros como solistas para os papéis principais, aumentando o custo dos espetáculos e tirando a oportunidade do cantor brasileiro residente no país de se apresentar.

Como no Brasil não existem elencos de cantores solistas permanentes contratados por temporada, estes passaram a exigir cachês cada vez mais elevados, pois despedem um longo tempo de preparação de um personagem para se apresentar em poucas récitas. Com isso a realização de uma montagem de ópera no Brasil tornou-se cada vez difícil e por conseqüência, mais distante do povo, e quando elas acontecem, são para uma minoria com direito a apreciá-la, tornando-a elitista.

Com a situação vigente na área cultural do Brasil, começaram a aparecer produtores independentes de óperas procurando preencher a lacuna deixada pelos setores públicos responsáveis pela manutenção desta arte. A partir de então, a montagem de um espetáculo cênico passou a depender do patrocinador que visa interesse no retorno financeiro e de imagem da empresa.

Um dos principais fatores que determinam a decisão de um patrocinador por este ou aquele espetáculo é a relação custo benefício. Isto significa: o maior número possível de pessoas presentes para assistir ao evento, ao passo que este deverá ser de baixo custo, visar inclusão social e ser ecologicamente correto.

Com isto, os conceitos de montagens de espetáculos de artes cênicas de grande porte tiveram que se modificar. Antes a preocupação era apenas manter o nível musical, cênico e principalmente perpetuar as tradições. Hoje isto não é mais possível, por causa dos altos custos. Com isto, começou-se a pensar em renovação. Como atrair público, gastar pouco nos cenários, figurinos, cachês e divulgação?

Uma das causas do afastamento do público do teatro é que as óperas são apresentadas em língua original, o italiano, o francês e o alemão, dificultando a natural compreensão do enredo. Além disto, as óperas duram em média cerca de três horas e o público se cansa de permanecer nos teatros todo este tempo sem entender o enredo.

No princípio as óperas foram traduzidas para o português. Foram realizadas algumas experiências que deram certo, como a tradução de *A Viúva Alegre* primeiro por Millôr Fernandez e depois por Julio Medaglia, sendo que a segunda permaneceu por ser mais natural



para os cantores, facilitando a compreensão do texto. Esta tradução foi tão aceita que hoje, no Brasil, não se canta mais esta opereta no original. Outras não foram felizes como a tradução da *Flauta Mágica* de Mozart, pois vocalmente para os cantores tornou-se muito difícil de pronunciar o texto ao cantar tornando-a ininteligível. Existe também a tradução de *O Guarani* e *O Escravo* de Carlos Gomes, porém poucas vezes são encenadas desta forma, não por causa da tradução, e sim pelas quase quatro horas de duração e alto custo. A solução para o problema do idioma original veio com a tecnologia: tradução simultânea através de legenda projetada com Data Show na parte superior frontal do palco com auxílio de programas específicos de computador.

Buscando uma modernização neste segmento das artes cênicas, depois de muito analisar, consegui alcançar um denominador comum que foi a criação da *Presto-Ópera*, em 1992. Através de uma solução prática e objetiva, foi possível provar que a ópera pode e deve ser popularizada, desmistificando o elitismo sempre aliado a ela. Sempre vi a ópera ser realizada apenas para a elite e com muito dinheiro. Com esta nova forma musical foi demonstrada ao vivo, a possibilidade de viabilizar o mais completo de todos os espetáculos cênicos, através do ensino da mesma para jovens cantores, possibilitando a eles o acesso a esse tipo de espetáculo.

Não é necessário ser um fantástico aluno de canto, para participar deste processo de aprendizado, pois tanto alunos de ensino médio como de nível universitário, já fizeram parte do elenco tanto de solistas como de coro em diversas óperas montadas em *Presto-Ópera*.

A primeira realizada foi *O Barbeiro de Sevilha* de Rossini, em 1996, no Teatro Barreto Junior, em Recife, com alunos do Conservatório Pernambucano de Música. Dos alunos participantes, os iniciantes de canto participaram do coro e os solistas foram escolhidos entre jovens de no máximo 24 anos que já tinham um desenvolvimento vocal necessário para cantar os diversos papéis. A escolha do elenco foi feita exclusivamente pelo fato de serem alunos e possuírem possibilidade vocal para cantar. Mesmo assim, na época, sofremos discriminação por levar este projeto para as classes menos favorecidas, saindo do meio elitista dos grandes teatros e sem distinção de raças no elenco.

Após a existência desta nova forma musical, não existe mais a necessidade de esperar medalhões estrangeiros para realizar uma ópera com muito dinheiro, fato que ainda acontece em Recife e em todo o Brasil.

Esta é uma forma musical que visa à renovação minimalista da ópera, sem que esta perca sua característica original, sua beleza e ao mesmo tempo modernizando-a. A *Presto-Ópera* é uma forma que pode ser variável de acordo com a ópera a ser apresentada. O objetivo



dela é manter suas características originais, ao mesmo tempo torná-la mais ágil, reduzindo tempo e espaço. Para que possa se tornar mais compreensível ao público, um narrador pode apresentar a ópera contando seu enredo. De acordo com a época em que foram escritos, os trechos compostos originalmente em forma de recitativos, poderão ser desenvolvidos com diálogos em português.

Na última década, fiz um estudo sobre *O Guarani* a fim de modernizar esta ópera, buscando transpor eruditamente preconceitos, tendo então gravado e produzido duas récitas ao ar livre para um público que nunca teve a oportunidade de freqüentar um teatro. Esta ópera de Antônio Carlos Gomes, a mais conhecida e popular do Brasil, pôde se constituir num sucesso ainda maior com a participação de Cid Moreira como narrador e dos índios Guaranis do Espírito Santo, representando os Aimorés. Sua redução de cerca de quatro horas para uma hora e quarenta minutos de duração, possibilitou para a realização da presente proposta uma economia de tempo e recursos.<sup>2</sup>

Popularizar a ópera e levá-la para o grande público é um dos grandes objetivos da *Presto-Ópera*. A agilização da ópera traz conseqüentemente a redução do tempo e espaço, com cenários modulados, móveis e de fácil transporte. As obras que duram em média três horas poderão ter o tempo médio de uma hora e meia. Conseqüentemente, haverá menos custo de energia elétrica, horas extras dos empregados e técnicos. A redução dos custos também é observada na preparação e ensaio das mesmas que passam a ser em curtíssimo espaço de tempo e com técnicas aperfeiçoadas. Com isso, existe uma melhor aceitação do público, podendo fazer mais récitas consecutivas.

## **Processo de aprendizado de uma ópera em forma de *Presto-Ópera***

Neste processo de aprendizado existem alguns critérios que precisam ser observados para que o resultado seja satisfatório. O primeiro é a escolha do repertório. A decisão da ópera a ser estudada, precisa ser de acordo com as vozes existentes, passando então a depender da dificuldade técnica da obra e possibilidades vocais dos integrantes. É necessário que se observe que todos devem ter um papel solista, mesmo que pequeno para que comecem a perceber a diferença de responsabilidade do solista para o corista.

O segundo passo é a preparação musical. Todos os ensaios musicais são em conjunto onde todos estudam todas as partes tanto dos solos quanto dos corais. Os papéis solistas são

---

<sup>2</sup> REBUÁ, Amarilis de. *A Brasilidade de Carlos Gomes*. Revista da Academia Nacional de Música, Vol. XV. Rio de Janeiro, 2004, p.47-56.



estudados de acordo com a voz. Os sopranos estudam os papéis de soprano, os tenores, os papeis de tenores e assim por diante.

Para a escolha definitiva dos personagens é necessário observar uma série de critérios, pois apesar de todos saberem os papéis, apenas um será escolhido para cada personagem. Logicamente fará o papel solista aquele que cantar melhor e a voz combinar melhor com a dos outros solistas. Um detalhe importante: os próprios participantes ajudam nesta escolha, havendo um acordo consensual entre alunos e professor. O resultado é que cada participante passa a compreender o seu real desenvolvimento vocal e sua própria capacidade para cantar como solista ou como corista.

Após toda essa preparação musical, começa então a preparação cênica. O diretor de cena precisa desenvolver exercícios de preparação para os personagens. Isto inclui ação e reação, necessária em determinadas cenas, e aprender a caminhar no palco de acordo com o personagem. Existe também a necessidade de desenvolver um gestual de mímica facial e de mãos, pois esta forma é muito usada em papéis cômicos. Como a ópera já possui um enredo pré-estabelecido é preciso montar as cenas com seqüências de entradas e saídas além de aprender as danças relacionadas com determinadas cenas de óperas ou operetas, se for o caso do repertório escolhido.

Ao montar um espetáculo de artes cênicas não se pode deixar para um segundo plano os cenários e figurinos. Por tradição, a ópera é um espetáculo caro e que somente a elite social pode ter acesso em detrimento das outras camadas sociais. Visando modificar esta situação, e buscando uma mentalidade atual e politicamente correta, os cenários deverão ser sempre confeccionados com materiais recicláveis, como papelão, canos de PVC, e que sejam de fácil transporte, possibilitando pequenas turnês. Os figurinos sempre que possível deverão ser customizado a partir de vestuários pré-existentis, brechós, retalhos diversos, com acessórios confeccionados com materiais recicláveis como garrafas pet, tampas de garrafas, borracha, couro sintético. Os alunos podem desenvolver a criatividade aprendendo também a se maquiar e pentear ajudando uns aos outros substituindo contra-regras, camareiras, maquiadores e cabeleireiros.

Um dos objetivos da *Presto-Ópera* é a preparação psicológica para entrar no palco. O processo começa pelo teste inicial para fazer parte do projeto no qual o candidato precisa cantar uma música de sua escolha na presença de todos os presentes. O teste é público. Se o candidato é muito jovem ou criança, com voz ainda por ser definida, pode-se utilizar a música dos *Parabéns pra Você* como método de desinibição momentânea e ao mesmo tempo verificar a extensão e qualidade vocal. Outra canção que pode obter os mesmos resultados é a



canção infantil *Atirei o pau no gato* e/ou por último um vocalize simples caso seja necessário. Com o primeiro impacto, há naturalmente certa retração e medo dos colegas, pois todos param para ouvir o novo integrante do grupo. Ao perceber que foi aceito, a timidez começa então a desaparecer e a sensação de alívio e satisfação aparece pela primeira vez. Com este tipo de teste, os integrantes do projeto começam a distinguir os tipos de vozes existentes e passam a distinguir a diferença da voz solista da voz coral.

Durante os ensaios musicais, nunca pode faltar um personagem. Se por acaso um aluno solista está ausente, outro o substitui imediatamente. Para que haja uma motivação concreta que os faça estudar com ânimo, é necessário sempre ter uma data marcada para apresentações, desenvolvendo assim um senso de responsabilidade conjunta, aprendendo a contar quantos ensaios faltam para a apresentação e o quê precisa ser ensaiado. O professor deve sempre calcular uma margem de erro no desenvolvimento das atividades de cerca de uma semana a 10 dias para não haver surpresas. Os últimos ensaios precisam ser corridos para que todos tenham uma noção exata da situação musical e cênica do espetáculo, verificando erros e acertos, pois, em uma ópera, o personagem só está pronto quando o cantor executa sua entrada automaticamente.

## **Resultado**

O trabalho de preparação musical e cênica da *Presto-Ópera* faz com que o aluno de canto adquira uma postura cênica semi profissional. Na realidade, as aulas-ensaios funcionam como uma máster classe modernizada. Os participantes têm a liberdade de decidir as partes musicais que querem ensaiar, podendo ser árias, duos, trios ou partes em conjunto. Juntamente com o pianista, que geralmente é um aluno bolsista, desenvolvem seus próprios métodos de aprendizagem.

Quanto à parte cênica, o professor de teatro, também integrante do grupo, faz ensaios em conjunto com o diretor musical e em separado com os alunos que necessitam de um trabalho de desinibição e movimentação cênica mais detalhada. Quando os ensaios cênicos começam, a parte musical fica em segundo plano até que todas as cenas estejam fluindo contínua e sem erros. A partir desse momento pode haver um equilíbrio musical e cênico, pois todos os participantes já estarão seguros de suas partes e preparados para qualquer imprevisto.





## Projeto Presto-Ópera - Probex 2009 da UFPB

A Presto-Ópera é um Projeto de Extensão desenvolvido pelo Departamento de Educação Musical (DEM) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), coordenado por mim, cujo principal objetivo é oferecer aos alunos de extensão do DEM uma prática de montagem de espetáculos de ópera, operetas e musicais, complementando a formação de futuros professores de canto e de solistas.

Esta foi a primeira vez que uma ópera de grande porte foi montada na Paraíba contando com a presença da escola de Kung Fu Shaolin do Norte que participou apresentando os personagens animais, presentes no enredo, incluindo a dança do Dragão. O cenário foi confeccionado com materiais recicláveis como garrafas pet, papelão, canos de PVC e outros materiais que sugeriram uma floresta e símbolos de um templo religioso. O figurino dos animais, como a cabeça do Dragão foi confeccionada em papel celofane e outros materiais leves, com estrutura de madeira compensada.

*A Flauta Mágica* é a obra prima de W. A. Mozart e um marco na história da música universal, pois seu enredo trata-se de toda simbologia, filosofia e cerimônia de iniciação à maçonaria, e em sua música estão incluídas árias conhecidas de todos como a da Rainha da Noite.

A escolha deste repertório foi em consenso com os alunos que sonhavam em cantar esta ópera. Como existe uma diversidade grande de personagens, todos puderam participar como solistas ou como parte integrante do coro. De acordo com o nível musical e capacidade vocal de cada um, foram distribuídos os papeis, porém sempre obedecendo à máxima obrigatória onde todos estudam tudo. Desta forma, até os incidentes imprevistos, muito comuns em um espetáculo que envolve muita gente atuando ao vivo, puderam ser resolvidos sem estresse, resultando no crescimento geral de todos os participantes, tanto musicalmente como psicologicamente, gerando a segurança interior necessária na profissão de solista de ópera.

A ópera *A Flauta Mágica* de Mozart foi apresentada no teatro do SESI de João Pessoa nos dias 15 e 16 de dezembro de 2009 obedecendo à forma de aprendizado descrita anteriormente. O resultado foi muito satisfatório tanto para os participantes quanto para o público, que foi atraído a assistir a um espetáculo muitas vezes tão distante da sua realidade, simplesmente pela novidade em ver os animais do Kung Fu e a dança do Dragão. Nesta montagem, um ator narrou o enredo que funcionou como uma tradução antecipada das cenas que iriam acontecer. Com isto, mesmo a ópera sendo cantada no original em alemão, todos



puderam acompanhar o desenrolar da estória junto com as cenas que aconteciam com muita dinâmica.

O projeto *Presto-Ópera* já foi aprovado e consolidado através de diversas montagens de espetáculos diversos, e agora será levado às comunidades carentes, numa zona portuária de João Pessoa na Paraíba, onde existe alto índice de criminalidade e usuários de droga entre crianças e adolescentes, como forma de educação musical.



## Referências

REBUÁ, Amarilis de. *A Brasilidade de Carlos Gomes*. Revista da Academia Nacional de Música, Vol. XV. Rio de Janeiro, 2004, p.47-56.

VASCO, Mariz. *História da Música no Brasil*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2000. P. 70-76.

STANISLAVSKI, Constantin; RUMYANTSEU, Pavel. *Stanislavski on Opera*. New York: Routledge, 1998.



# Processos de Aprendizagem Musical dos Produtores de Música Eletrônica de Pista

*Cristina Grossi*  
*Universidade de Brasília (UnB)*  
*c.grossi@terra.com.br*

*Eliza Rebeca Simões Neto*  
*Universidade de Brasília (UnB)*  
*elizarebeca@gmail.com*

**Resumo:** Esta comunicação é um recorte de uma pesquisa em desenvolvimento que investiga o processo de aprendizagem do produtor (compositor) de música eletrônica de pista (MEP). Aqui algumas considerações serão trazidas sobre: como o produtor interage no ciberespaço, como faz uso dos novos softwares musicais, de que forma sua vivência na cena contribui para sua aprendizagem musical e como sua escuta ajuda na sua formação. O tema parece ser ainda pouco tratado na educação musical, mas existe literatura na área da antropologia, da comunicação e da filosofia, como Bacal (2003), Baldelli (2003), Levy (1999) e Souza (2003). No momento, a pesquisa encontra-se no levantamento bibliográfico e a opção metodológica aponta para estudo multi-caso, tendo como procedimentos metodológicos a entrevista semi-estrutura, a observação participante e os registros de vídeo e áudio.

**Palavras-chave:** produtor de música eletrônica, processo de aprendizagem, tecnologia

## Introdução

Não sei nada! De teoria musical, de notas, de harmonia, de tom. Eu sei de coisas técnicas, de produção de música, de engenharia de som. Não sei o que é fazer um acorde, se mudou para uma quinta, eu não sei. Não tenho formação musical, mas a minha formação é musical, em função da música. Mas não tenho a coisa teórica. (DJ SCHILD in BACAL, 2003, p. 77).

Bacal (2003) e Baldelli (2004) apontam que a maioria dos produtores de música eletrônica não possui instrução formal sobre algum instrumento, teoria musical e/ou composição. No entanto suas criações musicais possuem uma estruturação lógica, timbrística, melódica e rítmica que denotam domínio sobre o processo composicional. Como eles adquirem tais conhecimentos e habilidades? Que meios, formas e processos eles utilizam? Como entendem seu aprendizado? Como o processo de criação e o aprendizado estão conectados?

Esta comunicação traz algumas respostas às questões acima, que foram encontradas por meio de estudo de literatura específica sobre a temática. É parte de uma pesquisa de mestrado em andamento que investiga os processos de aprendizagem musical do produtor de



música eletrônica de pista (MEP), que envolve o ciberespaço e a tecnologia, o fazer musical (criar, ouvir, tocar), hedonismo e a dimensão corporal. O texto está dividido em duas partes: (1) definição de música eletrônica de pista e do produtor de MEP; (2) o que a literatura aponta como caminhos do aprendizado musical do produtor: a tecnologia (ciberespaço e software), a escuta e sua vivência na cena.

## MEP e seu Produtor

A música eletrônica (ME) passa a ter mais visibilidade em meados dos anos 80, com o *House* de Chicago e *Tecno* de Detroit (SOUZA, 2003). Hoje é um gênero que engloba vários outros subgêneros, sendo os mais conhecidos e consumidos o *tecno*, o *house*, *trance* e *drum 'in' bass*. Cada um desses subgêneros também se subdivide em outros (PRATES, 2007). O que todos tem em comum é que são músicas criadas no computador, com timbres manipulados, sintetizados e com (mais ou menos) permanente experimentações estéticas (SOUZA, 2003). Cada estilo possui um BPM<sup>1</sup> específico, timbres e batidas características. Estas definições diferem da música eletrônica de vanguarda / acadêmica, podendo ter processos de edição e manipulação semelhantes, mas a estética bem diversa<sup>2</sup>.

A “música eletrônica de pista serve para dançar sem parar” (PEIXOTO, 2008, p. 190). Em sua maioria, os diferentes estilos de ME são feitos para se dançar, embora existam exceções, como *IDM*, *Trip Hop*, *Ambient*. Este trabalho em questão trata da música eletrônica composta para pista de dança, a que tem a função de estimular a dança.

Na MEP há dois personagens importantes – o DJ e produtor. O produtor é aquele que compõe as músicas que serão tocadas por DJs em festas eletrônicas (BACAL, 2003 e BALDELLI 2004). Na maioria das vezes, o produtor é também DJ e utiliza sua experiência como tal para criar uma música que funcione na pista de dança. Ao entrevistar o produtor Camilo Rocha, Bacal (2003, p.73) declara que “o passo lógico para a maioria dos DJs é, depois que está tocando, começar a produzir as suas próprias músicas, a ser o criador de música própria”. Ambos são compositores, porém o DJ tem a interação direta com o público enquanto o produtor compõe “sozinho” em seu computador. Bacal (2008) discorre sobre o processo de compor sozinho e cita a importância dos softwares e do ciberespaço durante a composição. Peixoto (2008) nos lembra que o produtor está sozinho apenas fisicamente, pois tem na sua mente a presença virtual da pista de dança enquanto compõem, modificando assim

---

<sup>1</sup> Batidos Por Minuto

<sup>2</sup> Para saber mais sobre as diferenças entre música eletrônica de vanguarda e música eletrônica de pista, ver PEIXOTO (2008).



sua música de forma a criar padrões que estimulem a dança. Nos estudos de Bacal (2003; 2008), Peixoto (2008) e Baldelli (2004) encontram-se informações sobre o processo de composição do produtor sem, no entanto, tratar diretamente do aprendizado musical. O processo de criação está intimamente ligado ao aprendizado musical do produtor, uma vez que é na sua prática que constrói o conhecimento – como afirma o DJ e Produtor Shild: “Não tenho formação musical, mas a minha formação é musical, em função da música”. (DJ SCHILD in BACAL, 2003, p. 77). Abaixo são apresentados alguns dos caminhos percorridos pelo produtor que configuram seu aprendizado.

### **Tecnologia: o ciberespaço e os softwares musicais**

As novas tecnologias permeiam a vida do produtor de MEP e interferem no seu modo de produzir, ouvir e disseminar música. Centola (2008) e Prates (2007) se referem ao surgimento e popularização da microinformática como um dos fatores que auxiliaram e modificaram o fazer musical deste produtor. Graças ao fácil acesso aos computadores, o desenvolvimento de softwares e o conteúdo do ciberespaço ao toque de um mouse, muitos produtores puderam compor sem depender de gravadoras, de conhecimento musical teórico ou prático em algum instrumento musical. Como Prates informa:

O contexto histórico da ME (música eletrônica), envolve ainda aspectos como a criação, popularização e conseqüente barateamento de aparelhos como sintetizadores e grooboxes, assim como de computadores, além do desenvolvimento e disseminação de softwares destinados à produção musical. (PRATES, 2006, p. 4)

Souza (2003) diz que os produtores passam a freqüentar fóruns de discussão, baixam arquivos amostrados, softwares diversos e compõem com estes materiais. Nesta perspectiva, fazer música (eletrônica) recupera o conceito punk: *Do it yourself* (faça por você mesmo). Os produtores buscam elementos que vão construir sua música no ciberespaço. Essa ‘busca por elementos que vão construir sua música’ é um processo descrito por Pierre Levy (1999), que relata sobre a produção da música *tecno*, composta a partir de elementos que já estão na rede virtual, onde há um acervo de amostras sonoras, em que os compositores retiram material e após utilizá-los, recria-os com estes elementos, dispondo-os novamente em rede, alimentando continuamente este acervo sonoro disponível virtualmente.

Buscam *pluggins* e timbres específicos na internet. Há vários sites especializados em *samples* (exemplos) de sons, estruturas e músicas eletrônicas, já descrevendo o estilo e o BPM



de cada um, para ser utilizado nas composições. Por exemplo: *Sample* para download - *Tribal house*, 120 b.p.m. Dois exemplos deste tipo de sítios são o [www.soundsnap.com](http://www.soundsnap.com) e o [www.freeloops.com](http://www.freeloops.com). Há também a venda de pacotes de *samples* pela internet, com diversas amostras sonoras dos mais variados estilos. O ciberespaço também é importante para discutir e pesquisar informações em diversas listas de discussão, sites e comunidades especializadas no assunto. Pode-se notar a importância do ciberespaço na composição e no compartilhamento de materiais e informações.

Para criar a música, o produtor necessita de um software de edição no qual organiza e manipula os sons de sua composição. Bacal (2003) fala sobre como estes softwares auxiliam no processo composicional. Nas entrevistas que faz com produtores, aponta como eles compõem, utilizando a plataforma do software, mesmo sem conhecer notação musical ou ter qualquer domínio de instrumento musical. O depoimento do produtor Hermano Vianna ilustra o papel do software no processo de produção musical.

Hermano Vianna comenta que pegou um programa ‘que vem dentro de uma revista especializada em softwares musicais’, (...), que funciona como um editor de sons. Ele diz que este programa funciona como um estúdio virtual, com mesa, racks, todos os processadores de sons, com bateria eletrônica, com todo o necessário. Com o mouse, você vai apertando botões na tela e criando música o tempo inteiro. (BACAL,2003, p.75)

Bacal (2003, p.76) fala sobre o processo de se compor música eletrônica, tendo como recurso apenas o computador, relacionando produtores com sua “composição no quarto”, fala ainda sobre “como se fazer música sem ser músico”. A autora também relaciona o ciberespaço e os softwares neste processo de composição:

Assim como a internet, que possibilita as mesmas informações para toda uma gama de agentes sociais, o produtor e DJ Ramilson Maia, afirma que música eletrônica “também é democrática; é algo possível de se fazer no dia-a-dia, não precisa ser acadêmico e te dá a possibilidade de misturar tudo. (BACAL, 2003, p. 75)

GOHN (2003), no seu estudo sobre o auto-aprendizado musical de bateristas, ressalta o uso das tecnologias pelos referidos músicos. É possível aqui traçar algumas semelhanças entre os autodidatas, citados por Gohn, com o caminho percorrido pelo produtor de MEP.



Notam-se semelhanças no que se refere à pesquisa na internet (incluindo: vídeos, músicas, métodos e sites informativos), à exploração de softwares musicais, o desenvolvimento da auto-crítica, o desenvolvimento da escuta e a autonomia na gestão de próprio conhecimento.

Um fator importante nesse processo de auto-aprendizado, é a interatividade que o computador propicia:

Um elemento importante presente no aprendizado da música através do computador é a interatividade, ampliando as chances para uma maior participação do aluno e para uma individualização do estudo em acordo com suas particularidades (GOHN, 2003, p 19)

A interatividade dá respostas rápidas ao produtor de MEP, ele consegue averiguar o que compõem imediatamente, e sua escuta o guia nesse processo, indicando se sua música está ou não como planejou.

Pode-se notar que durante o processo de composição descrito, o produtor vai adquirindo seu conhecimento através da manipulação e experimentação dos softwares, de suas pesquisas na internet, de fóruns de discussão. Passa a buscar seu conhecimento utilizando a tecnologia – um processo de auto-aprendizado através das tecnologias do ciberespaço e tecnologias musicais. O entrevistado de Bacal, o DJ Camilo Rocha diz:

Existia um preconceito, um clichê dos roqueiros de que música eletrônica é só apertar um botão (...) Na verdade, o caso é bem o contrário. Você precisa “manjar” muito, tem que aprender muita coisa no computador, em software musical, em tecnologias, para se fazer musica eletrônica bem feita. (...). São possibilidades ilimitadas, (...) ele vai ter que ficar trancado no quarto fuçando, experimentando, mexendo nos programas, tem que ter um certo gosto. (BACAL, 2003, p. 78).

Baldelli (2004) levanta também a discussão acerca da tecnologia dizendo que esta deve ser uma aliada no processo de composição, uma ferramenta para criação. Diz que a escuta é o guia de composição do produtor, sendo fundamental no processo criativo.

Lopes (2009) descreve como alguns DJs entrevistados percebem mudanças em sua audição após terem começado a atuar. Todos os DJs entrevistados pela autora relataram como sua percepção dos sons mudou, passaram a discernir melhor os sons, a escutar com mais atenção os sons cotidianos e perceber nuances musicais referentes à espacialização e efeitos sonoros que antes não percebiam. Percebe-se aqui, como a experiência na cena eletrônica e a vivência como DJ, interferem na compreensão que eles tem da música.





Um dos locais onde o produtor busca referências sonoras (auditivas) para o que compõe é na própria pista de dança. Participar desta cena é fundamental para produtor, pois essa vivência oportuniza momentos de troca de conhecimento, discussão sobre música e apreciação.

### **A Cena eletrônica**

Compreender a vivência do produtor na cena eletrônica ajuda a entender alguns dos processos implicados na aprendizagem, pois é nesse meio que ele escuta, dialoga, produz e avalia as produções. Sua vivência na cena oportuniza momentos de troca de conhecimento, discussão sobre música e apreciação. Feitosa (2002) traz alguns pontos que implicam na prática musical do produtor na cena eletrônica; aborda questões sobre o hedonismo nas pistas de dança, sobre o mercado de produção e consumo, a autenticidade da música eletrônica, a identidade visual dos *clubbers*, entre outras questões. Cláudio Souza (s.d.) define assim a cena:

é uma subcultura quando tem visibilidade (...) é a efervescência contínua de uma cultura específica (...) é o povo se reunindo sempre em torno de algo, um *point*". (...) o que chamamos de cena é nada mais que uma comunidade se encontrando sempre para consumir o que elas gostam e se identificam, culturalmente. (SOUZA, Sobre o som da música eletrônica e cibercultura (<http://www.pragatecno.com.br/textos.html>))

Essa visão de Souza sobre cena, enquanto uma comunidade que se reúne para partilhar gostos em comum, para consumir o que se gosta e se identifica, levanta questões sobre o que os participantes da cena eletrônica gostam, consomem e se identificam. Levy (1999) fala da questão da tecnologia. Outro aspecto em comum entre os participantes da cena é o hedonismo na pista de dança, como ressalta Maffesolli (2006) – uma histeria coletiva, recuperando o sentido tribal de dançar, um retorno ao arcaico, através de um mantra tecnológico.

A pista de dança passa a ser um local onde as pessoas transcendem o dia-a-dia, ritualizando coletivamente, onde o cenário e a música são criados para proporcionar uma experiência diferenciada da percepção visual e sonora. Souza (s.d.) comenta sobre o “entrar na pista de dança”:

“a frase é perfeita por isso: é como se entrássemos em um outro mundo, numa bolha de prazer: somos envolvidos com imagens lisérgicas, luzes robóticas e som repetitivo- um outro (...) mundo, onde cada um de nós é o



centro” (SOUZA, Sobre o som da música eletrônica e cibercultura. (<http://www.pragatecno.com.br/textos.html>))

Na cena eletrônica é possível ouvir diversos comentários que apontam para uma maior compreensão da música graças ao envolvimento com a dança. As pessoas costumam descrever os diferentes estilos pela forma de se dançar; reconhecem os estilos a partir de movimentos corporais. Como apontado pelos autores, a vivência na pista de dança é um dos aspectos diretamente envolvidos na escuta.

Peixoto (2008) ressalta que a MEP têm a função de fazer dançar sem parar, e que a incompreensão deste elemento essencial pode levar a inúmeros mal-entendidos sobre a música em questão. Novamente a vivência na cena eletrônica é fundamental para o aprendizado do produtor. De acordo com Peixoto (2008), ele mantém a pista “virtualmente” na cabeça, enquanto compõe, e isso não seria possível se o produtor não houvesse vivenciado (dançando e tocando como DJ) a pista de dança inúmeras vezes.

## **Concluindo**

Os caminhos que o produtor de MEP percorre para construir seu conhecimento musical é permeado de vivências com a tecnologia (softwares e rede virtual), com a cena eletrônica (compondo, tocando ou dançando) e de escuta. Embora a bibliografia estudada traga dados relevantes para a compreensão da aprendizagem musical do produtor, é necessário um olhar mais específico na vertente da educação musical. Nesta perspectiva algumas questões vem à tona, como: Durante a interação do produtor no ciberespaço quais são os procedimentos mais comuns para sua aquisição de conhecimento? De que forma o compartilhamento de arquivos contribui na formação de repertório e crítica musical? Como o produtor desenvolve sua habilidade auditiva? Como é esse aprender auditivo que o guia durante sua composição? Como seu corpo reconhece padrões sonoros que o estimulam dançar? Como identifica os diferentes estilos pela maneira de se dançar? De que forma escolhe o software que vai usar, por que e como escolhe?

Pretende-se responder a essas questões com a pesquisa em andamento. Até o momento, o trabalho está no levantamento bibliográfico e a opção metodológica aponta para estudo multi-caso, tendo como procedimentos metodológicos a entrevista semi-estrutura, a observação participante, com registros de vídeo e áudio. Serão selecionados produtores de MEP que participam de uma festa que acontece toda quinta-feira, em Brasília: o “5uinto”. Esta opção se deve ao fato desta festa ser reconhecida no âmbito nacional, onde a proposta



musical é de experimentação estética, com estilos variados de música eletrônica. Os DJs residentes são estimulados a produzir suas próprias músicas e já possuem um selo de distribuição das produções.

Pierre Levy (1999), alerta sobre a mutação contemporânea em relação ao saber; pontua as novas formas de acesso à informação e os novos estilos de raciocínio e conhecimento que surgem em nossa sociedade e diz que a educação não pode estar alheia a essas mudanças. Se o mundo atual mudou a educação também deve mudar. Acredita-se que o estudo do processo de aprendizado de produtores de MEP poderá colaborar com uma visão dessa nova relação com o saber.



## Referências

BACAL, Tatiana. *Produzindo Sonoridades: A Ambigüidade de uma categoria ou a destruição de um nome*. In: Leituras sobre música popular. reflexões sobre sonoridades e cultura. Emerson Giumbelli, Júlio Cesar Valladão Diniz e Santuza Cambraia Naves (orgs.) Rio de Janeiro, 7Letras, 2008.

BACAL, Tatiana B. *Músicas, máquinas e humanos: os DJs no cenário da música eletrônica*. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social)- PPGAS/UFRJ, Rio de Janeiro, 2003.

BALDELLI, Debora- *A música eletrônica dos DJs e a produção de uma nova escuta*. Anais do V Congresso Latinoamericano da Associação Internacional para o Estudo da Música Popular- 2004- Rio de Janeiro- UFRJ (disponível em: [http://www.hist.puc.cl/iaspm/rio/Anais2004%20\(PDF\)/DeboraBaldelli.pdf](http://www.hist.puc.cl/iaspm/rio/Anais2004%20(PDF)/DeboraBaldelli.pdf)) acesso em 12/05/2009.

CENTOLA, Nicolau. *Laptop music e a nova estética da performance na música eletrônica*. II Simpósio ABCiber, 2008. Disponível em (<http://www.cencib.org/simposioabciber/PDFs/CC/Nicolau%20Centola.pdf>) Acesso: 11/08/2009.

FEITOSA, Ricardo Augusto de Saboiá: *Perspectivas de abordagem sobre 'autenticidade' e 'originalidade' na música eletrônica*. Texto apresentado no Seminário de Ciberpesquisa da Universidade Federal da Bahia (Pós-Graduação em Comunicação e Cultura Contemporâneas) – agosto/02. Disponível em (<http://www.pragatecno.com.br/textos.html>). Acesso em 03/02/2010

GOHN, Daniel Marcondes. *Auto-Aprendizagem Musical – Alternativas Tecnológicas*. São Paulo: Annablume/Fapesp, 2003

LEMOS, André. *Cibercultura: tecnologia e vida social na cultura contemporânea*. Porto Alegre: Sulina, 2002.

LÉVY, Pierre. *Cibercultura* (trad. Carlos Irineu da Costa). São Paulo: Editora 34, 1999, 264p.

LOPES, Juliana Julio. *Música e audição: os sentidos atribuídos por Disc Jockeys de música eletrônica*. Dissertação de Mestrado. Mestrado em Fonoaudiologia- PUC- SP. São Paulo, 2009.

MAFFESOLI, M. *O tempo das tribos- O declínio do individualismo nas sociedades de massa*.- 4 Ed. - Rio de Janeiro, Forense Universitaria, 2006.

PEIXOTO, Pedro Ferreira: *Transe Maquinico: Quando som e Movimento se encontram na música eletrônica de pista*. Horizontes Antropológicos, Porto Alegre, ano 14, n. 29, p. 189-215, jan./jun. 2008.

PRATES, Adriana- *O uso de psicoativos na cena de música eletrônica de Salvador- Bahia: uma investida inicial*- Revista on line: Os Urbanitas. Ano 4, Vol. 4 Numero 5, fevereiro de 2007. Disponível em (<http://www.osurbanitas.org/>) Acesso em 08/11/2010



SOUZA, Claudio Manoel de. *Música eletrônica e cibercultura. (idéias em torno da socialidade, comunicação em redes telemáticas e cultura do DJ)*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós Graduação em Comunicação e Cultura Contemporânea- UFBA, Bahia, 2003.

SOUZA, Claudio Manoel de. *Sobre a cultura da música eletrônica e a cibercultura*. Mestrado em Comunicação e Cultura Contemporânea, UFBA (Facom), s.d. Disponível na Internet via (<http://www.pragatecno.com.br/textos.html>). Acesso em 08/11/2010.



# Processos de Ensino e Aprendizagem na Banda de Música da Polícia Militar do Rio Grande do Norte

*Marcos Aragão Fontoura*  
Universidade Federal da Paraíba - UFPB  
*aragaofontoura@hotmail.com*

*Cleide Alves da Silva*  
Universidade Federal da Paraíba - UFPB  
*cleydealves@yahoo.com.br*

**Resumo:** Dentre os espaços musicais existentes em nosso país, apresenta-se para esse trabalho a Banda de música da Polícia Militar do Estado do Rio Grande do Norte – PMRN. Com cento e vinte e quatro anos de existência, o grupo tem resistido às transformações sociais e musicais do cenário natalense, mantendo traços das suas características iniciais. Este artigo se propõe a descrever os principais meios e processos de ensino-aprendizagem da música da referida Banda. Tivemos como instrumento de coleta de dados a entrevista semi-estruturada, a observação participante, registros fotográficos, bem como pesquisa bibliográfica, contemplando as áreas de educação musical e etnomusicologia. Concluímos que a Banda de música da PMRN é um grupo que desenvolve práticas e vivências musicais significativas, possibilitando a socialização dos conhecimentos entre os seus integrantes e que a instituição se configura como um importante espaço de ensino e aprendizagem de música.

**Palavras-chave:** Ensino e aprendizagem de música, Contexto não-formal, Banda de Música da Polícia Militar do RN.

## Introdução

A banda de música é um importante veículo de difusão da cultura. Esse tipo de formação musical pode ser encontrado em todo o território brasileiro, podendo ser civil ou militar. As bandas militares têm como uma de suas fortes características a manutenção de tradições que é percebida em seu repertório. No caso das civis, as bandas têm contribuído para alimentar o mercado com diversos profissionais da música. E ambas proporcionam a seus praticantes vivências musicais e a possibilidade de continuação de seus estudos. Observa-se que em seus espaços as práticas pedagógico-musicais sempre estiveram presentes.

Nesse sentido, esses espaços são considerados não-formais no campo da educação musical e vêm recebendo especial atenção dos pesquisadores:

(...) a Educação Musical vem ampliando seus objetos de investigação, não apenas abordando práticas de educação musical escolares sob um referencial sociocultural, mas debruçando-se sobre outros espaços não escolares de ensino e aprendizagem musical presentes em diferentes sociedades e culturas. (ARROYO, 2002, p. 103)



O termo espaço não-formal é entendido a partir dos estudos de Oliveira (2000), no qual ela o descreve como sendo um espaço em que se ensina e se aprende música, não apresentando uma explícita relação com a legislação e/ou regulamentação oficial do governo (OLIVEIRA, 2000). Assim, Almeida (2005) comenta que “pelo seu caráter abrangente a educação não-formal acolhe todos os programas educativos que estão fora da escola” (ALMEIDA, 2005, p.51).

Em dois artigos<sup>1</sup>, Fernandes (2006; 2007) descreve sua pesquisa, em que listou a produção brasileira dos alunos de pós-graduação (dissertações e teses), se estendendo até o ano de 2005. O autor relata que a maioria dos estudos se encontra nos processos formais e não-formais da educação musical.

A cada nova publicação em congressos, periódicos ou em revistas especializadas, percebemos um ‘novo’ espaço de educação musical desvelado – fruto de novas maneiras de se observar o dia-a-dia da pedagogia musical. Nesse viés, relata Queiroz:

Pensando especificamente na educação musical brasileira na contemporaneidade, podemos afirmar que a diversidade e a pluralidade da música deste país, que abarca ainda universos musicais de outros contextos, só tendem a favorecer e a enriquecer os nossos processos educacionais. (Queiroz, 2004, p. 106)

No universo de espaços musicais existentes em nosso país, apresenta-se para este trabalho a Banda de música da Polícia Militar do Estado do Rio Grande do Norte – PMRN. Com cento e vinte e quatro anos de existência, o grupo tem resistido às transformações sociais e musicais do cenário natalense, mantendo traços das suas características iniciais. Subsistindo ao tempo, o grupo tem se incumbido de instruir aqueles que chegam para formar suas bandadas, bem como aqueles que desejam uma graduação<sup>2</sup> maior na referida instituição. Neste estudo, tem-se como objetivo descrever os principais meios e processos de ensino-aprendizagem da música na instituição Polícia Militar do Rio Grande do Norte.

Esse trabalho se justifica por tratar de um estudo pouco explorado no cenário da pesquisa em música, principalmente na área da Educação Musical. Nossa intenção em abordar esse tema deve-se à inserção de um dos autores na referida instituição, e o outro pela curiosidade em desvelar como se configura o ensino da música em um contexto que, aparentemente, não denota ter relações com a pedagogia musical.

---

<sup>1</sup> Pesquisa em educação musical: situação do campo nas dissertações e teses dos cursos de pós-graduação stricto sensu brasileiros (I e II)

<sup>2</sup> Soldado, Cabo, Sargento, Suboficial.



Tivemos como instrumento de coleta de dados a entrevista semi-estruturada, a observação participante, registros fotográficos, bem como pesquisa bibliográfica, contemplando as áreas de educação musical e etnomusicologia.

## **A Polícia Militar do RN**

No Brasil, cada estado da federação dispõe de sua própria força policial militar. Seu principal objetivo é trazer a ordem e a manutenção da segurança pública dentro dos limites dos estados. Assim, a Polícia Militar do RN é uma instituição pertencente ao governo, subordinada a Secretaria Estadual de Segurança Pública e Defesa Social. É força auxiliar e reserva do Exército Brasileiro. Sua diferença das demais polícias<sup>3</sup> está principalmente pela forma de emprego de seus integrantes que se diferencia pela ostensividade da tropa. Os polícias militares são funcionários públicos do Governo Estadual e são denominados Policiais Militares do Estado<sup>4</sup>.

Em seus primórdios, era denominado Corpo Policial da Província. Com o desenvolvimento de sua história, ela tem recebido denominações diversas, como Força Pública e Batalhão de Segurança. Após o advento da Segunda Guerra Mundial, a corporação ganha a atual designação: Polícia Militar do Estado do Rio Grande do Norte<sup>5</sup> (PMRN).

Na atualidade, a estrutura da PMRN conta com aproximadamente 12 mil integrantes de ambos os sexos, distribuídos dentro das várias funções<sup>6</sup> existentes dentro dos quadros da corporação. Na cidade do Natal, está localizado o Quartel do Comando Geral de onde são distribuídas as ordens administrativas para as demais unidades no interior do RN.

A cidade do Natal está localizada na região Nordeste do Brasil com aproximadamente novecentos mil habitantes<sup>7</sup>. É uma das capitais mais antigas do Nordeste brasileiro e tem se destacado<sup>8</sup> no decorrer da história, principalmente pela sua localização geográfica.

No universo da grande Natal existem diversas manifestações musicais, dentre essas as bandas militares da Marinha, Exército, Aeronáutica e a da Polícia Militar, desempenhando papéis específicos dentro de suas respectivas corporações.

---

<sup>3</sup> Polícia Civil, Polícia Federal e etc.

<sup>4</sup> Decreto federal n. 88.777, de 1983, artigo 46: "Os integrantes das Polícias Militares, corporações instituídas para a manutenção da ordem pública e da segurança interna nas respectivas Unidades da Federação, constituem uma categoria de servidores públicos dos Estados e Distrito Federal, denominados de 'policiais militares'".

<sup>5</sup> Fonte: <http://www.pm.rn.gov.br/historico.asp>

<sup>6</sup> Saúde, mecânica, músico, combatentes, eletricitista, pedreiro e etc.

<sup>7</sup> <http://www.ibge.gov.br/cidadesat/topwindow.htm>.

<sup>8</sup> <http://www.ibge.gov.br/cidadesat/topwindow.htm>.





## **A Banda da PMRN**

Atualmente, o grupo de músicos da PMRN é composto por oitenta e nove músicos, distribuídos dentro de diversos graus hierárquicos<sup>9</sup>. A formação instrumental contempla os vários instrumentos característicos de bandas de música militares, divididos nas famílias das palhetas, metais e percussão. Em ocasiões especiais são acrescentados à banda instrumentos eletrônicos como baixo, guitarra, teclado e bateria. Sua sede está localizada no Quartel do Comando Geral da capital. As atividades musicais são desenvolvidas em todo o Estado, principalmente na cidade do Natal.

Observa-se através dos ofícios enviados à Banda a grande quantidade de solicitação de apresentações feitas durante o ano – em média duzentas. Como forma de atender à demanda, foi preciso dividir o grupo em três: duas atuantes na capital e outra na cidade de Mossoró<sup>10</sup>. As solicitações são diversas, estando entre elas as participações em aberturas de eventos, comemorações de aniversário de emancipação de municípios, eventos religiosos, solenidades cívicas, militares e outras.

Assim, a Banda da Polícia procura se destacar em suas apresentações executando repertório diversificado. Executam-se dobrados, valsas, boleros e músicas populares que estão na mídia.

## **Processos de ensino de música na Banda**

Comumente, antes de ingressar na Banda de música, o policial passa pelos estágios obrigatórios da corporação que compreende o curso de formação de soldados da Polícia Militar. Nessa primeira fase, o aluno soldado tem acesso às disciplinas diversas inerentes ao fazer policial militar como: ética, direitos humanos, princípios do direito, defesa pessoal, aulas de tiro, ordem unida, técnicas de abordagem e outras. O período do curso pode ser flexível podendo chegar a um ano. Após essa etapa, o formando passa por um ritual de passagem, representado por uma formatura que é realizada dentro da corporação militar para ser promovido ao primeiro grau hierárquico, na categoria de soldado PM.

Assim, após a conclusão do curso de formação, e dependendo das disponibilidades de vagas e das suas habilidades técnicas profissionais, o policial pode desempenhar algumas das várias funções existentes na PMRN. A função de músico instrumentista é uma dessas opções. Para ingressar especificamente na Banda da PM, os interessados são submetidos a um

---

<sup>9</sup> Tenente, Subtenente, Primeiro Sargento, Segundo Sargento, Terceiro Sargento, Cabos e Soldados.

<sup>10</sup> Mossoró é a segunda maior cidade em número de habitantes no RN



teste em que são observados os conhecimentos da estruturação musical e a desenvoltura técnica no instrumento musical.

Após esse processo seletivo, o soldado passa a conviver com as atividades da Banda de música como ensaios constantes e apresentações diversas. Desse modo, com sua efetivação no quadro da Banda e com o passar do tempo, o músico percebe que precisará de aperfeiçoamento para cumprir a sua designação. Foi percebido que tal aperfeiçoamento pode ocorrer de três formas: Através de conhecimentos compartilhados; de curso de habilitação em música dentro da PMRN; ou através de instituições<sup>11</sup> de ensino de música formal, em nível básico, técnico e superior (Bacharelado e Licenciatura).

A partir da necessidade do saber musical, no dia-a-dia, se compartilham conhecimentos entre os componentes da Banda, independentemente da graduação; configurando, portanto, uma rede de ensino-aprendizagem. Ficou evidente através das entrevistas realizadas que tal fenômeno não é recente e vêm se perpetuando na trajetória da Banda, como vemos nestes trechos transcritos de entrevistas, em que um membro da Banda e um da reserva foram indagados a respeito do aprendizado musical. O primeiro relata que:

*Cada vez mais a gente vai aprimorando conhecimentos... um repertório muito amplo... tem muito sargento que passa bastante dicas para gente, com bastante experiência e com muitos anos de música... é uma forma de cada dia aprender mais. (Cabo, um ano na Banda de música da corporação)*

E o segundo – policial da reserva – que:

*Não tinha professor [de música] designado pela própria polícia, era aquele músico, aquele mais habilitado, e tomava a frente [...] (Primeiro Sargento da Reserva, vinte e cinco anos aposentado)*

Nesse sentido, percebemos nessas falas que os colaboradores procuram dentro da própria Banda ajuda para solucionar questões musicais do dia-a-dia. Viu-se que essa prática de compartilhadas se configura como contínua na trajetória da Banda se tornando importante para os processos de aprendizagem dos policiais-músicos, uma vez que não há regularidade do ensino da música.

Outra prática observada na corporação é a oferta de Curso de Habilitação em Música. Isso acontece quando surgem vagas decorrentes das promoções dos militares. Nessa habilitação, há o ensino da música nas modalidades teórica e prática. Na aula teórica, o instrutor, que geralmente é um músico da Banda com maior graduação do que o curso

---

<sup>11</sup> UFRN, UERN, Instituto de Música Waldemar de Almeida e entre outros.



ofertado, ministra as aulas nas dependências do Quartel. Geralmente esse professor não adota apostilas, indicando leituras de alguns livros de ritmo, solfejo e estruturação musical, como Med e Priolli. A partir dessas leituras, o professor vai trazendo as temáticas, juntamente com exercícios de ritmo e solfejo. Cumprindo assim as diretrizes estabelecidas para a conclusão do referido curso.

As aulas práticas geralmente acontecem de forma coletiva, em ensaios pré-determinados, em que o instrutor e/ou maestro observa e avalia a desenvoltura técnico-profissional dos músicos inscritos no Curso. São programados a cada curso alguns ensaios, para que se possa cumprir a carga horária destinada.

A oferta desse curso interno possibilita ao integrante da Banda a continuidade da sua formação musical, percebida através das aulas teóricas e práticas, bem como a possibilidade de ascensão funcional dentro da corporação.

Uma vez que o músico queira se especializar em música fora da PMRN, notou-se que geralmente é concedido o direito por parte do maestro da Banda e pelo comandante da corporação, para que o mesmo possa aperfeiçoar seus conhecimentos musicais. Especificamente no Estado do RN, existem três instituições mais recorrentes nessa busca, que são a Escola de Música da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, a Universidade Estadual do Rio Grande do Norte e o Instituto de Música Waldemar de Almeida. Percebe-se através das entrevistas que alguns dos policiais se especializaram, ou estão em fase de formação, denotando uma preocupação com o fazer musical:

*[...] a gente pega muita experiência com o dia-a-dia, acho que a grande maioria procura outros setores, tipo a Universidade, o Instituto pra melhorar seus conhecimentos, [...] (Segundo Sargento, treze anos na Banda de música da corporação)*

Esses buscam formações nos mais variados níveis de ensino da música, como nos Cursos Básico, Técnico Profissionalizante, Bacharelado, Licenciatura em Música e Pós-Graduação *Stricto Sensu*. Ademais, foi notado que um de seus membros está cursando o mestrado em música na Universidade Federal da Paraíba, e que para este realizar tal curso, foi necessário dispensa total das funções da Banda, demonstrando assim a preocupação da corporação em aperfeiçoamento profissional.

Observa-se que, geralmente, os músicos que adquirem conhecimentos fora da corporação, compartilham seus saberes musicais com os outros membros da Banda, bem como são convidados para ministrarem a disciplina de música no Curso de Habilitação.



## **Conclusão**

As bandas de música no Brasil têm desenvolvido um importante papel na sociedade como fomentadora das práticas educativo-sociais e culturais. Destacamos neste trabalho a Banda de música da PMRN que faz parte do cenário musical-social norte-riograndense.

Foi percebido através das entrevistas e das observações que na Banda de música da polícia havia formas de se ensinar e aprender música. Isso é possível através de redes de compartilhamentos de saberes, dos cursos de habilitação em música – seja pelas aulas e/ou por quem multiplica o conhecimento adquirido em outras instituições de ensino musical. Observadas tais questões, percebeu-se o incentivo dado por parte da instituição aos integrantes da Banda para poderem se especializar tanto na própria corporação, resultando em promoções; como em instituições formais de ensino de música.

Conclui-se que a Banda de música da PMRN é um grupo que desenvolve práticas e vivências musicais significativas, possibilitando a socialização dos conhecimentos entre os seus integrantes e que a instituição se configura como um importante espaço de ensino e aprendizagem de música.



## Referências

ALMEIDA, Cristiane Maria Galdino de. Educação musical não-formal e atuação profissional. Revista da *ABEM*, Porto Alegre, n. 13, p. 49-56, 2005.

ARROYO, Margarete. Mundos musicais locais e educação musical. *Em pauta*: revista do programa de pós-graduação em música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, v. 13, n. 20, p. 95-121, 2002.

FERNANDES, José Nunes. Pesquisa em educação musical: situação do campo nas dissertações e teses dos cursos de pós-graduação stricto sensu brasileiros. Revista da *ABEM*, Porto Alegre, n. 15, p.11-26, 2006.

FERNANDES, José Nunes. Pesquisa em educação musical: situação do campo nas dissertações e teses dos cursos de pós-graduação stricto sensu brasileiros (II). Revista da *ABEM*, Porto Alegre, n. 16, p. 95-111, 2007.

OLIVEIRA. A. Educação Musical em Transição: Jeito Brasileiro de Musicalizar. In: SIMPÓSIO PARANAENSE DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 7., 2000, Londrina. *Anais...* Londrina, 2000, p. 15 – 34.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva. Educação musical e cultura: singularidade e pluralidade cultural no ensino e aprendizagem da música. *Revista da ABEM*, Porto Alegre. n.10, p. 99-107, 2004.



# Processos intersubjetivos na avaliação de composições musicais em sala de aula

Viviane Beineke  
Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC)  
vivibk@gmail.com

**Resumo:** A avaliação de processos e produtos musicais no ensino de música é um tema recorrente na área de educação musical, cabendo perguntar: como podem ser avaliadas as produções musicais de crianças no contexto dos processos de ensino e de aprendizagem musical na escola básica? Quem pode julgar essas produções? Quais são os objetivos, do ponto de vista educativo, da avaliação da produção musical em sala de aula? Nesta comunicação, a avaliação de composições musicais em sala de aula será discutida a partir de um recorte de pesquisa de doutorado que investigou como as dimensões da aprendizagem criativa se articulam em atividades de composição musical no contexto da escola básica. Considerando este objetivo, foi realizado um estudo de caso com uma turma da segunda série do Ensino Fundamental, em uma abordagem qualitativa. A metodologia incluiu observação direta, entrevistas semiestruturadas e de reflexão com vídeo com a professora e grupos focais com os alunos, com o fito de captar a complexidade dos processos dinâmicos que se estabelecem nas aulas e os significados elaborados pelos participantes. Os resultados revelam a construção de critérios intersubjetivos de avaliação das composições musicais pelas crianças que, mediadas pela professora, negociam e compartilham ideias de música. Nessa perspectiva, o grupo configura uma comunidade de prática musical, em um processo de entendimento compartilhado que constitui a base de construções sociais e pedagógicas em que professores e alunos podem transformar-se em sujeitos/atores do aprender juntos.

**Palavras-chave:** Composição musical de crianças, Avaliação intersubjetiva, Educação musical na escola básica.

## Introdução

Nos estudos sobre criatividade, não existe consenso sobre o que significa ser criativo, mas um ponto em comum em suas definições: é que ela sempre envolve a emergência de um produto novo, que pode ser uma ideia ou uma invenção original (ALENCAR; FLEITH, 2003; LUBART, 2007). Além disso, também há certo consenso de que esse produto deverá ter alguma relevância, ser apropriado à sua função. A avaliação da criatividade, por outro lado, é sempre relativa, pois o julgamento sempre implica juízos balizados por algum consenso social. Quem avalia um produto criativo pode ser uma sociedade, um comitê de pessoas ou um único juiz, mas o nível de criatividade de um produto ou ideia sempre será avaliado comparativamente (LUBART, 2007).

Na área de educação musical, cabe perguntar: como podem ser avaliadas as composições musicais de crianças no contexto dos processos de ensino e de aprendizagem musical na escola básica? Quem pode julgar essas produções? Quais são os objetivos, do



ponto de vista educativo, da avaliação de sua produção musical em sala de aula? Nesta comunicação, a avaliação de composições musicais em sala de aula será discutida a partir de um recorte da pesquisa de doutorado (BEINEKE, 2009)<sup>1</sup>, realizada com o objetivo de investigar como as dimensões da aprendizagem criativa se articulam em atividades de composição musical no contexto da escola básica.

## Metodologia de pesquisa

Considerando o objetivo proposto, realizou-se um estudo de caso com uma turma da segunda série do ensino fundamental, em uma abordagem qualitativa (DENZIN; LINCOLN, 2006; BRESLER, 2006; BOGDAN; BIKLEN, 1994; STAKE, 2003), visando contemplar a complexidade do ensino e da aprendizagem musicais. Neste sentido, o desenho da pesquisa incluiu observação direta, entrevistas semiestruturadas e de reflexão com vídeo com a professora e de grupos focais com os alunos<sup>2</sup>. Este conjunto de instrumentos de coleta de dados foi organizado conforme a figura abaixo (Figura 1). A aplicação da metodologia permitiu valorizar as perspectivas das crianças e da professora sobre as práticas observadas, captando a complexidade dos processos dinâmicos estabelecidos em sala de aula e seus significados para os participantes da pesquisa.

Dela participaram uma turma da segunda série do ensino fundamental<sup>3</sup> e Madalena, a professora de música. O ensino da disciplina estava previsto na matriz curricular da escola, desde a Educação Infantil até a 8ª série do Ensino Fundamental, com uma aula semanal de 50 minutos<sup>4</sup>. As observações foram realizadas de outubro a dezembro, período em que foram realizados dois conjuntos de atividades de composição musical: composição de um arranjo para a canção Zabelinha<sup>5</sup> e composição de uma música pentatônica.

---

<sup>1</sup> Pesquisa de doutorado realizada no Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, sob orientação da profa. dra. Liane Hentschke.

<sup>2</sup> As entrevistas semiestruturadas tiveram o objetivo de conhecer o contexto da prática educativa da professora. As entrevistas de reflexão com vídeo consistiram em uma reflexão retrospectiva, na qual a professora assistiu às próprias aulas, sendo incentivada a refletir sobre as atividades desenvolvidas e as produções musicais dos alunos. Nos grupos focais com os alunos, foram abordadas questões sobre seus pensamentos a respeito da aula de música e das atividades de composição. Numa segunda etapa, os alunos assistiram à apresentação das composições da turma, sendo provocadas discussões sobre os próprios trabalhos e os dos colegas.

<sup>3</sup> No ano de 2007, quando foram realizadas as observações em sala de aula, o ensino fundamental ainda era estruturado no sistema de oito anos e a escola atendia desde o último nível da Educação Infantil até o 3º ano do Ensino Médio. O total de alunos estava em torno de 350. A escola, localizada na região central da cidade de Porto Alegre (RS), embora pertença à rede particular de ensino, é administrada comunitariamente.

<sup>4</sup> As aulas de música foram realizadas em uma sala equipada com vários instrumentos musicais de percussão, como xilofones, metalofones, pandeiros, triângulos, chocalhos, tambores e flautas doces, além de um violão e um piano. O espaço físico utilizado era pequeno - aproximadamente 20m<sup>2</sup> -, mas nas atividades de composição em pequenos grupos os alunos utilizavam também o espaço do saguão, que fica em frente à sala de música.

<sup>5</sup> Canção de domínio público.



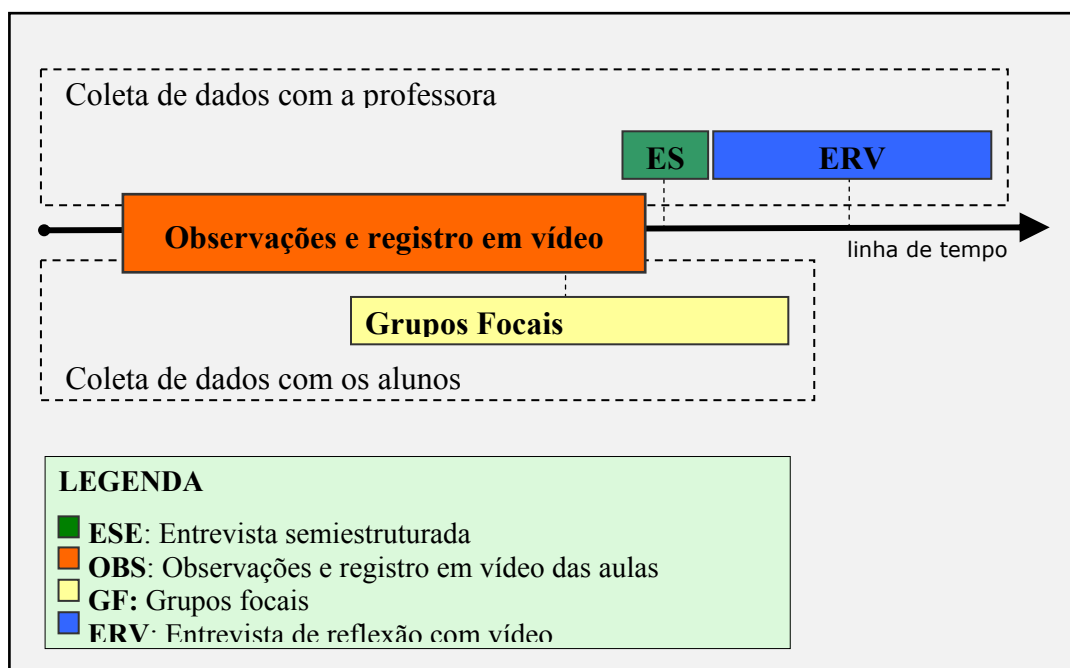


Figura 1 – Esquema do desenho metodológico da pesquisa.  
 Fonte: BEINEKE, 2009, p. 102.

## Estudos sobre a avaliação da composição musical de crianças

Nas pesquisas que focalizam os produtos composicionais de crianças, a questão basilar é como as composições podem ser avaliadas. Orientações teóricas diversas norteiam questionamentos, como: Que conhecimentos e habilidades a criança está demonstrando na sua composição? Qual a relação da composição com os objetivos da aula de música? De que forma fatores sociais e culturais influenciam as composições das crianças ou nelas se refletem? Como estabelecer critérios para avaliar uma composição musical? Os temas pesquisados incluem: instrumentos e critérios de avaliação; o objeto da avaliação; indicação do avaliador mais adequado; as relações entre os alunos que interferem na avaliação e os objetivos de avaliações colaborativas e de autoavaliação no processo educacional.

Na abordagem que focaliza os instrumentos e critérios utilizados, Salaman (1988) argumenta que os objetivos dos trabalhos de composição devem ser técnicos e avaliáveis, focalizando elementos musicais, como: variedade no uso do ritmo, duração e tempo, altura, melodia e harmonia; consistência do estilo; forma e equilíbrio no controle da variedade e da unidade da composição. A respeito deste enfoque, Green (1990) questiona se deveriam ser avaliadas as composições dos alunos ou sua experiência de aprendizagem na composição



musical, pois, a se considerar o seu capital educacional ou cultural, os valores das peças musicais serão totalmente diferentes. Segundo a autora, avaliando as composições pelos parâmetros musicológicos inerentes, são estabelecidos critérios que direcionam a escuta das músicas produzidas por crianças e adolescentes. Aplicados tais critérios, as composições seriam avaliadas segundo padrões musicais, estabelecidos previamente como válidos por professores ou teóricos, que poderiam não corresponder aos valores musicais dos estudantes. Esse tipo de avaliação, segundo Elliott (1995), conduz à homogeneização da experiência musical, impondo uma única forma de resposta à música.

Por outro lado, Swanwick (1988) alerta para a fragmentação da experiência musical decorrente da avaliação de elementos musicais isolados, questionando até que ponto a conjunção dessas avaliações pode dar uma ideia global da composição. A fim de superar as críticas feitas aos critérios de avaliação baseados na fragmentação dos elementos musicais, Swanwick (1988) propôs critérios fundamentados na Teoria e Modelo Espiral de Desenvolvimento Musical (SWANWICK; TILLMAN, 1986), elaborada a partir da análise de composições musicais de crianças.

Em contraposição à avaliação baseada em parâmetros musicológicos, Green (2000) propõe a avaliação do “contexto”, analisando o significado social das peças musicais dentro dos seus ambientes particulares de produção, distribuição e recepção. Nessa abordagem, evita-se mencionar as características inerentes à música, pois o enfoque se concentra na mediação da música, na organização de práticas musicais e na construção de valores musicais. O ideal, segundo a autora, seria que a avaliação incluísse tanto os elementos intrínsecos ao discurso musical, quanto o significado e o valor da música nas suas condições habituais de produção e recepção.

A discussão sobre avaliação traz implícito um questionamento sobre quem pode estabelecer critérios e julgar produtos ou ideias criativos. Uma referência bastante explorada na área de educação musical é a Técnica de Avaliação Consensual (TAC) (AMABILE, 1996), fundada no princípio de que os especialistas em uma área podem reconhecer quando um produto é ou não criativo. Esta proposição teórica apresenta uma nova perspectiva para o processo de avaliação, ao questionar quem são os avaliadores mais adequados: teóricos da música, compositores, professores ou estudantes (HICKEY, 2001; HICKEY; LIPSCOMB, 2006; PRIEST, 2001, 2006). Sob esta ótica, Hickey (2001) afirma que é na situação interativa da sala de aula que a criatividade pode ser mais bem compreendida, priorizando a avaliação realizada por alunos e professores, consensualmente, em classe.



Glover (1990) propõe que a avaliação configure um processo saudável, no qual professores e alunos reflitam sobre as músicas produzidas e ouvidas em aula, visando à compreensão mútua. Mais recentemente, o enfoque vem sendo ampliado, com estudos sobre a participação dos alunos no processo de avaliação das composições musicais (FAUTLEY, 2005; FREED-GARROD, 1999; MAJOR, 2007; YOUNKER, 2003). Freed-Garrod (1999) aponta a autoavaliação e a avaliação dos trabalhos dos colegas como ferramenta importante para o educador musical, defendendo práticas educativas nas quais professores e alunos possam ser parceiros na avaliação, permitindo que os estudantes se tornem responsáveis por sua própria aprendizagem.

Sintetizando esta breve revisão das pesquisas sobre a avaliação de composições musicais, pode-se afirmar que, partindo da construção de critérios técnicos para avaliar os produtos musicais de crianças e jovens, as pesquisas foram gradativamente reconhecendo que as composições dos estudantes poderiam ser avaliadas segundo outras perspectivas. Inicialmente, os critérios restringiam-se a elementos musicais intrínsecos; foram, gradativamente, sendo ampliados para incluir critérios consensuais e relativos ao contexto de produção das composições. Por tal constatação, as pesquisas passaram a focalizar mais a participação dos estudantes na avaliação, utilizando como recursos a autoavaliação e as avaliações colaborativas, consideradas de maior relevância na análise das composições produzidas em situações educacionais.

Atualmente, pode-se identificar uma tendência a investigar questões mais subjetivas sobre a relação que as crianças estabelecem com a atividade de composição musical e os significados que elas atribuem a seus processos e produtos composicionais. Contrariando as perspectivas de pesquisas adultocêntricas, vêm sendo envidados esforços para compreender os pontos de vista das crianças e suas experiências, entendendo-as como agentes da sua aprendizagem (CAMPBELL, 2006). As pesquisas desenvolvidas por Burnard (2000, 2002, 2004, 2006), Custodero (2007) e Kanellopoulos (1999), orientadas por este ponto de vista, procuram compreender as dinâmicas sociais e interativas da sala de aula e as perspectivas de quem aprende nas práticas educacionais e na investigação científica. A reflexão sobre as próprias experiências e a busca por espaços compartilhados de fazer/pensar música surgem como alternativas para um ensino comprometido com os significados construídos, individual e coletivamente, a partir de experiências de composição musical.

## **Processos intersubjetivos de avaliação e crítica musical**



Nas aulas de música observadas nesta pesquisa, o trabalho era norteado por atividades de composição musical em grupo, primeiro apresentadas à turma e, depois, analisadas e avaliadas conjuntamente pelas crianças e pela professora. No processo desta pesquisa, as análises e críticas sobre a produção musical da turma foram potencializadas nos grupos focais (quando cada composição foi revista pelas crianças) e nas entrevistas com a professora (que refletiu sobre as suas aulas a partir das gravações em vídeo). Dessa maneira, foi possível aprofundar a compreensão dos significados das experiências na óptica dos participantes.

No decorrer das apresentações das composições para a turma, a professora Madalena conversava com as crianças sobre o papel do público ao avaliar, analisar e compreender o trabalho dos colegas que estavam se apresentando. Assim, ao mesmo tempo em que esperava que os alunos trouxessem seus conhecimentos para a sala de aula, oportunizando-lhes um espaço para manifestar-se – fazendo música e falando/pensando sobre a sua produção –, Madalena preocupava-se em fazer esses conhecimentos retornarem ao grupo, provocando a coparticipação nos trabalhos.

A apresentação, assim, não é relevante apenas para quem está mostrando o seu trabalho: todo o grupo participa da apresentação, como compositor, executante ou audiência crítica, como afirmava a própria Madalena:

Eles precisam ouvir de uma forma construtiva, valorizando o que o grupo fez, porque aquele trabalho é seu também, é de quem está ouvindo, porque numa outra ocasião eles podem usar algo daquele grupo, para uma nova elaboração.

Por outro lado, as falas das crianças mostram que elas também já têm uma consciência da função das apresentações na aprendizagem da turma, criando uma dinâmica em que uns aprendem com os trabalhos dos outros, como revelam Dalila e Rebeca.

Dalila: Eu presto muita atenção [nas apresentações dos colegas] e ouço, porque eu posso ter uma ideia de música  
Rebeca: Sim, porque eles [os colegas] podem escutar e podem ter outras ideias. Não é só por causa disso também. É porque eles podem escutar e ver se tá bom, como no caso deles também pode estar

Estas ideias se aproximam da proposição de Sawyer (2008), de que os estudantes são socializados em comunidades de prática musical na sala de aula, quando todos colaboram na aprendizagem do grupo. Como salientam McDonald e Miell (2000), é fundamental que os alunos aprendam a ouvir-se e a colaborar entre si, pois o trabalho em grupo exige o



estabelecimento de trocas intersubjetivas que favoreçam novas combinações de ideias e sugestões imaginativas. Nesse processo, era possível perceber que as crianças entendiam a aprendizagem como uma construção coletiva, da qual todos podiam participar, dar sugestões e aprender uns com os outros. Após as apresentações das composições em classe, as crianças também davam sugestões sobre como o outro grupo poderia ter conduzido a composição:

Joana: Podia ter outras coisas...  
Marisa: Tipo... a Larissa podia fazer uma coisa... um...  
Maiara: É, a Larissa fazer (faz o gesto de tocar um glissando).  
Joana: E o pandeiro... tocar bem devagarinho: trrrrrraamm...  
Maiara: A Julieta e a Marcela podiam... bater na mão e fazer assim...  
[...]  
Marcela: Um pouquinho devagar, porque a música é devagar.

Quando as crianças dão sugestões sobre as composições dos colegas revelam, cada qual a seu modo, a concepção sobre como a música deveria ser e que orienta o julgamento delas sobre os trabalhos. Ao mesmo tempo, novas ideias de música<sup>6</sup> são introduzidas e incorporadas aos conhecimentos elaborados coletivamente. Nesta perspectiva, os critérios de avaliação das composições são construídos intersubjetivamente em sala de aula a partir das ideias de música que fundamentam<sup>7</sup> as análises e críticas musicais da turma naquele momento, quando todos refletem e dialogam sobre suas composições. Cabe destacar que a intersubjetividade encontra na linguagem uma mediadora dos entendimentos que, na base do diálogo, buscam consensos mínimos, ainda que sempre provisórios (MARTINAZZO, 2005). Este autor explica que o entendimento intersubjetivo é fruto de um processo que supõe a escuta do outro, abrindo-lhe a possibilidade de falar e argumentar, ações que, nas aulas de música investigadas, foram privilegiadas nos momentos da análise e da crítica das composições musicais pelos alunos e pela professora.

Segundo Mardell, Otami e Turner (2008, p. 118), as crianças, quando se lhes dá espaço para partilhar ideias e refletir a respeito delas, conseguem construir um corpo de conhecimento coletivo sobre o objeto em questão. Isto lhes permite seguir modificando e adicionando ideias e construindo compreensões coletivas sobre como o grupo trabalha. Além disso, cabe destacar que, no processo intersubjetivo de aprendizagem, o entendimento não

---

<sup>6</sup> Neste trabalho utilizo o conceito *ideias de música* (BRITO, 2007) para me referir à compreensão de música que circula em sala de aula entre as crianças e a professora. Segundo a autora, esse conceito é dinâmico, tanto em relação à mobilidade do pensamento musical (em tempos e espaços distintos), quanto ao pensamento da criança. Neste sentido, a autora entende que idéias de música emergem, se estabelecem e se transformam continuamente, em diferentes escalas de tempo, para cada pessoa, para um grupo, para um período histórico (BRITO, 2007, p. 14).

<sup>7</sup> Utilizo aqui o conceito de fundamento exposto por Martinazzo (2005, p. 88), compreendendo razões, motivos e justificações a que os sujeitos recorrem para validar seus pontos de vista.



significa adesão cega à ideia do outro ou submissão ao discurso hegemônico e legitimador, mas um princípio central no estabelecimento de solidariedade, de interação e de socialização (MARTINAZZO, 2005).

Madalena observa que as análises das crianças também são baseadas em questões afetivas, como “o menino que está lá tocando é meu amigo”, o que não impede que a plateia, em seu conjunto, seja muito crítica. É importante, por isso, que o/a professor/a procure compreender como as relações sociais em sala de aula influenciam a crítica das crianças, para que possa mediar as discussões na turma, relativizando a análise delas em algumas situações. Esta questão é salientada por Mellor (2000) quando afirma que os processos de participação em sala de aula são complexos e mediados pela estrutura social dos grupos de alunos. Segundo a autora, é preciso construir um nível de subjetividade que não só considere, mas também transcenda os sistemas de valor que permeiam os julgamentos da produção musical em sala de aula. Além disso, como enfatizou Madalena, é necessário entender a crítica das crianças em seu conjunto, valorizando suas participações como plateia crítica, reforçando o senso de responsabilidade e de confiança na sua capacidade de avaliar com propriedade a produção dos colegas.

Assim, à medida que os participantes estão engajados em ações cujos significados são negociados uns com os outros, o grupo deixa de ser percebido como um agregado de pessoas (WENGER, 2008, p. 73). O engajamento mútuo, segundo o autor, não entalha a homogeneidade, mas cria interações entre as pessoas na sua diversidade. Wenger (2008) argumenta que, quando se acredita que o conhecimento envolve a participação em comunidades sociais, é importante que o professor promova formas inventivas de engajar os estudantes em práticas significativas, proporcionando-lhes acesso a recursos que aumentem sua participação. Em tais relações, constroem-se significados para o fazer musical, entendendo-se que os significados não são pré-existentes, não estão nas pessoas nem no mundo, mas são sempre históricos e dinâmicos, contextuais e únicos, construídos na relação dinâmica de viver no mundo (WENGER, 2008) através dos processos de entendimento intersubjetivo, vivenciados nos processos de criação, análise e crítica musicais vivenciados nas aulas.

Nas aulas observadas, as atividades de composição, incluindo a proposição da atividade pela professora, o momento de trabalho em pequenos grupos, as apresentações, as discussões e críticas aos trabalhos, parecem contemplar a ideia de aprendizagem como participação social. Também incluem, além destas, as dimensões que caracterizam uma comunidade de prática: o engajamento mútuo, a colaboração empreendedora e um repertório



compartilhado de ideias de música, rotinas, ações, vocabulário e histórias que se tornaram parte das suas práticas escolares (WENGER, 2008).

Essas características provocam um alto senso de pertencimento e comprometimento mútuo que ancoram a aprendizagem criativa. Cabe à professora, no processo, mediar as discussões entre as crianças na construção da aprendizagem em sala de aula, garantindo espaço para as falas dos alunos e um ambiente de relações sociais de engajamento, de compromisso e respeito mútuo para que as crianças se sintam seguras para expressar suas ideias. Ao mesmo tempo, também é sua atribuição ampliar as ideias de música das crianças, a partir das suas próprias referências e conhecimentos musicais. Segundo Martinazzo (2005), o processo de entendimento compartilhado está na base da constituição de construções sociais e pedagógicas, emancipadoras e democráticas, em que professores e alunos podem transformar-se em sujeitos/atores do aprender juntos.

### **Considerações finais**

Nesta pesquisa, avaliar conjuntamente – crianças e professora – as composições produzidas em aula e sobre elas refletir foi uma atividade fundamental para construir intersubjetivamente critérios de avaliação das composições musicais das crianças, à medida que se negociavam os sentidos atribuídos aos trabalhos produzidos. Nestes momentos – de analisar, refletir, falar, avaliar e dar sugestões –, foi possível conhecer as ideias de música que orientavam os comentários e os julgamentos das crianças sobre as suas composições. Durante as aulas de música, as crianças ressignificaram suas experiências como compositoras, executantes e audiência crítica, podendo, por um lado, incorporar novas ideias de música aos seus trabalhos e críticas musicais, e, por outro, incorporar às suas composições os critérios estabelecidos intersubjetivamente em classe.

Com base no estudo realizado, observei que a aprendizagem criativa é potencializada em atividades musicais que não apenas promovem a realização de composições nas aulas – mas que também incentivam a construção coletiva de conhecimentos. Os processos intersubjetivos de avaliação – sob o enfoque que inclui a análise, a reflexão e a crítica musical, bem como a aceitação e a rejeição de trabalhos – abriram espaço para a ampliação das ideias de música das crianças, acionando a aprendizagem criativa. Talvez esse olhar sobre os processos de ensino e de aprendizagem, bem como sobre sua avaliação, possa indicar caminhos quando se deseja construir uma educação musical na escola básica que contribua para a formação de pessoas mais sensíveis, críticas, transformadoras e solidárias.



## Referências

- ALENCAR, Eunice Soriano de; FLEITH, Denise de Souza. *Criatividade: múltiplas perspectivas*. 3. ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2003.
- AMABILE, Teresa M. *Creativity in context. Update to The Social Psychology of Creativity*. Oxford: Westview Press, 1996.
- BEINEKE, Viviane. *Processos intersubjetivos na composição musical de crianças: um estudo sobre a aprendizagem criativa*. 2009. 289 f. Tese (Doutorado em Música) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10183/17775>>
- BOGDAN, Robert e BIKLEN, Sari. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Tradução Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994.
- BRESLER, Liora. Paradigmas cualitativos en la investigación en educación musical. Traducción Andrea Giráldez. In: DÍAZ, Maravillas (Coord.). *Introducción a la investigación en Educación Musical*. Madrid: Enclave Creativa Ediciones, 2006. p. 31-82.
- BRITO, Maria Teresa Alencar de. *Por uma educação musical do pensamento: novas estratégias de comunicação*. 2007. 288 f. Tese (Doutorado em Comunicação e Semiótica) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.
- BURNARD, Pamela. How children ascribe meaning to improvisation and composition: rethinking pedagogy in music education. *Music Education Research*, v. 2, n. 1, p. 7-23, 2000.
- \_\_\_\_\_. Investigating children's meaning-making and the emergence of musical interaction in group improvisation. *British Journal of Music Education*, v. 19, n. 2, p. 157-172, 2002.
- \_\_\_\_\_. Pupil-teacher conceptions and the challenge of learning lessons from a Year 8 music classroom. *Improving Schools*, v. 7, n. 1, p. 23-34, 2004.
- \_\_\_\_\_. The individual and social worlds of children's musical creativity. In: MCPHERSON, Gary (Ed.). *The child as musician: a handbook of musical development*. Oxford: Oxford University Press, 2006. p. 353-374.
- CAMPBELL, Patrícia Shehan. Global practices. In: MCPHERSON, Gary (Ed.). *The child as musician: a handbook of musical development*. Oxford: Oxford University Press, 2006. p. 415-437.
- CUSTODERO, Lori A. Origins and expertise in the musical improvisations of adults and children: a phenomenological study of content and process. *British Journal of Music Education*, n. 24, p. 77-98, 2007.
- DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. (Org.) *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. 2. ed. Tradução Sandra Regina Netz. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 15-41.



ELLIOTT, David J. *Music matters: a new philosophy of music education*. New York: Oxford University Press, 1995.

FAUTLEY, Martin. Baseline assessment of pupil composing competencies on entry to secondary school: a pilot study. *British Journal of Music Education*, n. 22, v. 2, p. 155-166, 2005.

FREED-GARROD, Joi. Assessment in the arts: elementary-aged students as qualitative assessors of their own and peers' musical compositions. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, v. 139, p. 50-63, 1999.

GLOVER, Jo. Understanding children's musical understanding. *British Journal of Music Education*. v. 7, n. 3, p. 257-262, 1990.

GREEN, Lucy. The assessment of composition: style and experience. *British Journal of Music Education*, v. 7, n. 3, p. 191-196, 1990.

HICKEY, Maud. An application of Amabile's Consensual Assessment Technique for rating the creativity of children's musical compositions. *Journal of Research in Music Education*, v. 49, n. 3, p. 234-244, 2001.

HICKEY, Maud; LIPSCOMB, Scott D. How different is good? How good is different? The assessment of children's creative musical thinking. In: DELIÈGE, Irène; WIGGINS, Geraint A. (Ed.) *Musical Creativity: multidisciplinary research in theory and practice*. New York: Psychology Press, 2006. p. 97-110.

KANELLOPOULOS, Panagiotis A. Children's conception and practice of musical improvisation. *Psychology of Music Education*, n. 27, p. 175-191, 1999.

LUBART, Todd. *Psicologia da Criatividade*. Tradução de Márcia Conceição Machado Moraes. Porto Alegre: Artmed, 2007.

MAJOR, Ângela E. Talking about composing in secondary school music lessons. *British Journal of Music Education*, n. 24, v. 2, p. 165-178, 2007.

MARDELL, Ben; OTAMI, Salome; TURNER, Terri. Metacognition and creative learning with American 3-8 year-olds. In: CRAFT, Anna; CREMIN, Teresa; BURNARD, Pamela (Ed.). *Creative learning 3-11: and how to document it*. Sterling: Trentham Books Limited, 2008. p. 113-121.

MARTINAZZO, Celso José. *Pedagogia do entendimento intersubjetivo: razões e perspectivas para uma racionalidade comunicativa na Pedagogia*. Ijuí: Unijuí, 2005.

McDONALD, Raymond A. R.; MIELL, Dorothy. Creativity and music education: the impact of social variables. *International Journal of Music Education*, n. 36, p. 58-68, 2000.

MELLOR, Liz. Listening, language and assessment: the pupils' perspective. *British Journal of Music Education*, n. 17, v. 3, p. 247-263, 2000.





PRIEST, Thomas. Self-evaluation, creativity, and musical achievement. *Psychology of Music*, v. 34, n. 1, p. 47-61, 2006.

\_\_\_\_\_. Using creativity assessment experience to nurture and predict compositional creativity. *Journal of Research in Music Education*, v. 49, n. 3, p. 245-257, 2001.

SALAMAN, W. Objectives and the teaching of composition. *British Journal of Music Education*, n. 5, v. 1, p. 3-20, 1988.

SAWYER, R. Keith. Learning music from collaboration. *International Journal of Educational Research*, v. 47, p. 50-59, 2008.

STAKE, Robert E. Case Studies. In: DENZIN, Norman; LINCOLN, Yvonna S. (Ed.) *Strategies of qualitative inquiry*. 4th ed. Thousand Oaks: Sage Publications, 2003. p. 134-164.

SWANWICK, Keith. *Music, mind, and education*. London: Routledge, 1988.

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

WENGER, Etienne. *Communities of practice: learning, meaning, and identity*. 18th printing. Cambridge: Cambridge University Press, 2008.

YOUNKER, Betty Anne. The nature of feedback in a community of composing. In: HICKEY, Maud (Ed.). *Why and how to teach music composition: a new horizon for music education*. Reston: MENC - The National Association for Music Education, 2003. p. 233-242.



# **Produção em ciências sociais e humanas em interlocução com a educação musical: um estudo exploratório**

*Maria Guiomar de Carvalho Ribas*  
UFPB  
*guiomarcarvalho@yahoo.com.br*

*Juciane Araldi*  
UFPB  
*juciane.araldi@gmail.com*

**Resumo:** Esse texto apresenta uma pesquisa em andamento desenvolvida pelo Grupo de Pesquisa Educação Musical, Cotidiano e Sociedade. Tem por objetivo central compreender como estudiosos da educação, da sociologia e da comunicação têm abordado a música. Trata-se de um estudo exploratório com abordagem qualitativa, tendo como fonte os anais dos Encontros Anuais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, da Associação Nacional da Pós-Graduação em Ciências Sociais, e, da Associação Nacional de Programas de Pós-Graduação em Comunicação. Será considerada a produção discente e docente publicada nos anais nos últimos cinco anos – 2005 a 2009, cujas temáticas abarquem a música. Considerando que os diálogos com as outras áreas podem ser inúmeros, inclusive em campos que extrapolam as ciências humanas e sociais, a importância da pesquisa aqui proposta reside na possibilidade de conhecer qual é a representação da área de música e da subárea educação musical, na produção do conhecimento de áreas afins. Verificar como esses estudos abordam e refletem sobre música em fenômenos por eles estudados, pode fornecer elementos que nos ajudem a problematizar com mais profundidade sobre modos e processos pelos quais as pessoas aprendem, ensinam e significam a música em suas vidas.

**Palavras-chave:** Epistemologia da educação musical, música e humanidades.

## **Introdução**

Esse texto apresenta uma pesquisa em andamento desenvolvida pelo Grupo de Pesquisa Educação Musical, Cotidiano e Sociedade<sup>1</sup>. Partindo do pressuposto que a prática educativa musical é uma prática social (GREEN, 1998; SMALL, 1984; SOUZA, 1996; 2007), bem como que o campo epistêmico da educação musical é tecido por múltiplas articulações disciplinares (KRAEMER, 2000), o objetivo do estudo é incursionar pelas áreas de educação, sociologia e comunicação, buscando refletir sobre como elas têm estabelecido interlocuções com a área de música, mais especificamente, com a subárea educação musical.

De certo modo, nessa pesquisa iremos tomar um caminho “inverso” dos que têm sido realizados na área até então no Brasil. Temos estudado teorias, concepções e ideias advindas de outras ciências e utilizado esses conhecimentos para consubstanciar o campo da pesquisa

---

<sup>1</sup> Grupo registrado no Diretório de Grupos de Pesquisa do CNPq, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Música da UFPB, coordenado pelas autoras desse artigo.



em educação musical. O estado de conhecimento realizado por Fernandes (2006; 2007) permite entrever de modo panorâmico conexões da educação musical com diversos campos. Citando alguns exemplos: Duarte (2008) fundamenta suas análises a partir psicologia social, notadamente à luz da teoria de representações sociais; Souza (2000; 2009) tem uma longa trajetória dedicada ao aporte da sociologia, e mais especificamente das teorias da vida cotidiana no campo da educação musical; a psicologia vem sendo utilizada para embasar os estudos de Ilari (2002; 2009) com ênfase em cognição e aprendizagem musical; teorias educacionais subjazem trabalhos de Bellochio (2000; 2002); entre outros. Mas como estudiosos de outros campos que não os da música têm feito uso do conhecimento musical; e ainda mais focalmente do conhecimento pedagógico musical? Baseado em quais concepções e perspectivas acerca de música e/ou de educação musical isso tem se realizado? Como a música tem sido considerada e compreendida? Quais fenômenos musicais têm captado atenção desses cientistas? E como esses fenômenos se articulam com objetos e temáticas dessas áreas? Essas são as questões que impulsionaram a pesquisa em tela.

Para alguns estudiosos, o diálogo que a educação musical vem estabelecendo com outras áreas do conhecimento, marcadamente no âmbito das ciências sociais e humanas, constitui-se como elemento positivo para fortalecer o campo. À própria área de educação musical estão inerentes dimensões musicológica, pedagógica, sociológica, psicológica, etc. Como Kraemer (2000) afirma, trata-se de uma área multidimensional constituída por inter-relações entre si mesma e outros campos. Assim, e conforme as pesquisas têm revelado, interlocuções teóricas com diversos campos epistêmicos têm contribuído para consubstanciar a área de educação musical. De acordo com Souza:

Esse interesse está voltado para a construção de teorias explicativas na área de educação musical que partam de instrumentos e práticas metodológicas próprias. Por isso as discussões sobre o objeto de estudo da área, a natureza do conhecimento pedagógico-musical e suas inter-relações com outras áreas do conhecimento são tão relevantes (SOUZA, 2007, p. 30).

Nesse sentido, entendemos que especular acerca do olhar do *outro* sob nosso campo, os sentidos e significados atribuídos por estudiosos da educação, sociologia e comunicação à música e aos modos e processos de transmissão e apropriação musical, representa uma ação investigativa complementar. Essa proposta estimula também o exercício de alteridade entre áreas. O *outro* nos vê, perspectiva e analisa, de modo diferente, de modo distinto; ao vermos no *outro* o que não somos, nos reafirmamos e complementamos.



Assim, essa pesquisa tem como objetivo central buscar compreender como estudiosos da educação, da sociologia e da comunicação têm feito uso do conhecimento musical. Ênfase será dada ao uso do conhecimento pedagógico musical. Para isso, foram delineados os seguintes objetivos específicos: 1) localizar trabalhos nas áreas de educação, sociologia e comunicação que estabeleçam uma articulação temática com a música e a educação musical; 2) identificar que concepções de música estão subjacentes a esses trabalhos; 3) analisar como esses estudos problematizam o ensino e aprendizagem da música, no fenômeno por eles estudado; 4) refletir sobre quais fenômenos musicais têm captado atenção desses cientistas, e como se articulam com objetos e temáticas dessas áreas.

A escolha dos campos - educação, sociologia e comunicação - para a realização dessa pesquisa decorre do interesse e perfil das autoras (ver Araldi, 2004; Ribas, 2006) e, por conseguinte do Grupo, cujas linhas de pesquisa estão concebidas estabelecendo diálogos mais diretamente relacionados com tais campos<sup>2</sup>.

## **Metodologia adotada**

Trata-se de um estudo exploratório com abordagem qualitativa, tendo como fonte os anais dos Encontros Anuais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, da Associação Nacional da Pós-Graduação em Ciências Sociais, e, da Associação Nacional de Programas de Pós-Graduação em Comunicação. Será considerada a produção discente e docente publicada nos anais nos últimos cinco anos – 2005 a 2009<sup>3</sup> cujas temáticas abarquem a música.

A pesquisa está organizada em três fases: levantamento de dados, categorização e análise do material coletado. A previsão de realização da pesquisa é de um ano, conforme a subdivisão detalhada no quadro que segue:

---

<sup>2</sup>O Grupo possui duas linhas: Práticas musicais juvenis (que visa refletir sobre práticas musicais juvenis na contemporaneidade, buscando problematizar sobre os processos pelos quais esses sujeitos geram modos de apropriação e transmissão musical, (re)produzindo e/ou subvertendo homogenizações sociais); Processos, memórias e práticas educativo-musicais (que abrange a compreensão de distintas realidades educativo-musicais, considerando a estruturação e concepção de processos de ensino aprendizagem da música, no que se refere às suas dimensões pedagógicas, sociais e culturais.

(<http://dgp.cnpq.br/buscaoperacional/detalhegrupo.jsp?grupo=00838039ICLT2E>).

<sup>3</sup> Pretendemos posteriormente estender o estudo abrangendo os anos de 2000 a 2004



**Tabela 1:** Fases da pesquisa

<b>Fase</b>	<b>Atividade</b>	<b>Período</b>
Fase 1	Levantamento dos dados	Maio a agosto de 2010
Fase 2	Categorização do material	Setembro a dezembro de 2010
Fase 3	Análise dos dados	Janeiro a maio de 2011

Para a primeira fase, os dados serão organizados em documentos separados inicialmente por áreas. Já a segunda fase, segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 221) consiste na elaboração das “categorias de codificação”. Essas categorias surgem durante o levantamento dos dados, e nessa fase contribuem para agrupar o material coletado. A última fase, de análise, “envolve o trabalho com os dados, a sua organização, divisão em unidades manipuláveis, síntese, procura de padrões, descoberta dos aspectos importantes e do que deve ser aprendido e a decisão sobre o que vai ser transmitido aos outros” (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p. 205).

Após a fase de levantamento de dados, os trabalhos oriundos de programas de pós-graduação que estejam ligados a linhas de pesquisa em educação musical, não serão considerados. Isso porque entendemos que estes trabalhos não pertencem aos três campos investigados nesse estudo. Para utilizar esse filtro serão realizadas buscas no *currículo lattes* dos autores, verificando seu perfil acadêmico.

### **Por que estudar esse tema?**

Considerando que os diálogos com as outras áreas podem ser inúmeros, inclusive em campos que extrapolam a área de ciências humanas e sociais, a importância da pesquisa aqui proposta reside na possibilidade de conhecer qual é a representação da área de música e da educação musical, na produção do conhecimento de áreas afins. Assim, verificar como esses estudos abordam e refletem sobre a música em fenômenos por eles estudados, pode fornecer elementos que nos ajudem a problematizar com mais profundidade sobre modos e processos pelos quais as pessoas aprendem, ensinam e significam a música em suas vidas.

Conforme mencionado, o estudo realizado por Fernandes (2006; 2007) analisando em um primeiro momento a produção discente em música, proveniente de programas de pós-graduação brasileiros até 2001, e em um segundo momento de 2002 a 2005, já aponta a presença de pesquisas com temáticas que envolvem a música e/ou a educação musical, realizadas em programas de pós-graduação que não os de música. Segundo o autor, tal prática gera “pesquisas com os mais diversificados fundamentos teóricos e abordagens

metodológicas. Isso torna o campo ainda mais rico, e faz com que os pesquisadores da educação musical obrigatoriamente conheçam tal produção” (FERNANDES, 2007, p. 98).

Dentre esses trabalhos, tomamos como exemplo a pesquisa realizada por Garbin (2001), interligando internet, juventude e música, realizada na área de educação, sendo a música um dos eixos pesquisados. A autora se deteve em analisar aspectos de identidades juvenis, tendo como campo empírico, conversas de jovens e adolescentes em *chats* na internet. Dentre as questões que nortearam essa pesquisa destacam-se: “como jovens - encontrados arbitrariamente nos chats destinados à música - mostram, entendem, investem neste ou naquele gênero musical, como buscam imitar seus astros, como se mostram como "fazedores/as de música", como se situam geograficamente num "tão longe tão perto" que se faz na rede, e como emergem alguns traços de identidades de gênero, de etnia” (GARBIN, 2001, p. 01).

Outro trabalho também desenvolvido na área de educação é a pesquisa desenvolvida por Dayrell (2001; 2005). Nele, são investigados processos de socialização de jovens da periferia de Belo Horizonte a partir de um olhar positivo sobre juventude. O campo empírico compreende jovens pobres, negros das periferias inseridos em processos criativos de afirmação, como membros de um grupo de *rap* e de um grupo de *funk*. Analisa processos de socialização juvenil considerando suas práticas musicais.

A tese em desenvolvimento na área de Sociologia, por Campos (2009), trata sobre a relação entre gosto e estilo de fãs de rock independente. Trata-se de uma etnografia que aborda o cenário *rock indie*, como um espaço de sociabilidade e de identidade dos sujeitos estudados.

Essas pesquisas, já demonstram uma importante interlocução entre áreas de conhecimento afins, permitindo que nossas análises sobre processos de transmissão e apreensão musical encontrem parcerias e significados igualmente em pesquisas de outras áreas.

Dessa forma, conhecer de modo exploratório essa produção e a forma como a música tem sido abordada pela educação, sociologia e comunicação, considerando a relação dialógica estabelecida em cada área pode contribuir para fortalecer e solidificar o campo epistemológico da área de educação musical.



## Referências

- ARALDI, Juciane. *Aprendizagem musical de DJs: um estudo multicaso em Porto Alegre*. Dissertação (Mestrado em Música) – PPG-Música. Universidade do Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.
- BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. Escola – Licenciatura em Música – Pedagogia: compartilhando espaços e saberes na formação inicial de professores. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 7, 41-48, set. 2002.
- BELLOCHIO, Claudia. *A Educação musical nas séries iniciais do ensino fundamental: olhando e construindo junto às práticas cotidianas do professor*. Tese (Doutorado em Educação)–PPG-Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2000.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Portugal: Porto Editora, 1994.
- CAMPOS, Cynthia de Lima. Oê, Oê, eu sou mais indie que você: o gosto e o estilo dos fãs de rock independente como elemento de distinção. In: ENCONTRO ANUAL DA ANPOCS, 33.; 2009, Caxambu. *Anais...* Caxambu: ANPOCS, 2009.
- DAYRELL, Juarez. *A música entra em cena: o funk e o hip hop na socialização da juventude em Belo Horizonte*. Tese (Doutorado em Educação) – PPG-Educação. Universidade do Estado de São Paulo, São Paulo, 2001.
- DAYRELL, Juarez . *A música entra em cena: o rap e o funk na socialização da juventude*. Belo Horizonte: UFMG, 2005. V. 1. 303 p.
- DUARTE, Mônica de Almeida. Representaciones sociales y retórica: una base epistemológica para la incautación del sentido en la producción de bandas sonoras. In: Fernandes, José Nunes; Porta, Amparo (Org.). *La banda sonora de la televisión infantil. Entre la globalización y la diversidad cultural*. Rio de Janeiro: Programa de Pós-Graduação em Música/UNIRIO. BRASIL, 2008, V. 01, p. 29-37.
- FERNANDES, José Nunes. Pesquisa em educação musical: situação do campo nas dissertações e teses dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* brasileiros. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 15, 11-26, set. 2006.
- FERNANDES, José Nunes. Pesquisa em educação musical: situação do campo nas dissertações e teses dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* brasileiros (II). *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 16, 95-111, mar. 2007.
- GARBIN, Elisabete Maria. *www.identidadesmusicaisjuvenis.com.br: um estudo dos chats sobre música da internet*. Tese (Doutorado em Educação) – PPG-Educação. Universidade do Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.
- GREEN, Lucy. *Music on deaf ears: musical meaning, ideology and education*. Manchester: Manchester University Press, 1988.



ILARI, Beatriz. Bebês também entendem de música: A percepção e a cognição musical durante o primeiro ano de vida. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 7, p. 83-90, 2002.

ILARI, Beatriz. Cognição Musical: origens, abordagens tradicionais, direções futuras. In: ILARI, Beatriz; ARAÚJO, Rosana (Orgs.). *Mentes em Música*. Curitiba: DEARTS-UFPR, 2009, p.13-36.

KRAEMER, Rudolph. Dimensões e funções do conhecimento pedagógico-musical. *Em Pauta: Revista do PPG em Música da UFRGS*, Porto Alegre, V.11, n.16/17, p. 50-73, abr/set, 2000.

RIBAS, Maria Guiomar de Carvalho. *Música na Educação de Jovens e Adultos: um estudo sobre práticas musicais entre gerações*. Tese (Doutorado em Música) – PPG-Música. Universidade do Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

SOUZA, Jusamara. Contribuições teóricas e metodológicas da Sociologia para a pesquisa em Educação Musical. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 5., 1996, Londrina. *Anais...* Londrina: ABEM, 1996.

SOUZA, Jusamara (Org.). *Música, cotidiano e educação*. Porto Alegre: PPGM-UFRGS, 2000.

SOUZA, Jusamara. Pensar a educação musical como ciência: a participação da ABEM na construção da área. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 16, 25-30, mar. 2007.

SOUZA, Jusamara (Org.). *Aprender e ensinar música no cotidiano*. 2ª edição. Porto Alegre: Sulina, 2009.

SMALL, Christopher. *Music, Society, Education: a radical examination of the prophetic function of music in Western, Eastern and African cultures with its impact on society and its use in education*. 2st edition. London: John Calder Publishers, 1984.





## Programa Mais Educação: música nas escolas, mas como?

Maura Penna  
Universidade Federal da Paraíba  
maurapenna@gmail.com

**Resumo:** Apresentamos uma pesquisa em desenvolvimento, que analisa programas ligados à ampliação da jornada escolar que desenvolvem atividades musicais em escolas públicas, tendo como objetivo geral discutir os efeitos dessas propostas sobre o campo de trabalho do educador musical e a prática pedagógica em música. Enfocamos especificamente o Programa Mais Educação e sua implantação na rede municipal de ensino de João Pessoa. Nossas fontes de dados são documentos oficiais e entrevistas com um monitor de música e com o coordenador geral e o coordenador temático do programa na Secretaria de Educação e Cultura do município. Mostramos como a descentralização na execução do programa, embora pretendendo atender às especificidades de cada escola e de sua comunidade, acaba por permitir práticas bastante desiguais e a seleção de monitores sem formação pedagógica ou atuação expressiva na comunidade. No contexto local, comparando-se rendimentos e condições de trabalho do professor de música licenciado e concursado e um monitor que trabalhe com um maior número de turmas, é possível inferir uma desvalorização do trabalho do professor. Considerando que outras redes públicas implantam escolas de tempo integral com professores de seus quadros, concluímos que o Mais Educação é válido como uma estratégia provisória para a efetivação da expansão da jornada escolar e não deveria ser tomado como modelo para a implantação das escolas de tempo integral. Além de desrespeitar a determinação da LDB quanto à formação de docentes para a educação básica, há uma desvalorização da formação pedagógica, o que compromete a luta por uma educação de qualidade.

**Palavras-chave:** música na escola, escola de tempo integral, Programa Mais Educação.

A aprovação da Lei 11.769/2008, relativa à obrigatoriedade da música na educação básica como conteúdo obrigatório do ensino da arte, abre múltiplas possibilidades para a área de educação musical. Estamos, portanto, em um momento de transição, de extrema importância quanto aos reais efeitos desta determinação legal, em processo de implantação<sup>1</sup>.

No entanto, justo neste momento em que se assegura espaço para a música no currículo escolar, ampliam-se outras formas de presença da música na escola, a cargo de agentes educativos que não professores de música. Isto se evidenciou, em João Pessoa, no decorrer da pesquisa *Ensino de música em João Pessoa: a realidade dos espaços formais e não-formais de educação musical no município*<sup>2</sup>. Neste ano de 2010, foi iniciada uma etapa

<sup>1</sup> O Artigo 3º da Lei nº 11.769/2008 prevê um prazo de três anos letivos para que os sistemas de ensino se adaptem à exigência (BRASIL, 2008). Assim, sua implantação deveria se dar, a princípio, até agosto de 2011.

<sup>2</sup> Essa pesquisa vem sendo desenvolvida desde 2007, sob a coordenação do Prof. Dr. Luis Ricardo Silva Queiroz, pelo Grupo de Pesquisa em Práticas de Ensino e Aprendizagem da Música em Múltiplos Contextos (cf. QUEIROZ; MARINHO, 2009). Durante os anos de 2007 e 2008, foi efetuado um mapeamento da diversidade de contextos de educação musical na cidade (QUEIROZ, 2007a; QUEIROZ, 2007b; QUEIROZ; MEDEIROS, 2009).



de caráter qualitativo, visando aprofundar a compreensão das diferentes práticas desenvolvidas, com base no conhecimento aprofundado de casos concretos e exemplares das múltiplas realidades educativas no campo da música. Durante a seleção de alguns casos de práticas pedagógicas em música em escolas de educação básica, foi encontrado um grande número de atividades específicas (como canto coral, fanfarras, percussão, orquestras) vinculadas a projetos diversos, seja desenvolvidos pelo próprio setor de música da Secretaria de Educação e Cultura do Município de João Pessoa (SEDEC), seja relacionados à proposta de expansão da jornada escolar, como o Programa Mais Educação e o Juntos pela Educação<sup>3</sup>. Este quadro parece inesperado, no momento em que seria possível presumir que estivesse em curso a implantação da música como componente curricular.

Muitos projetos com atividades musicais que foram encontrados nas escolas municipais interligam-se à proposta de expansão da jornada escolar e implantação das escolas de tempo integral, previstas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)<sup>4</sup>. É o caso do Programa Mais Educação, que claramente se caracteriza como uma estratégia para implantar a educação integral no país<sup>5</sup>:

A jornada escolar diária será ampliada com o desenvolvimento das atividades de acompanhamento pedagógico, experimentação e investigação científica, *cultura* e *artes*, esporte e lazer, cultura digital, educação econômica, comunicação e uso de mídias, meio ambiente, direitos humanos, práticas de prevenção aos agravos à saúde, promoção da saúde e da alimentação saudável, entre outras atividades. (BRASIL, 2010a – Lei 7.083, Art. 1º, § 2º – grifos nossos)

No campo da educação/pedagogia, como pudemos constatar durante o XV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino<sup>6</sup>, desenvolvem-se intensas discussões a respeito dessa ampliação da jornada escolar: ela pode simplesmente ocupar o aluno com diferentes

---

<sup>3</sup> Juntos pela Educação é um projeto vinculado à iniciativa privada. Uma parceria entre empresas privadas e o Projeto Vitae, que desde 2003 financiava ações de parceria entre ONGs e instituições educacionais públicas, resultou na constituição do Fundo Juntos pela Educação, que visava ampliar as investidas do Programa pela Educação em Tempo Integral. Atualmente, a proposta contempla dois territórios: a cidade de Campinas/SP e a Região Metropolitana de João Pessoa/PB, onde 47 organizações parceiras financiam projetos com ações voltadas para letramento, esporte, cultura, oficinas profissionalizantes, etc., nos municípios de João Pessoa, Santa Rita e Lucena. (JUNTOS..., s/d). Assim, é clara a relação com as colocações de Guará (s/d): “Como o Estado tem tido dificuldade de penetrar nas microesferas da sociedade, a efetivação das políticas públicas vai encontrando mediadores sociais nas diferentes organizações da sociedade civil.”

<sup>4</sup> Em seu Art. 34, estabelece a LDB a progressiva ampliação do “período de permanência na escola”, e, no parágrafo 2º, especificamente que: “O ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino” (BRASIL, 1996).

<sup>5</sup> O Decreto 7.083/2010, que dispõe sobre o programa, em seu Art. 1º, determina: “O Programa Mais Educação tem por finalidade contribuir para a melhoria da aprendizagem por meio da ampliação do tempo de permanência de crianças, adolescentes e jovens matriculados em escola pública, mediante oferta de educação básica em tempo integral.” (BRASIL, 2010a)

<sup>6</sup> O XV ENDIPE foi realizado em abril de 2010, na UFMG, Belo Horizonte.



atividades, mantendo-o sob os cuidados da escola (o que configura uma escola de tempo integral), ou ela pode permitir repensar o próprio modelo escolar de ensino, buscando seja concepções e práticas de integração curricular, seja uma formação mais global do ser humano, do cidadão.

Da perspectiva de uma educação integral, a pergunta que se faz é se vale a pena ampliarmos o *tempo* dessa escola que aí está. E a conclusão a que chegamos é que, antes (e este é um “antes” lógico, não cronológico) é preciso investir num conceito de *educação integral*, ou seja, um conceito que supere o senso comum e leve em conta toda a integralidade do ato de educar. (PARO, 2009, p. 18-19)

Por outro lado, diversos trabalhos apresentados no XV ENDIPE (como SOUZA; AZEVEDO; GONÇALVES, 2010 – dentre outros) revelam que as escolas de tempo integral estão sendo implantadas pelo país de maneiras bastante diferenciadas, mas sendo constante a importância dada às atividades artísticas, pelo menos na formulação de suas propostas.

Embora em nossa área já possamos encontrar alguns relatos e pesquisas que analisam a música em experiências de educação integral (como VEBER, 2010), consideramos indispensável ampliar a discussão a respeito desta temática, na medida em que a escola de tempo integral oferece perspectivas para a expansão das atividades no campo da música, o que pode ser realizado de diferentes formas, nem todas favoráveis às reivindicações da área de educação musical. Sendo assim, como desdobramento da pesquisa *Ensino de música em João Pessoa*, acima referida, iniciamos uma pesquisa voltada para conhecer e analisar essas propostas alternativas ligadas à ampliação da jornada escolar que desenvolvem atividades musicais em escolas públicas<sup>7</sup>, tendo como objetivo geral:

- Discutir os efeitos dessas propostas sobre o campo de trabalho do educador musical e a prática pedagógica em música na escola de educação básica.

Num primeiro momento, abordamos especificamente o Programa Mais Educação, exemplificado através de sua implantação na rede municipal de ensino de João Pessoa, procurando especificamente:

- Caracterizar as propostas do Programa Mais Educação e os mecanismos de sua implantação nas escolas municipais de João Pessoa;

---

<sup>7</sup> Como se trata de uma pesquisa que começamos recentemente, apresentamos nesta comunicação apenas uma análise e discussão iniciais.



- Analisar o papel do monitor<sup>8</sup> que desenvolve atividades musicais no programa e sua formação;
- Discutir limites e contribuições do programa, tendo como parâmetro de comparação a música como componente curricular e a formação do professor de música.

Para a realização destes objetivos, tomamos como base: material documental – termos normativos e textos produzidos pelo Ministério da Educação (MEC) para a implantação do programa –; entrevistas com o coordenador geral, Alberto Araújo, e o coordenador temático de Música, Prof. Tiago Moura, do Programa Mais Educação na rede municipal de ensino de João Pessoa<sup>9</sup>; entrevista com um monitor de música que faz parte do programa<sup>10</sup>.

Instituído através de uma portaria interministerial em 2007 e regulamentado através de decreto no início de 2010, o Programa Mais Educação (ME) propõe-se a combater as “desigualdades nas condições de acesso, permanência e aprendizagem na educação escolar”, tendo, portanto, profundo caráter social:

Há estudos que permitem identificar forte correlação entre situação de pobreza, distorção idade/série e dificuldades para a permanência na escola, violência e risco social, o que acaba contribuindo para a perpetuação de ciclos intergeracionais de pobreza. (BRASIL, 2009a, p. 11-12)

Visando a melhoria do desempenho educacional, a garantia da proteção social e a formação para a cidadania, a Portaria Interministerial de 2007, em seu Art. 1º (parágrafo único) estabelece que: “O programa será implementado por meio do apoio à realização, em escolas e outros espaços sócio-culturais, de ações sócio-educativas no contraturno escolar, incluindo os campos da educação, artes, cultura, esporte, lazer [...]” (BRASIL, 2007). Assim, o oferecimento de atividades no turno oposto visa à expansão da jornada escolar, garantindo

<sup>8</sup> Os agentes que desenvolvem as atividades educativas do Mais Educação são tratados como oficinheiros ou monitores. No entanto, preferimos o termo “monitor”, empregado em resolução que regulamenta o financiamento das atividades do programa (BRASIL, 2009d). Além disso, embora a expressão “oficina de música” venha sendo cada vez mais empregada para trabalhos educativos com música envolvendo alguma atuação prática, na área de educação musical ela se vincula às propostas pedagógicas, de caráter criativo, vinculadas à estética da música erudita contemporânea (cf. PENNA, 2008, p. 162-166), de modo que optamos por preservar, na medida do possível, esta acepção da expressão “oficina de música”.

<sup>9</sup> Ambos integram a equipe de coordenação dos programas Mais Educação, Ciranda Curricular e Escola Aberta, do Departamento de Programas Especiais, subordinado à Diretoria de Gestão Curricular da Secretaria de Educação e Cultura do Município de João Pessoa (SEDEC). Agradecemos sua disponibilidade em participar desta pesquisa. A entrevista com o coordenador geral foi realizada por telefone, por falta de disponibilidade de horário, tendo o mesmo nos encaminhado para entrevista com o Prof. Tiago Moura, a qual foi complementada por diversas trocas de emails, buscando esclarecimentos e informações adicionais.

<sup>10</sup> A entrevista com o monitor de música foi realizada, em maio de 2010, por Marcel Ramalho de Mello e Murilo Cezar de Souza Albuquerque, membros do *Grupo de Pesquisa em Práticas de Ensino e Aprendizagem da Música em Múltiplos Contextos*, durante a segunda etapa da pesquisa *Ensino de música em João Pessoa*.



uma maior permanência do aluno na escola. No entanto, o material produzido pelo MEC para a implantação do programa (BRASIL, 2009a, 2009b, 2009c, 2010b) vincula-o à perspectiva da Educação Integral, em função da qual deveriam ser estabelecidas a organização curricular e a jornada escolar. Destaca, ainda, a legitimação de saberes comunitários e dos saberes do mundo da vida, já que a articulação das disciplinas curriculares com diferentes campos de conhecimento e práticas socioculturais constitui um dos princípios da educação integral.

O ME, em 2008, estava sendo implantado em 55 municípios, 25 estados e no Distrito Federal (BRASIL, 2009a, p. 25). Em 2010, o programa propõe-se a atender escolas de baixo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, situadas em regiões que apresentam alto índice de vulnerabilidade social em capitais e regiões metropolitanas, cidades pólo para o desenvolvimento regional e cidades com mais de 90 mil habitantes (MOLL, 2010).

De acordo com exposição da Profa. Jaqueline Moll, Diretora de Educação Integral, Direitos Humanos e Cidadania, da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) do MEC, o programa ME está presente em 183 escolas na Paraíba (MOLL, 2010). O programa tem vários níveis de organização, desde a coordenação geral em nível estadual, até a gestão do programa dentro das redes de ensino. No caso desta pesquisa, focalizamos especificamente a implantação do ME na rede municipal de João Pessoa. Como informa o coordenador temático de Música, a fase de credenciamento das escolas da rede iniciou-se em julho de 2008, porém as oficinas só começaram em outubro do mesmo ano. Para o ano de 2010, são 82 as escolas cadastradas, sendo que em 68 delas as atividades do programa ME já estão em andamento (em maio de 2010)<sup>11</sup>.

Embora subordinado ao MEC e aos seus critérios de financiamento, há grande flexibilidade quanto à execução das atividades do programa. Na rede municipal de João Pessoa, a sua operacionalização é bastante descentralizada, articulando uma rede ampla e complexa de agentes educacionais<sup>12</sup>. Em cada escola, ela está a cargo do professor comunitário, “que é um educador designado pela prefeitura como contrapartida da sistematização do Mais Educação. [...] O ME contempla uma escola do município com suas ações; como contrapartida a prefeitura tem que contratar ou então dar uma dobra de carga horária e salarial para um educador da escola para ele ser o coordenador do ME” – podem ser

---

<sup>11</sup> Para uma noção mais clara do que isso representa, conforme listagem disponível no site da SEDEC, a rede municipal conta atualmente com 133 escolas – incluindo os centros de educação infantil (PREFEITURA..., 2010).

<sup>12</sup> Para caracterizar a operacionalização do programa nas escolas da rede municipal de João Pessoa, tomamos como base as informações fornecidas pelo coordenador temático de Música, Prof. Tiago Moura, em entrevista e emails, em maio de 2010.



dois professores, um para cada turno, ou um só professor para os dois turnos, a depender da escolha da gestão da escola.

Em cada escola de ensino fundamental municipal que faz parte do programa, são selecionados 110 alunos para o ME: 55 por turno, em duas turmas, uma composta por 28 alunos e a outra com 27. Os alunos beneficiados pelo programa são do 2º ao 9º ano e naturalmente de faixas etárias distintas, porém, em cada turno, uma turma reúne os alunos mais novos, do 2º ao 5º ano, e a outra os alunos do 6º ao 9º. São as escolas que fazem a seleção das crianças a participar, orientadas pela coordenação pedagógica. Além dos critérios apontados pelo MEC – como desnível idade/série e vulnerabilidade social –, a coordenação municipal acrescenta outros, de acordo com a realidade local: crianças com condição de semi-abandono social (pais que trabalham e deixam o filho sozinho) ou com histórico de emprego ou subemprego.

Cada escola escolhe dez atividades, a seu critério, dentre aquelas oferecidas pelo MEC no programa, distribuídas em pelo menos três macrocampos das áreas, dentro os dez em que as atividades oferecidas são organizadas, como dispõe a Resolução nº 04/2009 (BRASIL, 2009d)<sup>13</sup>. As atividades de música – banda fanfarra, canto coral, percussão e flauta doce (incluída em 2010) – fazem parte do macrocampo *Cultura e artes*, que oferece ainda hip hop<sup>14</sup>. Nas escolas da rede municipal de João Pessoa, são desenvolvidas atualmente três atividades musicais: canto coral, presente em 24 escolas; banda fanfarra, em 16 escolas e percussão, em 16 escolas. Considerando-se que uma escola pode ter mais de uma atividade musical, são 56 oficinas de música do ME distribuídas em 43 escolas.

Vale ressaltar que o programa ME não atende à totalidade dos alunos das escolas participantes, o que consideramos indispensável para ser possível caracterizá-las, com rigor, como escolas de tempo integral<sup>15</sup>. Por outro lado, a escola escolhe as dez atividades – cada uma com uma aula semanal, sendo duas aulas por dia – e todos os alunos atendidos devem delas participar. Em outros termos, as atividades não são eletivas para os alunos. Salientamos

---

<sup>13</sup> Os dez macrocampos são: 1. Acompanhamento pedagógico; 2. Meio Ambiente; 3. Esporte e Lazer; 4. Direitos humanos em educação; 5. Cultura e artes; 6. Cultura digital; 7. Prevenção e promoção da saúde; 8. Comunicação e uso das mídias; 9. Investigação no campo das ciências da natureza; 10. Educação econômica. No *Manual de educação integral para obtenção de apoio financeiro...* (BRASIL, 2010b), são apresentadas, no anexo 1 (p. 19-31), todas as atividades dos macrocampos, juntamente com suas ementas.

<sup>14</sup> O macrocampo de *Cultura e artes* oferece as seguintes atividades: leitura, banda fanfarra, canto coral, hip hop, danças, teatro, pintura, grafite, desenho, escultura, percussão, capoeira, flauta doce, cineclubes, práticas circenses, mosaico – sendo que as quatro últimas foram acrescentadas apenas no ano de 2010 (MOLL, 2010). Vale ressaltar que a oficina de hip hop – que conceitualmente possui três segmentos, grafite, dança de rua e música – não se encontra sob a responsabilidade do coordenador temático de música.

<sup>15</sup> O posicionamento do coordenador geral do ME na SEDEC, Alberto Araújo, é oposto: à minha indagação sobre a existência ou não de escolas de tempo integral na rede municipal, respondeu que *as 82 escolas envolvidas no programa ME são as escolas de tempo integral da rede*.



este ponto, pois em algumas experiências de ampliação da jornada escolar, há a possibilidade de o aluno escolher as (ou parte das) atividades de que quer participar, o que propicia um maior engajamento nas atividades artísticas.

A descentralização marca, portanto, a execução do ME na rede municipal de João Pessoa: é a escola que seleciona tanto os alunos a serem atendidos quanto as atividades a serem oferecidas no contraturno. Além disso, é também na esfera da escola que se realizam tanto o planejamento das atividades quanto a seleção dos monitores.

Considerando-se que, por conhecer a escola e a comunidade atendida em sua especificidade, o professor comunitário compreende melhor a realidade, ele tem autonomia para selecionar os monitores, seguindo as orientações da coordenação da secretaria, que faz todo o acompanhamento, dando orientações sobre o perfil do monitor e as competências que deve ter. O coordenador temático de música esclarece:

Primeiro, já existe uma inclinação do próprio MEC que orienta todas as gestões municipais, estaduais para que esse oficinheiro seja preferencialmente advindo da universidade, graduandos ou graduados com competências específicas na área que ele vai ministrar. Há indicações no manual operacional para isso e a gente entende que isso é super coerente. A gente procura orientar os professores comunitários para esse tipo de perfil profissional. Agora, há um outro fator, que vai em direção diferente, que é que o Mais Educação precisa criar uma rede de conexões com a comunidade. Isso implicaria em acolher pessoas da própria comunidade que desenvolvem atividades... (Tiago Moura – entrevista, 2010)

No entanto, é possível questionar se essa descentralização garante uma seleção criteriosa ou se pode favorecer, em certas situações, práticas clientelistas: até que ponto, realmente, a seleção se dá conforme a experiência e/ou formação do candidato a monitor e à avaliação de um projeto de trabalho compatível com as ementas das atividades previstas para o programa? O depoimento colhido com um monitor do ME permite essas dúvidas: sem formação universitária ou de nível técnico em música, tampouco com atuação em práticas da cultura popular, o monitor tem experiência com aulas de teclado e violão – aulas particulares e também por 7 anos no “Centro da Juventude”<sup>16</sup> – e agora em 2010 foi convidado para ser responsável por uma oficina de percussão do ME. Diz ele:

Porque *me chamaram pra fazer parte desse Mais Educação*, mas já me disseram assim [...] são alunos que dão trabalho... eles pegam os mais problemáticos pra gente tentar colocar eles na linha, na linguagem popular,

---

<sup>16</sup> Presumivelmente, o monitor se refere a algum dos Centros de Referência da Juventude, mantidos pela Prefeitura Municipal de João Pessoa em diversos bairros da cidade.

né? (monitor de percussão do ME em escola municipal de ensino fundamental)<sup>17</sup>

É lícito questionar, portanto, se a experiência com aulas de violão e teclado capacita esse monitor a se encarregar de uma atividade de percussão. Por outro lado, sua fala demonstra uma visão bastante circunstancial da proposta do ME, sem qualquer objetivo propriamente pedagógico. Isso indica possíveis problemas no planejamento, acompanhamento e supervisão das atividades desenvolvidas no programa.

Neste ponto, é importante registrar a redução ocorrida, entre 2009 e 2010, na equipe de coordenadores do ME na SEDEC: eram dez pessoas no ano passado, e atualmente a equipe está reduzida a apenas quatro, cabendo-lhes ainda dois outros programas. O coordenador temático de música explica que há atualmente um entendimento de que o professor comunitário – que conhece a realidade dos alunos, a comunidade e os monitores – está mais indicado para fazer o planejamento das atividades do ME, embora não tenha competências na área de música, por exemplo. Quanto à frequência da supervisão, reconhece que há “uma defasagem”, decorrente do grande número de escolas.

Um ponto que a nosso ver influi decididamente sobre a qualidade do trabalho desenvolvido é que o programa ME se baseia no trabalho de voluntários. A Resolução nº 04/2009, que regulamenta o Programa Dinheiro Direto na Escola (mecanismo de financiamento das atividades do ME), ao tratar especificamente das ações voltadas para a Educação Integral, determina explicitamente que os “trabalhos dos monitores [...] serão considerados de natureza voluntária, na forma definida na Lei nº 9.608, de 1998” – Lei do Voluntariado (BRASIL, 2009d - Art. 12, caput e § 3º).

Sendo o monitor um voluntário, sua atuação na escola não implica em qualquer vínculo de natureza trabalhista com a SEDEC ou qualquer outra instância municipal ou federal. No entanto, ele tem direito ao ressarcimento de despesas de alimentação e transporte. De acordo com as normatizações do próprio MEC, os monitores recebem, como ajuda de custo, 60 reais por mês, por turma trabalhada. Cabe esclarecer que a base do cálculo para esse pagamento é a turma trabalhada – e cada turma tem uma aula semanal de uma hora e meia, o que equivale aproximadamente a duas horas-aula – e não a carga horária semanal ou mensal. Assim, se o monitor trabalha com duas turmas na escola em um turno<sup>18</sup>, ganha 120; se trabalha também com duas turmas do outro turno, 240 reais. E ele pode trabalhar em até

---

<sup>17</sup> Entrevista realizada para a segunda etapa da pesquisa *Ensino de música em João Pessoa* (ver nota 10). Os grifos são nossos.

<sup>18</sup> Lembrar que os alunos atendidos em um turno são divididos em duas turmas.





quatro escolas, que é o máximo, embora isso não seja frequente, já que a competitividade é grande. Neste caso, tanto sua carga horária de trabalho quanto o valor resultante da ajuda de custo recebida por todas essas turmas aproximam-se significativamente do salário de um professor da rede municipal, formado em uma licenciatura, concursado, com um contrato de 25 horas-aula de trabalho<sup>19</sup>.

No contexto local, portanto, há claramente uma desvalorização do trabalho do professor formado e concursado, em relação aos possíveis ganhos com ajuda de custo de um monitor do ME. Se considerarmos, ainda, que o monitor conta, para sua atuação, com espaço e material adequado disponibilizados pelo programa<sup>20</sup>, podemos compreender o desabafo de uma professora de música da rede:

O Mais Educação tem sala, instrumentos, materiais e eu não tenho nada disso para minhas aulas! [...] Eu como PS [prestadora de serviços] ganho em torno de 400 reais por mês, trabalhando 20 horas semanais. Agora, como oficina do ME, recebo 240 por 8 horas semanais. Olha o absurdo!.... O ME recebe materiais e até salas; na minha escola foram construídas 2 salas para o projeto. No entanto, eu, como professora de música, fico perambulando pela escola, "lutando" por um lugar onde possa realizar as atividades, muitas vezes "disputando" espaço com a professora de Educação Física.<sup>21</sup>

Por seu caráter social, sem dúvida o programa ME tem sua validade e pode contribuir para a melhoria da qualidade da educação e para a diminuição de fatores que promovem a exclusão de alunos de escolas públicas. No entanto, entendemos que constitui uma estratégia provisória para a efetivação da expansão da jornada escolar e não deveria ser tomado como modelo para a implantação das escolas de tempo integral. Neste sentido, algumas redes de ensino têm implantado suas escolas de educação integral com base em seus quadros, como no

---

<sup>19</sup> De acordo com informações de um professor de música – licenciado em Educação Artística, habilitação Música, e mestre na área – que prestou concurso para a rede municipal no final de 2007 e foi nomeado em janeiro de 2009. Seu salário bruto é de R\$ 1.092,00 e o salário líquido de R\$ 921,00 (cf. contracheques de novembro e 2009 e janeiro de 2010). Por sua vez, o total da ajuda de custo de um monitor com quatro escolas e quatro turmas em cada chegaria a R\$ 960,00 – sem qualquer desconto!!!!

<sup>20</sup> Sobre o material que pode ser fornecido pelo ME para as atividades de canto coral, banda fanfarra e percussão, ver Brasil (2009d, p. 52-57).

<sup>21</sup> Depoimento, por email, de uma professora de música, licenciada em Educação Artística, habilitação Música, e atualmente concluindo a licenciatura em Música, habilitação Canto. Ela trabalha como prestadora de serviços (contrato provisório) na rede municipal desde 2007, numa mesma escola, em área de grande risco social. Atua também como oficina de canto coral no ME, em outra escola. Foi aprovada no concurso para a rede municipal realizado em final de 2007, classificada dentro do número de vagas divulgado, mas ainda não foi chamada.



caso da rede pública de Goiás, que desde 2005 realiza concursos específicos para professor de música para os projetos de corais e bandas desenvolvidos nas escolas estaduais da capital<sup>22</sup>.

A própria LDB, lei maior da educação brasileira, ao tratar dos profissionais da educação, determina tanto a sua formação em nível superior, através de uma licenciatura, quanto o seu ingresso nos sistemas de ensino exclusivamente através de concurso público (BRASIL, 1996 - Art. 62 e 67). A implantação das escolas de tempo integral deveria se apoiar, portanto, na expansão dos quadros das redes de ensino e na valorização do professor – inclusive salarial – como profissional da educação. A articulação com a comunidade é sem dúvida enriquecedora, e a possibilidade de atuação, em práticas educativas na escola, de *membros da comunidade com significativa atuação em suas áreas* merece ser apoiada e incentivada. No entanto, sustentar uma jornada escolar ampliada em que a metade de sua carga horária e de suas atividades está a cargo de “monitores” voluntários é um artifício que só pode ser aceito como etapa intermediária para uma real expansão das redes públicas, em número e qualidade de seus quadros.

Certamente, as propostas do ME podem criar oportunidades de expandir a presença da música nas escolas. Mas isto não pode ser feito a qualquer preço, inclusive desprestigiando o profissional da área e desvalorizando a formação pedagógica. A longo prazo, isto só poderá comprometer a educação de qualidade pela qual lutamos.

---

<sup>22</sup> Conforme dados fornecidos pela Profa. Luz Marina de Alcântara e pelo Prof. Henrique Lima, do Ciranda da Arte, núcleo responsável por toda a gestão da área de Arte na Rede Estadual de Educação do Estado de Goiás.



## Referências

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=102480> Acesso em: 10 mar. 2010.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. *Portaria Normativa Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007*. Institui o Programa Mais Educação... Disponível em: <http://www.in.gov.br/imprensa/visualiza/index.jsp?data=26/04/2007&jornal=1&pagina=5&totalArquivos=88> Acesso em 27 maio 2010.

BRASIL. Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996... para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. *Diário Oficial da União*, Brasília, ano CXLV, n. 159, seção 1, p. 1, 19 ago. 2008. Disponível em: <https://www.in.gov.br/imprensa/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=1&data=19/08/2008>. Acesso em: 2 maio 2009.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. *Educação integral: texto referência para o debate nacional*. (Série Mais Educação) Brasília: MEC/SECAD, 2009a. (Disponível on line: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cadfinal\\_educ\\_integral.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cadfinal_educ_integral.pdf))

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. *Gestão intersetorial no território*. (Série Mais Educação) Brasília: MEC/SECAD, 2009b.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. *Rede de saberes mais educação: pressupostos para projetos pedagógicos de educação integral*. (Série Mais Educação) Brasília: MEC/SECAD, 2009c. (Disponível on line: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cad\\_mais\\_educacao\\_2.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cad_mais_educacao_2.pdf))

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Conselho Deliberativo. *Resolução nº 04, de 17 de março de 2009*. Dispõe sobre os processos de adesão e habilitação e as formas de execução e prestação de contas referentes ao Programa Dinheiro Direto na Escola ... 2009d. Disponível em: <http://www.educacao.ma.gov.br/ListarDocumentos.aspx?download=544>. Acesso em: 29 maio 2010.

\_\_\_\_\_. *Decreto 7.083, de 27 de janeiro de 2010*. Dispõe sobre o Programa Mais Educação. 2010a. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7083.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7083.htm) Acesso em: 25 maio 2010.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. *Manual de educação integral para obtenção de apoio financeiro através do Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE, no exercício de 2010*. 2010b. Disponível em: [www.fnde.gov.br/index.php/...manualpdde2010educacaointegral/download](http://www.fnde.gov.br/index.php/...manualpdde2010educacaointegral/download) Acesso em: 25 maio 2010.



GUARÁ, Isa Maria F. Rosa. Educação integral: articulação de projetos e espaços de aprendizagem. *Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária*. s/d. Disponível em: [http://www.cenpec.org.br/modules/xt\\_conteudo/index.php?id=46](http://www.cenpec.org.br/modules/xt_conteudo/index.php?id=46) Acesso em: 25 jan. 2010.

JUNTOS PELA EDUCAÇÃO. Programa pela Educação em Tempo Integral. (s/d). Disponível em: <http://www.juntospelaeducacao.com.br/0004.htm> Acesso em: 25 maio 2010.

MOLL, Jaqueline. *Mais Educação: uma estratégia para implantar a educação integral no Brasil*. Belo Horizonte: UFMG, 2010. (Exposição em simpósio do XV ENDIPE – material em power point cedido pela autora)

PARO, Vitor Henrique. Educação integral em tempo integral: uma concepção de educação para a modernidade. In: COELHO, Lígia Martha Coimbra da (Org.). *Educação integral em tempo integral: estudos e experiências em processo*. Petrópolis: DP et Alli, 2009. p. 13-20.

PREFEITURA MUNICIPAL DE JOÃO PESSOA. Secretaria de Educação e Cultura. *Escolas municipais*. [2010]. Disponível em: [http://www.joaopessoa.pb.gov.br/secretarias/sedec/escolasmunicipais/escolas\\_joaopessoa.pdf](http://www.joaopessoa.pb.gov.br/secretarias/sedec/escolasmunicipais/escolas_joaopessoa.pdf) Acesso em: 23 de maio de 2010.

PENNA, Maura. *Música(s) e seu ensino*. Porto Alegre: Sulina, 2008.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva. Educação musical em João Pessoa: a realidade do ensino e aprendizagem da música nos espaços formais do município. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 16., 2007, Campo Grande. *Anais...* Campo Grande: UFMS, 2007a. CD-rom.

\_\_\_\_\_. Espaços e concepções de ensino e aprendizagem da música em João Pessoa. In: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA, 17., 2007, São Paulo. *Anais...* São Paulo: UNESP, 2007b. CD-rom.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva; MARINHO, Vanildo Mousinho. O grupo de pesquisa práticas de ensino e aprendizagem da música em múltiplos contextos: pesquisa e ações em João Pessoa. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 18., 2009, Londrina. *Comunicações e pôsteres*. Londrina: UEL, 2009. p. 1335-1342. CD-rom.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva; MEDEIROS, Pedro Henrique Simões de. A diversidade dos espaços de ensino e aprendizagem da música em João Pessoa. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 18., 2009, Londrina. *Comunicações e pôsteres*. Londrina: UEL, 2009. p. 1272-1280. CD-rom.

SOUZA, Rita de Cássia de; AZEVEDO, Cíntia Luciano de; GONÇALVES, Lucimara. A arte-educação no projeto escola de tempo integral em quatro escolas da zona da mata mineira. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 15., Belo Horizonte, 2010. *Anais do XV Endipe*. Belo Horizonte: UFMG, 2010. CD-rom.

VEBER, Andréia. *Ensino de música na escola: a experiência de um currículo integrado*. Florianópolis: 2010. Digitado. (Trabalho a ser apresentado no XX Congresso da Anppom)



## Projeto de apoio pedagógico à inclusão

*Lisbeth Soares*  
*Fundação das Artes de São Caetano do Sul*  
*lisbethsoares@gmail.com*

*Viviane dos Santos Louro*  
*Fundação das Artes de São Caetano do Sul*  
*viviane\_louro@uol.com.br*

**Resumo:** A proposta deste relato é apresentar a experiência desenvolvida na Escola de Música da Fundação das Artes de São Caetano do Sul, no Estado de São Paulo, a respeito da inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais<sup>1</sup>. A partir de ações como a observação dos alunos nas salas de aula, a realização de encontros formativos com os profissionais envolvidos e outras como reuniões com profissionais das áreas clínicas que acompanham os alunos, este projeto tem obtido resultados significativos especialmente em relação aos processos de aprendizagem musical e traz alguns questionamentos a respeito da educação inclusiva no contexto das escolas de música que merecem estudos mais aprofundados

**Palavras-chave:** Educação Musical Especial, Educação Inclusiva, Apoio Pedagógico.

### Aspectos iniciais

Na experiência da Escola de Música da FASCS<sup>2</sup> aqui relatada, a demanda de pessoas com dificuldades de aprendizagem e com deficiências tem aumentado significativamente, sendo necessário organizar o atendimento e desenvolver atividades específicas para que o aprendizado musical ocorra de forma efetiva. Além disso, os altos índices de reprovação de alguns alunos, bem como algumas dificuldades apontadas pelos próprios alunos e pelos professores também passaram a ser motivo de investigação, por trazerem vários questionamentos, tais como: Por que este aluno não aprende? Por que não entende o que lhe é proposto? Por que não consegue diferenciar os sons?

Diante deste quadro, as autoras deste documento, que são professoras da FASCS com experiência nas áreas de Educação Musical e Educação Especial começaram a delinear o Projeto de Apoio Pedagógico em 2007, considerando desde as situações vivenciadas em sala de aula até o histórico escolar, familiar e social dos alunos que poderiam ser acompanhados.

Nesta época, professores, coordenação e direção da escola concordavam que alguma ação efetiva deveria ser realizada, sendo difícil o estabelecimento de critérios. Entre tantos

---

<sup>1</sup> A terminologia alunos com necessidades educacionais especiais é utilizada aqui para fazer referência a alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e distúrbios de aprendizagem.

<sup>2</sup> O texto seguirá apresentando a sigla de Fundação das Artes de São Caetano do Sul - FASCS



aspectos a serem discutidos e organizados, as questões iniciais foram: qual (ou quais) aluno será atendido e de que forma será este atendimento? De imediato, dois alunos - um com diagnóstico de baixa visão e com suspeita de problemas de aprendizagem e outro com diagnóstico de autismo<sup>3</sup> - foram considerados como elegíveis para o projeto. Paralelamente, os professores das disciplinas teóricas – Estruturação, Rítmica, Percepção e Apreciação – comentavam sobre vários alunos que não conseguiam apropriar-se dos conteúdos, não generalizavam conceitos, não conseguiam manter um pulso ou ritmo, sendo necessária uma maior investigação.

Inicialmente, as professoras responsáveis começaram a oferecer aulas de apoio para estes dois alunos indicados<sup>4</sup>, tendo como propostas atividades diversas para aprimorar a coordenação motora, a memória e, também, os conteúdos musicais desenvolvidos nas aulas. As famílias também foram envolvidas, trazendo informações sobre a escola regular e sobre os atendimentos clínicos, sendo realizados, inclusive, encontros com estes profissionais (psicólogos e fonoaudiólogos)

Além disso, dois outros alunos, sem diagnóstico, mas com sérias questões de aprendizagem e com histórico de reprova, também começaram a ter um atendimento indireto, através de reuniões com os professores para discussão e adaptação de atividades e provas. Estas ações iniciais começaram a mostrar resultados positivos e geraram a busca por novos caminhos e possibilidades.

Ainda definindo o público alvo e as ações, as professoras também fizeram um chamado diretamente aos alunos jovens e adultos<sup>5</sup>, convidando aqueles que sentissem dificuldades nas aulas e atividades para participar de aulas de apoio. Interessante é que este convite favoreceu o contato com alunos que de fato têm questões importantes de aprendizagem, mas que não haviam sido indicados pelos professores, tais como uma aluna que tem algumas questões psicomotoras importantes pelo fato de ter sido forçada a utilizar a mão direita, quando neurologicamente seria canhota.<sup>6</sup>

---

<sup>3</sup> No início dos estudos na escola, as famílias destes alunos já trouxeram informações a respeito dos diagnósticos.

<sup>4</sup> Convém ressaltar que as aulas de apoio ocorrem paralelamente às aulas regulares, não tendo caráter substitutivo.

<sup>5</sup> A escola em questão tem os seguintes cursos: Iniciação Musical, para crianças entre cinco e doze anos; Formação musical, para adultos e jovens a partir dos doze anos; Profissionalizante, para aqueles que estão cursando ou já cursaram o nível médio.

<sup>6</sup> Pessoas com esta particularidade geralmente apresentam dificuldades em relação à lateralidade, à organização espacial. Nas aulas de música, chega a escrever uma melodia descendente quando o que foi tocado é ascendente, entre outras coisas.



Com base nas observações nas salas de aula, nas reuniões com professores e com coordenação da escola, nas aulas de apoio e nas avaliações dos alunos, o Projeto foi sendo organizado, tendo os seguintes objetivos:

- favorecer o acesso e a permanência de alunos com necessidades educacionais especiais na Escola de Música;
- oferecer suporte pedagógico aos professores, monitores e alunos;
- oferecer orientações aos alunos e aos seus familiares, especialmente no caso dos menores de idade.

## **Ações do Projeto**

Desde o início, ficou claro para as professoras responsáveis que as ações não poderiam estar focadas apenas nos alunos, tendo como pressuposto que todo o contexto educacional, bem como as interações entre professores/alunos e entre alunos/alunos deveriam ser consideradas, além do histórico pessoal de cada aluno, considerando cada ser como único, diferente. De acordo com a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva:

A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à idéia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola. (BRASIL, 2008, p. 5)

Assim, as ações começaram a ser realizadas tendo com foco os alunos, suas famílias e os professores e suas práticas pedagógicas. Segue uma descrição mais detalhadas das ações desenvolvidas.

## **Atendimento aos Alunos**

Considerando os pressupostos da Educação Inclusiva, segundo a qual todos devem ser atendidos de acordo com suas possibilidades, sem que sejam feitas discriminações de qualquer ordem, o Projeto de Apoio Pedagógico tem desenvolvido diferentes ações com os alunos. A Tabela 1 indica quantos alunos estão sendo atendidos neste ano de 2010 e qual tipo de atendimento está sendo oferecido.



**Tabela 1** – Indicação dos alunos atendidos e das atividades das quais estes participam(1º. Sem/ 2010)

<b>Curso</b>	<b>Aluno</b>	<b>Acompanhamento de Monitor</b>	<b>Aulas de apoio</b>	<b>Prática instrumental</b>
<b>Musicalização</b>	Aluno 1	Sim	Não	Não
	Aluno 2	Sim	Não	Não
	Aluno 3	Sim	Não	Não
	Aluno 4	Sim	Não	Não
<b>Formação Musical</b>	Aluno 1	Sim	Sim	Sim
	Aluno 2	Sim	Sim	Sim
	Aluno 3	Sim	Sim	Sim
	Aluno 4	Não	Sim	Não
	Aluno 5	Sim	Sim	Sim
	Aluno 6	Não	Sim	Não
	Aluno 7	Não	Sim	Não

Os alunos indicados na Tabela 1 estão tendo atendimento direto, sendo interessante destacar que, conforme indica a Tabela, não são todos que participam de todas as atividades, o que demonstra que são consideradas suas potencialidades, interesses e necessidades. Há ainda, outros cinco (05) alunos com acompanhamento indireto, ou seja que estão sendo acompanhados pelas professoras responsáveis através de observações em sala de aula e de encontros com as famílias, para levantamento de dados e planejamento de outras ações

São estas as ações realizadas diretamente com os alunos:

*Aulas de apoio:* acontecem semanalmente, em horário diferenciado das atividades regulares. São propostas atividades práticas e teóricas envolvendo: atividades psicomotoras musicais; exercícios de memória; jogos de abstração, percepção e coordenação motora; exercícios relativos aos conteúdos desenvolvidos nas aulas coletivas. Muitas das atividades estão baseadas nos princípios da Psicomotricidade, pois segundo Louro e Andrade (2009), as relações entre psicomotricidade e aprendizagem musical são muitas, já que é necessário desenvolver alguns aspectos como esquema corporal, equilíbrio, lateralização e lateralidade, noção espacial, noção temporal e tônus para aprender.

*Prática instrumental:* esta atividade também é semanal, com duração de duas horas (2h), na qual são feitos arranjos de músicas do repertório erudito, popular e folclórico baseado nas possibilidades dos alunos e adaptados para minimizar suas dificuldades. Também é objetivo desta atividade oferecer a oportunidade para alunos iniciantes que ainda não conseguem participar de outras práticas da escola, tais como música de câmara, grupos de flautas, grupos de música popular, big band, orquestra jovem ,etc. A proposta desta atividade é realizar uma apresentação ao final de cada semestre, o que a diferencia das aulas de apoio.





*Monitoria*: a intenção da monitoria é favorecer tanto o aprendizado do aluno com dificuldades quanto a prática pedagógica do professor. Foram selecionados monitores desta mesma escola, alunos dos níveis finais do curso de Música, para acompanhar as diferentes atividades do Projeto (aulas de apoio e prática instrumental), além de acompanhar os alunos indicados nas aulas regulares do curso de Música. Retomar conceitos apresentados pelos professores, colaborar com a realização das atividades e exercícios e dar orientações gerais são algumas das ações dos monitores em sala de aula.

*Flexibilização curricular*: para valorizar os saberes dos alunos nas diferentes disciplinas e para minimizar os índices de reprovação daqueles com dificuldades de aprendizagem, uma das alternativas está sendo realizar o curso por disciplinas e não em bloco<sup>7</sup>, como o caso de uma aluna que cursa duas disciplinas do Nível 3 e duas do Nível 4<sup>8</sup>.

Segundo BRASIL (1998):

As adaptações curriculares no nível do projeto pedagógico devem focalizar, principalmente, a organização escolar e os serviços de apoio. Elas devem propiciar condições estruturais para que possam ocorrer no nível da sala de aula e no nível individual, caso seja necessária uma programação específica para o aluno (BRASIL, 1998, p. 41)

Para que um aluno seja atendido pelo Projeto de Apoio Pedagógico, foram estabelecidos alguns critérios a partir deste ano de 2010: ser indicado pelos professores do curso de música; ter indicações da família a respeito de diagnóstico ou suspeita de necessidades educacionais especiais, passar por entrevista com as professoras responsáveis para levantamento do histórico familiar, escolar e clínico. Cabe ressaltar aqui que não há obrigatoriedade de participação dos alunos ; todos são convidados a participar e têm os devidos esclarecimentos.

### **Acompanhamento ao Professor e Monitor**

Ações voltadas para a formação continuada são essenciais para que as práticas pedagógicas sejam sempre revistas. Segundo Soares (2006), a formação continuada pode proporcionar as mudanças necessárias no sistema educacional, especialmente quando se trata de educação inclusiva. Para Mendes (2006, p. 29):

---

<sup>7</sup> O curso é estruturado em seis (6) níveis semestrais, cada um com seu corpo de disciplinas e conteúdos.

<sup>8</sup> Esta foi uma decisão do Conselho de Classe e respeitou as disciplinas nas quais a aluna foi aprovada.



Talvez uma das mudanças mais desafiadoras para os professores na inclusão escolar seja deixar de exercer um papel que foi tradicionalmente individual, e passar para uma atuação que exige compartilhar metas, decisões, instruções, responsabilidades, avaliação da aprendizagem, resoluções dos problemas, e a administração da sala de aula.

No Projeto Pedagógico aqui relatado, as ações com professores e monitores têm este objetivo, sendo realizadas através de:

*Observações em sala de aula:* a fim de levantar elementos sobre o contexto da sala de aula, sobre as interações que nela ocorrem e sobre as atividades propostas e as respostas dos alunos, as professoras responsáveis realizam observações, para posteriormente discutir com os professores e monitores.

*Reuniões específicas:* estas reuniões têm acontecido com pequenos grupos, por vezes apenas o professor responsável pela disciplina, o monitor e a professora responsável pelo projeto, tendo com foco a discussão das condutas de cada profissional perante o aluno acompanhado. Também são realizadas para discutir sobre as atividades propostas nas aulas e sobre a necessidade de adaptações de materiais e/ ou atividades e avaliações.

*Encontros formativos:* tendo a inclusão como temática, o objetivo destes encontros é fornecer informações sobre as deficiências e/ou problemas de aprendizagem, indicando causas, características e necessidades.

*Trabalho em conjunto:* promover diálogo entre a Escola de Música e profissionais da área clínica que atendem os alunos com necessidades educacionais especiais para troca de informações e para o estabelecimento de ações conjuntas, quando necessário.

### **Atendimento às famílias**

Alguns dos alunos acompanhados chegaram à Escola já com diagnóstico e/ou com indicação de psicólogos. Outros não, sendo necessário que a escola oriente as famílias e os próprios alunos a buscar acompanhamento terapêutico, quando for o caso. Assim, as ações com as famílias são:

*Parcerias:* buscar parcerias entre a Escola de Música e instituições da área da saúde da cidade para avaliação e possível atendimento em psicopedagogia, psicologia, fonoaudiologia, entre outros;



*Apoio:* esclarecer os objetivos e encaminhamentos das ações dentro da escola, tirar dúvidas, para que as decisões sejam tomadas em conjunto e para que seja estabelecida uma parceria entre escola e família.

## **Resultados e questionamentos**

Os resultados obtidos até o momento têm sido muito satisfatórios, pois é possível observar avanços no processo de aprendizagem dos alunos atendidos. Estes resultados podem colaborar para a ampla discussão entre Educação Musical Especial e Musicoterapia, fortalecendo as ações músico-pedagógicas também para estes alunos. Para Soares (2009), todos podem beneficiar-se do ensino de música e não há motivos para restringir o contato com tal linguagem apenas com fins terapêuticos, como muitas pessoas supõem que seja o indicado para aquelas com necessidades educacionais especiais. Aqui podem ser destacados os casos de dois alunos:

- um deles, com suspeita de distúrbio de aprendizagem, não conseguia fazer marcação de pulso ou de um ritmo determinado; ao realizar ditados melódicos em grau conjunto, colocava as notas em qualquer região da pauta, sem relacionar altura e o seu lugar na pauta, entendendo que estava certo. Atualmente, este aluno realiza ditados rítmicos (com compassos simples) e melódicos (escalas maiores) com facilidade, generaliza os conceitos, entendendo que a relação de proporcionalidade entre mínima e semínima é a mesma relação que se estabelece entre colcheia e semínima, o que não ocorria antes.
- outro aluno, com diagnóstico de Autismo, ao ouvir o professor ditar células rítmicas com sílabas (ta, por exemplo), escrevia sua resposta com estas sílabas, não entendendo que este som representava uma figura rítmica. Hoje ele tem conseguido realizar leituras e ditados com as figuras rítmicas, demonstrando entender esta representação. Também está conseguindo relacionar melodias com ritmos.

Sem entrar nas questões específicas do autismo ou dos distúrbios de aprendizagem, o fato é que todo o conjunto de ações do Projeto aqui relatado está colaborando com o aprendizado destes alunos, sem contar com a elevação da auto-estima e com a quebra de alguns preconceitos.

Refletindo sobre as ações do professor, também é possível notar que há um novo olhar para estes alunos, antes considerados como problemas ou fracassados, com poucas condições de avanços. Segundo Padilha (2006, p. 48):



... é preciso e é possível um olhar radicalmente voltado para ver o deficiente como alguém que vai se apropriando da cultura e não apenas somando hábitos. Que é preciso e é possível valorizar e priorizar atividades e práticas educativas que mobilizem o simbólico; que os limites de cada um são desconhecidos e um dos maiores limites é o nosso – o que desconhecemos do outro, nosso aluno, nosso educando. Há possibilidades ilimitadas que ainda se constituem mistérios para nós.

Aos poucos, os professores estão identificando que se trata de uma situação bilateral, sendo importante acrescentar práticas diferenciadas e que possam colaborar com a inclusão. Neste sentido, Mantoan (2010) ressalta que a escola deve estar aberta aos diferentes saberes que os alunos trazem, entendendo que “aprender implica em produzir novos significados” (p.3) e em novas formas de expressar o mundo, a partir dos conhecimentos culturais, sociais e pessoais. As ações do Projeto ora relatado estão sendo estendidas para alunos dos outros cursos oferecidos pela FASCS, o que indica a importância e a necessidade de tais ações.

Obviamente, não foram só resultados positivos até então. Alguns aspectos requerem maior atenção, tal como a atuação dos professores e monitores, pois todos eles têm conhecimentos musicais específicos, mas não têm os conhecimentos básicos da Educação Especial (SOARES, 2006). Os monitores, por sua vez, são alunos de música, sem a formação pedagógica específica para o ensino desta linguagem. Seu papel e sua função na sala de aula deverão ser mais bem discutidos, cabendo refletir sobre as seguintes questões:

- Como estabelecer uma parceria entre monitores e professores, de maneira que haja uma alternância entre eles na dinâmica da sala de aula e no atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais?
- Como atingir um equilíbrio entre oferecer apoio aos alunos e propiciar o desenvolvimento da autonomia dos mesmos?
- Em que medida é possível repensar as práticas pedagógicas não apenas para os alunos com necessidades educacionais especiais, mas para favorecer o aprendizado de todos os alunos?
- Como aprender com as ações já realizadas, contribuindo para a construção do conhecimento e para a continuidade no trabalho?

Especificamente sobre os alunos ficam os questionamentos relacionados à terminalidade: o(s) aluno(s) acompanhado(s) irá cursar o Curso Profissionalizante da Escola? Em quais condições? Estes questionamentos remetem à preocupação também com o mercado de trabalho e com a aceitação do “diferente” em uma área que parece estar voltadas apenas para os talentosos.



Todas estas questões fazem parte de uma questão maior, mais ampla, que está relacionada às condições de acesso e permanência de alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas de música. Quando, de fato, o ensino de música será para todos?



## Referências

BRASIL, Secretaria do Ensino Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: adaptações curriculares*. Brasília: MEC/ SEF/SEESP, 1998. 62 p.

\_\_\_\_\_. *Política nacional da educação especial na perspectiva da educação inclusiva*. Brasília: MEC/ SEF/SEESP, 2008.

LOURO, Viviane; ANDRADE, Alex. Música e inclusão: uma reflexão a partir da psicomotricidade e plasticidade cerebral. In: DALL'ACQUA, M. Júlia C.; ZANIOLO, Leandro O. (org.). *Educação inclusiva em perspectiva: reflexões para a formação de professores*. 1. ed. – Curitiba: Editora CRV, 2009. p. 119-129.

MANTOAN, Maria Teresa Egler. *O direito de ser, sendo diferente, na escola: por uma escola das diferenças*. Curso de formação continuada de professores para o AEE. UFC/SEESP/UAB/MEC. Versão 2010. 18 pag. (Mimeo)

MENDES, Enicéia Gonçalves. Colaboração entre ensino regular e especial: o caminho do desenvolvimento pessoal para a inclusão escolar. In: MANZINI, Eduardo José. (org.). *Inclusão e acessibilidade*. – Marília: ABPEE, 2006, p 29- 41

PADILHA, Anna Maria Lunardi. Práticas pedagógicas e a inserção sócio-cultural do deficiente: a complexidade da proposta. In: MANZINI, Eduardo José. (org.). *Inclusão e acessibilidade*. – Marília: ABPEE, 2006, p. 43 - 50

SOARES, Lisbeth. *Formação e prática docente musical no processo de educação inclusiva de pessoas com necessidades educacionais especiais*. Dissertação (Mestrado em Educação Especial). Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2006, 128p.

\_\_\_\_\_. O professor de música e a educação inclusiva. In: DALL'ACQUA, M. Júlia C.; ZANIOLO, Leandro O. (org.). *Educação inclusiva em perspectiva: reflexões para a formação de professores* 1. ed. – Curitiba: Editora CRV, 2009, p. 103-117



## Projeto Integrado CMI/UFMG - Música na Escola regular

*Betânia Parizzi*  
*betaniaparizzi@hotmail.com*  
*Escola de Música da UFMG*

*Patrícia Furst Santiago*  
*furstsantiago@yahoo.com.br*  
*Escola de Música da UFMG*

*Heloísa Feichas*  
*hfeichas@hotmail.com*  
*Escola de Música da UFMG*

*Jussara Fernandino*  
*jussarafernandino@gmail.com*  
*Escola de Música da UFMG*

*Walênia Silva*  
*walenia.silva@gmail.com*  
*Escola de Música da UFMG*

**Resumo:** O artigo apresenta o Projeto Integrado CMI/UFMG - Música na Escola, que surgiu de uma motivação primordial: a Lei 11.769 (2008), que torna obrigatório o ensino de música nas escolas de educação básica. O projeto visa formar professores de música para atuar nas escolas da rede municipal de Belo Horizonte e fomentar pesquisa dentro da temática “música na escola regular”. O projeto contempla três subprojetos: (1) *Música na educação infantil e no ensino fundamental*, cujo objetivo é formar professores de música para o ensino infantil e fundamental da escola regular; (2) *Música no ensino médio*, que formará professores de música para o ensino médio, oriundos do Curso de Licenciatura em Música da Escola de Música da UFMG; (3) *Inserção de professores de música nas escolas municipais de Belo Horizonte*, cuja meta é encaminhar os professores especialistas (licenciandos) às escolas públicas municipais, visando aplicar as metodologias de ensino de música desenvolvidas nos dois primeiros subprojetos. O impacto social do projeto será a formação potencial, em um ano de 210 professores de música (especialistas e generalistas) e o acesso à educação musical de cerca de 6.000 alunos da rede municipal de ensino.

**Palavras-chave:** formação de professor de música, escola regular, licenciatura em música.

### 1. Introdução

Este artigo apresenta o Projeto Integrado CMI/UFMG - Música na Escola. A idéia do projeto surgiu de uma motivação primordial: a promulgação da LDB 11.769 em 2008, que torna obrigatório o ensino de música em todas as escolas de educação básica, o que requer formação maciça de professores de música para atender a tal demanda. Somado a este fato, devido ao REUNI - Programa de Apoio ao Plano de Reestruturação e Expansão das



Universidades Federais Brasileiras - houve grande expansão da formação de educadores musicais na Escola de Música da UFMG, com a implantação do Curso de Licenciatura Noturno, que recebe trinta novos licenciandos anualmente. Assim, tornou-se imprescindível que a área de Educação Musical da UFMG ampliasse seus objetivos de modo a atuar efetivamente na formação de professores de música para atender as atuais políticas públicas da educação no Brasil. O Projeto Integrado CMI/UFMG torna-se uma iniciativa emergencial e relevante nessa direção.

Formado pela combinação de três subprojetos a serem concretizados em três fases subsequentes, o Projeto Integrado CMI/UFMG visa promover uma atuação mais ampla da Escola de Música da UFMG na comunidade educacional de Belo Horizonte, apresentando os seguintes objetivos específicos:

- Promover a formação musical e pedagógica de professores de música, licenciandos da Escola de Música da UFMG e de professores generalistas, que atuam na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, para atuarem em todo o segmento da escola regular (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio).
- Incentivar a condução de pesquisa na temática “música na escola regular”.
- Promover a inserção dos professores de música participantes do projeto nas escolas municipais de Belo Horizonte.
- Criar oportunidades para o desenvolvimento de projetos pedagógicos a serem aplicados em escolas municipais de Belo Horizonte.
- Criar uma parceria da Escola de Música da UFMG com a Prefeitura de Belo Horizonte e com outras instituições que queiram estabelecer parcerias com este projeto.

## **2. Ações efetivas para a formação de professores de música para atuar nas escolas regulares no Brasil**

Figueiredo (2005), Queiroz; Marinho (2007), Santos (2005) e Souza *et al.*, (2002) tem indicado alguns dos fatores recorrentes que se caracterizam como desafios para a implantação da música nas escolas regulares brasileiras. Dentre estes fatores, podemos apontar o ensino artístico polivalente; a carga horária reduzida, destinada à música na escola; a falta de clareza apresentada pelos documentos emitidos pelas autoridades educacionais, no que diz respeito ao ensino das artes no Brasil; o descaso com a qual a arte é tratada pelas legislações; a falta de





profissionais de música para atuar na escola e falta de discussões sobre a situação da música nas escolas, por parte dos profissionais de música. O isolamento nas ações de profissionais da música e das artes dificulta a formação de massa crítica que possa discutir e apresentar propostas mais contundentes para o estabelecimento de novos referenciais para a compreensão das artes na educação.

Problemas referentes aos recursos físicos das escolas também concorrem para dificultar ainda mais a inserção da música, principalmente as más condições físicas das escolas e a falta de recursos, instrumentos musicais e materiais didáticos. Ademais, podemos notar que as atividades musicais não são sistemáticas, sendo apresentadas de forma esporádica nos currículos. O ensino de música está frequentemente relacionado às datas comemorativas e apresentações festivas em diversos contextos das escolas regulares. Professores acabam por assumir a função de animadores culturais ou preparadores de festas, o que dispensaria qualquer planejamento participativo para as aulas de música.

Torna-se fundamental considerar a música como meio de transmissão de valores estéticos, com o objetivo de propiciar experiências estéticas e, a partir delas, desenvolver pessoas sensíveis e capazes de utilizar a música por seu significado e valor intrínsecos. A experiência estética é vista como a forma de conhecimento no campo da música. Como Queiroz e Marinho (2007, p.70), pensamos que:

[A Música ] ocupa dentro de cada universo social um importante espaço com significados, valores, usos e funções que a particularizam de acordo com seu contexto de produção e/ou assimilação. Tal fato faz do fenômeno musical um importante e significativo elemento da vida humana, capaz de expressar características diversificadas da relação do homem consigo mesmo, com a natureza, com a sociedade e com a cultura. Nesse sentido, a música é um importante sistema de expressão cultural e artística com valor educativo particular, que a insere no processo de transmissão de conhecimento como linguagem diferenciada de outras formas de estruturação e (des)organização dos saberes.

A necessidade de se construir propostas de formação musical e pedagógica continuada e contextualizada, que considere a realidade das escolas, bem como de seus educandos, e que considere o valor estético da música, tem sido enfatizada por muitos educadores musicais (por exemplo, QUEIROZ; MARINHO, 2007; FIGUEIREDO, 2005; PENNA, 2008).



Figueiredo (2005) aponta para a necessidade de se promover um equilíbrio entre a formação musical e a formação pedagógica do educador musical que vai atuar no contexto da escola regular e para a necessidade de se estabelecer políticas educacionais efetivas para os diversos níveis escolares.

Além da boa formação do especialista, da formação continuada de professores de música, do trabalho colaborativo entre unidocente e o especialista, do conhecimento do contexto educativo, do equilíbrio entre formação musical e pedagógica e de políticas educacionais efetivas, podemos ainda propor outras ações fundamentais para possibilitar e fortalecer a música nas escolas.

Como Eisner (In: FIGUEIREDO, 2005, p. 23), compreendemos que:

A trajetória da educação musical na sociedade brasileira certamente influencia as concepções vigentes para essa área. Hoje em dia convivemos com uma sociedade que, na sua maioria, tem sido privada de qualquer tipo de educação musical formal. Quem não viveu uma experiência significativa em termos de educação musical dificilmente solicitará esse componente para as futuras gerações, porque não entende de que forma essas experiências podem contribuir para a vida das pessoas.

Ademais, concordamos com a assertiva de Figueiredo (2005, p. 23-4):

Muitos sistemas educacionais ainda insistem música como atividade extracurricular, atividade complementar, portanto não imprescindível para a formação geral dos indivíduos. A prática da música em atividades extracurriculares certamente pode ser uma alternativa para a educação musical, mas tais atividades não têm contribuído para uma compreensão mais consistente sobre a música na formação dos indivíduos. Enquanto ela é extracurricular e opcional, continua prevalecendo a hierarquia estabelecida para o currículo que é formado por disciplinas básicas - sérias, relevantes e imprescindíveis - e por disciplinas complementares - optativas, irrelevantes, descartáveis.

Desta forma, considerando todos os pontos levantados até aqui, consideramos de fundamental importância desenvolver um projeto que integre as contribuições de educadoras musicais, professoras da Escola de Música da UFMG, para fortalecer e participar de forma mais efetiva para a implementação da música nas escolas. Com esse intuito, foi elaborado o Projeto Integrado CMI/UFMG.



### 3. Metodologia do Projeto Integrado CMI/UFMG - Música na Escola

Para efetivar sua implantação, o projeto adotará o seguinte plano de trabalho, em três fases:

**FASE 1:** Formação de professores de música para a escola regular, no nível da educação infantil, ensino básico e ensino médio. Esta fase corresponde às atividades realizadas nos subprojetos 1 e 2 - *Música na educação infantil e no ensino fundamental* e *Música no ensino médio*, respectivamente.

**No subprojeto 1 - *Música na educação infantil e no ensino fundamental*** - serão desenvolvidas as seguintes atividades para a formação do professor de música para atuar no nível da educação infantil e no ensino fundamental:

- Realização da disciplina “Educação Musical na Rede Regular”, ministrada pelas coordenadoras do projeto no curso de Licenciatura Noturna da Escola de Música da UFMG. Esta disciplina inclui: (1) *seminários expositivos*, nos quais são discutidos temas fundamentais sobre música na escola regular; (2) *seminários especiais*, nos quais são apresentadas as propostas metodológicas de professores parceiros que já atuam em escolas regulares; (3) *processos de observação*, nos quais os licenciandos da UFMG deverão visitar as instituições parceiras; (4) *elaboração de plataformas de ensino*, nos quais os licenciandos deverão iniciar a elaboração de seus projetos de ensino de música para a escola regular.
- Formação musical do professor generalista: serão oferecidas 160 vagas anuais para que professores da rede municipal de ensino (da educação infantil e das 4 primeiras séries do ensino fundamental) possam ter uma formação musical básica. Serão formadas oito turmas de 20 alunos. Cada turma terá uma aula de música semanalmente, com três horas de duração.
- Realização da disciplina “*Plataformas de ensino de música para a escola regular*”, ministrada pelas coordenadoras do projeto, com suporte no ambiente virtual (Moodle). Esta disciplina será direcionada aos licenciandos da Escola de Música da UFMG e aos professores generalistas que tenham feito o curso de formação musical, citado anteriormente. Esta disciplina lida com a elaboração de projetos de ensino de música, que chamamos aqui de “plataformas”. Os projetos serão desenvolvidos pelos participantes da disciplina, para serem aplicados posteriormente dentro de escolas públicas.



**No subprojeto 2 - *Música no ensino médio*** - que visa formar professores de música, alunos do Curso de Licenciatura da Escola de Música da UFMG, para atuarem no ensino médio, através de práticas informais de aprendizagem. Esse subprojeto surgiu da necessidade de adequarmos metodologias de ensino da música para adolescentes. Trata-se de um desafio para educadores musicais, uma vez que as metodologias tradicionais encontram dificuldades para motivar suficientemente alunos dessa faixa etária. No caso dos processos de aprendizagem musical de adolescentes, há um processo de identificação com a música popular o que muitas vezes transparece no comportamento e no ato de fazer música coletivamente. Isso fica evidente quando adolescentes formam bandas pop com baterias, baixos elétricos e guitarras; ou simplesmente uma roda com violão e a “cantoria” para execução de canções pop ouvidas nas rádios ou veiculadas por outros meios de comunicação. Para suprimos essa lacuna propomos duas abordagens de práticas informais de aprendizagem: princípios do Projeto Connect, que são baseados no desenvolvimento de habilidades de liderança musical criativa e técnicas de composição coletiva (princípios de cooperação e colaboração) e na proposta de Lucy Green (2008), a partir das práticas de músicos populares. Serão desenvolvidas as seguintes atividades:

- Realização da disciplina “*Projeto Connect*” ministrada pela professora coordenadora desse subprojeto. Essa disciplina terá uma abordagem musical-artística-pedagógica e tem como foco o desenvolvimento de habilidades de liderança musical criativa e técnicas de composição coletiva (princípios de cooperação e colaboração). Tendo o trabalho em grupo como referência, provoca os participantes a vivenciarem diversos gêneros e estilos musicais, através do uso de vários instrumentos, integrando diversas atividades que são: aquecimentos, interpretação, composição, improvisação e performance.
- Realização da disciplina “*Práticas informais de aprendizagem no contexto formal*”, ministrada pela professora coordenadora desse subprojeto. Nessa disciplina serão trabalhadas as práticas de aprendizagem dos músicos populares e sua aplicação na sala de aula, tendo como ênfase as práticas auditivas (como “tocar de ouvido”), integradas com a improvisação, composição e performance.

**FASE 2:** Inserção de professores de música na escola regular, sob a orientação dos professores coordenadores do projeto, através de parceria da Pró-Reitoria de Extensão da



UFMG com a Prefeitura Municipal de Belo Horizonte (Projeto Escola Integrada). Os professores atuarão no nível da educação infantil, no ensino fundamental e no ensino médio. Esta fase corresponde às atividades realizadas no subprojeto 3 - *Inserção de professores de música nas escolas municipais de Belo Horizonte*. Serão desenvolvidas as seguintes atividades:

- Aplicação de plataformas de ensino desenvolvidas no subprojeto 1.
- Elaboração de atividades de planejamento e de avaliação.
- Retorno aos demais subprojetos.
- Elaboração de banco de dados, contendo atividades diversas aplicáveis ao ensino de música nos diversos contextos da escola regular.
- Participação em pesquisas relacionadas ao projeto e à Escola Integrada

### **FASE 3:** Integração dos três subprojetos para a formação do Projeto Integrado CMI/UFMG – Música na Escola

A integração dos 3 subprojetos para a realização do Música na Escola Regular – Projeto Integrado CMI/UFMG ocorrerá ao longo de todo o projeto, através de atividades de ensino, extensão e pesquisa. Os três subprojetos promovem atividades de ensino, pois estão relacionados à formação musical e pedagógica dos alunos do curso de Licenciatura da Escola de Música da UFMG. No que diz respeito às atividades de extensão, são propostas a formação musical e pedagógica de professores generalistas da rede municipal de ensino; a atuação dos alunos licenciandos da Escola de Música da UFMG nas Escolas Municipais, como professores de Música; a realização de seminários anuais de Educação Musical, que incluem palestras e atividades práticas, ministradas por diferentes profissionais que atuam em Belo Horizonte, no Brasil e no exterior<sup>1</sup>. Finalmente, no que diz respeito às atividades de pesquisa, teremos a elaboração de textos para publicação, que descrevam os processos ocorridos no projeto; a elaboração de textos para publicação, que descrevam as metodologias de ensino elaboradas ao longo do projeto o desenvolvimento de pesquisa dentro da temática “música na escola regular”, nos níveis da Graduação e Pós-Graduação da Escola de Música da UFMG.

---

<sup>1</sup> Os Seminários de Educação Musical realizados na Escola de Música da UFMG até o momento contaram com a presença de figuras internacionais - Lucy Green e Robert Wells -, bem como com educadores musicais brasileiros – Sérgio Figueiredo, Rosa Lúcia Maresguia, Matheus Braga, Myrna Valéria Campos de Oliveira.



#### 4. Resultados esperados

Como resultados potenciais mais significativos desse projeto, citamos:

- A formação de 60 professores de música, com habilidades específicas para atuarem em todos os três segmentos da educação básica.
- A formação musical e pedagógica de 160 professores generalistas que estarão aptos a realizar com segurança, atividades musicais na educação infantil e nas primeiras séries do ensino fundamental.
- A presença de professores generalistas da rede municipal de ensino como alunos de curso de extensão da Escola de Música da UFMG.
- A possibilidade de se oferecer um ensino de música de qualidade para cerca de 6.000 crianças e jovens, alunos da rede municipal de ensino.
- O desenvolvimento de pesquisas sobre a temática do ensino de música na escola regular.

Os impactos sociais e políticos esperados são:

- A inserção oficial da Escola de Música da UFMG no processo de efetivação da Lei 11.769/2008, que torna obrigatório o ensino de música as escolas de educação básica no Brasil.
- A possibilidade de Belo Horizonte ser uma das primeiras capitais do Brasil a ser contemplada com uma parceria entre uma universidade pública e uma Prefeitura Municipal, com o objetivo de contribuir de forma eficaz para o retorno do ensino da música, praticamente ausente há quase quarenta anos, às escolas públicas brasileiras.
- A inserção da música na educação das crianças e jovens, que contribuirá de modo favorável para seu desenvolvimento cognitivo e social e trará inquestionáveis benefícios na formação desses alunos como cidadãos.

Além dos resultados pretendidos pelo projeto, citados acima, é essencial enfatizar que este é um momento importante para a Escola de Música da UFM, uma vez que o Projeto Integrado CMI/UFMG - Música na Escola representa a primeira iniciativa de atuação conjunta dos profissionais que formam a área de Educação Musical desta instituição. Tal atuação não apenas contribuirá para a formação musical e pedagógica de licenciandos e de professores



generalistas, beneficiando a tantas crianças no contexto da escola regular brasileira, mas também e, principalmente, integrará a área de Educação Musical da Escola de Música da UFMG, ampliando seu paradigma de atuação em nível local e nacional.



## Referências

FIGUEIREDO, Sérgio Luiz Ferreira de. *Educação musical nos anos iniciais da escola: identidade e políticas educacionais*. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 12, 21-29, mar. 2005.

GREEN, Lucy. *Music, Informal Learning and the School: A New Classroom Pedagogy*. London: Ashgate, 2008.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva; MARINHO, Vanildo Mousinho. *Educação musical nas escolas de educação básica: caminhos possíveis para a atuação de professores não especialistas*. *Revista da ABEM*, Porto Alegre. v. 17, p. 69-76, 2007.

SANTOS, Regina Marcia Simão. *Música, a realidade nas escolas e políticas de formação*. *Revista da ABEM*. Porto Alegre, v. 12, p. 49-56, 2005.

SOUZA, Jusamara; HENTSCHE, Liane; OLIVEIRA, Alda de; DEL BEM, Luciana; MATEIRO, Teresa. *O que faz a música na escola? Concepções e vivências de professores do ensino fundamental*. *Série Estudos 6*, UFRGS, Núcleo de Estudos Avançados do Programa de Pós-Graduação em Música - Mestrado e Doutorado, Porto Alegre, 2002.

PENNA, Maura. *Caminhos para a conquista de espaços para a música na escola: uma discussão em aberto*. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 19, p. 57-64, 2008.





## Projeto Música para Bebês: as contribuições de Jean Piaget e Esther Beyer

Paula Cavagni Pecker  
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)  
pcpecker@gmail.com

**Resumo:** O presente artigo relata a experiência do projeto *Música para Bebês – Primeiros Encontros com a Música* (DEMUS/UFRGS) com o objetivo de resgatar a fundamentação teórica que rege o trabalho desde sua implantação como curso de Extensão universitária aberto à comunidade. As contribuições da Epistemologia Genética de Jean Piaget e a retomada deste ideário voltada à Educação Musical Infantil proposta por Esther Beyer são descritas e discutidas no intuito de comunicar o que há por trás da seqüência de atividades propostas em aulas para bebês entre zero e dois anos de idade. Pensar a criança integralmente e esforçar-se para compreender como os indivíduos aprendem, mesmo quando procuramos focar-nos em determinado conteúdo, é a recomendação principal deste relato: demonstra a importância do professor tornar-se um pesquisador de seus alunos e buscar sua concepção epistemológica própria. É por isso que, neste texto, fica evidente a luz lançada sobre o entendimento dos processos cognitivos nesta faixa etária em detrimento a listar ou citar os conteúdos musicais a serem trabalhados nas aulas em cada faixa etária.

**Palavras-chave:** construtivismo, educação musical infantil, psicologia da música.

### Introdução: mudando paradigmas

Pensar a criança como um indivíduo ativo em seus processos de aprendizagem nos primeiros anos de vida é uma idéia consideravelmente recente. A tradicional tese da tábula rasa pareceu perdurar até as primeiras décadas do século XX, refletindo a idéia de que o recém-nascido vem ao mundo sem nenhum saber, os quais serão impressos em sua mente ao longo da vida (BRANSFORD; BROWN; COCKING, 2007). Temos, aqui, duas informações distintas: a primeira é a sugestão de que o bebê, em suas primeiras fases de vida, pouca capacidade tem de saber algo, a segunda é a hipótese de que o conhecimento se dá através da transmissão daquele que sabe para aquele que não sabe e que a participação deste segundo é passiva, apenas de receptor dos saberes impostos.

O bebê como objeto de pesquisa é um assunto que remonta ao século XIX, entretanto a grande mudança de paradigma nesta área acontece nos anos 1920 com os primeiros estudos sobre o desenvolvimento infantil de Jean Piaget que foram publicados sob o título *A Linguagem e o Pensamento da Criança* (PIAGET, 1999), original de 1923. Ainda mais tarde, nos anos 1950, é que, realmente, passa-se a se observar uma "verdadeira revolução na cognição, responsável pela consolidação do estudo dos bebês como uma categoria da psicologia" (SANTOS, 2010, p.32). Os estudos epistêmicos de Piaget, que não dizem respeito só ao universo infantil, refletem um novo conceito de aprendizagem: o papel ativo do



indivíduo na construção de seus conhecimentos desde o nascimento. Por este caminho, criticando as teorias racionalistas e empiristas sobre o conhecimento, o pesquisador suíço passa a utilizar o termo *construtivismo* para designar uma terceira visão que "afirma que o conhecimento não está pré-determinado nem no interior do sujeito, nem no mundo externo, mas é construído na relação entre o sujeito e os objetos do mundo externo" (JOBIM E SOUZA, 2008, p.4).

Segundo Arroyo (1993), Corazza (1996) e Rossler (2000), a discussão em torno do uso da teoria epistemológica construtivista dentro das salas de aula ainda envolve debates acalorados e coloca pesquisadores a refletirem sobre o impacto social deste ideário desde o seu surgimento até o que, para alguns, tornou-se um modismo pedagógico que perdura até os dias de hoje. Mesmo nesse contexto, somado às críticas a respeito da deturpação dos conceitos, os postulados construtivistas piagetianos continuam ganhando espaço nos meios acadêmicos, principalmente nas áreas de pesquisa e ensino, e têm chamado a atenção de neurocientistas, que vem corroborando com o que foi comprovado empiricamente durante o século XX (RIZZON, 2009; BECKER, 2010). Ainda, Jófili (2002) comenta sobre a aproximação entre o construtivismo e a pedagogia crítica de Paulo Freire, conectados por basearem-se, entre outras coisas, "na preocupação de ambos com o desenvolvimento integral das pessoas" (p.5).

## **Tempo e espaço: a música, os bebês e a universidade**

Com o intuito de demonstrar as relações entre as contribuições de Jean Piaget para a Psicologia do Desenvolvimento e o campo da Educação Musical, este artigo é um relato de experiência sobre o projeto *Música para Bebês – Primeiros Encontros com a Música*, oferecido pelo Departamento de Música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (DEMUS/UFRGS) desde 1999 até os dias de hoje. O Projeto foi dirigido pela Professora Doutora Esther Beyer<sup>1</sup> desde sua implantação e é fruto, primordialmente, de seus estudos sobre Psicologia da Música no Brasil e na Alemanha (BEYER, 1988; 1994). Para tal propósito, discorrerei sobre o embasamento dessa prática pedagógica com a qual convivi nos últimos dez anos junto ao Projeto (como bolsista de extensão e de pesquisa, estagiária e, atualmente, professora do curso) e à sua coordenadora.

---

<sup>1</sup>Psicóloga e educadora musical, Esther Beyer (1962 – 2010) tornou-se doutora em Psicologia da Música pela Universidade de Hamburgo (Alemanha). Foi professora do Departamento de Música da UFRGS e do Programa de Pós-Graduação em Educação da mesma Universidade. Seus trabalhos sobre o desenvolvimento musical infantil são amplamente referenciados no Brasil e no Mundo. Coordenava o Projeto Música para Bebês e o GEMUS – Grupo de Pesquisa em Educação Musical (PPGEdu/UFRGS).



Beyer (2004) relata que o Projeto Música para Bebês surgiu de várias pesquisas realizadas sobre o desenvolvimento musical na primeira infância:

há aproximadamente doze anos vinha buscando formas de pensar a educação musical segundo a teoria de Piaget (idem, 1988), dando seqüência, logo a seguir, a um estudo de caso com uma criança (idem, 1994), estudando nela desde o nascimento até os três anos e meio como se daria o desenvolvimento cognitivo-musical, de modo comparativo a seu desenvolvimento na linguagem verbal (p.100).

O Projeto tem como objetivo oferecer aulas de musicalização para crianças entre zero de dois anos de idade, que comparecem acompanhadas de suas mães ou de outro adulto responsável uma vez por semana durante uma hora. As sete turmas recebem até dez alunos por grupo que são divididos pela faixa etária dos bebês. O grupo A reúne os recém-nascidos até completarem seis meses; o grupo B, dos seis aos doze meses; o grupo C, dos doze aos dezoito meses; e o grupo D, dos dezoito aos vinte e quatro meses. O curso oferecido tem sido um espaço rico de observações e pesquisa nas áreas de Psicologia e Educação Musical. Estas mesmas pesquisas servem como subsídios para o aprimoramento do trabalho com os bebês. *A construção do conhecimento musical no bebê: um olhar a partir das suas relações interpessoais* (STIFFT, 2008), *A canção do desejo: a música na relação pais-bebê* (STAHLSCHEMIDT, 2009), *As aprendizagens no projeto Música para Bebês* (BEYER, 2004) e *As primeiras partituras do bebê – A música como elo na vinculação mãe-bebê e nas aprendizagens* (MOREIRA, 2007) são alguns exemplos de publicações que discutiram e contribuíram com o trabalho praticado no Projeto. Ainda, minha dissertação de Mestrado (PECKER, 2009) tem entre seus sujeitos de pesquisa egressos do Projeto e apresenta discussão sobre a seqüência e a continuidade do trabalho com Música com crianças entre dois e cinco anos de idade.

Além da professora do próprio Departamento de Música, Esther Beyer, que se manteve em contato direto com seu objeto de estudo ministrando aulas no Projeto durante dez anos, os alunos de graduação e pós-graduação em Música, Educação e Psicologia tiveram, sempre, espaço para buscar dados de pesquisa, assistir aulas e se envolver como bolsistas de Extensão e Pesquisa. Desde o início, a coordenação do curso buscou solidificar as inter-relações dos eixos Ensino, Pesquisa e Extensão, assunto amplamente discutido nas Instituições de Ensino Superior, que se justifica com as palavras de Mara Regina Lemes de Sordi (UNIVERSIA, 2008): "a forma de abordagem dos docentes deve permitir um trabalho que alcance todos os saberes. Emancipar o pensamento do aluno faz parte de uma atividade pedagógica estratégica".



## Ser professor: construindo o saber pedagógico

O trabalho no curso demanda do profissional empenho para construir e solidificar suas bases epistemológicas para compreender o grupo de sujeitos que ali se reúne (tanto as crianças quanto seus acompanhantes adultos). Embora seja a variedade de pontos de vista sobre os mesmos acontecimentos que promova o crescimento da equipe, há um marco teórico comum importante para o trabalho realizado: falamos sobre a abordagem pedagógica relacional, intimamente conectada aos saberes construtivistas piagetianos. Na prática, isto significa que o professor abordará os conteúdos de música de forma que permita ao sujeito se relacionar com este objeto para conhecê-lo e construir seu conhecimento a partir desta interação. Por *objeto*, segundo a teoria piagetiana (BECKER, 2010), me refiro a qualquer coisa que possa ser conhecida pelo *sujeito*: as habilidades motoras para fazer um instrumento soar, o reconhecimento das qualidades do som ou a experiência afetiva entre a dupla adulto-bebê. A *interação* é a maneira pela qual o sujeito e objeto agem um sobre o outro, a qual dependerá das estruturas cognitivas que o sujeito já construiu. Nos primeiros meses, por exemplo, o sujeito não hesitará em colocar um objeto sonoro recebido na boca, o olhará e o escutará com atenção. Este é o *modus operandi* que ele usa para conhecer, em acordo com suas possibilidades. Esse objeto é, então, reconhecido e construído internamente, na mente do sujeito, desde seu gosto, seus sons, suas cores e, não obstante, os acontecimentos sócio-afetivos que o permeiam, como o sorriso da mãe ao ver que seu filho está se divertindo.

O papel do professor, nesta situação, assemelha-se muito a de um pesquisador. Este tema foi muito bem explorado na obra *Ser Professor é Ser Pesquisador* (BECKER; MARQUES, 2010) que contém textos reflexivos de pesquisadores do NEEGE<sup>2</sup>. Em resumo, os artigos abordam, em diversas áreas, como o professor participa do processo educacional, sua postura, as competências necessárias. As técnicas, em geral, remetem ao Método Clínico piagetiano<sup>3</sup> que é, segundo Kebach (2010), ao mesmo tempo uma maneira de abordar os conteúdos e uma maneira de descobrir como o sujeito está pensando. A autora é categórica: "se não se verifica na prática como o ser humano constrói conhecimento, não é possível proporcionar situações de progressão das aprendizagens aos alunos" (p.47).

---

<sup>2</sup> Núcleo de Estudos em Epistemologia Genética e Educação (PPGEdu-UFRGS)

<sup>3</sup> "A essência do Método Clínico consiste em uma intervenção sistemática do pesquisador em função do que o sujeito vai fazendo ou dizendo (...). O pesquisador, mediante suas ações ou suas perguntas, procura compreender melhor a maneira como o sujeito representa a situação e organiza sua ação" (DELVAL, 2002, p.12). Para maiores esclarecimentos sobre o Método Clínico piagetiano consultar DOLLE, 1995; DELVAL, 2002; KEBACH, 2003 e 2010; SANTOS, 2010 e COLLARES, 2010.



A proposição de atividades no Projeto se dá, justamente, à luz deste princípio onde ensino e pesquisa estão atrelados. O professor lança o desafio, colocando o objeto em contato com o sujeito, ou, em outras palavras, propõe uma atividade de conteúdo musical. Desta maneira ele estará provocando o sujeito com algo que pode ser novo para ele e que o desequilibrará intelectualmente, instigando-o a participar do processo interacionista, seja por curiosidade ou qualquer outro sentimento que o motive. Usando termos próprios da teoria piagetiana (PIAGET, 1978), ao mesmo tempo em que o sujeito está *assimilando* – agindo sobre o objeto explorá-lo, e *acomodando* – deixando o objeto agir sobre si, quando incrementa suas estruturas cognitivas para dar conta do novo, na busca por um *equilíbrio mais estável* – o que chamamos de *adaptação* (MONTANGERO; MAURICE-NAVILLE, 1998), o professor vai compreendendo, ao observá-lo, como esse aluno está agindo e pensando para, então, propor um novo desafio musical significativo.

Embora as construções endógenas de cada criança não possam ser dissociadas e divididas, uma vez que cada indivíduo está na aula completo e apegando-se a todo tipo de objeto o tempo inteiro, os objetivos do trabalho de musicalização de bebês do Projeto mostram dois focos principais. O primeiro diz respeito às aprendizagens estritamente musicais, o segundo, àquilo que extrapola os conteúdos específicos do curso, chamados de aspectos extra-musicais. Os ganhos cognitivos relacionados às competências musicais são resultado da oferta de materiais diferenciados e diversificados, aos quais os sujeitos não são, em outros espaços sociais, em geral, expostos. Beyer (2005) recomenda que o educador "consiga propiciar o contato com material musical simples, mas também complexos musicalmente para desafiar o bebê" (p.106). Provocá-los com música de culturas, formas, estilos, ritmos, harmonias e instrumentações variadas e objetos sonoros, desde bolinhas com guizos metálicos dentro a xilofones de alta qualidade. Ainda, momentos onde o professor canta e se acompanha em instrumento harmônico trazendo canções do repertório dos bebês, propostas pelos acompanhantes adultos. Essas atividades visam o desenvolvimento, primordialmente, de habilidades perceptivo-musicais. Os benefícios que fogem a aprendizagem musical são, entre outros, as construções motoras, habilidades sensoriais e perceptivas, socialização e construções afetivas com seus familiares e acompanhantes.



## Como fazer: sempre igual, embora diferente

A organização da aula de cada turma no Projeto obedece a uma rotina mais ou menos fixa quanto à sucessão de atividades e de conteúdos a serem abordados. Longe de limitar o trabalho, o papel da rotina é promover um ambiente seguro para que os bebês brinquem, cantem e descubram o mundo. O ritual da rotina no desenvolvimento infantil é precioso, “é um elemento estruturante da organização institucional e de normatização da subjetividade das crianças e dos adultos que freqüentam os espaços coletivos de cuidados e educação” (BARBOSA, 2006, p.45). As aulas de todos os grupos iniciam com uma saudação individual a cada criança. Danças, histórias, canções e instrumentos aparecem e se modificam regularmente para abordar uma gama mais ampla de conteúdos e sonoridades.

A criação das atividades para cada turma é um dos pontos principais do planejamento fora do momento da aula. Neste sentido, é importante crer no vínculo que há entre o fazer musical nos primeiros anos de vida e o lúdico. Os importantes trabalhos de psicologia de Henri Wallon fundamentam a importância do brincar. O autor nos dirá que as brincadeiras são uma fonte inesgotável de aprendizagem que a criança irá perseguir intencionalmente. Estes momentos lúdicos tomam conta da criança durante certo período da sua vida e podem revelar sua evolução funcional e servir para a avaliação de aptidões (WALLON, 2007).

Os conteúdos musicais abordados podem ser infinitos, em termos de repertório, temáticas abordadas em histórias, intervenções como massagens e danças dirigidas e uso de instrumentos. Beyer (2003) explicita, novamente, a necessidade de o professor desenvolver a curiosidade, própria de um pesquisador:

a elaboração de um planejamento deveria estar acompanhada de uma investigação, de modo a possibilitar a reflexão imediata sobre os resultados do programa a ser trabalhado e sua flexibilização e ajuste conforme é colocado em ação. Em outras palavras, o professor *não* seria mais uma pessoa que apenas aplica tudo o que o pesquisador constata (p. 111, grifo nosso).

Durante os dois primeiros anos de vida, apesar de incluí-los em um grupo social único, referindo-se a eles como bebês, muitas mudanças acontecem neste curto espaço de tempo e há particularidades sobre cada estágio de desenvolvimento. Como podemos verificar em Piaget (1978), o nível sensório-motor<sup>4</sup> comporta seis sub-estágios desde o que o autor

---

<sup>4</sup> Jean Piaget faz uma divisão no desenvolvimento cognitivo em quatro estágios (níveis), que vão do nascimento aos dezesseis anos. São eles: estágio sensório motor, estágio pré-operatório, estágio operatório concreto e estágio



chama de *preparação reflexa* (p.20) até a *imitação diferida* (p. 82). Um exemplo das mudanças ocorridas nesta fase pode ser relativo à produção sonora do bebê, que passa a utilizar cada vez mais tempo do seu dia para fazer barulhos que "não teriam um endereçamento direto ao cuidador no sentido comunicativo, mas um simples conhecer e explorar de sons e sonoridades possíveis de serem feitas com a boca. Essa exploração se aproxima bastante de um fazer musical emergente" (BEYER, 2005, p.102). A recomendação de Beyer (idem) é que

o educador musical esteja buscando momentos musicais com o bebê que permitam a ele exercer sua ação espontânea sobre o som, equilibrando momentos de ação mais sensorial e outros de ação mais motora (p.106).

Outro exemplo acontece por volta de doze meses de idade quando as crianças tendem a experimentar o caminhar. É neste momento que passam a ser propostas atividades que envolvam deslocamentos em que as crianças passam a se movimentar forma mais autônoma.

Embora a mesma idade não garanta o mesmo nível de desenvolvimento (MAFFIOLETTI, 2005) e haja, ainda, a questão das decalagens (BEYER, 1988), usou-se o critério etário para a divisão de turmas até agora, como disposto nos primeiros parágrafos deste texto. Custará ao professor muita atenção para perceber e avaliar o desenvolvimento individual de cada aluno, enquanto lança mão de proposições de atividades que sejam valiosas para todo o grupo. Novamente, reforçamos o respaldo do trabalho na pedagogia crítica freireana (FREIRE, 2005), quando ficamos atentos à individualidade do pensamento de cada bebê, criança ou adulto, que será responsável pelas suas escolhas do que aprender ou o que deixar de lado e à necessidade de respeitar essa atitude autônoma.

## **Considerações finais: uma despedida**

Nos últimos anos, houve significativo avanço no que diz respeito ao tratamento da Educação Musical como área de conhecimento e, principalmente, à valorização das atividades musicais nos primeiros anos de vida das crianças. De fato, para quem já atua em sala de aula com os bebês, a observação do fazer musical desses alunos surpreende. As crianças pequenas utilizam a música como importante ferramenta para suas conquistas cognitivas e desenvolvimento afetivo, para vincularem-se aos seus pais e também constituírem-se como indivíduos autônomos descobrindo-se tão parecidos e tão únicos em relação aos seus pares.

---

operatório formal. Para maiores esclarecimentos sobre os estágios consultar PIAGET, 1958; DOLLE, 1995; MONTANGERO; MAURICE-NAVILLE, 1998 e KESSELRING, 2008.



Enquanto isso, os conhecimentos musicais, que parecem subjugados a tantas novas descobertas, desenvolvem-se e passam a fazer parte do rol de saberes das crianças.

Esther Beyer deixa uma marca importante na solidificação de uma proposta para a Educação Musical que se mostra eficiente e em acordo com o que se acredita atualmente sobre o desenvolvimento psicológico e musical na primeira infância<sup>5</sup>. Tentemos, com seus ensinamentos, reconhecer nossos alunos como produtores do próprio conhecimento, ativos neste papel e vibrar junto com suas descobertas:

(...) cada criança segue sua própria trilha sonora, há tendências diferentes, pois as crianças seguem lógicas cognitivo-musicais diferenciadas. (...) Portanto, os professores deveriam refletir mais [sobre sua concepção de aprendizagem] para poder propiciar um desenvolvimento cognitivo-musical mais completo em seus alunos. (BEYER, 2006, p.53).



Esther Beyer (1962 – 2010)

<sup>5</sup> Consultar a obra *A Mente Musical*, de John Sloboda (SLOBODA, 2008) que aborda, a partir da teoria da psicologia cognitiva da música, as tendências modernas para a Educação Musical e para a Psicologia da Música.



## Referências

ARROYO, Miguel. Construtivismo: teoria séria, moda preocupante. *AMAE Educando*, n.238, set 1993. p 13-15.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira. *Por amor e por força: rotinas na educação infantil*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BECKER, Fernando. Ensino e pesquisa: qual a relação? In: BECKER, Fernando; MARQUES, Tânia Beatriz Iwasko. *Ser professor é ser pesquisador*. 2.ed. Porto Alegre: Mediação, 2010. p 11-20.

BECKER, Fernando; MARQUES, Tânia Beatriz Iwasko. *Ser professor é ser pesquisador*. 2.ed. Porto Alegre: Mediação, 2010.

BEYER, Esther S. W. *A abordagem cognitiva em música: uma crítica ao ensino da música a partir da teoria de Piaget*. Dissertação de mestrado. Porto Alegre: UFRGS, 1988.

BEYER, Esther S. W. A música no desenvolvimento infantil: concepções e desafios. In: *Cuadernos Interamericanos de Investigación en Educación Musical*, n.6. ago 2006. Disponível em <[www.ejournal.unam.mx/cem/vol03-06/cem0604.pdf](http://www.ejournal.unam.mx/cem/vol03-06/cem0604.pdf)> Acesso em 30 mai 2010.

BEYER, Esther S. W. As aprendizagens no projeto "Música para Bebês". In: GOBBI, Valéria (org.). *Questões de Música*. Passo Fundo: UPF, 2004. p. 99-107.

BEYER, Esther S. W. Cante, bebê, que eu estou ouvindo: do surgimento do balbucio musical. In: BEYER, Esther S. W. (org.). *O som e a criatividade: reflexões sobre experiências musicais*. Santa Maria, RS: Editora da UFSM, 2005. p.93-110.

BEYER, Esther S. W. *Musikalische und sprachliche Entwicklung in der frühen Kindheit*. Hamburgo (Alemanha): Verlag Dr. R. Krämer, 1994.

BEYER, Esther S. W. Reflexões sobre as práticas musicais na educação infantil. In: HENTSCHKE, Liane; DEL BEN, Luciana (org.). *Ensino de música: propostas para pensar e agir em sala de aula*. São Paulo: Editora Moderna, 2003. p.101-112.

BRANSFORD, John; BROWN, Ann; COCKING, Rodney (org.). *Como as pessoas aprendem: cérebro, mente, experiência e escola*. Tradução Carlos David Szlak. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2007.

COLLARES, Darli. A multiplicação para além da tabuada: uma investigação das operações aditivas e multiplicativas. In: BECKER, Fernando; MARQUES, Tânia Beatriz Iwasko. *Ser professor é ser pesquisador*. 2.ed. Porto Alegre: Mediação, 2010. p. 75-88.

CORAZZA, Sandra Mara. Construtivismo: evolução ou modismo? *Educação e Realidade*. Porto Alegre, vol. 21, n.2, p. 215-232, jul/dez 1996.

DELVAL, Juan. *Introdução à prática do Método Clínico: descobrindo o pensamento das crianças*. Tradução Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2002.



DOLLE, Jean-Marie. *Para compreender Jean Piaget*. Tradução Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1995.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 31.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

JOBIM E SOUZA, Solange. Construtivismo: a história de uma palavra como produção crítica do conhecimento e das estratégias educacionais. *Memorandum*, n.15, out. 2008. Disponível em <[www.fafich.ufmg.br/~memorandum/a15/jsousa01.htm](http://www.fafich.ufmg.br/~memorandum/a15/jsousa01.htm)> Acesso em 30 mai 2010.

JÓFILI, Zélia. Piaget, Vygotsky, Freire e a construção do conhecimento na escola. *Educação: teorias e práticas*. n.2, dez 2002. Disponível em <[www.unicap.br/Arte/ler.php?art\\_cod=1173](http://www.unicap.br/Arte/ler.php?art_cod=1173)> Acesso em 30 mai 2010.

KEBACH, Patrícia Fernanda Carmem. *A construção do conhecimento musical: um estudo através do Método Clínico*. Dissertação de mestrado. Porto Alegre: UFRGS, 2003.

KEBACH, Patrícia Fernanda Carmem. O professor construtivista: um pesquisador em ação. In: BECKER, Fernando; MARQUES, Tânia Beatriz Iwasko. *Ser professor é ser pesquisador*. 2.ed. Porto Alegre: Mediação, 2010. p. 43-54.

KESSELRING, Thomas. *Jean Piaget*. Tradução Antônio Allgayer, Fernando Becker, Roberto Pich. Caxias do Sul: Educs, 2008.

MAFFIOLETTI, Leda de Albuquerque. Procedimentos didáticos: um olhar do professor. In: BEYER, Esther S. W. (org.). *O som e a criatividade: reflexões sobre experiências musicais*. Santa Maria, RS: Editora da UFSM, 2005. p.153-170.

MONTANGERO, Jacques; MAURICE-NAVILLE, Danielle. *Piaget ou a inteligência em evolução*. Tradução Tânia Beatriz Iwasko Marques e Fernando Becker. Porto Alegre: Artmed, 1998.

MOREIRA, Vanessa. *As primeiras partituras do bebê – A música como elo na vinculação mãe-bebê e nas aprendizagens*. Trabalho de conclusão de curso. Canoas: ULBRA, 2007.

PECKER, Paula. *As condutas musicais das crianças entre dois e cinco anos: trabalhando com os modos do Sistema Tonal*. Dissertação de mestrado. UFRGS, 2009.

PIAGET, Jean. *A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação*. Tradução Álvaro Cabral e Christiano Monteiro Oiticica. 3.ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.

PIAGET, Jean. *A Linguagem e o pensamento da criança*. Tradução Manuel Campos. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

PIAGET, Jean. *A psicologia da inteligência*. Tradução Egléa de Alencar. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1958.



RIZZON, Flavia Garcia. *Os mecanismos da memória na construção do pensamento musical*. Dissertação de mestrado. Porto Alegre: UFRGS, 2009. Disponível em <hdl.handle.net/10183/17613> Acesso em 30 mai 2010.

ROSSLER, João Henrique. Construtivismo e alienação: as origens do poder de atração do ideário construtivista. In: DUARTE, Newton (org.). *Sobre o construtivismo: contribuições a uma análise crítica*. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

SANTOS, Vera Lúcia Bertoni dos. O método clínico-crítico de Jean Piaget: uma aula com Silvia Parrat-Dayan. In: BECKER, Fernando; MARQUES, Tânia Beatriz Iwasko. *Ser professor é ser pesquisador*. 2.ed. Porto Alegre: Mediação, 2010. p 29-42.

SLOBODA, John. *A mente musical: psicologia cognitiva da música*. Tradução Beatriz Ilari, Rodolfo Ilari. Londrina, PR: EDUEL, 2008.

STAHLSCHMIDT, Ana Paula. *A canção do Desejo – a música na relação pais-bebê*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2009.

STIFFT, Kelly. *A construção do conhecimento musical no bebê: um olhar a partir das suas relações interpessoais*. Tese de doutorado. Porto Alegre: UFRGS, 2008. Disponível em <hdl.handle.net/10183/15513> Acesso em 30 mai 2010.

UNIVERSIA (site). *Ensino, pesquisa e extensão são desafios nas IES*. mai 2008. Disponível em <www.universia.com.br/gestor/materia.jsp?materia=16537> Acesso em 30 mai 2010.

WALLON, Henri. *A evolução psicológica da criança*. Tradução Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 2007.



## Projeto Presto-Ópera: experiência como pianista colaborador

*Amarilis Rebuá de Mattos*  
*Universidade Federal da Paraíba*  
*amarilisderebua@ig.com.br*

*Lindberg Luiz da Silva Leandro*  
*Universidade Federal da Paraíba*  
*lindbergluiz@bol.com.br*

**Resumo:** Relatório das atividades do projeto Presto-Ópera da UFPB, criado como forma de complementar a formação do aluno do curso de Licenciatura em Música, a metodologia de ensino utilizada e a primeira experiência de um pianista como correpetidor de ópera.

**Palavras-chave:** Canto, correpetição, piano.

### Introdução

O projeto *Presto-Ópera* foi criado para desenvolver um trabalho de complementação da formação do professor de canto do Curso de Licenciatura em Música visando o segmento das artes cênicas voltado para a música que é a ópera, opereta e o musical. Numa perspectiva dialógico-reflexiva, que privilegia a participação ativa de todos os atores envolvidos, realizamos uma série de espetáculos didáticos, preparados e apresentados por alunos de canto do Conservatório Pernambucano de Música (Recife), da UFPB e comunidade de João Pessoa. Tem-se como pressuposto a idéia de que em se promovendo a aproximação entre dois importantes espaços da sociedade, a saber, o da universidade e o das escolas públicas, através da realização das apresentações didáticas de artes cênicas musicais programadas, se conseguirá tanto o aperfeiçoamento dos graduandos envolvidos enquanto intérpretes e futuros professores, quanto à promoção da democratização do saber e da arte acadêmicos.

### Justificativa

Tradicionalmente a prática musical no decorrer dos cursos de graduação em música se restringe ao ambiente acadêmico atingindo no máximo um público seletivo em salas de concerto ou teatros. Tal atitude acaba por caracterizar o isolamento acadêmico, privando a comunidade ao acesso dos saberes e fazeres acadêmicos.

Para a democratização do acesso ao saber, realizamos este projeto tendo como eixo condutor a idéia de que, se conseguirá tanto o aperfeiçoamento dos alunos das disciplinas de Instrumento ou Canto da Licenciatura em Música enquanto intérpretes e futuros professores,



quanto à ampliação da percepção da comunidade juvenil, desenvolvendo o segmento musical das artes cênicas.

Este projeto surgiu de uma necessidade latente manifesta por parte de alunos dos cursos de canto da UFPB, tanto do Departamento de Educação Musical quanto do Departamento de Música: adquirir conhecimentos necessários para o aprendizado completo sobre a montagem de espetáculos de ópera, operetas e musicais. Relacionando o interesse discente pelo aperfeiçoamento específico através da prática em adquirir uma cultura mais abrangente e ampliar seus horizontes profissionais é que se chegou à formulação da presente proposição. O professor coordenador do projeto tem experiência na organização de diversas montagens operísticas protagonizados por alguns dos próprios alunos do curso. Além disso, em sua trajetória acadêmica, o mesmo tem realizado pesquisas que relacionam pedagogias musicais a práticas interpretativas e cênicas. É importante salientar que, a partir do início desse projeto, paralelamente às atividades propostas, realizamos parcerias cujo foco se direcionou a políticas públicas voltadas para a inclusão social numa área dita elitista. Através da união de diversos segmentos culturais se desenvolveu uma nova relação do ser humano com a realidade cultural que o cerca, buscando uma sintonia entre a estética e a ecologia, através da confecção de cenários e figurinos com materiais reciclados, móveis e de fácil manuseio.

Atualmente a perspectiva da democratização das artes tem ganhado espaço, e com a criação da *Presto-Ópera* como curso de extensão, vem integrar alunos de canto e música, bem como pessoas da comunidade geral ampliando seus horizontes profissionais e permitindo-lhes o acesso a uma cultura mais abrangente.

## **Objetivos**

### **Objetivo Geral:**

O Projeto Presto-Ópera tem como objetivo desenvolver um trabalho de complementação do aprendizado do ensino do canto e do piano como correpetidor de ópera junto aos alunos da Licenciatura em Música do Departamento de Educação Musical da UFPB, envolvendo também pessoas da comunidade musical que tenham envolvimento com a área do canto e artes cênicas, tanto na preparação quanto na execução dos espetáculos a serem montados. Para a realização das mesmas, são feitas adaptações necessárias no intuito de facilitar a aproximação entre universidade e comunidade, promovendo assim a democratização do saber e da arte acadêmica.



## **Objetivos Específicos:**

Promover o desenvolvimento do aprendizado vocal e pedagógico dos alunos de canto da Graduação em Música e de Educação Musical, através do exercício da interpretação cênica para apresentações públicas.

Divulgar a produção artística da UFPB, notadamente, da Licenciatura em Música em escolas rede estadual de ensino da grande João Pessoa e público em geral.

Considerando que a ópera é a forma musical mais completa, envolvendo música, teatro, dança, artes plásticas, as escolas estaduais e municipais podem participar de forma didática despertando a curiosidade e imaginação dos jovens, contribuindo assim para sua formação cultural.

Interligar as diferentes manifestações artísticas e culturais em um evento possibilitando a utilização da linguagem contemporânea para difundir as artes clássicas.

Fazer com que o aluno de piano apreenda um conjunto de conhecimentos técnicos elementares concernentes às partes musicais, que lhe venha a servir como subsídio a sua prática no canto.

Participar do processo de orientação, montagem e desenvolvimento musical do espetáculo, assim como da apresentação final, todos os alunos de canto e o pianista.

O pianista deve fazer a correpetição durante as aulas coletivas e individuais dos alunos de canto.

Proporcionar ao aluno de piano o acesso a informações gerais atuais concernentes à música e mais especificamente ao canto, que sirvam de complemento à compreensão das obras escolhidas.

## **Metodologia e Avaliação**

Para a realização dos processos almeçados, adotamos como fundamento o método teatral de ópera de Stanislavski, como a formação dos personagens até a montagem cênica total da obra a ser desenvolvida, visando atualização da mesma. Tal linha de pensamento se ajusta ao eixo do presente projeto, pois tem sido utilizado em quase todas as escolas de ópera da atualidade e buscam a construção de futuros profissionais aptos a partilhar os saberes e o encontro entre os atores envolvidos e a sociedade. A realização da ação aconteceu em etapas distintas, a saber:

1) Realizou-se uma prova de seleção para os integrantes deste projeto verificando as vozes para a viabilização da obra a ser realizada.



2) Na forma de trabalho coletivo, através de discussões com os alunos da Licenciatura em Música, elaborou-se o cenário e figurino para a apresentação da récita.

3) Realizou-se apresentações de uma obra de concerto e uma ópera em forma didática segundo o planejamento previamente elaborado.

4) Avaliou-se coletivamente o processo da realização dos eventos.

A avaliação do processo se realizou de forma continuada, na oportunidade de cada encontro, junto aos integrantes do projeto, por meio de desenvolvimento técnico musical de cada um e desenvolvimento corporal cênico.

O formato récita ou apresentação de ópera, em razão de suas próprias características, demanda uma articulação conjunta entre música, teatro e artes visuais. Nesse sentido buscamos a possibilidade de fazer associações com alunos e professores das áreas afins mencionadas, visando aos envolvidos um entendimento mais completo dos processos em questão.

Ao término do projeto acreditamos ter contribuído tanto à formação dos alunos da Licenciatura enquanto futuros professores e intérpretes, quanto à comunidade de João Pessoa, no sentido de ter possibilitado o enriquecimento e ampliação de suas reflexões e discursos sobre arte e, mais especificamente, sobre música e artes cênicas.

## **Relatório das Atividades**

Ao término do teste de seleção para coristas interessados a participar do projeto (alunos música ou não, universitários ou não) nós começamos os ensaios que se realizavam 4 vezes por semana (3 vezes com solistas e 1 vez com coro), totalizando 12 horas semanais. Num primeiro momento ensaiamos o *Glória* do compositor Antônio Vivaldi (1678-1741), obra esta composta em latim para coro a 4 vozes ( Sopranos, Contraltos, Tenores e Baixos) e solistas, com acompanhamento em piano durante os ensaios e com orquestra nas apresentações realizadas nos dias 12 e 19 de Agosto de 2009, na Basílica de Nossa Senhora das Neves, em João Pessoa e na Capela do Seminário Batista de Recife, respectivamente.

Ao final do preparo e apresentação da obra acima citada, iniciamos os ensaios da ópera *A Flauta Mágica*, do compositor Wolfgang A. Mozart (1756-1791), que como o próprio gênero impõe (sendo uma ópera) foi necessária uma triagem mais acurada para escolher os solistas integrantes desta obra dentre os componentes do coro, pois em termos numéricos, a quantidade de solistas foi maior que da obra anteriormente comentada. Para consolidar a interpretação do nosso trabalho, contamos com o apoio e direção do professor de artes cênicas



Professor Jerônimo Vieira, responsável por toda a direção cênica e criação das cenas da ópera. Os ensaios também, tais quais os anteriores, foram realizados 4 vezes por semana, intercalando os ensaios gerais com ensaios de coro, ensaios de cena e contracena entre coro e solistas. A apresentação e os ensaios foram acompanhados pelo pianista-bolsista do projeto, tanto quanto as apresentações realizadas nos dias 16 e 17 de Dezembro de 2009 no teatro do SESI, em de João Pessoa.

### **Relato da experiência do pianista correpetidor deste projeto**

A experiência como pianista colaborador foi muito importante, tanto quanto difícil, pois a leitura de partitura de redução de orquestra é de difícil interpretação. Tanto que o piano deve reproduzir a mesma idéia do timbre da orquestra, no que se refere aos seus diversos instrumentos. Algumas vezes, não é possível devido à grande quantidade de notas a serem executadas, sendo, portanto decisão do pianista quais notas ele não vai tocar e quais as que ele não pode deixar de tocar para que a ligação orquestra-cantor não seja vaga ou incompleta. Nesta primeira etapa pude aprender como lidar com reduções de orquestra, bem como passar e juntar as vozes do coral e solistas, ora tocando suas vozes, ora tocando a parte do piano, de acordo com a segurança dos cantores em cada música.

Num segundo momento, não mais importante, porém muito mais complexo, tive de acompanhar a ópera inteira, ao piano, nas duas apresentações realizadas em João Pessoa. Diante disso não é necessário dizer que foi necessário estudar a parte do piano de toda a obra, bem como ouvir gravações para impetrar melhor dinâmica ao piano, de maneira que o/a cantor/a não se visse apenas interpretando aquela música, mas inserido no contexto da obra. Isto fez com que eu não pensasse no piano como instrumento, mas como meio de transmissão da idéia geral da orquestra. O que esta experiência mostrou em termos de dificuldade, também exigiu em termos de responsabilidade de minha parte. Qualquer erro seria suficiente para fazer com que o cantor desafinasse ou perdesse a linha de pensamento sobre a interpretação, o que poderia ocasionar o tão famoso *branco*, fazendo com que a música parasse naquele momento, fato que não poderia ser encarado como uma opção.

Além disso, eu tive que agir como maestro, tendo em vista que todos os andamentos, entradas, *rallentandos* e diversas outras dinâmicas foram de minha responsabilidade. Precisei também ter conhecimento geral sobre a obra, necessário para passar segurança suficiente aos intérpretes, pois não havia *mãos* regendo, mas sim um pianista com mãos ocupadas.





## Resultados

Numa visão geral, atingimos todos os nossos objetivos quando levamos à comunidade o fruto de nosso empenho através de nossos ensaios e planejamentos musicais, os quais usufruíram de uma rara oportunidade de assistir a uma Missa Barroca cantada em latim e de uma ópera clássica de nível elevadíssimo.

Todos os participantes tiveram a exclusiva e notória experiência de trabalhar com alunos de Kung Fu, que foram responsáveis pela encenação dos animais e, especialmente, do Dragão chinês utilizado em nossa ópera. Como bolsista, pude acrescentar muito aos meus conhecimentos como a preparação musical operística, a leitura e estudo de rápida assimilação das partituras da obra e da apresentação final, fato que pra mim foi de uma extrema responsabilidade, pois nunca havia passado por semelhante situação.

Os cantores aprenderam a contracenar cantando, pois não dispomos em nenhuma grade curricular um estudo desta maneira, obtendo o reconhecimento do público e inclusive de profissionais da área. Este reconhecimento foi resultado de nosso esforço, empenho e responsabilidade de reproduzir obras com detalhes de execução, que em sua época eram utilizados corriqueiramente e com naturalidade, pois estudamos a fundo buscando as interpretações mais acuradas de acordo com o nosso desenvolvimento musical e técnico.



## Referências

STANISLAVSKI, Constantin; RUMYANTSEU, Pavel. *Stanislavski on Opera*. New York: Routledge, 1998.

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

HENTSCHKE, Liane; SOUZA, Jusamara. (Org.). *Avaliação em música: reflexões e práticas*. São Paulo: Moderna, 2003.



# Projeto Tesouros do Tempo: uma experiência de estágio supervisionado nas escolas municipais de Montes Claros-MG

*Raiana Alves Maciel Leal do Carmo*  
*Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP)*  
*raianamaciel@yahoo.com.br*

*Késia Patrícia de Souza*  
*Universidade Estadual de Montes Claros (UNIMONTES)*  
*kesinha\_patricia@hotmail.com*

*Daniele Lopes Ribeiro*  
*Universidade Estadual de Montes Claros (UNIMONTES)*  
*danieleg7@yahoo.com.br*

**Resumo:** Este trabalho constitui-se como um relato de experiência sobre o projeto Tesouros do Tempo, desenvolvido no segundo semestre do ano de 2009, a partir de uma atividade de estágio supervisionado dos acadêmicos do curso de Licenciatura em Artes/Habilitação em Música da Universidade Estadual de Montes Claros (UNIMONTES). Realizado em cinco escolas municipais, o projeto teve como intuito homenagear Hermes de Paula, um personagem importante para a cidade de Montes Claros que contribuiu para o registro e a valorização da cultura local. Com efeito, abordaremos alguns pontos sobre o embasamento teórico que fundamentou a nossa prática no projeto, abordando as relações entre Educação Musical e Cultura. Além de apresentar considerações sobre as propostas do projeto e as reflexões acerca do estágio.

**Palavras-chave:** Projeto Tesouros do Tempo; Estágio Supervisionado; Educação Musical e Cultura

## 1. Introdução

Este trabalho constitui-se como um relato de experiência sobre o projeto “Tesouros do Tempo”, desenvolvido no segundo semestre do ano de 2009, a partir de uma atividade de estágio supervisionado dos acadêmicos do curso de Licenciatura em Artes/Habilitação em Música<sup>1</sup> da Universidade Estadual de Montes Claros (UNIMONTES).

Realizado em cinco escolas municipais, o projeto teve como intuito homenagear Hermes de Paula, um personagem importante para a cidade de Montes Claros que contribuiu para o registro e a valorização da cultura local. A idéia principal foi trabalhar com os registros realizados por ele, principalmente através do livro “Montes Claros, sua história, sua gente, seus costumes”, publicado no ano de 1957. Esses registros possibilitam a construção de um roteiro, proposto para um musical, com o repertório de músicas da cultura popular da

---

<sup>1</sup> O projeto contou com a colaboração de três acadêmicas do curso de Licenciatura em Artes/habilitação em Teatro.



região, assim como cantigas de roda e de ninar, parlendas, brinquedos de rua, folguedos e pregões que eram vividos no cotidiano da infância montesclarenses nas primeiras décadas do século XX. Segundo a professora Raquel de Paula, idealizadora do projeto:

O véu lançado sobre os tesouros do tempo encobre celebrações e rituais, ofícios e modos de fazer, lugares, prédios e construções, pregões e ditos populares, brinquedos e histórias cantadas, rondas e cantigas de ninar, personagens e tipos populares, lendas e parlendas, causos, histórias e cantigas sem fim. Sabedoria popular: tesouros imateriais que nos caracterizam e identificam e nos permite um espaço onde aprofunde possibilidades que façam de nós seres sócio, históricos e culturais (PAULA, 2009)<sup>2</sup>.

O enfoque do “Tesouros do Tempo” nos aspectos musicais da cultura local nos remeteu à pressupostos da Educação Musical contemporânea, tais como a utilização de elementos extraídos da própria realidade do aluno nas atividades desenvolvidas em sala de aula, assim como as possibilidades de uso da cultura popular para facilitar a compreensão do aluno acerca da sua cultura e da sua própria história.

Neste trabalho, apresentaremos alguns pontos sobre o embasamento teórico que fundamentou a nossa prática no projeto, bem como algumas considerações acerca das propostas utilizadas e reflexões sobre a atividade de estágio.

## **2. Música e Cultura: aspectos relevantes para a Educação Musical**

A música, como importante meio de expressão e de comunicação, pode ser considerada como um fator determinante para a constituição de idiosincrasias que dão forma e sentido à identidades culturais nos diversos contextos da sociedade. Com efeito, a música se estabelece como uma das mais importantes e significativas expressões culturais. Entendendo que a definição de cultura vai muito além do âmbito restritivo das concepções acadêmicas e da chamada “classe artística e intelectual”, percebemos que o seu sentido se estende por um conjunto de significados comuns a um grupo social. Significados estes, constituídos a partir das interações sociais e determinantes dos valores, costumes, conceitos, comportamentos, e demais características que configuram uma cultura (GEERTZ, 1989, p. 15).

As experiências em Educação Musical têm buscado aproximar o ensino de música à cultura, a partir de um diálogo com o cotidiano da realidade do aluno. Isso não só é importante para valorizar a cultura de um indivíduo, como também para aproximá-lo dos

---

<sup>2</sup> Informação retirada do projeto “Tesouros do Tempo”, elaborado pela Professora Raquel Helena Mendonça de Paula, no ano de 2009. Documento não publicado.



conteúdos trabalhados nas aulas de música. Acreditamos que, dessa maneira, o aluno possa ter um envolvimento mais significativo com a proposta apresentada, tendo em vista que

A rigidez e a imobilidade dos sistemas e dos modelos de ensino insistem em regular todo o processo educativo, direcionando desde os objetivos até as formas de avaliação. Sugerem uma padronização nas ações que irão determinar um modo único e eficiente de respostas, considerando que para uma boa aprendizagem o essencial é a quantidade de conhecimentos transmitidos, memorizados, garantindo e assegurando, desse modo, um bom desempenho e um bom aluno (LOUREIRO, 2004, p. 66).

Estabelecer normas e modelos padronizados para o ensino de música diminui a possibilidade de se trabalhar com mais autonomia os traços culturais do próprio aluno. É importante atentar para o gosto musical do educando e dar-lhe um campo de conhecimento amplo, dialogando com práticas que não privilegiem uma só visão, mas ambas, do professor e do aluno. Para a educação musical, ressaltar a vivência de realidades musicais distintas, procurando trabalhar de maneira mais crítica os conceitos de uma cultura musical hegemônica ou dominante, principalmente em um país, como o Brasil, com grande disparidade social, é essencial. A esse respeito Ângela Luhning afirma que:

A postulação da necessidade de uma educação pluricultural - ou no nosso caso especificamente plurimusical - devido a pluriétnicidade do Brasil se propõe a combater uma orientação unilateral que reforça na prática muitas vezes formas e conteúdos de ensino que não tem nada a ver com a realidade das crianças em questão. Desta forma tenta-se inclusive evitar problemas como falta de interesse e evasão escolar (LÜHNING, 1999, p.57).

Sobre os aspectos referentes à realidade sócio-cultural do aluno, um ponto a se considerar é o conteúdo que esse aluno ouve e aprecia fora da sala de aula, relacionado ou não à cultura da mídia. Ignorar esse fato desestimula e afasta o aluno da experiência musical que se quer trabalhar em sala de aula. Conforme Galizia “a música ensinada nas escolas deve ter como base as músicas que os alunos vivenciam em seu dia-a-dia” (GALIZIA, 2009, p. 77).

Entendemos que valorizar as diversas práticas musicais vivenciadas no cotidiano do aluno também demonstra a relevância das músicas produzidas no âmbito da cultura popular. A utilização do repertório das manifestações da cultura popular no ensino e aprendizagem de música nos contextos formais de ensino, tais como as escolas regulares, deve atender a uma proposta ampla de Educação Musical, oferecendo ao educando a possibilidade de contato com outros conteúdos musicais além dos que são expostos pelos meios de comunicação de massa. Luhning ressalta que “[...] é fundamental trabalhar estas manifestações não como folclore - termo até hoje usado indiscriminadamente - mas sim como manifestações da cultura popular,



da cultura do país como um todo, como algo vivo e significativo [...]”(LÜHNING, 1999, p.59)

Tendo em vista as perspectivas que foram apresentadas, trabalhar a realidade sócio-cultural do aluno é também explorar os limites entre a música que é amplamente difundida pelos meios de comunicação e a música da cultura popular. Portanto, concordamos com Queiroz a respeito de que “os diferentes mundos musicais e os distintos processos de transmissão de música em cada sociedade nos fazem perceber que a educação musical está diante de uma pluralidade de contextos, que têm múltiplos universos simbólicos” (QUEIROZ, 2004, p.106).

### **3. Considerações sobre o Projeto Tesouros do Tempo: as propostas pedagógicas e reflexões acerca do estágio**

Para realização do projeto foram selecionadas cinco escolas em diferentes regiões da cidade de Montes Claros: Escola Municipal Jair de Oliveira, Escola Municipal Jason Caetano, Escola Municipal Professora Maria de Lourdes, Caic do Maracanã (Escola Municipal Dominginhos Pereira) e Caic do Renascença (Escola Municipal Dominginhos Pereira).

As primeiras reuniões para apresentação do projeto aos acadêmicos aconteceram no mês de setembro de 2009. Além de explicar a proposta, a professora Raiana Maciel, responsável pelo estágio, expôs e ensinou o repertório que faria parte das apresentações a serem realizadas nas cinco escolas selecionadas.

É válido ressaltar que foi realizado um trabalho com os funcionários das escolas da rede municipal de Montes Claros, o qual a professora Raquel de Paula fez uma exposição sobre a importância de Hermes de Paula para a cultura da cidade. Outro ponto a se destacar foi que a maioria das escolas do município havia sido orientada pela Secretaria Municipal de Educação a trabalhar com a temática do centenário desse importante personagem da história de Montes Claros. Dessa maneira, ao iniciarmos os nossos ensaios nas escolas selecionadas, alguns professores já haviam contextualizado historicamente o que estávamos propondo no espetáculo a ser realizado no final do projeto Tesouros do Tempo.

A partir do mês de outubro, cerca de 35 acadêmicos se distribuíram entre as escolas, durante os turnos matutino e vespertino, para iniciarem o trabalho com todos os alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental, correspondentes ao 1º, 2º, 3º e 4º ano. Os acadêmicos se dividiram em equipes de 4 a 6 integrantes e, por causa da grande quantidade de crianças envolvidas no projeto, em cada escola foi montada uma organização diferente. Havia uma



equipe de acadêmicos em cada turno e os ensaios eram distribuídos entre duas a três turmas de crianças.

Em algumas escolas, os ensaios eram realizados em espaços adequados como auditórios e salas grandes, contudo, em outras escolas, foram disponibilizados locais menos adequados, tais como o pátio e as quadras esportivas. Durante os ensaios, as crianças eram acompanhadas pelos acadêmicos, que por sua vez, tocavam violão, teclado e instrumentos de percussão.

Além do repertório sugerido no roteiro da apresentação, foram trabalhadas algumas dinâmicas, correspondentes a jogos e improvisações musicais, que aguçaram a interação e principalmente a prontidão dos alunos. Essas dinâmicas proporcionaram uma melhoria quanto ao desenvolvimento dos ensaios, principalmente em razão do pouco tempo que dispúnhamos para ensaiar o repertório e tendo em vista a grande quantidade de crianças que o projeto abrangia. Lidar com a prontidão também nos ajudou no momento da coreografia, pois os alunos adquiriram visualização de espaço e maior rapidez nos movimentos.

Como ferramenta de auxílio à comunicação entre os participantes do projeto, foi elaborado um Blog. Nesse Blog, um dos acadêmicos ficava responsável em postar as informações importantes para o grupo, tais como datas de reuniões, datas dos espetáculos, assim como as fotografias que eram tiradas durante os ensaios. Além disso, foram postados alguns textos relacionados à fundamentação teórica da proposta, produzidos pelos acadêmicos na disciplina de estágio supervisionado.

Para as apresentações, foram confeccionados vários adereços para os alunos participantes. Cada grupo de crianças utilizava adereços pertinentes à cena que protagonizava. O cenário foi planejado com o intuito de retratar o ambiente em que as crianças montesclarenses brincavam ainda na metade do século XX. Essa caracterização contribuiu para que o público e os participantes pudessem ser remetidos a um contexto histórico que Hermes de Paula buscava reavivar através dos seus registros. Os adereços de cena eram reutilizados a cada apresentação, então, precisávamos reciclá-los, uma vez que se desgastavam. É de extrema relevância relatar que toda a construção dos recursos visuais do espetáculo foi produzida pelos acadêmicos dos cursos de Música e de Teatro e pelos professores envolvidos no projeto. Tais recursos foram doados pela Pró-Reitoria de Extensão da Universidade.

No final dos dois meses de preparação, foram realizados seis espetáculos, sendo que em uma das escolas houve a necessidade de se fazer duas apresentações. A preparação para as apresentações reuniu um grande número de acadêmicos. As crianças que iriam executar as



coreografias eram organizadas por ordem de entrada em grupos que ficaram separados do coro, o que facilitou bastante a encenação do roteiro. As crianças não entravam sozinhas. Um estagiário ficava responsável pela condução da cena. Apesar da experiência de alguns ensaios mal sucedidos devido ao grande número de crianças em relação ao reduzido número de acadêmicos, as apresentações surpreenderam, e mesmo nos locais onde havia sido mais difícil de desenvolver o projeto, foi possível realizar um grande espetáculo. Se disséssemos que as encenações foram reflexo dos poucos recursos disponíveis, a afirmação estaria deturpada. Foram apresentações muito acima dos recursos disponibilizados e, no geral a participação das crianças foi muito gratificante.

Algumas reflexões a respeito das adequações do repertório do projeto ao universo vivenciado pelas crianças puderam ser ressaltadas nas nossas reuniões de estágio. Tivemos uma experiência em uma das escolas do projeto que nos exemplificou essa questão. Dentre as músicas que estavam na proposta, fizemos de uma delas um “rap”, sendo esta uma idéia dos próprios alunos e acadêmicos, que surgiu no pátio, na hora do recreio. Foi uma das músicas que eles mais gostaram de cantar e que mais chamou a atenção do público. Adequamos uma música da cultura popular a um “tipo” de música que eles estavam mais habituados a ouvir e tivemos um resultado positivo no que diz respeito ao envolvimento dos alunos à proposta apresentada. Esse fato provocou algumas discussões entre os acadêmicos do grupo, alguns que não concordaram com esse tipo de “inovação”, achando tal método “inaceitável” e outros que acreditavam que as readequações no repertório seriam importantes para que as crianças se reconhecessem dentro do projeto.

Contudo, apesar das “adequações” ao repertório proposto, mantivemos um dos objetivos centrais de se trabalhar a aplicabilidade dos elementos da cultura popular nas escolas municipais da cidade. Para tanto, foi fundamental apresentar aos alunos questões pertinentes ao contexto no qual as manifestações culturais estão inseridas, nesse caso, a própria cidade de Montes Claros.

Outro ponto a se destacar foi que, durante o andamento do projeto, discutíamos nas nossas aulas, na disciplina Estágio Supervisionado, a lei 11.769/08 que trata da obrigatoriedade do ensino de música na escola regular. Ao partir para a prática, atuando no Projeto Tesouros do Tempo, percebemos o quanto os funcionários das escolas não tinham informações a respeito da nova lei. Por esse motivo, a experiência de estágio, respaldada através do projeto, foi muito válida ao exemplificar conteúdos e ações em música que podem ser desenvolvidos no contexto escolar.





Apesar de nos depararmos com problemas tais como a falta de estrutura e falta de recursos para a operacionalização do projeto, a satisfação apresentada pelos seus participantes – Escolas e Universidade - demonstra o quanto a proposta foi bem sucedida. Ao final do trabalho, cerca de 1.800 crianças passaram a conhecer e a vivenciar a história e a cultura de Montes Claros de forma lúdica e prazerosa. Por outro lado, os acadêmicos tiveram a oportunidade de compartilharem uns com outros a experiência do ensino e da aprendizagem de música em um contexto desafiador.



## Referências

GALIZIA, Fernando Stanzione. Educação musical nas escolas de ensino fundamental e médio: considerando as vivências musicais dos alunos e as tecnologias digitais. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n. 21, 76-83, 2009.

GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Guanabara/Koogan, 1989. Original inglês.

LOUREIRO, Alícia Maria Almeida. A educação musical como prática educativa no cotidiano escolar. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n. 10, 65-74, 2004.

LÜHNING, Angela Elizabeth. A educação musical e a música da cultura popular. *Periódico do PPGMUS/UFBA – ICTUS*. Bahia, vol. 01, p. 53-61, 1999.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva. Educação musical e cultura: singularidade e pluralidade cultural no ensino e aprendizagem da música. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n. 10, p 99-107, 2004.

PAULA, Hermes de. *Montes Claros, sua história, sua gente e seus costumes*. Rio de Janeiro: [I.B.G.E.], 1957.



## **Projeto Vitória Musical - caminhos para a implementação curricular do ensino de música na Rede Municipal de Ensino de Vitória (ES).**

*Ademir Adeodato 1*  
*Secretaria Municipal de Educação de Vitória (ES)/ Universidade Federal do Rio de Janeiro.*  
*ademirsax@yahoio.com.br*

*Alba Janes Santos Lima2*  
*Secretaria Municipal de Educação de Vitória (ES)*  
*albajanes@hotmail.com*

*Larissa Schmaedeke Lange3*  
*Secretaria Municipal de Educação de Vitória (ES)*  
*larilari@terra.com.br*

**Resumo:** O artigo relata as experiências que vêm sendo desenvolvidas no âmbito da Secretaria Municipal de Educação de Vitória (ES), no que refere à implementação curricular do ensino de música nas escolas municipais (educação infantil e ensino fundamental – incluindo a educação de jovens e adultos), por meio da implantação do “Projeto Vitória Musical”. No texto, são apontadas as ações desenvolvidas a partir de 2005, descrevendo e refletindo sobre as concepções norteadoras, os princípios teórico-metodológicos, os eixos de trabalho e os resultados alcançados até este momento, maio de 2010. O relato é finalizado apontando os desafios e as perspectivas que surgem com a aprovação da Lei 11.769/08. O artigo traz reflexões importantes que podem contribuir para a implementação do ensino de música nas escolas regulares brasileiras.

**Palavras-chave:** educação básica, ensino de música, implementação curricular.

### **1. Introdução**

A aprovação da Lei 11.769/08, que alterou o artigo 26 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN nº 9394/06), tornando o ensino de música obrigatório em todos os níveis da Educação Básica (BRASIL, 2008a), tem disparado o surgimento de ações na área de Educação Musical em diferentes Estados e Municípios brasileiros.

No entanto, segundo Penna (2004), a inserção do ensino de música nas escolas regulares já era potencialmente possível desde 1996 com a nova LDBEN nº 9.394, que deu

---

<sup>1</sup> Professor Coordenador de Projetos em Educação Musical na Prefeitura Municipal de Vitória, ES, Mestrando em Educação Musical pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, sob a orientação da Prof. Dr<sup>a</sup> Thelma Alvares, Pós Graduado em Musicoterapia pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Pós Graduado em Gestão de Projetos Comunitários pela UFES/MEC/UNESCO.

<sup>2</sup> Professora Coordenadora de Projetos em Educação Musical na Prefeitura Municipal de Vitória, ES, Pós Graduada em Infância e Educação Inclusiva pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES); Pós Graduada em Gestão de Projetos Comunitários pela UFES/MEC/UNESCO e Licenciada em Música pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)

<sup>3</sup> Professora Coordenadora de Projetos em Educação Musical na Prefeitura Municipal de Vitória, ES, Pós-graduanda em Educação Musical da Universidade Federal de Minas Gerais(UFMG) e Licenciada em Música pela Universidade Estadual do Ceará(UECE)



autonomia aos estabelecimentos de ensino para decidirem dentre as modalidades artísticas (música, artes visuais, teatro, dança) quais seriam contempladas em seus currículos. Portanto as experiências com vistas à inserção de aulas de música nas redes de ensino já começaram antes mesmo da aprovação da Lei 11.769/08, e ganharam novo fôlego com a nova legislação.

Neste sentido, este artigo apresenta o processo de elaboração e implantação do Projeto de Educação Musical: “Vitória Musical”, que vem sendo desenvolvido desde 2005, no município de Vitória (ES), apontando os princípios teórico-metodológicos, os eixos de trabalho, as ações desenvolvidas e os resultados alcançados até este momento (maio de 2010).

## **2. Histórico: da constituição da Equipe de Educação Musical à elaboração da proposta de atuação**

Em novembro de 2005 a Prefeitura Municipal de Vitória abriu concurso para quatro vagas destinadas a professores licenciados em música, cujo local de atuação seria o órgão central da Secretaria Municipal de Educação (SEME). O trabalho destes profissionais teria como objetivo formular uma proposta de educação musical para as escolas públicas do município. Dessa forma, foi constituída a Equipe de Educação Musical da SEME.

Ao assumirem seus postos de trabalho, em 2006, estes profissionais buscaram conhecer a realidade do Sistema Municipal de Ensino de Vitória, em seus aspectos gerais, e especificamente os projetos de educação musical. Assim, foram desenvolvidas ações que incluíam: a constituição de parcerias com assessores/formadores da SEME (que permitiram a participação da Equipe de Educação Musical nas formações continuadas de todas as áreas de conhecimento); o desenvolvimento de atividades e projetos musicais de curta duração nas escolas, e; a realização de um levantamento sobre a situação do ensino de música nas escolas do município.

O referido levantamento foi realizado por meio de questionários, que foram enviados a todas as unidades de ensino. O mesmo buscou investigar: 1) a presença de projetos específicos de música nas escolas municipais; 2) a utilização da música na prática pedagógica dos professores; 3) a formação ou experiência musical dos professores em geral, e; 4) o interesse dos docentes em participarem de formações em música.

A pesquisa apontou que os professores, principalmente os unidocentes, contemplam a música em sua prática pedagógica, apesar de não possuírem, em sua maioria, uma formação específica na área. Também foi constatada uma enorme demanda por formações na área de música e a existência de vários projetos específicos de educação musical.



Ao final de 2006 a Equipe de Educação Musical concluiu a elaboração do “Documento Norteador da Proposta de Atuação da Equipe de Educação Musical”. Este documento apresenta os princípios, as ações e as concepções que subsidiariam a proposta de educação musical que se pretendia implementar no município, um resgate histórico da educação musical no Brasil e a legislação da mesma, e um levantamento de propostas de ensino de música desenvolvidas em estados e municípios brasileiros (VITÓRIA, 2006).

Estas informações permitiram uma visão ampla do histórico da educação musical brasileira, o que ajudou a orientar a elaboração das propostas e a evitar erros do passado, uma vez que, pela inexistência de uma tradição de ensino musical nas escolas regulares de Vitória (como no Brasil de forma geral) poderiam surgir idéias equivocadas a respeito dos conteúdos, objetivos e funções dessa área de conhecimento.

Assim, buscou-se deixar claro no documento o papel que a música deve desempenhar na escola regular, bem como suas funções e valores sociais, para que o seu retorno à escola acontecesse de uma forma lúcida e fundamentada.

Neste sentido, o documento que norteia os projetos desenvolvidos até o presente momento, 2010, apresenta concepções e referenciais que conduzem ao entendimento de que a música é uma linguagem artística socialmente construída, sendo assim, socialmente aprendida, através da interação entre sujeitos sócio-históricos (PENNA, 1991). Esta afirmação é complementada por Loureiro, quando aponta que

Qualquer pessoa pode aprender música e se expressar através dela, desde que sejam oferecidas condições necessárias para a sua prática. Quando afirmamos que qualquer pessoa pode desenvolver-se musicalmente, consideramos a necessidade de tornar acessível, às crianças e aos jovens, a atividade musical de forma ampla e democrática. (LOUREIRO, 2004, p.66)

Além das idéias acima referidas, o documento aponta que o aprendizado musical deve ser entendido como um processo que se inicia no convívio familiar e se desenvolve durante toda a vida em diferentes espaços e contextos, por meio de vivências e contatos cotidianos com a música. Embora reconheçamos a importância destes processos não-formais de musicalização, entendemos que os mesmos não são equivalentes para todos os sujeitos, pois de acordo com Penna (1991), eles dependem de condições socioculturais individuais. Assim, apontamos, em concordância com diferentes autores (LOUREIRO, 2004; PENNA, 1991; QUEIROZ, MARINHO, 2007), que a educação musical é fundamental para a formação integral do indivíduo e desta forma, deve estar presente na escola pública, que por sua



abrangência é o espaço ideal para promover o acesso ao ensino musical a todas as classes e indivíduos.

No que se refere às práticas pedagógico/musicais o documento aponta que as mesmas devem realizar-se por meio de vivências significativas e contínuas. Nesse sentido, as atividades mais relevantes são a execução/performance, a composição e a apreciação, sendo a literatura e a técnica consideradas atividades secundárias, embora também importantes. Evitando assim, a redução do trabalho na pura focalização dos elementos musicais: altura, duração, intensidade, andamento, timbre, etc (ARROYO, 1990; FREIRE, 2001; GROSSI, 1999; PENNA, 1991).

### **3. Eixos de atuação**

A partir dos princípios acima referidos foram construídas as linhas de atuação para a equipe de educação musical, estruturadas em três eixos: 1) Formação continuada dos educadores; 2) Coordenação e desenvolvimento de projetos em educação musical; 3) Implementação curricular do ensino de música nas escolas municipais (VITÓRIA, 2006)

#### **3.1. Eixo 1: Formação de educadores**

As ações desenvolvidas neste eixo têm dois focos. O primeiro busca contribuir com a ampliação dos conhecimentos musicais dos professores sem formação em música, uma vez que vários destes profissionais, principalmente os que atuam na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental contemplam a música em suas práticas pedagógicas. Para atender a este objetivo foram elaboradas três propostas de formação, a citar:

- *Formação em Educação Musical nas Unidades de Ensino* - busca aprofundar a compreensão sobre a música, bem como o seu processo de ensino. Estes momentos originaram-se de convites feitos pelas escolas, uma vez que as mesmas podiam definir os temas que seriam abordados nas formações realizadas na unidade de ensino.

- *Curso de Vivências em Educação Musical – CVEM* - curso de formação fora do horário de trabalho, oferecido a todos os profissionais das unidades de ensino. Objetiva lançar luzes sobre os elementos intrínsecos da música (ritmo, a melodia, a harmonia, andamento, intensidade, timbre, etc.) por meio de vivências musicais de criação (composição e arranjo) e interpretação.

- *Oficina de Educação Musical: Instrumentos, Corpo, Voz e Movimento – CVOM* - oficina proposta a partir das avaliações e sugestões de professores cursistas do CVEM,



interessados no aprofundamento em tópicos específicos: corpo e movimento, voz e cantocoral, e a utilização de instrumentos (violão, flauta-doce e percussão).

Os cursos oferecidos para os educadores (sem formação inicial/específica em música), são uma ação complementar, não substitutiva da necessária presença de professores habilitados em Licenciatura em Música atuando na educação básica. Existe a clareza de que os saberes específicos do professor de música devem ser valorizados e reconhecidos dentro de um sistema de ensino.

O segundo foco do eixo de formação visa a realização de formações para os profissionais que atuam diretamente nas aulas de música. Para tal, foram desenvolvidos os seguintes cursos:

- *Formações continuadas para Educadores Musicais* - momentos disponibilizados dentro da carga horária de trabalho dos educadores de música. Estes encontros possibilitam espaços de estudos, reflexões e diálogos, que contribuem para a compreensão e aprofundamento das concepções de educação musical que vêm sendo adotadas.

- *Curso de Percussão para Educadores musicais* - este curso buscou contribuir para a ressignificação das práticas que envolviam a percussão, no âmbito de aulas de música oferecidas nas unidades de ensino.

- *I Seminário Municipal de Educação Musical* - evento realizado em 2008, visava discutir e avaliar a implementação do ensino de música em Vitória. Contou com a participação dos professores Sérgio Figueiredo e Cristina Grossi, respectivamente, presidente e vice-presidente da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM), representantes de Secretarias Municipais de Educação das cidades que compõem a Grande Vitória (Serra, Vila Velha, Cariacica) e coordenadores e alunos dos cursos de licenciatura em música da Faculdade de Música do Espírito Santo (FAMES) e da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), além dos educadores musicais que atuam nas unidades de ensino municipais.

- *Formação de oficinas de música do Programa Escola Aberta* - esta iniciativa visa integrar as práticas musicais promovidas pelo Programa Escola Aberta - que são desenvolvidas nas escolas municipais nos finais de semana - com a proposta de educação musical que vem sendo implementada no horário regular. A formação busca aprofundar/ampliar os conhecimentos musicais dos oficinas de música por meio de vivências musicais que possibilitam a troca de experiências e de materiais pedagógicos musicais. Os encontros são desenvolvidos mensalmente e acontecem aos finais de semana nas unidades de ensino atendidas pelo programa.



Cabe ressaltar, que atualmente (maio de 2010) a rede municipal de ensino de Vitória apresenta 4.390 professores, dos quais aproximadamente 2.200 educadores já passaram por alguma formação em música. A tabela abaixo detalha estes números.

**Tabela 1: Educadores atendidos em formação de música - (2006 a 2010)**

<b>Ações</b>	<b>Número de Educadores Atendidos</b>
Formações nas Unidades de Ensino	Aproximadamente 550
Curso de Vivências em Educação Musical (8 turmas)	Aproximadamente 500
Cursos e formações para Educadores de música	60
Formação de oficinas de música do Programa Escola Aberta –	45
Participação em formações, encontros de área e seminários	1300

Todas as ações formativas têm como foco proporcionar condições para ampliação e aprofundamento do trabalho pedagógico que envolve a música (já existente e carente de condições de formação), contribuindo para que as práticas de educação musical possam se tornar mais consistentes, auto-reflexivas e conscientes de suas implicações para o desenvolvimento cultural/global do indivíduo.

### **3.2. Eixo 2: Coordenação e desenvolvimento de projetos em educação musical**

Os projetos com alunos foram e ainda são desenvolvidos através de aulas de música no “Programa Educação em Tempo Integral” (educação infantil e ensino fundamental) e Projetos de Ampliação da Jornada Escolar.

- *Ensino de música no Programa de Educação em Tempo Integral* - a partir dos apontamentos contidos no Art. 34 da LDB 9.394/96, que estabelece a ampliação gradativa do tempo de permanência do aluno na escola, iniciou-se em 2006 a construção de um programa que objetivava, por meio da integração de ações de diferentes instituições, governamentais (municipais e federais) e não-governamentais (ONGs, Fundações, Institutos, etc.) ampliar as possibilidades formativas dos alunos através do acesso aos bens culturais. Esta ação foi chamada de “Programa de Educação em Tempo Integral” e iniciou-se em 2007, atendendo a alunos da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Município de Vitória (ES). Dentre as várias atividades que foram disponibilizadas para os alunos estão as aulas música.





Na Educação Infantil cada unidade de ensino estabelece uma proposta pedagógica para o trabalho no contraturno, proporcionando vivências diferenciadas. Em geral o ensino de música é realizado de duas maneiras: 1) na unidade de ensino, com alunos de seis meses a três anos, com o apoio de estagiários de Licenciatura em Música que atuam em parceria com professores unidocentes, e; 2) nos Núcleos BRINCARTE<sup>4</sup> atendendo a alunos de quatro a seis anos, onde o ensino musical é realizado em salas ambiente equipadas com instrumentos musicais e contando educadores sociais com conhecimentos musicais e estagiários de Licenciatura em Música.

No Ensino Fundamental o programa atende a alunos de 40 unidades de ensino. As oficinas são oferecidas no contraturno escolar e utilizam diferentes espaços da cidade: parques, praças, teatros, clubes, cinemas, universidade, etc. As aulas de música são desenvolvidas em quatro Pólos de Educação Musical que visam a atender alunos de diferentes unidades de ensino. Nestes locais são concentrados recursos materiais (instrumentos e equipamentos musicais) e humanos (educadores musicais e estagiários), buscando aperfeiçoar os trabalhos.

– *Projetos de Ampliação da Jornada Escolar* - são projetos propostos pela escola, de acordo com o seu projeto político-pedagógico. São desenvolvidos fora do horário das aulas (contraturno, noite e/ou finais de semana) nos quais o ingresso se dá por adesão, de acordo com o interesse dos alunos. Atualmente são realizados os seguintes projetos: Bandas Escolares, Corais e Grupos Instrumentais (percussão, folclóricos, populares, flauta-doce, dentre outros).

**Tabela 2: Alunos atendidos em projetos de música em contra-turno (2010)**

<b>Ações</b>	<b>Ens. Fundamental</b>	<b>Educ. Infantil</b>	<b>Total de alunos atendidos (aprox.)</b>
Programa de Educação em Tempo Integral	4 pólos de Música atendendo a 31 EMEFs	7 CMEIs; 7 Núcleos Brincarte atendendo 21 CMEIs;	3500 alunos
Projeto de ampliação de jornada	13 corais, 5 bandas e 6 grupos instrumentais	-	850 alunos (EMEFs)

<sup>4</sup> NÚCLEOS BRINCARTE – são espaços administrados por ONGs conveniadas com a Prefeitura Municipal de Vitória, que recebem alunos da prefeitura onde são desenvolvidas atividades envolvendo diversas linguagens, como Artes Visuais, Teatro, Dança, **Música**, Esporte, dentre outras, no espaço de salas ambientadas.



### 3.3. Eixo 3: Implementação Curricular

Conforme apontado nas descrições dos eixos anteriores, verificou-se a presença de propostas pedagógico-musicais no cotidiano escolar, por meio de práticas interdisciplinares (como recurso para o ensino de outras áreas de conhecimento), e por meio de projetos extracurriculares (como corais, bandas, dentre outros). Embora estas ações sejam significativas, têm um caráter pontual, já que não podem atender a todos os alunos, ficando limitadas a pequenos grupos de estudantes.

Desta forma, buscamos ampliar, em diferentes âmbitos da SEME (órgão central e unidades de ensino), as discussões acerca da música como área de conhecimento de fundamental importância para a formação integral do indivíduo. O desafio maior se encontra em promover os meios para garantir a todos os alunos da rede municipal de ensino de Vitória, o acesso ao ensino de música. Assim, através das discussões acerca das diretrizes curriculares municipais de Artes, que não contemplavam a música, foram propostas redefinições dos pré-requisitos para os concursos e contratos de professores de Arte, o que resultou:

- em 2007, na efetivação de licenciados em Música para atuar na Educação Infantil;
- em 2008, na contratação de professores de Arte com formação em música, por meio de processo seletivo simplificado para o Ensino Fundamental;
- em 2009, na criação do cargo de “Professor de Música para o Ensino Fundamental”, o que permitiu a contratação temporária de professores de música;
- em 2010 (março), na realização de concurso para cargos efetivos de professores de música.

Estas conquistas têm permitido a implementação gradual do ensino de música no horário regular, em todos os níveis de ensino, das escolas municipais de Vitória. Na Educação Infantil as aulas de música são ministradas por professores “Dinamizadores de Artes/Música”, atendendo a alunos de 6 meses a 6 anos de 9 Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs), e, no Ensino Fundamental, nos anos iniciais (1º ao 5º ano), com aulas de música na grade curricular, e nos anos finais (6º ao 9º ano) dentro do componente curricular artes (apenas nas escolas onde o professor de Artes possui formação em música). Este ano foi iniciado um projeto piloto de ensino de música na Educação de Jovens e Adultos. Esta ação vem sendo desenvolvida em quatro escolas, onde é garantida uma aula de música por semana a todos os alunos.



Um ponto que se tornou emergencial com o avanço da proposta diz respeito à necessidade de aquisição de recursos materiais e didáticos para o desenvolvimento das aulas. Assim, está em fase final a realização de duas compras: a primeira refere-se à aquisição de instrumentos musicais (pandeiros, surdos, atabaques, tambores de congo, casacas, repiques, teclados, violões, flautas-doce) e equipamentos eletrônicos (caixas amplificadas, microfones e aparelhos de som); a segunda, destina-se a compra de materiais didáticos (livros, CDs, apostilas, métodos, etc.) que possam auxiliar o trabalho pedagógico musical dos professores.

Cabe ressaltar que o município de Vitória possui 98 Unidades de Ensino sendo 46 Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs) e 52 Escolas Municipais de Ensino Fundamental (EMEFs), atendendo a aproximadamente 47.000 alunos. Atualmente são atendidos em contraturno, nos projetos de música, aproximadamente 4350 alunos, e nas aulas de música realizadas no horário regular cerca de 8.650 crianças. As tabelas abaixo detalham estes números (VITÓRIA, 2010).

**Tabela 3: Alunos atendidos com aulas de música no horário regular (2010)**

<b>Ações</b>	<b>EMEFs</b>	<b>CMEIs</b>	<b>Total de alunos atendidos (aprox.)</b>
Aulas de Música no Componente Curricular Artes	5	9	5100 alunos
Projeto de Música no turno regular (1 ao 5 ano)	10	-	2200 alunos
Projeto de Música no noturno - EJA	4	-	350 alunos

Até o mês de maio de 2010 contamos com 92 educadores musicais (licenciados, oficinairos, estagiários de música e educadores de outras áreas, etc.) atuando no Projeto Vitória Musical. Com a realização do concurso para Professor de Música no Ensino Fundamental esperamos a ampliação significativa deste número.

#### **4. Considerações Finais**

Dentre os vários desafios que estão postos para a continuidade do projeto apontamos a construção/sistematização das diretrizes municipais para o ensino de música no município de Vitória. Porém, garantir a continuidade e a ampliação da oferta das aulas de música frente à falta de profissionais formados na área para atuar nas escolas municipais tem sido nosso



maior entrave. Temos clareza que esta dificuldade é compartilhada nacionalmente, pois a demanda que emerge com a obrigatoriedade do ensino de música nas escolas públicas brasileiras é enorme, como nos aponta Fernandes ao afirmar que “a dúvida agora é saber como isso irá acontecer nas 356.439 escolas de educação básica existentes no Brasil.” (FERNANDES, 2005, p.1).

Contudo, temos consciência dos avanços, o que em muito se deve à presença de uma equipe de profissionais licenciados em música na Secretaria Municipal de Educação, atuando continuamente na construção e implementação da proposta.

Embora ainda não tenhamos realizado uma pesquisa sobre os desdobramentos das ações, principalmente as de caráter formativo, no cotidiano das escolas, acreditamos que as discussões realizadas têm sido essenciais para a ressignificação das concepções sobre música e educação musical. Isto contribui para que as práticas de educação musical tornem-se mais consistentes, auto-reflexivas e conscientes de suas implicações para o desenvolvimento cultural/global do indivíduo, na perspectiva da música como linguagem e área de conhecimento.



## Referências

- ARROYO, Margarete. *Educação musical: um processo de aculturação ou de enculturação?* Em Pauta, v. 1, n. 2, jun. 1990, p. 29-43.
- BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. *Educação musical e professores dos anos iniciais de escolarização: formação inicial e práticas educativas*. In: HENTSCHKE, Liane; DEL BEN, Luciane (Org.) *Ensino de Música: propostas para pensar e agir em sala de aula*. São Paulo: Moderna, 2003. p. 127 – 140
- BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Lei n. 11.769, de 18 de agosto de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, *Lei de Diretrizes e Bases da Educação*. Brasília: 2008a. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Lei/L11769](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11769)>. Acesso em: 15 maio de 2010.
- BRASIL. Senado Federal. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: nº 9394/96*. Brasília: 1996. Disponível em <[http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394\\_ldbn1.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf)> acessado em 15 maio de 2010.
- FERNANDES, José Nunes. *Educação musical de jovens e adultos na escola regular: políticas, práticas e desafios*. Revista da ABEM, Porto Alegre, V. 12, 35-41, mar. 2005.
- FREIRE, Vanda L. Bellard. *Currículos, apreciação musical e culturas brasileiras*. Revista da ABEM, n. 6, set. 2001, p. 73 - 86.
- GROSSI, Cristina. *Educação musical: uma forma de conhecimento significativo*. Em Pauta, v. 1, n. 2, jun. 1990, p. 44-51.
- LOUREIRO, Alicia Maria Almeida. *A educação musical como prática educativa no cotidiano escolar*. Revista da ABEM, Porto Alegre, n.10, p.65-74, 2004.
- PENNA, Maura. *Reavaliações e buscas em musicalização*. São Paulo: Loyola, 1991.
- PENNA, Maura. *A dupla dimensão da política educacional e a música na escola: I - analisando a legislação e termos normativos*. Revista da ABEM, Porto Alegre, n. 10, p.19-28, mar. 2004a
- QUEIROZ, Luis Ricardo. S.; MARINHO, Vanildo M. *Educação musical nas escolas de educação básica: caminhos possíveis para a atuação de professores não especialistas*. Revista da ABEM, n. 17, set. 2007, p. 69-76.
- SWANWICK, Keith . *A Basis for Music Education*. Berkshire: NFER-NELSON, 1979.
- VITÓRIA. *Documento Norteador da Proposta de Atuação da Equipe de Educação Musical*. Vitória: Secretaria Municipal de Educação, 2006.
- \_\_\_\_\_. *Política de formação continuada para os profissionais da educação do sistema municipal de ensino de vitória*. Vitória: Secretaria Municipal de Educação, 2010.



## Projetos Musicais Para a Escola de Ensino Básico: o Projeto Pequininos

*Denise Álvares Campos*  
Universidade Federal de Goiás  
Instituição  
denialvacampos@hotmail.com.br

*Adriana Oliveira Aguiar*  
Universidade Federal de Goiás  
adriao@gmail.com

*Jarbas Cavendish*  
Universidade Federal de Goiás  
jarbascav@ig.com.br

*Telma de Oliveira Ferreira*  
Universidade Federal de Goiás  
zetelma@terra.com.br

**Resumo:** O Projeto Pequenos, que apresentamos neste texto, é um projeto de extensão vinculado a duas unidades da UFG: a Escola de Música e Artes Cênicas (EMAC) e o Centro de Ensino e Pesquisas Aplicadas à Educação (Cepae). As atividades desenvolvidas no âmbito desse projeto têm fortalecido os aspectos relacionados ao “fazer” musical na escola, especificamente no que se refere à prática instrumental, uma vez que um dos principais objetivos do projeto é propiciar aos alunos do Cepae um ensino voltado para o desenvolvimento instrumental por meio da prática em conjunto. Os alunos recebem aulas de diversos instrumentos no contra turno da escola e vão sendo formadas, aos poucos, pequenas bandas instrumentais. O projeto tem sido avaliado de forma bastante positiva pelos alunos e tem estimulado entre seus coordenadores momentos de reflexão e ação altamente gratificantes.

**Palavras-chave:** música na escola, ensino coletivo de instrumentos, prática instrumental de bandas.

### Introdução

A questão da educação musical no contexto da escola de ensino básico tem sido um tema importante nas discussões pedagógicas atuais. A nova legislação, que a torna obrigatória, estimula entre nós, educadores musicais, a discussão sobre os objetivos, a fundamentação teórica, as questões metodológicas e os recursos específicos para que essa seja uma experiência enriquecedora para os alunos e gratificante para os educadores.

No entanto, essa discussão não pode estar restrita ao ambiente específico das escolas de ensino básico, mas deve permear as reflexões pedagógicas e sua materialização nas matrizes curriculares das escolas superiores de música, sobretudo no que tange às Licenciaturas. A preocupação com a música na escola de ensino básico deve influenciar os projetos de ensino, pesquisa e extensão dos cursos de Licenciatura de tal forma que preparem



não só um bom número de educadores musicais, mas profissionais qualificados que conheçam e se sintam estimulados a concretizar e otimizar a relação entre a escola pública ou privada e a educação musical.

Com essa perspectiva, apresentaremos as experiências que temos realizado no Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (Cepae) da Universidade Federal de Goiás (UFG), através do **Projeto Pequenos**, inserido no contexto das atividades realizadas na escola e coordenado por duas Unidades da UFG (EMAC e Cepae). O projeto vem se estruturando desde 2008 e tem apresentado resultados positivos na complementação e no aprofundamento dos estudos musicais dos alunos, com enfoque na produção musical, por meio da prática instrumental coletiva.

## A Música no Cepae

O Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (Cepae) é uma Unidade acadêmica da UFG. Nele se insere o Colégio de Aplicação, escola de ensino básico, que atende alunos da Alfabetização ao Ensino Médio; alunos dos cursos de Licenciatura da UFG, por meio de estágios supervisionados e alunos de pós-graduação *lato sensu*, tanto presenciais quanto à distância. Por estar inserido em uma universidade, serve como campo de estágio e pesquisas voltadas para a Educação.

Em relação à Educação Musical, a escola conta com duas professoras de Música, possibilitando sua presença em muitas séries do Ensino Básico (Fundamental e Médio), bem como a elaboração e aplicação de um programa de música que vem sendo delineado há vários anos a partir das atividades de ensino, pesquisa e extensão. Temos como elementos fundamentais de nossa proposta metodológica os processos de produção, percepção e reflexão presentes na experiência da criança e do adolescente com a educação musical como um todo. Howard Gardner, um dos defensores desse tipo de abordagem, com importantes pesquisas sobre o desenvolvimento artístico, diz que a intenção é “ir além da ‘produção pura’ na educação artística e expor também os alunos ao conhecimento formal e conceitual das artes” (GARDNER, 1994, p.81). No Brasil, tal proposta vem sendo denominada de “Metodologia Triangular” e seus elementos permeiam os atuais Parâmetros Curriculares Nacionais – Arte (PCN – Arte).

O Projeto Pequenos veio fortalecer os aspectos relacionados ao “fazer” musical, especificamente no que se refere à prática instrumental. No entanto, ao colocar-se como um dos momentos da experiência musical dos alunos da escola, não promove apenas o



fortalecimento de um dos vértices do “triângulo” metodológico em detrimento dos demais, mas fortalece a experiência como um todo, ao suscitar interesse por todos os aspectos que a compõem. Marisa Fonterrada destaca a importância de atividades com esse enfoque na escola ao discutir os possíveis equívocos que poderiam advir do desvirtuamento da proposta metodológica presente nos PCN – Arte. Ela diz que “A divisão dos conteúdos em três partes: expressão e comunicação, apreciação significativa e compreensão faz temer uma ênfase muito grande no verbal, em detrimento da prática artística” (FONTERRADA, 2005, p. 252). Sem descartar os demais aspectos da educação musical, ela diz que “A escola é um espaço ideal para o fazer musical” (FONTERRADA, 2005, p. 253).

## **A EMAC e seu interesse no Projeto**

A EMAC, por meio do Curso de Educação Musical com habilitação em Ensino Musical Escolar, consolida a política de estágio do referido curso junto às escolas conveniadas da UFG.

O Cepae é parte fundamental desta política de estágio da EMAC, justamente por pertencer à UFG e por ser uma escola pública de excelência, contando com profissionais altamente qualificados na área musical e dispondo de uma estrutura pedagógica consolidada. Por estas razões é campo de estágio obrigatório no curso de Licenciatura em Música – Ensino Musical Escolar da EMAC.

Em 2006, houve uma reestruturação da política de estágio na EMAC e novas diretrizes curriculares ampliaram os caminhos de atuação dos estagiários em relação às atividades que poderiam ser desenvolvidas no campo de estágio (escolas conveniadas). Esta abertura permitiu a aproximação, o diálogo e a parceria entre as unidades (Cepae e EMAC) que desde então, funcionam de forma colaborativa e fortalecida. Essa parceria passou a desenvolver ações em prol de uma formação profissional que oportunizasse uma construção reflexiva, autônoma e aberta na formação dos estagiários, ao mesmo tempo em que pudesse contribuir significativamente para o crescimento de todas as partes envolvidas no estágio, apresentando-se em constante formação, justamente por levar em consideração a realidade musical e profissional que se apresenta diversificada e ampla.

Através desta parceria, o projeto Pequi ninos aconteceu primeiramente como campo de estágio do último ano do curso de Licenciatura com Habilitação em Educação Musical





Escolar (2008 - 2009). É um projeto de extensão com demandas, necessidades e metodologia próprias. Os resultados deste processo, que inicialmente tinha dois objetivos principais – de ampliar o campo de atuação do estagiário de música na EMAC e propiciar aos alunos do Cepae um ensino voltado para o desenvolvimento instrumental de conjunto – acabou por construir outro objetivo muito maior: o de fortalecer o trabalho musical de qualidade em ambos os espaços.

## O Projeto

O Projeto Pequenos começou a estruturar-se em 2008, a partir de conversas informais entre professores da EMAC/UFG e professoras do Cepae/UFG. Na EMAC/UFG foi formada, há alguns anos, a Banda Pequena – uma “Big Band” – que tem se apresentado com muito sucesso em diversos eventos locais, nacionais e internacionais. Surgiu, então, o anseio de levar essa experiência bem sucedida aos alunos do Cepae, que já possuem uma aprendizagem musical por conta das aulas de música na matriz curricular e de variados projetos de extensão relacionados com o ensino musical. Entretanto, ainda não haviam tido a oportunidade de participar de grupos instrumentais por meio de curso sistematizado de música.

Assim, a coordenação do projeto estruturou as aulas de instrumentos no contra turno das aulas dos alunos do Cepae. Os cursos oferecidos foram violão, guitarra, contrabaixo elétrico, bateria, teclado e canto. Em 2008, essas aulas foram ministradas por estagiários do Curso de Licenciatura em Música – Habilitação em Educação Musical Escolar sob a orientação da professora responsável pelas atividades do Estágio Curricular Obrigatório no Cepae.

A forma de seleção, para a entrada dos alunos do Cepae no projeto, baseou-se na média das avaliações obtidas na disciplina Música. Foram utilizadas as salas de aula do Cepae e os instrumentos musicais foram obtidos por meio do apoio dado pela Pró-Reitoria de Extensão e Cultura da UFG. Ao final do 2º semestre de 2008 os alunos fizeram uma apresentação pública num evento que reunia todas as escolas conveniadas do estágio da EMAC. Foram também convidados a apresentar o trabalho em outros eventos da cidade. Dessa experiência nasceu a primeira banda do projeto, denominada “Banda Nô Cego”.



É importante salientar que antes do início desse projeto, alguns membros dessa Banda já estavam se mobilizando para formar grupos dessa natureza na escola e o projeto facilitou sua efetivação. Tal mobilização ilustra o quanto a música é prazerosa para os adolescentes e é dever da escola valorizar esse interesse dos alunos oferecendo suporte material e pedagógico. “Ao constatar o quanto os adolescentes sentem prazer no contato com a Música, fica difícil compreender como a escola pode declinar do convite de utilizá-la no processo educativo” (NOGUEIRA, 1994, p. 80).

Em 2009, a partir das avaliações feitas pelos alunos, acrescentamos aulas de Teoria Musical porque, segundo eles, os conteúdos trabalhados nas aulas de música regulares da escola precisavam ser aprofundados e direcionados à prática que estavam desenvolvendo. Foram atendidos 70 alunos e ao final do ano os alunos novamente participaram de apresentações musicais, mas dessa vez com duas bandas: A “Banda Nó Cego” e a “Banda Pequi ninos”.

Depois dos três primeiros semestres de existência do projeto, já podíamos perceber a significativa contribuição do projeto no processo de formação musical dos alunos participantes. Nos encontros para avaliação e reestruturação semestral do projeto, os alunos apresentavam suas propostas para o seu aperfeiçoamento e a maioria deles, destacava apenas pontos positivos. No entanto, nós, coordenadores, detectávamos algumas fragilidades que mereciam maior atenção:

- . a falta de comprometimento dos estagiários com o exercício da regência das aulas, apesar das constantes cobranças e orientações feitas pela coordenadora pedagógica e orientadora dos estagiários.

- . A necessidade de uma estruturação dos conteúdos a serem trabalhados e do repertório a ser explorado por todos, de forma que tivéssemos um único objetivo. Muitas vezes os estagiários desenvolviam sua própria metodologia e não se adaptavam à metodologia do projeto, justamente pelo pouco tempo de experiência profissional e pelo pouco tempo destinado à preparação pedagógica necessária a um projeto desse porte. Por ser parte da disciplina de Estágio, os estagiários não queriam participar do momento dedicado à orientação pedagógica no projeto e, quando participavam, resistiam à metodologia porque não era do conhecimento da maioria.

- . A rotatividade dos estagiários semestralmente causava a descontinuidade da proposta metodológica.

- . O espaço físico inadequado.

- . A falta de instrumentos musicais para estudo individual.



. Poucos instrumentos musicais, impossibilitando a formação de novos grupos.

Neste ano de 2010, estamos dando sequência às atividades do Projeto e a partir da constatação desses problemas, fizemos as seguintes alterações:

. os estagiários foram substituídos por bolsistas, com uma remuneração fixa mantida pela Pró-Reitoria de Extensão e Cultura.

. As aulas de instrumentos e de teoria musical foram divididas em 2 níveis, segundo o desenvolvimento e conhecimento musical dos alunos, definido por meio de um nivelamento feito pelos bolsistas.

. Uma bolsa foi destinada para a organização das atividades – preparação dos instrumentos e organização do material didático, por sala, antes do início das aulas.

. Elaboração de um projeto de construção de um espaço físico adequado para as aulas, realizado pelo Setor de Engenharia da UFG.

. Reuniões antecipadas entre bolsistas e coordenadores, antes do início do projeto, esclarecendo com detalhes as atividades a serem desenvolvidas nas aulas e os resultados esperados.

. Organização de aula inaugural com uma apresentação musical do grupo de bolsistas, visando estimular os alunos ao estudo do instrumento.

## **Reflexões**

O **Projeto Pequenos** ainda é bastante jovem, mas já nos tem feito refletir sobre diversos aspectos relacionados à educação musical como um todo e às questões específicas que vão surgindo no decorrer das atividades. Tentamos solucionar alguns problemas pontuais, mas há questões mais abrangentes que precisam ser avaliadas. Citamos a seguir algumas delas:

. a questão da evasão. Percebemos que este é um problema da atualidade devido ao seu caráter imediatista. A música requer um significativo tempo para mostrar resultados ou possibilitar ao estudante certo domínio para a produção musical. Tal evasão pode estar ligada a essa “demora” no aparecimento dos resultados esperados por quem inicia seus estudos musicais. É necessário que os alunos se dediquem ao estudo do instrumento e eles nem sempre dispõem de tempo e/ou instrumento para estudar. Outra razão poderia ser o fato de que os alunos apresentem, inicialmente, mais entusiasmo do que efetiva vontade de estudar música. Muitas vezes os jovens são atraídos mais pelo movimento coletivo do que por seu real desejo de realizar algo. Alguns alunos que se inscrevem no projeto parecem estar mais



motivados pela possibilidade de acompanhar os colegas ou aproveitar o tempo em que já estão na escola do que pelo interesse real no estudo de música. Ao iniciar o curso, outras prioridades se manifestam e o curso acaba sendo abandonado porque a realidade cotidiana se impõe: o cansaço por estar na escola semanalmente fora do horário escolar ou a questão de participar de atividades que requerem muita dedicação para se alcançar determinados resultados.

. As possibilidades e impossibilidades de atender as diferenças individuais. As aulas são ministradas coletivamente e, mesmo que haja uma distribuição das turmas de acordo com seu nível de experiência musical, as turmas apresentam aspectos de heterogeneidade, o que é pedagogicamente saudável porque os alunos também aprendem com a experiência do colega. Entretanto, não podemos afirmar que estamos conseguindo trabalhar as diferenças individuais e nem mesmo que os procedimentos adotados são adequados a essas diferenças. Embora a maioria dos estagiários e bolsistas que assumiram as aulas já tivesse experiência docente adquirida em outras escolas ou através da regência de aulas particulares, a coordenadora pedagógica sempre acompanhou de perto a atuação didática e pedagógica desses regentes visando garantir uma atuação de qualidade e apropriada aos objetivos do projeto. Procurando sanar essas dificuldades, a professora elaborou um documento para que os estagiários anotassem as dificuldades apresentadas por cada um dos alunos. Esse material seria útil para reestruturações futuras e elaboração dos planos de aula. Entretanto, muitos regentes apresentam resistência a elaborar esses planos. Parece-nos que há uma crença segundo a qual o professor de música não precisa planejar suas aulas e pode agir intuitivamente, sem selecionar e preparar o seu material didático. Outra dificuldade para atender a essa metodologia, está na falta de experiência dos regentes com o ensino coletivo de instrumentos musicais que exige tempo de preparação e versatilidade criativa do professor para que cada aluno consiga desenvolver-se no contexto específico do projeto.

. A necessidade de formar outros grupos instrumentais e as limitações que temos quanto aos recursos humanos e aos instrumentos. A iniciativa dos alunos de formar grupos musicais na escola foi um dos aspectos que motivou a proposição desse projeto. Sabemos dos benefícios pedagógicos que a prática instrumental em grupo traz ao processo de educação musical e o quanto os jovens gostam de se reunir em grupos. A valorização dessa prática é o diferencial desse projeto e gostaríamos que todos os alunos participassem de um grupo musical, independentemente de sua experiência ou conhecimento musical. Os grupos não seriam conseqüência da aquisição de determinados conhecimentos e/ou habilidades musicais e sim o caminho para o desenvolvimento e aquisição dessas competências. Nosso espaço



físico e os recursos materiais e humanos de que dispomos atualmente ainda não são totalmente satisfatórios, mas temos buscado caminhar, mantendo nossos objetivos.

. A sustentação orçamentária do Projeto, totalmente dependente da boa vontade da Pró-Reitoria de Extensão e Cultura, que tem mantido as bolsas e financiado a aquisição dos instrumentos, mas que pode não perdurar em futuras administrações.

Temos a intenção de sistematizar essas questões num projeto de pesquisa que possa analisar sistematicamente as atividades desenvolvidas até o momento e estimular-nos a reflexões quanto ao presente e ao futuro do projeto. Sabemos que nossas questões são compartilhadas por outros educadores que também realizam estudos e pesquisas nessa área (SANTOS, 2008; GODOY e FIGUEIREDO, 2008), o que confirma a importância dessa temática para a educação musical.

Podemos considerar que esse projeto, apesar das dificuldades já comentadas, tem tido muito êxito e é avaliado pelos alunos de forma muito positiva, conforme comprovam os questionários respondidos por eles. É visível a motivação da maioria dos alunos envolvidos e é muito gratificante para nós, educadores, presenciar e mediar o desenvolvimento musical desse grupo.



## Referências

FONTEERRADA, Marisa T. de O. *De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação*. SP: UNESP, 2005.

GARDNER, Howard. *Educación artística y desarrollo humano*. Barcelona: Paidós, 1994.

GODOY, Vanilda Lúcia F. de M.; FIGUEIREDO, Sérgio Luiz F. A perspectiva de alunos de 5ª série sobre as práticas musicais em suas aulas de música curriculares na escola pública. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 17, 2008, São Paulo. *Anais...* SP: ABEM, 2008. p. 1-8.

NOGUEIRA, Monique Andries. *A formação do ouvinte: um direito do cidadão – propostas para a educação musical no ensino fundamental*. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar Brasileira), UFG, Goiânia, 1994.

SANTOS, Carla P. Desafios e perspectivas para o ensino do instrumento na escola de educação básica. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 17, 2008, São Paulo. *Anais...* SP: ABEM, 2008. p. 1-8.

\_\_\_\_\_. Ensino coletivo e formação de grupos instrumentais: propostas para o ensino-aprendizagem do violão no Instituto de música Waldemar de Almeida – Natal/RN. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 17, 2008, São Paulo. *Anais...* SP: ABEM, 2008. p. 1-7.



# Propostas Curriculares e Materiais de apoio para Música nos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio

*Angélica Beatryz Medeiros  
Universidade Federal de Uberlândia  
angel\_B1919@hotmail.com*

*Margarete Arroyo  
Universidade Estadual Paulista  
etearroyo@gmail.com*

**Resumo:** Este texto traz os resultados parciais de um plano de trabalho desenvolvido no Programa de Iniciação Científica do curso de graduação em Música – Licenciatura - da Universidade Federal de Uberlândia. Um dos objetivos específicos desse trabalho, focalizado nesta comunicação, é levantar e descrever as propostas curriculares e materiais de apoio para o ensino de música nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio elaborados no âmbito das secretarias de educação municipais e estaduais. Foram localizadas as propostas curriculares dos estados de Goiás e Paraíba e das cidades de São Paulo e Uberlândia, além de materiais de apoio como livros, cadernos e orientações de atividades. Trata-se de levantamento que dá continuidade a um Plano de trabalho anterior que localizou oito propostas curriculares estaduais.

**Palavras-chave:** Música, Propostas, Curriculares, Materiais de apoio.

## Introdução

Este texto tem por finalidade apresentar os resultados parciais do plano de trabalho desenvolvido no âmbito da iniciação científica do curso de graduação em Música – Licenciatura - da Universidade Federal de Uberlândia<sup>1</sup>. A meta do trabalho é contribuir para a montagem de um banco digital, já disponível, de documentos curriculares e materiais de apoio para o ensino de música, elaborados pela secretarias estaduais e municipais de educação na fase pós LDBEN 9394/1996<sup>2</sup>.

Nesta comunicação apresentamos as diretrizes do plano de trabalho, o processo metodológico utilizado no seu desenvolvimento, os resultados parciais referentes à descrição das propostas curriculares e materiais de apoio encontrados, seguidos das considerações finais.

---

<sup>1</sup> Esse Plano de Trabalho contou com o apoio do CNPq/UFU através da concessão de uma bolsa de Iniciação Científica (agosto de 2009 a julho de 2010).

<sup>2</sup> Em <<http://www.demac.ufu.br/nemus>>



## **Do plano de trabalho**

As pesquisas centradas na temática adolescentes/jovens e músicas têm crescido muito nos últimos anos, evidenciando a importância das músicas para esses sujeitos. (ARROYO, 2007; BOAL PALHEIROS; HARGREAVES, 2003; GASPERONI; MARCONI; SANTORO, 2004; NORTH; HARGREAVES e O'NEILL; TARRANT *et al.*, 2000). Nesse contexto interessa conhecer e discutir as propostas curriculares relacionadas à música que estão sendo implantadas no Brasil nos níveis de escolaridade freqüentados por adolescentes e jovens, bem como os materiais de apoio que acompanham a implantação e o desenvolvimento dessas propostas. Desse modo, o presente estudo tem como objetivo geral analisar como a música é considerada nas propostas curriculares e nos materiais de apoio para a Arte – Música nos Ensino Fundamental - anos finais e Ensino Médio, elaborados no âmbito das Secretarias Estaduais e Municipais de Educação na fase pós LDBEN n. 9394/96. Trata-se de trabalho que dá continuidade ao projeto desenvolvido anteriormente por outra bolsista de iniciação científica, Gisela Oliveira Gasques (GASQUES; ARROYO, 2009), no qual foram localizadas as seguintes propostas estaduais: SC (1998/2005); MS (2003); AC (2004); MG (2006); TO (2006/2007); PR (2008); SP (2008); RR (2009-versão preliminar).

No caso do trabalho objeto deste relato, os objetivos específicos são: localizar e descrever outras propostas curriculares e os materiais de apoio para Arte-Música dos estados e municípios brasileiros dirigidas aos anos finais do ensino fundamental e ensino médio e também disponibilizar o material coletado no banco digital já existente.

Espera-se que os resultados deste plano de trabalho somados ao anterior que tratou do mesmo assunto, possam contribuir com materiais que permitam analisar aspectos da educação musical escolar para adolescentes e jovens, bem como auxiliar professores de música de todo o país.

## **Metodologia e resultados parciais**

Os procedimentos metodológicos basearam-se na pesquisa documental. O desenvolvimento do plano de trabalho iniciou-se com a familiarização do material levantado e analisado pela outra bolsista. Em seguida procedeu-se ao levantamento de novas propostas e materiais e sua descrição. Na última fase, procederemos à análise de como a música é considerada nesses documentos.





A seguir, a tabela 1 indica as propostas curriculares e os materiais de apoio encontrado. Depois, cada documento é descrito brevemente.

Tabela 1 – Material levantando durante o trabalho

	ENSINO FUNDAMENTAL		ENSINO MÉDIO	
	Propostas curriculares - Arte	Material de apoio	Propostas curriculares - Arte	Material de apoio
<b>Estaduais</b>				
GO	- Caderno 5: <i>Matrizes Curriculares</i>	- Caderno 5.1: <i>Correção de Fluxo</i>  - Caderno 6.2.3: <i>Música - 6º e 7º anos</i>  - Caderno 7.2.3: <i>Música - 8º e 9º anos</i>	Referenciais Curriculares.	
MG	Localizado por Gisela Gasques	- Orientações Pedagógicas - Roteiro de Atividades	Localizado por Gisela Gasques	- Orientações Pedagógicas
PB			Referenciais Curriculares	
PR	Localizado por Gisela Gasques	- Caderno de Musicalização	Localizado por Gisela Gasques	<i>Arte (livro)</i>
<b>Municipais</b>				
São Paulo SP	Orientações Curriculares	Caderno de Orientação didática		
Uberlândia MG	Diretrizes Curriculares			

### Estado de Goiás: documentos curriculares e materiais de apoio

Os documentos localizados no portal da Secretaria da Educação do Estado de Goiás (SEE-GO) foram disponibilizados em 2010 e integram o “programa de Reorientação Curricular”, iniciado em 2004, cujo objetivo foi “discutir o currículo nas escolas públicas” do estado (GOIÁS, 2009, p. 5). Com vistas a situar os documentos que tratam da música nesse conjunto, a lista completa desse material encontra-se na tabela 2, com destaque em negrito para os volumes que abordam a música.



Tabela 2 – Material produzido pela SEE\_GO

<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Caderno 1 – Direito à educação</i></li> <li>- <i>Caderno 2 – Um diálogo com a rede</i></li> <li>- <i>Caderno 3 – Currículo e práticas culturais</i></li> <li>- <i>Caderno 4 – Relato de práticas pedagógicas</i></li> <li>- <b><i>Caderno 5 – Livro: apresenta as Matrizes Curriculares para o Ensino Fundamental -1º ao 9º ano.</i></b></li> <li>- <b><i>Caderno 5.1 – Correção de fluxo idade/ano (Arte-Educação Física)</i></b></li> <li>- <i>Caderno 5.1.2 – Correção de fluxo(Ciências- Matemática)</i></li> <li>- <i>Caderno 5.1.3 – Correção de fluxo(História- Geografia)</i></li> <li>- <i>Caderno 5.1.4 – Correção de fluxo(Inglês- Português)</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Caderno 6 – Anos Iniciais do Ensino Fundamental</i></li> <li>- <i>Caderno 6.2.1 - Artes Visuais</i></li> <li>- <i>Caderno 6.2.2 -Dança</i></li> <li>- <b><i>Caderno 6.2.3 – Música- 6º e 7º ano</i></b></li> <li>- <i>Caderno 6.2.4- Teatro</i></li> <li>- <i>Caderno 6.3-Ciências</i></li> <li>- <i>Caderno 6.4-Educação Física</i></li> <li>- <i>Caderno 6.5-Ensino Religioso</i></li> <li>- <i>Caderno 6.6-Geografia</i></li> <li>- <i>Caderno 6.79-História</i></li> <li>- <i>Caderno 6.8-Língua Espanhola</i></li> <li>- <i>Caderno 6.9-Língua Inglesa</i></li> <li>- <i>Caderno 6.10-Língua Portuguesa</i></li> <li>- <i>Caderno 6.11-Matemática</i></li> <li>- <b><i>Caderno 7.2.3- Música – 8º e 9º ano</i></b> (versão preliminar não disponível no portal da SEE-GO)</li> </ul>
---	---

Esse conjunto é composto por publicações com características diferenciadas como os próprios títulos permitem perceber. Os títulos também evidenciam que no tocante ao ensino de Arte, as quatro linguagens artísticas indicadas nos documentos curriculares publicados pelo MEC (RCN; PCN), isso é, Artes Visuais, Dança, Música e Teatro, estão presentes na documentação em foco, tratadas nas suas especificidades.

O *Caderno 5 – Livro* traz as “*Matrizes Curriculares*” do ensino fundamental em cada área de conhecimento. Essas *Matrizes Curriculares* são resultado do processo vinculado à *Reorganização Curricular* já mencionado, tendo sido elaboradas por técnicos pedagógicos em parceria com os professores da rede estadual, assessorados por profissionais especializados de universidades, centro de pesquisa do estado e com o apoio de uma fundação de banco particular.

Os outros cadernos tratam de “*Sequências Didáticas*” onde atividades são propostas.

GOIÁS. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO. **Reorientação Curricular – Currículo em Debate – Matrizes Curriculares.** Caderno 5. Goiânia: SEE-GO, 2009. Disponível em: <http://www.educacao.go.gov.br/documentos/reorientacaocurricular/fundamental/CADERNO%205.pdf> Acesso em: 28/05/2010.





Figura 1 – Capa do *Caderno 5*

A Arte é considerada nesse documento como “área de conhecimento e comunicação”. A concepção de aprendizagem que guia a proposta é a de “aprendizagem ativa, criativa e questionadora”; a de concepção de currículo, “um caminho que se constrói no caminhar: é na escola que o currículo acontece, concretiza-se”. O entendimento acerca da arte na educação baliza-se como possibilidade de “sistematizar e aprofundar” as aprendizagens construídas no cotidiano. (*Ibid*, p.30-32).

A *Matriz Curricular* é apresentada através de “desenhos curriculares específicos para cada linguagem” e representada como está na figura 2.

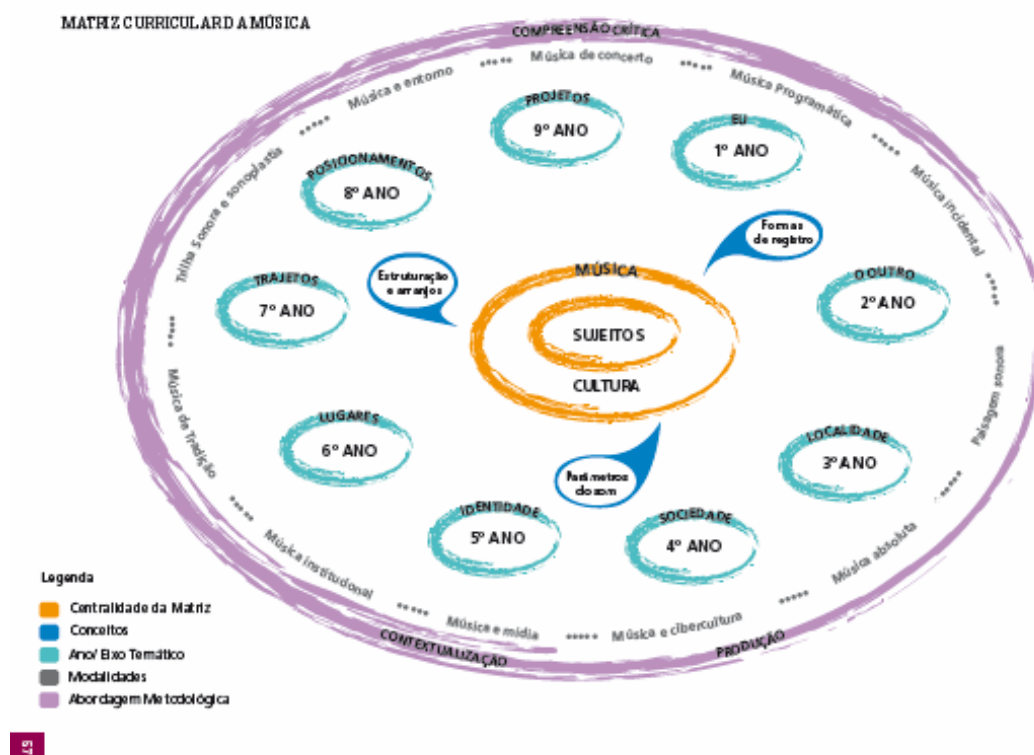


Figura 2 – Representação da *matriz curricular* - Música



GOIÁS, Secretaria de Estado da Educação e Cultura. **Reorientação Curricular do 1º ao 9º ano – Currículo em Debate – Goiás. Seqüência Didáticas - Convite à ação – Música**, Caderno 6.2.3. Goiânia: SEE, 2009. Disponível em [http://www.educacao.go.gov.br/documentos/reorientacaocurricular/fundamental/CADERNO %206.2.3-Musica.pdf](http://www.educacao.go.gov.br/documentos/reorientacaocurricular/fundamental/CADERNO%206.2.3-Musica.pdf) Acesso em 02/04/10.

Esta publicação é um dos cadernos que oferecem subsídios didáticos aos professores, neste caso aos professores de música. Especificamente, são fornecidas “seqüências didáticas” para música para os 6º e 7º anos. No caso do 6º ano, a proposta é construída visando trabalhar a “escuta musical a partir da diversidade de sons do cotidiano”. Nesse sentido a *seqüência didática* de 15 aulas é organizada com base no *eixo temático* “Lugares; modalidade “Paisagem sonora”; os *conceitos* “Parâmetros do som, formas e registro e estruturação e arranjo”. Entre *recursos materiais* estão indicados aparelhos de som com gravador, dvd, um CD anexo a este caderno. Também há textos relativos ao assunto em foco.

A *seqüência didática* para o 7º ano é proposta no *tema* “músicas que contam histórias”. Assim, é trabalhada a *modalidade* “Música Programática”, os mesmos *conceitos* vistos no 6º ano. Há no anexo um texto de apoio que trata da música programática, a partitura gráfica “Um grito na noite” e comentários da composição “Carnaval dos animais” de Saint-Saëns.

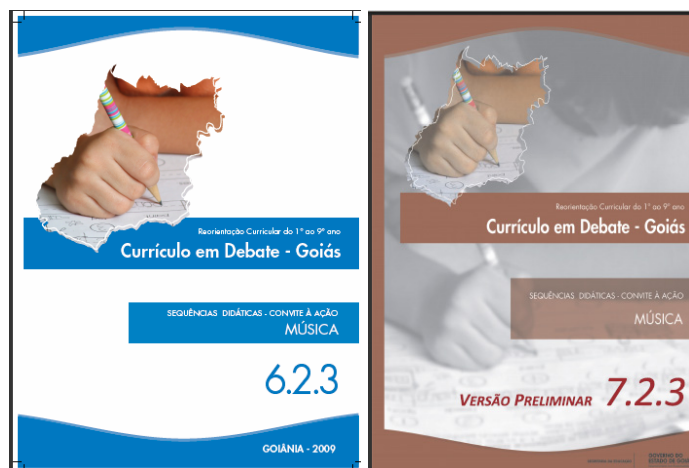


Figura 3 – Cadernos 6.2.3 e 7.2.3

GOIÁS, Secretaria de Estado da Educação e Cultura. **Reorientação Curricular do 1º ao 9º ano – Currículo em Debate – Goiás. Seqüência Didáticas - Convite à ação – Música**, Caderno 7.2.3. (Versão Preliminar). Disponível em [http://www.see.go.gov.br/documentos/reorientacaocurricular/fundamental/Caderno\\_7/musica.pdf](http://www.see.go.gov.br/documentos/reorientacaocurricular/fundamental/Caderno_7/musica.pdf) Acesso em 20/03/10



Esse caderno traz *sequências didáticas* para os 8º e 9º anos do ensino fundamental. No caso do 8º ano, a proposta é organizar uma sequência de 15 aulas com base no *tema* “Música de tradição: recordações da infância e memórias da velhice”. O *eixo* temático é “posicionamentos”, *modalidade* “Música e Tradição”. Os *conceitos* a serem trabalhados são “Parâmetros do som, formas de registro e estruturação e arranjo”.

No caso do 9º ano, a sequência proposta de 15 aulas está baseada no *tema* “Música e Cinema”, no *eixo* temático “projetos”, *modalidade* “música incidental”. Os *conceitos* trabalhados são “Parâmetros do som, formas de registro e estruturação e arranjo”.

Os *recursos* previstos para ambos os anos são: “TV, aparelho de DVD, laboratório de informática, som portátil”. Um texto de apoio é anexado a cada uma das propostas. Para o 8º ano o texto é “O que são músicas de tradição”; para o 9º, “O compositor e o produtor musical”.

GOIÁS, Secretaria de Estado da Educação e Cultura. **Correção de Fluxo Idade/ Ano Escolar do Ensino Fundamental – Currículo em debate – Goiás. Matrizes Curriculares e Sequências Didáticas. Caderno 5.1. Arte/Educação Física. Disponível em:** <http://www.educacao.go.gov.br/documentos/reorientacaocurricular/fundamental/Caderno%205.1%20Arte%20e%20Ed.%20F%C3%ADsica.pdf> Acesso em 02/04/10

Esse material didático é voltado para aqueles alunos que estão corrigindo o fluxo na relação idade/série. Este documento traz a *Matriz Curricular* específica para esse caso de correção de fluxo dos anos 4º, 5º, 8º e 9º do ensino fundamental, bem como “concepções teóricas e orientação práticas para atividades” que caracterizam as *sequências didáticas*. No caso da música, a *matriz curricular* é a mesma indicada na figura 1.

As *sequência didáticas* são direcionadas para os anos indicados anteriormente. No caso dos 4º e 5º anos, são propostas atividades centradas no *eixo temático* “Sociedade e Identidade”, na *modalidade* “Música e Entorno”, trabalhando o *conceito* “Parâmetros do som”. São previstas nessa *sequência* 12 aulas. Para os 8º e 9º anos é proposto como *eixo temático* “Posicionamentos e Projetos; na *modalidade* “Música de Tradição e Música Incidental”, trabalhando os *conceitos* “Parâmetros do som, formas de registro e estruturação e arranjo”. A *sequência* prevê também 12 aulas.

GOIÁS, Governo do Estado de; EDUCAÇÃO, Secretaria da **Referenciais Curriculares. Ensino Médio do Estado de Goiás (Versão Preliminar)**. Goiânia: SEE, 2009. <http://www.educacao.go.gov.br/documentos/reorientacaocurricular/medio/diretrizes.pdf> Acesso em 02/04/10



O referencial curricular de arte para o ensino médio trata de cada área relacionada às artes de maneira específica. Ele toma como base os PCNEM publicados pelo MEC (BRASIL, 2000) no que tange seguir os três amplos campos de conhecimento: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias; e Ciências Humanas e suas Tecnologias. Ainda como nos documentos curriculares do MEC, a Arte é aqui também é considerada conhecimento.

Esta versão preliminar da *Matriz Curricular – Música para o Ensino médio* é construída seguindo os mesmos princípios e estrutura da matriz do ensino fundamental descrita acima, com algumas adequações nos eixos temáticos.

**Estado de Minas Gerais:** Materiais de apoio – *Orientações Pedagógicas e Roteiros de atividades*

A proposta curricular elaborada pela SEE-MG para a rede estadual de educação localizada por Gisela O. Gasques foi implantada em 2006. Ela está disponível no portal do Centro de Referência Virtual do Professor<sup>3</sup> que traz também materiais de apoio ao professor no desenvolvimento dessa proposta. A seguir estão indicados: *Orientações pedagógicas e Roteiros das atividades*.

### **Orientações Pedagógicas**

As orientações pedagógicas estão organizadas em tópicos como: *por que ensinar; condições para ensinar; o que ensinar; como ensinar; como avaliar*.

### **Ensino Fundamental**

1-Produção sonora de construção de fontes diversas

[http://crv.educacao.mg.gov.br/sistema\\_crv/htm\\_popup.asp?token=&ID\\_PROJETO=27&ID\\_OBJETO=41962&IMG=S&tipo=salvar](http://crv.educacao.mg.gov.br/sistema_crv/htm_popup.asp?token=&ID_PROJETO=27&ID_OBJETO=41962&IMG=S&tipo=salvar) Acesso 09/09/2009

2-A música em seus aspectos históricos, sociais e étnicos.

[http://crv.educacao.mg.gov.br/sistema\\_crv/htm\\_popup.asp?token=&ID\\_PROJETO=27&ID\\_OBJETO=41964&IMG=S&tipo=salvar](http://crv.educacao.mg.gov.br/sistema_crv/htm_popup.asp?token=&ID_PROJETO=27&ID_OBJETO=41964&IMG=S&tipo=salvar) Acesso 09/09/2009

3- Melodia, harmonia e ritmo.

[http://crv.educacao.mg.gov.br/sistema\\_crv/htm\\_popup.asp?token=&ID\\_PROJETO=27&ID\\_OBJETO=41965&IMG=S&tipo=salvar](http://crv.educacao.mg.gov.br/sistema_crv/htm_popup.asp?token=&ID_PROJETO=27&ID_OBJETO=41965&IMG=S&tipo=salvar) Acesso 09/09/2009

4-Forma

---

<sup>3</sup> [http://crv.educacao.mg.gov.br/sistema\\_crv/index.htm](http://crv.educacao.mg.gov.br/sistema_crv/index.htm) Acesso em 09/09/2009.



[http://crv.educacao.mg.gov.br/sistema\\_crv/htm\\_popup.asp?token=&ID\\_PROJETO=27&ID\\_OBJETO=41966&IMG=S&tipo=salvar](http://crv.educacao.mg.gov.br/sistema_crv/htm_popup.asp?token=&ID_PROJETO=27&ID_OBJETO=41966&IMG=S&tipo=salvar) Acesso 09/09/2009

#### 5-Glossário

[http://crv.educacao.mg.gov.br/sistema\\_crv/htm\\_popup.asp?token=&ID\\_PROJETO=27&ID\\_OBJETO=41967&IMG=S&tipo=salvar](http://crv.educacao.mg.gov.br/sistema_crv/htm_popup.asp?token=&ID_PROJETO=27&ID_OBJETO=41967&IMG=S&tipo=salvar) Acesso 09/09/2009

#### 6-Improvisação e criação musical com voz e/ou instrumentos musicais

[http://crv.educacao.mg.gov.br/sistema\\_crv/htm\\_popup.asp?token=&ID\\_PROJETO=27&ID\\_OBJETO=41968&IMG=S&tipo=salvar](http://crv.educacao.mg.gov.br/sistema_crv/htm_popup.asp?token=&ID_PROJETO=27&ID_OBJETO=41968&IMG=S&tipo=salvar) Acesso 09/09/2009

#### 7- Interpretação com voz e instrumentos musicais

[http://crv.educacao.mg.gov.br/sistema\\_crv/htm\\_popup.asp?token=&ID\\_PROJETO=27&ID\\_OBJETO=41969&IMG=S&tipo=salvar](http://crv.educacao.mg.gov.br/sistema_crv/htm_popup.asp?token=&ID_PROJETO=27&ID_OBJETO=41969&IMG=S&tipo=salvar)  
Acesso 09/09/2009

### **Ensino Médio**

#### 1-Produção sonora e fontes diversas

[http://crv.educacao.mg.gov.br/sistema\\_crv/htm\\_popup.asp?token=&ID\\_PROJETO=27&ID\\_OBJETO=42285&IMG=S&tipo=salvar](http://crv.educacao.mg.gov.br/sistema_crv/htm_popup.asp?token=&ID_PROJETO=27&ID_OBJETO=42285&IMG=S&tipo=salvar)  
Acesso 09/09/2009

#### 2- Análise e crítica de obras produzidas na atualidade em Minas Gerais

[http://crv.educacao.mg.gov.br/sistema\\_crv/htm\\_popup.asp?token=&ID\\_PROJETO=27&ID\\_OBJETO=42286&IMG=S&tipo=salvar](http://crv.educacao.mg.gov.br/sistema_crv/htm_popup.asp?token=&ID_PROJETO=27&ID_OBJETO=42286&IMG=S&tipo=salvar)  
Acesso 09/09/2009

#### 3- Estudo das modalidades e funções da música de diferentes épocas e culturas

[http://crv.educacao.mg.gov.br/sistema\\_crv/htm\\_popup.asp?token=&ID\\_PROJETO=27&ID\\_OBJETO=42287&IMG=S&tipo=salvar](http://crv.educacao.mg.gov.br/sistema_crv/htm_popup.asp?token=&ID_PROJETO=27&ID_OBJETO=42287&IMG=S&tipo=salvar)  
Acesso 09/09/2009

#### 4- Estudo e prática de encadeamentos harmônicos

[http://crv.educacao.mg.gov.br/sistema\\_crv/htm\\_popup.asp?token=&ID\\_PROJETO=27&ID\\_OBJETO=42288&IMG=S&tipo=salvar](http://crv.educacao.mg.gov.br/sistema_crv/htm_popup.asp?token=&ID_PROJETO=27&ID_OBJETO=42288&IMG=S&tipo=salvar)  
Acesso 09/09/2009

#### 5-Ritmo e movimento

[http://crv.educacao.mg.gov.br/sistema\\_crv/htm\\_popup.asp?token=&ID\\_PROJETO=27&ID\\_OBJETO=42289&IMG=S&tipo=salvar](http://crv.educacao.mg.gov.br/sistema_crv/htm_popup.asp?token=&ID_PROJETO=27&ID_OBJETO=42289&IMG=S&tipo=salvar)  
Acesso 09/09/2009

#### 6-Execução de músicas atuais e da atualidade

[http://crv.educacao.mg.gov.br/sistema\\_crv/htm\\_popup.asp?token=&ID\\_PROJETO=27&ID\\_OBJETO=42290&IMG=S&tipo=salvar](http://crv.educacao.mg.gov.br/sistema_crv/htm_popup.asp?token=&ID_PROJETO=27&ID_OBJETO=42290&IMG=S&tipo=salvar)  
Acesso 09/09/2009



## Roteiro de atividades

Os roteiros de atividades estão disponibilizados, no caso da música, somente para o ensino fundamental e estão estruturados nos seguintes tópicos: objetivos, recursos necessários, procedimentos e glossário.



Figura 4 - Roteiro de atividades

## Ensino Fundamental

1-Produção de sons e construções de fontes diversas

[http://crv.educacao.mg.gov.br/sistema\\_crv/htm\\_popup.asp?token=&ID\\_PROJETO=27&ID\\_OBJETO=42698&IMG=S&tipo=salvar](http://crv.educacao.mg.gov.br/sistema_crv/htm_popup.asp?token=&ID_PROJETO=27&ID_OBJETO=42698&IMG=S&tipo=salvar) Acesso 09/09/2009

2-Forma

[http://crv.educacao.mg.gov.br/sistema\\_crv/htm\\_popup.asp?token=&ID\\_PROJETO=27&ID\\_OBJETO=42699&IMG=S&tipo=salvar](http://crv.educacao.mg.gov.br/sistema_crv/htm_popup.asp?token=&ID_PROJETO=27&ID_OBJETO=42699&IMG=S&tipo=salvar) Acesso 09/09/2009

3- Improvisação e criação musical com voz e/ou a utilização de instrumentos musicais

[http://crv.educacao.mg.gov.br/sistema\\_crv/htm\\_popup.asp?token=&ID\\_PROJETO=27&ID\\_OBJETO=42700&IMG=S&tipo=salvar](http://crv.educacao.mg.gov.br/sistema_crv/htm_popup.asp?token=&ID_PROJETO=27&ID_OBJETO=42700&IMG=S&tipo=salvar) Acesso 09/09/2009

## Estado da Paraíba – Referenciais Curriculares para o Ensino Médio

PARAÍBA. Secretaria de Estado da Educação e Cultura. Coordenadoria de Ensino Médio. **Referenciais Curriculares para o Ensino Médio da Paraíba: Linguagens, Códigos e Suas Tecnologias.** João Pessoa: [s. n], 2006. 206 p. (Mimeo)<sup>4</sup>.

<sup>4</sup> Esse documento não está disponível no site da SEE da Paraíba. Agradecemos à professora Dra. Maura Penna o envio do mesmo.





Com base no PCNEM, estes Referenciais Curriculares para o Ensino Médio se dividem em três volumes, sendo eles: Volume 1: Linguagens, Códigos e Suas Tecnologias; Volume 2: Ciências da Natureza, Matemática e Suas Tecnologias; Volume 3: Ciências Humanas e Suas Tecnologias. Nesse caso a arte está inserida no Volume 3: Ciências Humanas e Suas Tecnologias.

Os referenciais para o ensino de Artes encontram-se no capítulo 4 do terceiro volume com seção específica para cada uma das quatro linguagens artísticas.

### Estado do Paraná – Materiais de apoio

Como no caso do estado de Minas Gerais, aqui também a proposta curricular foi localizada pela bolsista Gisela O. Gasques. Em nossa busca, localizamos dois materiais de apoio, disponibilizados no portal da SEE-PR os quais estão indicados a seguir.

TEIXEIRA, Walmir Marcelino. **Caderno de Musicalização: canto e flauta doce.** Curitiba: SEE - Paraná, 2008. Disponível em: [http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/diaadia/diadia/arquivos/File/livro\\_e\\_diretrizes/livro/arte/seed\\_arte\\_e\\_book.pdf](http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/diaadia/diadia/arquivos/File/livro_e_diretrizes/livro/arte/seed_arte_e_book.pdf) Acesso 10/09/2009

O caderno busca aprofundar “os conteúdos de música” na disciplina Arte através da aprendizagem da flauta doce e do canto. O material é apresentado tendo como roteiro o mito grego de Pan e Orfeu.

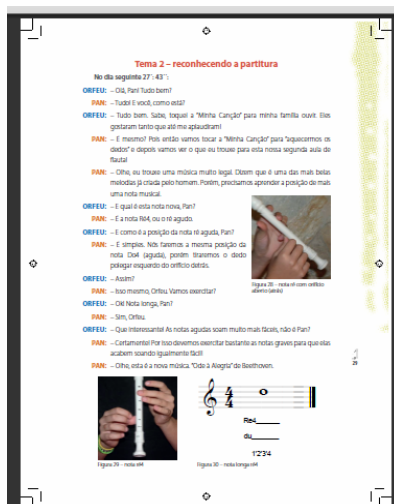


Figura 5 – Página do *Caderno de Musicalização*

PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação. **Arte Ensino Médio**. SEED – Paraná, 2006. Disponível em: [http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br//diaadia/diadia/arquivos/File/livro\\_e\\_diretrizes/livro/arte/seed\\_arte\\_e\\_book.pdf](http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br//diaadia/diadia/arquivos/File/livro_e_diretrizes/livro/arte/seed_arte_e_book.pdf) Acesso em 10/09/2009



Figura 6 – Capa e página interna do livro Arte – Ensino Médio

Este livro traz propostas nas quatro linguagens artísticas. O trabalho originou-se de uma contribuição coletiva de vários professores e pesquisadores das Artes. No caso da música, destacam-se os seguintes capítulos: “Imagine som”; “O som nosso de cada dia”; “No peito dos desafinados também bate um coração”; “Música e Músicas”; e “Como fazer subir a cobra”.

#### Cidade de São Paulo: Orientações curriculares

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Orientações curriculares e proposição de expectativas de aprendizagem para o Ensino Fundamental: ciclo II: Artes / Secretaria Municipal de Educação – São Paulo: SME /DOT, 2007.** Disponível em: [http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Documentos/BibliPed/EnsFundMedio/CicloII/OrientacoesCurriculares\\_proposicao\\_expectativas\\_de\\_aprendizagem\\_EnsFundII\\_Artes.pdf](http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Documentos/BibliPed/EnsFundMedio/CicloII/OrientacoesCurriculares_proposicao_expectativas_de_aprendizagem_EnsFundII_Artes.pdf) Acesso em: 20 de janeiro de 2010.

Este documento visa subsidiar os professores especialistas, no caso em Arte, acerca do esforço para “inserir todos os alunos da rede municipal em uma comunidade de leitores e escritores”. Voltado principalmente para as especificidades das Artes Visuais nesta tarefa, a música é citada em algumas propostas, exclusivamente no que tange a letras de canções.

#### Cidade de Uberlândia, MG



UBERLÂNDIA. Secretaria Municipal de Educação. Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais. *Diretrizes Básicas do Ensino de Arte 1ª a 8ª Séries*. Uberlândia, 2003. (Mimeo).

O objetivo dessas diretrizes é o de “orientar o trabalho dos professores e contribuir na construção do Planejamento Pedagógico Escolar (PPE)”. Elas contemplam de modo específico três linguagens: Artes Visuais, Música e Teatro.

## **Considerações finais**

Os documentos localizados e analisados permitem perceber o esforço em dar um tratamento mais integrado das Artes na formação dos estudantes. Sobre como a música aparecer nesses documentos, observar-se a preocupação de trabalhá-la vinculada a temas diversos, alguns significativos do cotidiano de adolescentes e jovens. A prática musical também é comum entre as propostas, com destaque para a escuta, criação e execução.

Se há confluência, há também diferenças. Se declaradamente o estado de Goiás e a cidade de Uberlândia enfatizam a necessidade de professores especialistas em determinada linguagem artística, os outros estados, bem como a cidade de São Paulo, tratam do ensino de arte ainda na expectativa do professor abordar todas as linguagens, mesmo que em um momento ou outro indiquem que o professor deve trabalhar aquela linguagem na qual se sente preparado.

O material encontrado merece análises mais detalhadas tais como: abordagem teórico-metodológica da educação musical, consideração acerca dos adolescentes e jovens e suas relações com a música no cotidiano, música no contexto geral da formação dos estudantes.

Reunir esses documentos que se encontram disperso na rede web ou mesmo fora dela proporcionará uma visão das concepções e ações educativo-musicais sendo implantadas em milhares de escolas no país.



## Referências

ARROYO, Margarete. Escola, juventude e música: tensões, possibilidades e paradoxos. *Em Pauta* — Revista do Programa de Pós Graduação em Música – UFRGS, Porto Alegre, v. 18, p. 5–39, 2007.

BOAL PALHEIROS, Graça; HARGREAVES, David J. Modos de ouvir musica em crianças e adolescentes. *Cuadernos Interamericanos de Investigación en Educación Musical*, n.º 5, jan. 2003., p. 5-16. Disponível em < <http://www.ejournal.unam.mx/cem/vol03-05/cem0501.pdf>>. Acesso em 10 abr. 2010.

BRASIL. MEC. *Parâmetros curriculares nacionais: Ensino Médio*. Brasília, DF: MEC/SEF, 2000. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/seb/> > Acesso em: 01 mar 2010.

GASQUES, Gisela O.; ARROYO, Margarete. Música nas propostas curriculares estaduais para os anos finais do ensino fundamental e para o ensino médio: situação pós LDBEB 9394/96. *Horizontes Científico*, v. 1, n. 10, 2009. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/horizontecientifico/issue/view/312> Acesso em: 05 abr 2010.

GASPERONI, Giancarlo, MARCONI, Luca, SANTORO, Marco. *La Musica e gli Adolescenti. Pratiche, Gusti, Educazione*. Torino: EDT, 2004.

GOIÁS. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO. *Reorientação Curricular – Currículo em Debate – Matrizes Curriculares*. Caderno 5. Goiânia: SEE-GO, 2009. Disponível em: <http://www.educacao.go.gov.br/documentos/reorientacaocurricular/fundamental/CADERNO%205.pdf> Acesso em: 28 mai. 2010.

NORTH, Adrian C.; HARGREAVES David J.; O’NEILL, Susan A. The importance of music to adolescents. *British Journal of Educational Psychology*, v. 70, p. 255-272, 2000.

TARRANT, Mark.; NORTH, Adrian C.; and HARGREAVES, David J. English and American adolescents' reasons for listening to music. *Psychology of Music*, v. 28, p. 166-173, 2000.



## Propostas para execução coordenada do solfejo rítmico

*Antenor Ferreira Corrêa  
Universidade de Brasília (UnB)  
antenorfc@unb.br*

**Resumo:** neste artigo são apresentadas algumas sugestões para a execução coordenada de solfejo rítmico. Vale-se dos métodos de solfejo rítmico tradicionalmente empregados em escolas, conservatórios e demais instituições de ensino musical tomando-os como base para as reflexões aqui tratadas e utilizando-os, posteriormente, nas ações coordenadas propostas. A idéia fundamental dessa proposição é a exploração da diferença no interior da identidade, buscando a variedade no semelhante. Acredita-se que a realização de solfejos rítmicos da maneira aqui sugerida retira a monotonia gerada pela repetição literal dos exercícios oferecidos nos manuais tradicionais, envolve os alunos em situações musicais práticas, desenvolve a coordenação e independência motoras, compreende procedimentos típicos do repertório do século XX e prepara a percepção para o ditado rítmico a duas vozes. Ainda, este texto descreve parte do projeto de pesquisa em andamento que visa à criação de um método de solfejo rítmico para o repertório pós-tonal.

**Palavras-chave:** solfejo rítmico, ações coordenadas de leitura rítmica, coordenação motora.

### Introdução

Algumas vezes por falta de tempo, outras por falta de interesse, professores tendem a conduzir os alunos a um único modo de execução dos exercícios propostos nos métodos que adotam. Com isso, deixam de exercer e estimular uma ação criativa e dialética sobre esses livros, que passam a ser encarados como procedimentos estanques, impedindo, assim, extrapolações de maneiras de utilizações já comportadas nos respectivos métodos.

Os exercícios propostos nos manuais de solfejo rítmico indicam um possível caminho a ser seguido com o intuito de se atingir o objetivo final que é a execução precisa das determinações da partitura. Geralmente esses livros envolvem um percurso didático escolhido pelo autor de modo a aumentar gradualmente o nível de dificuldade dos exercícios oferecidos, perfazendo assim as etapas que levam do simples ao complexo. Embora justificado, essa metodologia muitas vezes pode agir desmotivando os alunos, quando estes se deparam com a preconização de repetir sempre do mesmo jeito e por diversas vezes exercícios iguais ou muito similares.

Acredito que a repetição literal de exercícios possa até trazer resultados eficazes. Porém, também há o risco de transformar uma atividade musical em um exercício de memorização. Se considerarmos, à guisa de exemplificação, o *Guia Teórico-Prático Para o Ensino do Ditado Musical* de Pozzoli, veremos que o conteúdo trabalhado em suas séries modifica-se rapidamente na passagem para o próximo nível (isto é, na mudança das



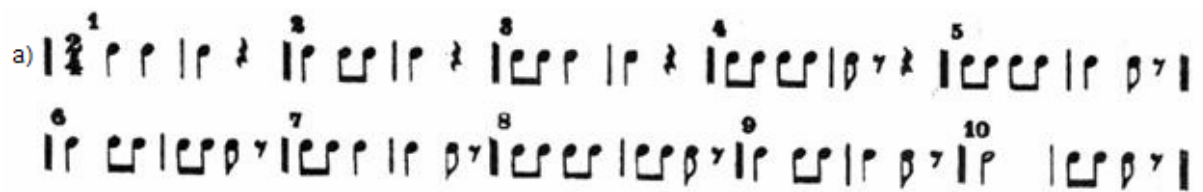
respectivas séries). Este aspecto traz duas conseqüências: não há tempo hábil para o aluno assimilar completamente o conteúdo apresentado em cada série; ou então, obriga o professor a repetir diversas vezes o mesmo exercício até que a maioria da classe apresente um aprendizado satisfatório. De modo geral, esse tipo de problemática ocorre nos demais métodos ou compêndios destinados ao ensino do solfejo rítmico.

Tendo em vista esse tipo de situação, neste texto objetivo apresentar alguns modos de realização de exercícios de solfejo rítmico, mantendo a utilização dos métodos tradicionalmente adotados em instituições de ensino (como Pozzoli ou Bohumil Med); porém, valendo-se de uma abordagem diferente para o trabalho de exercícios similares. Desse modo, para cada repetição do mesmo exercício, haverá novo procedimento para sua execução. A idéia básica que fundamenta essa proposição é a exploração da diferença no interior da identidade, buscando a variedade no semelhante.

A metodologia aqui sugerida, também pretende inserir e preparar o aluno, durante seu percurso inicial de aprendizagem, para lidar com situações que futuramente irá enfrentar na sua prática profissional. Outrossim, há aqui também a preocupação na realização de exercícios de maneira musical, visando fazer música e não apenas reproduzir seqüências rítmicas. Por fim, o processo apresentado propicia aos executantes uma melhora de suas habilidades de independência e coordenação motoras e também os prepara para a realização de estruturas mais próprias da música do século XX, como por exemplo, a técnica de estratificação (vide adiante) utilizada por Stravinsky em diversas de suas obras.

### **Propostas de ações coordenadas em exercícios de solfejo rítmico**

Tomemos como ponto de partida dois excertos extraídos do *Guia Teórico-Prático* (Figura 1), exatamente os dois exercícios em fórmula de compasso binário simples da primeira e segunda séries do Pozzoli:

a) 

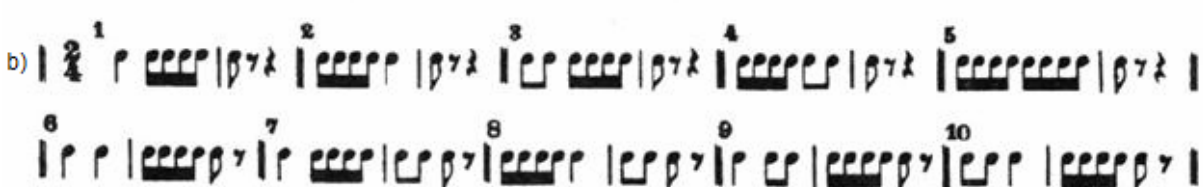
b) 

FIGURA 1 – primeira (a) e segunda (b) séries do *Guia Teórico-Prático* (POZZOLI, p.22-23)

Normalmente, os professores trabalham em sala de aula realizando os três exercícios da primeira série (que diferem em fórmula de compasso, mas possuem conteúdo similar) repetindo-os algumas vezes, para depois prosseguirem para os próximos três exercícios da segunda série, na qual algum novo conteúdo será agregado.

Esse procedimento de repetição para treinamento do solfejo pode ser tornado menos monótono por meio de uma execução coordenada de exercícios, isto é, agregando-se aos mesmos exercícios outro padrão rítmico a ser decorado e realizado conjuntamente. Esses padrões devem possuir grau de dificuldade crescente, de modo a não atrapalharem a compreensão do conteúdo apresentado em cada série. A Figura 2 mostra três maneiras de realização do primeiro exercício da primeira série do Pozzoli, pela simples junção de linhas rítmicas reiteradas.

The figure illustrates three methods of coordinating rhythmic patterns with a solfège exercise. At the top, a musical staff shows the original exercise in 2/4 time, consisting of a sequence of notes and rests. Below this, three variations are shown, each labeled with a letter (a, b, or c) and an arrow pointing to the right with the text 'segue até final do exercício'.

- (a) Marking the pulse: The first staff shows a sequence of notes and rests, with a vertical line indicating the pulse.
- (b) Marking the first beat: The second staff shows a sequence of notes and rests, with a vertical line indicating the first beat.
- (c) Marking the second beat: The third staff shows a sequence of notes and rests, with a vertical line indicating the second beat.

FIGURA 2– ação coordenada pelo acréscimo de padrões rítmicos ao exercício da primeira série do Pozzoli

Com essa proposta de realização, o mesmo solfejo proposto no Pozzoli será executado de três maneiras distintas: (a) marcando-se o pulso; (b) marcando-se só o primeiro tempo; (c) marcando-se somente o segundo tempo. Essa marcação pode ser realizada com palmas, estalar de dedos, percutindo algum instrumento, entre outras maneiras. Essa ação coordenada, além de objetivar ao aprendizado e ao desenvolvimento do solfejo rítmico, envolve situações musicais nas quais esse tipo de execução acontecerá praticamente. A Figura 3, excertos da *Sinfonia n° 9* de Beethoven, apresenta duas possibilidades similares extraídas do repertório tradicional nas quais o músico necessita pulsar em um em métrica ternária e em dois em métrica quaternária. No primeiro excerto, o andamento determinado pelo compositor é *Vivace*

e no segundo é *Prestíssimo*, velocidades que impossibilitam a regência em 3 e em 4, respectivamente. O mesmo tipo de situação ocorre quando há a necessidade de se pulsar em um em métrica binária composta (como no primeiro movimento da *Sinfonia Italiana* de Felix Mendelssohn, por exemplo) ou, como ocorre em andamentos muito lentos, quando se requisita pulsar quatro em metro binário simples ou em doze em quaternário composto, por exemplo. As situações são diversas; aqui, porém, são exemplificadas apenas algumas destas.

**Vivace**  
49)

Fl.  
Ob. I.  
Cl.  
Fag.

*p*

**Prestíssimo.  $\text{♩}$  – 132**

Violino I.  
Violino II.  
Viola.  
Soprano.  
Alto.  
Tenore.  
Basso.  
Violoncello e Basso.

lie . ber Va . ter wohnen. Seid umschlungen! seid umschlungen! Die . sen Kuss der gan . zen  
lie . ber Va . ter wohnen. Seid umschlungen! seid umschlungen! Die . sen Kuss der gan . zen  
lie . ber Va . ter wohnen. Seid umschlungen! seid umschlungen! Die . sen Kuss der gan . zen  
lie . ber Va . ter wohnen. Seid umschlungen! seid umschlungen! Die . sen Kuss der gan . zen

FIGURA 3– BEETHOVEN, *Sinfonia n° 9 em Dm*, dois excertos do IV movimento.



As linhas rítmicas coordenadas também podem objetivar ao desenvolvimento da independência e da coordenação motora, ao mesmo tempo em que apresenta situações de fato musicais e ainda, de antemão, prepara a percepção do aluno para o ditado a duas vozes. A Figura 4 mostra mais três maneiras de realizar a primeira série do Pozzoli tendo em vista justamente essas características. A linha *a* da Figura 4 propõe uma ação de independência e coordenação (situação prática exemplificada adiante), a linha *b* trabalha o contra-tempo (antecipando um conceito a ser trabalhado posteriormente, porém, já familiarizando o aluno a essa qualidade rítmico/sonora) e a linha *c* introduz uma célula rítmica característica do samba de roda (implicando uma situação realmente musical). Todas essas linhas adicionais servem também como preparação da percepção para o futuro ditado a duas vozes, pois essas células rítmicas agregadas vão sendo como que incorporadas e assimiladas pelos mecanismos de memorização que o cérebro dispõe, retendo qualidades que posteriormente serão acessadas mais facilmente, dado, justamente, essa familiaridade instaurada.

The figure displays three musical staves labeled a), b), and c). Above them is a longer staff showing a sequence of rhythmic patterns. Each staff (a, b, c) contains a specific rhythmic exercise. To the right of each staff is a right-pointing arrow followed by the text 'segue até final do exercício'.

FIGURA 4— ação coordenada pelo acréscimo de padrões rítmicos ao exercício da primeira série do Pozzoli

O grau de independência exigido nos exercícios pode ser aumentado gradativamente. Logicamente, esse aumento não deverá ficar restrito somente à execução da primeira série do livro, mas a todas as demais. Esse tipo de exigência de coordenação de linhas independentes pode ser verificado em obras do repertório. A Figura 5 mostra um padrão rítmico típico da percussão da música cubana, associando uma linha de clave à outra de cáscara, linhas com características próprias que devem ser interpretadas de acordo com a individualidade de cada uma. A Figura 6 mostra um trecho da terceira peça da *Musica Ricercata* de György Ligeti. Neste exemplo, é possível notar, além da distinção entre células rítmicas, que a linha de acompanhamento (clave de Fá) possui metro quinário, diferindo-o da métrica quaternária

usada na voz superior, criando, assim, uma linha musical independente na qual a figuração de acompanhamento completa seu ciclo de cinco em cinco tempos, enquanto a estrutura métrica da melodia dá-se de quatro em quatro tempos (aspecto este típico dos procedimentos de estratificação comentados a seguir).



FIGURA 5– padrões rítmicos típicos da música cubana: linhas de clave e cáscara.

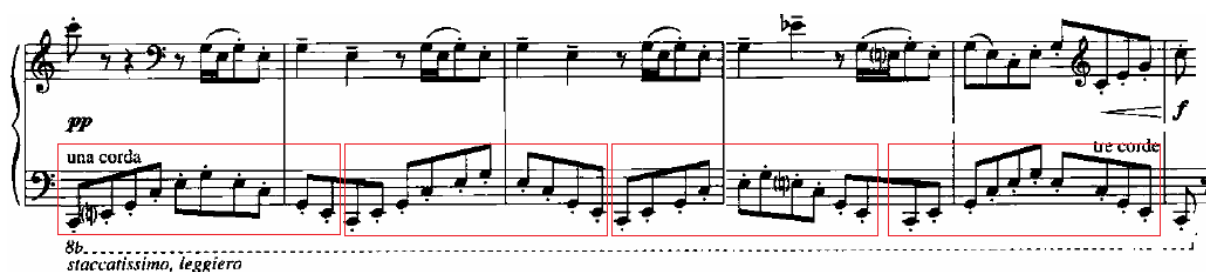


FIGURA 6– György Ligeti, compassos 6-10 da III peça da *Musica Ricercata*

Um artifício composicional encontrado sobretudo no repertório do século XX é o procedimento de estratificação, técnica esta característica de várias obras de Stravinsky. A estratificação, como o nome pode levar a sugerir, trata-se de uma construção em camadas em meio ao discurso musical. Essas camadas ou estratos são interdependentes por compartilharem de um mesmo contexto musical, porém, são independentes quando consideradas isoladamente, revelando então identidades métricas (e por vezes tonais), próprias. Stravinsky usa muito desse procedimento em obras como *A História do Soldado* e *Pulcinella*, nas quais cria um ostinato no acompanhamento que neutraliza o fluxo tonal e desarticula a melodia de seu acompanhamento, “tornando a música estática ao invés de progressiva” (STRAUS, 1990, p.58). A Figura 7 demonstra a utilização desse processo. A linha do contra-baixo é iniciada com uma célula rítmico/melódica de quatro colcheias em um metro binário (contam-se também as pausas). A seguir, os outros instrumentos têm suas estruturas métricas variadas, passando do metro binário para o ternário. Todavia, o padrão da linha rítmico/melódica do contra-baixo permanece constante, mesmo na presença de diferenciações métricas. Esse artifício faz com que a linha do baixo seja percebida de modo

independente das demais, formando uma camada distinta em meio ao contexto musical estabelecido.

The image shows a musical score for three instruments: Tpt (A), Tbn, and C. Bx. The Tpt (A) and Tbn staves are in the upper system, and the C. Bx staff is in the lower system. The C. Bx staff has red brackets under the notes, indicating a specific rhythmic layer. The score is in 3/4 time and consists of several measures.

FIGURA 7– Stravinsky, *História do Soldado*, cena 1: linha do baixo engendrada de acordo com o princípio de estratificação.

Objetivando-se ao desenvolvimento desse tipo de habilidade, também é possível criar linhas rítmicas coordenadas para serem realizadas junto com os exercícios propostos nos métodos de solfejo. A Figura 8 apresenta uma dessas possibilidades, em que uma estrutura rítmica de metro quaternário é agregada à segunda série do Pozzoli, cujo metro é ternário, engendrando, com isso, uma nova linha estratificada.

The image shows two systems of musical notation. The top system has a 3/4 time signature and the bottom system has a 4/4 time signature. Red brackets are used to show the coordination of rhythms between the two systems. The notation includes various rhythmic patterns and rests.

FIGURA 8– início da segunda série do Pozzoli acrescida de linha engendrada de acordo com o princípio de estratificação.

Esse procedimento de estratificação pode ser levado mais adiante, compreendendo também a existência não só de metro distinto, mas também, de andamento diferente. A Figura 9 ilustra essa possibilidade valendo-se do início da VII peça da *Musica Ricercata* de György Ligeti. É notável o grau de independência exigido do pianista. A peça compõe-se basicamente de duas linhas musicais, em uma textura do tipo melodia e acompanhamento. No entanto, essas linhas possuem figuração contrastante e andamentos diferenciados. A indicação de metrônomo assinalada por Ligeti é de 88 para o acompanhamento (mão esquerda) e 116 para a melodia (mão direita). Ligeti determina na partitura que a figuração tocada pela mão direita deve ser executada de maneira uniforme, sem qualquer tipo de acentuação que venha a destacar alguma das notas do grupo, e que esse grupo deve ser tocado independentemente do ritmo da mão direita. O uso dessas diferenciações subentende o procedimento de estratificação, ao criar duas camadas musicais independentes no âmbito de um mesmo contexto musical.

FIGURA 9– György Ligeti, início da peça VII da *Musica Ricercata*

## Considerações Finais

O processo de treinamento de solfejo rítmico aqui exposto tem sido aplicado em sala de aula pelo autor, fato que também possibilita embasar as conclusões descritas a seguir. Assim, entende-se que as maneiras propostas neste artigo para exercitação do solfejo rítmico trazem as seguintes contribuições ao aprendizado musical:

- Retira a monotonia imposta pela repetição literal do mesmo exercício (os alunos não se sentem entediados, pois à cada repetição um elemento novo é introduzido, aumentando o nível de concentração da classe);
- Torna o solfejo rítmico mais musical, na medida em que impinge circunstâncias extraídas de contextos próprios do ‘fazer música’. Tem-se, assim, a diferenciação

entre a mera reprodução automatizada de exercícios e a execução com sentido musical;

- Apresenta situações vivenciadas na prática cotidiana dos músicos, sejam estas do repertório sinfônico ou popular;
- Conduz gradativamente à aquisição de habilidades que exigem independência e coordenação motoras, como por exemplo, procedimentos rítmicos encontrados em obras do repertório do século XX, como a comentada técnica de estratificação.
- Antecipa, de maneira suave, o preparo para o futuro trabalho de percepção e solfejo rítmico a duas vozes. Durante a realização em classe de ditados rítmicos a duas vozes, os alunos souberam identificar e transcrever com maior precisão as células rítmicas que anteriormente haviam sido solfejadas como segunda voz nas ações coordenadas.

Este artigo, embora reflita uma estratégia pedagógica particular surgida no decorrer dos vários anos de docência do autor e dos mais de 18 anos de vivência como músico atuante em grupos sinfônicos, também pretende ser um ponto de partida para debater sobre a necessidade da criação de um método de solfejo rítmico apresentando e exercitando mais detidamente as propostas aqui apresentadas, projeto de pesquisa no qual o autor está atualmente engajado.



## Referências

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

MED, Bohumil. *Ritmo*. Brasília: Musimed, 1986.

STRAUS, Joseph. *Remaking the past*. Harvard: Harvard University press, 1990.



## Que aula de Música? – Novas reflexões<sup>1</sup>

*Ísis Biazioli de Oliveira*  
CMU/ECA – USP  
*isis.biazioli@gmail.com*

*Mariana Pilatos Corado*  
CMU/ECA – USP  
*mariana.corado@usp.br*

*Camila Durães Zerbinatti*  
CMU/ECA - USP  
*camilatulipa@yahoo.com.br*

*Teca Alencar de Brito*  
CMU/ECA – USP  
*tecadebrito@usp.br*

*Pedro Paulo Salles*  
CMU/ECA – USP  
*ppsalles@usp.br*

**Resumo:** O trabalho propõe reflexões a partir de uma experiência em escola pública de São Paulo onde realizamos estágio supervisionado de Metodologia do Ensino de Música. No decorrer da experiência uma criança duvidou que as atividades propostas constituíssem de fato aulas de música. A situação despertou questionamentos de ordens diversas acerca de concepções de música, de educação musical, de aula de música e de educação de um modo geral. Analisamos tais questionamentos sob a luz de fundamentos teóricos tais como as motivações extrínsecas, o conceito de música e de “*indústria cultural*”.

**Palavras-chave:** educação musical, indústria cultural, motivações extrínsecas.

### Introdução

Durante dez aulas semanais, convivemos com 25 crianças de sete anos em aulas de musicalização em uma Escola Municipal de São Paulo. Nos primeiros dias, trabalhamos com

---

<sup>1</sup> Este trabalho amplia a discussão levantada no artigo “*Que aula Música?*” apresentado por nós no **IX Encontro Regional da ABEM Nordeste e o II Fórum Norte-Rio-Grandense de Educação Musical** que ocorreu entre os dias 17 e 19 de junho de 2010 na Escola de Música da Universidade Federal do Rio Grande do Norte em Natal. Artigo este publicado no link <<http://www.musica.ufrn.br/revistas/index.php/abemnordeste2010/article/view/55>> Acessado em: 30/08/2010.



brincadeiras de roda, contação de histórias e em cima do conceito schafferiano de “paisagem sonora” – elaborado a partir da escuta, representação gráfica dos sons, jogos de adivinhação e sonorização de paisagens a partir de figuras. (SCHAFER, 2001).

No final da terceira aula, depois de uma repreensão contra a reincidência da violência nas aulas de música, uma aluna disse: “Que aula de música? A gente não tem aula de música!”

A recorrente violência fez com que pensássemos sobre nossa atividade em sala de aula e a nossa relação com a turma. A indagação da criança fez com que nós nos perguntássemos se nossas aulas faziam sentido para os alunos. De algum modo, o que fazíamos em sala não era entendido pelas crianças como música ou como aula.

Daí a necessidade de discutirmos “O que é música?”, “O que estávamos fazendo?” e “Qual a relação entre o que se escuta e se entende como música no cotidiano e dentro da sala?”. Questões importantes para trabalharmos com os alunos e, principalmente reflexões necessárias para que nós definíssemos nossa atividade docente.

A questão sobre “o que é música” foi discutida por alguns educadores em diferentes contextos e épocas. Os vários quadros sócio-culturais produzem diversas formas de explorar e entender a prática musical. Essas idéias de música acabam por participar do contexto e do processo da educação musical. (SCHAFER, 1991, p. 25-36)<sup>2</sup>.

É possível investigar a relutância da aluna em entender as atividades propostas como parte de uma aula de música se levarmos em conta os seguintes pontos:

(1) O que fazíamos em aula não era o que a “*indústria cultural*” (ADORNO, 1986)<sup>3</sup> dita como música (uma produção do capitalismo que é metralhada aos ouvidos de toda a sociedade).

---

<sup>2</sup> No capítulo “O que é música” no livro “O ouvido Pensante”, o autor descreve uma situação em sala de aula em que pergunta aos alunos: “o que é música?” “Achei que poderíamos discutir juntos e ver se podemos estabelecer uma definição. A pergunta é ‘O QUE É MÚSICA?’ Uma das piores coisas que podem acontecer na nossa vida é continuarmos a fazer coisas sem saber bem o que elas são ou por que fazemos” (SCHAFER, 1991, p. 25).

<sup>3</sup> Adorno cria o conceito de *indústria cultural* para definir a transformação da cultura em mercadoria. Com uma produção tecnicista, repetitiva e generalizante a *indústria cultural* vende uma mercadoria com o rótulo de cultura, mas sem a aura e a individualidade de uma “verdadeira” obra de Arte. A cultura, então, passa a servir a racionalidade mercadológica e a favorecer os interesses dos mais poderosos. Criado para substituir o conceito de *cultura de massa* que seria “*uma cultura que emerge espontaneamente das próprias massas, de uma forma contemporânea de arte popular*” (Adorno, 1991, p. 98), na realidade a *indústria cultural* “*não apenas adapta seus produtos ao consumo das massas, mas, em larga medida, determina o próprio consumo*” (ADORNO, 2000, p. 7 - prefácio de Paulo Eduardo Arantes)





As cantigas de roda e as paisagens sonoras eram trabalhadas com o objetivo de promover a criatividade e o senso crítico dos alunos. As motivações extrínsecas (CHIAVENATO, 1999) promovidas por essa indústria acabam por formar “consumidores-consumíveis” condicionados a respostas rápidas, seres muitas vezes violentos e incomodados ante a realidade da subjetividade do outro e de si (ZELCER, 2006);

(2) Por outro lado, nossas aulas, permeadas por atividades de movimentação corporal e de auto-expressão das crianças destacavam-se do estereótipo pedagógico vigente. Sobre esta questão, estudos etnográficos da educação são primordiais<sup>4</sup>.

Nos dois casos estávamos confrontando nosso olhar do que é música e do que é educação com as “*concepções alternativas*”<sup>5</sup> das crianças.

A lei 11.769/08, que prevê a inserção do ensino de música no currículo da educação básica brasileira, convida-nos a refletir e debater aspectos que desejamos compartilhar neste Encontro: Como se dariam as aulas? Que preocupações nós, professores, deveríamos ter para que o ensino de música faça sentido para os alunos? Como ampliar e enriquecer as idéias de música? Como criar ambientes de convivência e troca entre alunos e professores?

## **Sobre as influências sócio-culturais, as idéias de música e as idéias de aula**

A questão levantada pela criança nos fez refletir sobre as idéias de música – as delas e as nossas. Questionarmos também as influências sócio-culturais que essas idéias sofrem, os processos que percorrem e as relações destes processos com o comportamento das crianças nas interações sociais.

Primeiramente, abordamos nas nossas aulas as músicas das brincadeiras tradicionais de roda. Os jogos musicais, os brinquedos de roda, a história e até mesmo as atividades com paisagens sonoras, tinham por objetivo inserir as crianças à prática musical através da vivência,

---

<sup>4</sup> “(...) as abordagens etnográficas exploram o que não é notado, aquilo que parece tão natural, trivial e familiar, que não é examinado pelos participantes, nem problematizado – as dimensões sociais tácitas, não intencionais e ocultas que permeiam as intenções entre as pessoas” (GARRIDO, 2001, p.132).

<sup>5</sup> “Termo cunhado por Rosalind Driver (1985) para caracterizar as representações prévias dos alunos sobre os conceitos científicos, objeto dos programas curriculares. Tais concepções são fruto da experiência pessoal e do convívio. São largamente influenciadas pelo senso comum e pela cultura na qual vive o aluno. (...)” (GARRIDO, 2001, p.128. Nota de rodapé 2)



do lúdico. Trazer a brincadeira ao trabalhar conceitos e elementos musicais foi o meio como encontramos de nos aproximar do mundo delas, de suas experiências, de seu imaginário. Talvez esse imaginário estivesse cada vez mais amortecido por um bombardeio de informações incompreensíveis aos seus sentidos. Held , em o “Imaginário no Poder”, descreve o quanto a imaginação – trabalhada em jogos, brincadeiras, nas artes, entre outros – contribui mais na formação do conhecimento do que a informação simplesmente jorrada sem o intermédio das experiências sensitivas.

Em qualquer ser humano, e mais ainda na criança, imaginação, sensibilidade, inteligência não são funções que poderíamos facilmente envolver e dissociar. A crença psíquica é global. A criança, para se desenvolver de maneira equilibrada, harmoniosa, tem necessidade de sonho, de imaginário. O problema todo, de fato, está em alimentá-la com imaginário são, autêntico, de qualidade real. Pois, na verdade, quando a imaginação humana não foi, não é formada e alimentada de maneira válida, ela se perverte e procura, em compensação, sucedâneos, formas de substituição deploráveis, aviltantes e degradantes. (HELD, 1980. p. 174)

Acreditamos que as canções da tradição brincante brasileira eram entendidas pela turma como música, mas ainda assim esses exemplos do repertório estavam distantes da realidade musical ouvidas no cotidiano dos alunos. A realidade musical das crianças estava vinculada, como constatamos nas aulas posteriores, a produtos da *indústria cultural*.

Adorno define o termo como uma indústria que cria bens mercadológicos sob um verniz ilusório de cultura. Seu produto é o oposto de Arte porque é mecanicista, generalista e exclui a criatividade.

Criando “necessidades” ao consumidor (que deve contentar-se com o que lhe é oferecido), a indústria cultural organiza-se para que ele compreenda sua condição de mero consumidor, ou seja, ele é apenas e tão-somente um objeto daquela indústria. Desse modo, instaura-se a dominação natural e ideológica. (ARANTES, 2000, p. 10).

Por um lado, as músicas das brincadeiras de roda surgem espontaneamente de uma necessidade em uma comunidade, por outro, o produto da indústria cultural surge a partir da lógica mercadológica, impondo uma necessidade de consumo. Nosso trabalho com as cantigas de



roda exigia a criatividade das crianças e sua identidade única como grupo, não como massa consumidora e alheia de opinião<sup>6</sup>.

Ainda mais distante da realidade musical das crianças estava o trabalho que fazíamos sobre *paisagens sonoras*, sons que não correspondiam às suas idéias de música. Para compreender as paisagens sonoras como parte integrante da elaboração musical, é necessário que inclua os sons não definidos, os ruídos e instrumentos sonoros que não necessariamente foram construídos em sua origem para fins musicais das concepções de música. Pretendíamos com esse trabalho expandir as noções de música e mostrar às crianças um potencial de criação musical com os objetos do cotidiano<sup>7</sup>.

O conceito de Adorno dialoga diretamente com os estudos a respeito dos elementos de **motivação extrínseca** e **influências externas** nos processos de aprendizagem e ensino da música, desenvolvidos no campo da Psicologia da Música. **Motivação** (do latim *movere*, mover) é tudo aquilo que impulsiona a pessoa a agir de determinada forma, que dá origem a uma propensão (CHIAVENATO, 1999).

Oposta à motivação intrínseca, a motivação extrínseca é representada pelos incentivos, estímulos e necessidades do ambiente sócio-cultural no qual o indivíduo está inserido (RYAN, 1982). Assim, ela pode ser compreendida como influências externas, que o indivíduo toma para si como inquestionáveis e permeiam as diversas interações vividas nos ambientes estruturantes do aprendizado: as forças do contexto social e os modelos de conjuntos de crenças apresentados no ambiente familiar, nos grupos sociais e no ambiente de aprendizado nos quais o aluno está inserido. Neste contexto, as necessidades de consumo impostas aos sistemas de crenças e aos modelos de comportamento predominantes configuram-se como motivações extrínsecas.

Essas motivações extrínsecas impostas também pela cultura mercantilista da indústria cultural promove desejos, reflexões e automatismos para todos aqueles que estão submetidos aos

---

<sup>6</sup> Não queremos dizer que as cantigas de roda estão excluídas, necessariamente, dos veículos de comunicação e, nesse caso, serem abordadas como produtos engessados em bens culturais. Também não acreditamos que essas brincadeiras eram totalmente desconhecidas por aquelas crianças. Contudo, nossa atividade não estava associada à produção musical mediática.

<sup>7</sup> A falta de instrumentos musicais tradicionais na escola dificultava a prática da música e o trabalho com os objetos cotidianos e construção de instrumentos foi fundamental para que as aulas fossem prosseguidas.



seus mecanismos. Segundo Mirta Zelcer, o mercado tem promovido a construção de novas personalidades. Novas subjetividades (a de “consumidores-consumíveis”) que estão em descompasso com o estereótipo de aluno esperado por professores e pela instituição escolar (que quer encontrar nas salas de aula a subjetividade cidadã que se desenvolve para atender necessidades do Estado Moderno). Apesar de influenciar as novas personalidades, o mercado não desempenha o papel regulador antes realizado pelo Estado. Como a contemporaneidade assiste a decadência desse Estado, a instituição escolar se vê carente de um órgão que a organize e a oriente. Segundo a autora, é daí que se dá a crise atual das instituições educacionais.

Ao unificar todos ao nível de consumidores, as diferenças entre gerações são diluídas e a escola, assim como o professor, passa a ser reconhecida como mais um prestador de serviços. A lógica do mercado consiste na velocidade e imediatismo das reações para potencializar o consumo. No tempo fluido contemporâneo, “fica impedida a possibilidade de que se possa produzir uma reflexão profunda da organização sensorial” (ZELCER, 2006, p. 111). Diante da demora e do aprofundamento crítico proposto pela escola, da passagem de mero impactado pelos sentidos à intérprete dos estímulos perceptivos, esse sujeito torna-se um consumidor insatisfeito e se vê aborrecido.

Foi justamente na aula onde mais abordamos as paisagens sonoras, exigíamos a concentração das crianças e pedíamos a elas que se manifestassem quanto às características e as possíveis representações de determinadas paisagens, que mais uma vez a violência teve lugar na sala de aula. Incomodados com a demora nos processos de aprendizados, incomodados uns com os outros, novamente tivemos que apartar brigas e agressões.

Zelcer entende a violência como mais um sinal das influências mediáticas na formação subjetiva do ser. Segundo teorias freudianas, é a partir das sensações perceptivas que uma criança aprende a reconhecer o Outro e a Si. Provocando e sendo respondido sensorialmente, ela diferencia essas duas entidades e se torna capaz de se relacionar<sup>8</sup>. Na sociedade atual, as crianças

---

<sup>8</sup> Para Freud e muitos de seus seguidores, a importância sensorial na aprendizagem psíquica se dá nos primeiros meses de vida de um bebê. Mirta Zelcer propõe pensarmos que as influências dessas interações perceptivas são formadoras de identidade por muito mais tempo.



são expostas por muito tempo a relações virtuais onde o confronto com o outro é substituído por interações com telas.

“A ficção se confunde a realidade. O *reality* é real. A imagem no vidro, o vidro mesmo, confunde-se com a vida e com a carne humana” (ZELCER, 2006, p. 115). Os limites dos papéis interpretados com a ficção e com a sociedade são dissolvidos e no lugar das relações reais, vivenciam-se relações sem demandas. Relações incompletas onde as cobranças são apenas ilusórias e, ainda, as atitudes não têm conseqüências reais.

Para os ‘consumidores-consumíveis’ mediáticos, os gestos espontâneos e reais de outros seres resultam inesperados, porque se apartam dos cânones das imagens do incondicional vidro de uma tela (...) [Ações violentas geralmente interpretadas como exemplos de intolerância, são a] impossibilidade de conceber uma presença humana tal como estávamos habituados a considerá-la. (...) [Como não sabem reconhecer o outro, eles sentem] incerteza contínua e constante sobre as representações que se possam ter deles. (...) é possível interpretar seus choques com diversos elementos e suas reações corporais intempestivas, como um recurso para o reconhecimento de sua existência como real. (ZELCER, 2006, p. 121 - 122).

Segundo essa visão, o tempo suportado para elaborações críticas é cada vez menor. As atividades vivenciadas de fato são cada vez mais raras.

Tudo o que se passa, passa demasiadamente depressa (...) A velocidade com que nos são dados os acontecimentos e a obsessão pela novidade, pelo novo, que caracteriza o mundo moderno, impedem a conexão significativa entre acontecimentos. (BONDÍA, 2001)

Não podemos ignorar as características dessa nova subjetividade. Não reconhecer uma mudança é estar completamente desarmado contra suas influências e cego diante de suas possibilidades. É possível que muitas das interações agressivas que se davam em nossas aulas eram fruto da falta de adaptação das nossas idéias pedagógicas ao tempo de concentração das crianças.

Por outro lado, não nos cabe aceitar passivamente as imposições do mercado. Temos o dever de formar indivíduos capazes de interpretar os códigos ao nosso redor<sup>9</sup>. Do mesmo modo

---

<sup>9</sup> Pensando na educação crítica diante dos mecanismos de marketing, Paula Sabóia escreveu seu mestrado refletindo sobre suas experiências como palestrante onde ela, ex-publicitária, conta sobre o processo de criação de



que passamos a respeitar mais os tempos de reflexão dos nossos alunos, tentamos trabalhar a conscientização deles a respeito do próprio corpo, da importância do outro e da percepção temporal necessária para a realização de muitas atividades<sup>10</sup>.

Assim como pudemos refletir a respeito das influências comportamentais da indústria cultural e propor novas atividades, também percebemos a partir da questão levantada pela aluna que não podemos ficar alheios à cultura musical que cada aluno trás às aulas de música. É fundamental que se abra espaço dentro das aulas para a escuta e a discussão do repertório musical levado pelos discentes. Não queremos dizer que, desse modo, o professor não deva apresentar novos estilos, gêneros musicais e artistas aos seus alunos. Partindo da concepção de que aula é necessariamente uma interação entre professor e aluno sem que nenhum esteja diminuído ante o outro, o repertório musical, assim como os demais conhecimentos, deve ser compartilhado. Isso quer dizer, que deva existir lugar para a reflexão a partir do repertório trazido pelos alunos e pelo docente.

Também nos coube refletir a partir da pergunta da aluna no confronto entre as idéias de aula que os alunos possuíam e a que nós, estagiárias, estávamos adotando em sala de aula. O que seria aula para aquelas crianças?

Diferenciando muitas vezes do modelo tradicional de aula e ao mesmo tempo questionando-o, fizemos um trabalho que pretendia trazer a experiência do fazer musical, não lhes acrescentando apenas informações abstratas, como muitas vezes acontece em aulas tradicionais. A experiência é algo a ser vivenciado pelo sujeito que ao passar por ele, o toca e o transforma, tornando a experiência em conhecimento palpável. Ao contrário, o que presenciamos cada vez mais na sociedade moderna é a veiculação de informação, principalmente em excesso, que passa pelo indivíduo sem fazer o menor sentido.

---

propagandas. A pesquisadora detectou que, quanto mais aprofundada era a desconstrução da publicidade, mais incomodada ficava sua platéia. Conclui, então, que a desconstrução do produto publicitário é também uma provocação a respeito dos desejos e das expectativas de vida de cada um. (SABÓIA, 2009)

<sup>10</sup> Exercícios de respiração relacionados a movimentos corporais, onde apresentávamos a paciência; elementos de percussão corporal que introduziam além de noções musicais a consciência dos limites do próprio corpo e do corpo do outro; e atividades que relacionam música e movimento foram incluídas nos nossos planos de aula depois da pergunta da criança.



A informação não é experiência. E mais, a informação não deixa lugar para a experiência, é quase o contrário da experiência, quase uma antiexperiência. (...) Depois de assistir a uma aula ou a uma conferência, depois de ter lido um livro ou ter visitado uma escola, podemos dizer que sabemos coisas que antes não sabíamos, que temos informação sobre alguma coisa; mas, ao mesmo tempo, podemos dizer que nada nos aconteceu, que nada nos tocou, que com tudo o que aprendemos nada nos sucedeu ou nos aconteceu (BONDÍA, 2001. p. 21-22)

Além disso, nossas aulas eram em roda, valorizando a integração do grupo e nós como integrantes deste grupo. Diferentemente da tradicional configuração com crianças em carteiras enfileiradas, que valoriza a individualidade destas e a autoridade do professor, que até fisicamente está diferenciado de seus alunos.

A partir dos estudos etnográficos de educação, pode-se explicar a resistência da aluna ante as nossas aulas.

O estudo das interações simbólicas em sala de aula amplia a compreensão sobre a complexidade dos fenômenos pedagógicos e da ação docente. Oferece ainda um indicador das dificuldades suplementares que se colocam para implementação de propostas inovadoras. De um lado, elas vêm desarrumar o frágil equilíbrio das relações sociais existentes na cultura escolar, permeada por conflitos latentes e, de outro lado, introduzem práticas que se chocam contra a rígida estrutura das instituições escolares. (GARRIDO, 2001, p. 135-136).

## **Considerações finais**

A maneira que encontramos para explorar a re-significação das atividades com a nossa turma nas aulas posteriores foi ampliar a definição de música pela escuta de exemplos musicais, explorando os vários gêneros, estilos e períodos da música erudita e popular. As músicas escolhidas foram utilizadas para confrontá-las com o repertório musical que os alunos já tinham.

A partir do pressuposto de que a música é feita de sons e silêncios com a finalidade de ser escutada, pudemos contextualizar as explorações das aulas anteriores, incluindo as experimentações com a “paisagem sonora” e os trabalhos com as cantigas de roda. Muitos destes exemplos não tinham sido vivenciados por aquelas crianças, provocando assim reações como surpresa, interação física-percussiva com as obras apresentadas.



A experiência nos confrontou com diversas dificuldades no trabalho docente de música e nos fez refletir sobre a responsabilidade que todos temos em criar, no espaço nos cedido com a lei 11.769/08, algo significativo musicalmente nas escolas.





## Referências

ADORNO, T. *Os pensadores*. São Paulo: Nova Cultural, 2000.

ADORNO, T.; HORKHEIMER, M. *Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos*. Rio de Janeiro: Zahar, 1986.

ARANTES, P. E. Adorno – vida e obra. In: ADORNO, T. *Os pensadores*. São Paulo: Nova Cultural, 2000.

BONDÍA, J. L. *Notas sobre a experiência e o saber de experiência*. Art. Universidade de Barcelona, Trad. João Wanderley Geraldi. 2001.

CHIAVENATO, I. *Recursos Humanos*: Edição Compacta. São Paulo: Atlas, 1998.

GARRIDO, E. Sala de aula: espaço de construção do conhecimento para o aluno e de pesquisa e desenvolvimento para o professor. In: CASTRO, A. D.; CARVALHO, A. M. (Org.). *Ensinar a ensinar: didática para a escola fundamental e média*. São Paulo: Thomson Learning, 2001.

HELD, J. *O imaginário no poder - as crianças e a literatura fantástica*. São Paulo: Summus, 1980.

RYAN, R. M. Control and Information in the Intrapersonal Sphere: An Extension of Cognitive Evaluation Theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, v. 43, p. 450–61, 1982.

SABÓIA, Paula Theophilo de. *Dilemas da desconstrução - a educação crítica diante dos apelos de consumo da indústria cultural: entre questionar a lógica e subtrair o que se gosta sob o capitalismo tardio*. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo. *Orientador*: Mônica Guimarães Teixeira do Amaral.

SCHAFER, M. *O ouvido pensante*. São Paulo: Ed. Unesp, 1991.

PIAGET, J. *A formação do símbolo na criança – imitação, jogo e sonho. Imagem e representação*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1971.

ZELCER, Mirta. Novas lógicas e representações na construção de subjetividades: a perplexidade na instituição educativa. In: AMARAL, M. (org.) *Educação, Psicanálise e Cultura*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.



## Rádio comunitária e aprendizagem musical de jovens de comunidades

Vania Malagutti Fialho  
Universidade Estadual de Maringá  
vaniamalagutti@hotmail.com

**Resumo:** Esse texto aborda a rádio comunitária como uma mídia potencializadora para as práticas sócio-musicais significativas de jovens produtores de música em comunidades. Trata-se de um projeto de pesquisa a ser desenvolvido no doutorado em música/educação musical. O propósito da pesquisa é desenvolver uma investigação das relações e das inter-relações entre o meio de comunicação rádio comunitária e as práticas musicais de jovens da comunidade onde a rádio está inserida. Aqui abordo sinteticamente aspectos da rádio comunitária, tendo como autora principal Peruzzo (2001a, 2001b e 2008), que tem se ocupado com investigações no que se refere ao histórico e funções da rádio comunitária, bem como seu papel na comunicação e formação do cidadão. Ressalto a motivação que me conduziu a essa temática, sua viabilidade, importância e originalidade no campo da educação musical. As questões de pesquisa estão atreladas ao interesse de investigar as relações e inter-relações da rádio comunitária com os processos de aprendizagens e atuações musicais dos jovens moradores em comunidades que possuem rádio comunitária. A metodologia toma por base a abordagem qualitativa com inserção no campo, buscando uma vivência e análise empírica das tramas que envolvem o tema proposto.

**Palavras-chave:** rádio comunitária, aprendizagem musical, comunidade.

### Introdução

Esse texto trata do projeto de pesquisa que aborda a rádio comunitária como uma mídia potencializadora para as práticas sócio-musicais significativas de jovens produtores de música em comunidades. O propósito da pesquisa - que será desenvolvida no curso de doutorado em música / educação musical - é investigar as relações e inter-relações entre o meio de comunicação rádio comunitária e as práticas musicais de jovens da comunidade onde a rádio está inserida. A partir desse propósito busca-se ainda discutir: quais as funções sociais e musicais as rádios comunitárias estudadas desempenham junto às práticas musicais dos jovens e como elas se legitimam? E, quais os aspectos implícitos e explícitos entre a produção musical dos jovens e a programação das rádios comunitárias estudadas?

Nesse sentido, busca-se investigar as conexões que os jovens estabelecem com a rádio comunitária e o impacto que isso provoca na produção, consumo e formação musical dos mesmos. Não se trata de um trabalho sobre os aspectos técnicos da rádio ou um estudo de sua posição midiática. Também não se busca discutir a rádio comunitária somente enquanto uma transmissora de conteúdos. Mas, pretende-se fazer uma incursão nos processos de aprendizagens musicais que se estabelecem a partir das relações entre a rádio e os músicos



que são seus produtores e receptores ativos. Sendo assim, o foco de discussão é o “espaço entre”, imbricado em uma rede de sentidos, significados e valores atribuídos a partir das relações aí estabelecidas.

A rádio comunitária se configura especialmente pelas características de não ter fins lucrativos e por possibilitar a participação ativa da comunidade em suas ações, seja na gestão, produção, veiculação e recepção dos programas. A rádio comunitária, pelas suas especificidades, pode também desempenhar um papel ativo na constituição da identidade coletiva e individual. Um aspecto importante dessa mídia está no objetivo de compartilhar e cooperar com a comunidade, dentro de uma perspectiva coletiva, informando, dando voz aos membros da comunidade prestando serviços de utilidade pública e possibilitando uma visibilidade à produção artístico-cultural da comunidade.

Nessa pesquisa pretende-se investigar duas rádios comunitárias legalizadas – institucionalmente e juridicamente – junto ao Ministério das Comunicações e que seja representativa para a sua comunidade. Será dada preferência as rádios comunitárias de Porto Alegre, considerando a significativa representação que a cidade possui no que se refere aos movimentos sociais e os investimentos e esforços comunitários em ações alternativas de comunicação e expressão das comunidades.

## **Sobre rádio comunitária**

O Ministério das Comunicações revela que em 2009 há registros de 3.842 rádios comunitárias autorizadas<sup>1</sup>. Essas rádios são regidas pela Lei 9612/98<sup>2</sup>, que determina as diretrizes para seu funcionamento. Em Porto Alegre estão contabilizadas somente 05 rádios, porém no Estado do Rio Grande do Sul está concentrado mais de 10% das rádios comunitárias do Brasil (Ministério das Comunicações, 2009).

Como já mencionado, um aspecto importante da rádio comunitária é o fato de não ter fins lucrativos, embora seja comum a comercialização de espaços publicitários para o investimento e o custeio da própria rádio. A força das rádios comunitária está no fato da participação coletiva e comunitária em todas as fases de sua gestão, implementação, manutenção e ampliação. Os programas são feitos pela comunidade, que é quem seleciona, fala, ouve e avalia, sem mediadores, sendo uma produção da comunidade.

---

<sup>1</sup> Informação disponível em [http://www.mc.gov.br/wp-content/uploads/2009/08/rel\\_radcom\\_entidades\\_autorizadas\\_2009-10-27-11-37-01.pdf](http://www.mc.gov.br/wp-content/uploads/2009/08/rel_radcom_entidades_autorizadas_2009-10-27-11-37-01.pdf). Acesso em 05/11/2009.

<sup>2</sup> Disponível em <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL/Leis/L9612.html>, acessado em 29/10/2009.



Peruzzo (2001a, p.10) afirma que do “ponto de vista da programação” a rádio comunitária “tende a ter um vínculo orgânico com a realidade local, tratando de seus problemas, suas festas, suas necessidades, seus interesses, sua cultura”. Isso confere um caráter coletivo que resulta em uma programação interativa onde a população tem acesso ao microfone e até mesmo a produção e transmissão de seus próprios programas. A participação ativa da comunidade permite a valorização e incentivo à “produção e transmissão das manifestações culturais local” [sic] (ibidem). Nesse sentido, para a rádio comunitária mais importa difundir a produção local do que veicular a “música da moda” ou “a mais pedida”, assim como as notícias mais importantes são as da própria comunidade.

Para Peruzzo (2001a), dentre as funções e características da rádio comunitária estão o “compromisso com a educação para a cidadania no conjunto da programação e não apenas em algum programa específico”, e, a democratização “o poder de comunicar proporcionando o treinamento de pessoas da própria comunidade para que adquiram conhecimentos e noções técnicas de como falar no rádio, produzir programas, etc” (Peruzzo, 2001a, p.10). Os aspectos pontuados por Peruzzo (2001a) encontram respaldo legal na Lei 9612/98 que em seu artigo 3º determina que a finalidade da rádio comunitária é:

- I - dar oportunidade à difusão de idéias, elementos de cultura, tradições e hábitos sociais da comunidade;
- II - oferecer mecanismos à formação e integração da comunidade, estimulando o lazer, a cultura e o convívio social;
- III - prestar serviços de utilidade pública, integrando-se aos serviços de defesa civil, sempre que necessário;
- IV - contribuir para o aperfeiçoamento profissional nas áreas de atuação dos jornalistas e radialistas, de conformidade com a legislação profissional vigente;
- V - permitir a capacitação dos cidadãos no exercício do direito de expressão da forma mais acessível possível.

Ainda segundo a Lei, em seu artigo 4º, a programação da rádio comunitária deve atender aos seguintes princípios:

- I - preferência a finalidades educativas, artísticas, culturais e informativas em benefício do desenvolvimento geral da comunidade;
  - II - promoção das atividades artísticas e jornalísticas na comunidade e da integração dos membros da comunidade atendida;
  - III - respeito aos valores éticos e sociais da pessoa e da família, favorecendo a integração dos membros da comunidade atendida;
  - IV - não discriminação de raça, religião, sexo, preferências sexuais, convicções político-ideológico-partidárias e condição social nas relações comunitárias.
- § 1º É vedado o proselitismo de qualquer natureza na programação das emissoras de radiodifusão comunitária.
- § 2º As programações opinativa e informativa observarão os princípios da pluralidade de opinião e de versão simultâneas em matérias polêmicas,



divulgando, sempre, as diferentes interpretações relativas aos fatos noticiados.

§ 3º Qualquer cidadão da comunidade beneficiada terá direito a emitir opiniões sobre quaisquer assuntos abordados na programação da emissora, bem como manifestar idéias, propostas, sugestões, reclamações ou reivindicações, devendo observar apenas o momento adequado da programação para fazê-lo, mediante pedido encaminhado à Direção responsável pela Rádio Comunitária.

Para Peruzzo (2008, p. 134) as rádios comunitárias possuem um “potencial educativo enquanto processo e também pelo conteúdo das mensagens que transmitem”. Isso porque “seus *conteúdos* podem dar vazão à socialização do legado histórico do conhecimento, facilitar a compreensão das relações sociais, dos mecanismos da estrutura do poder (compreender melhor as coisas da política), dos assuntos públicos do país, esclarecer sobre os direitos da pessoa humana e discutir os problemas locais” (ibidem). Como exemplos a autora registra programas de rádio comunitária que objetivam o combate as drogas e ao tráfico – focando em especial a crianças e jovens; outros que abrem espaço para a socialização e valorização dos saberes locais, como receitas caseiras e histórias dos antepassados; aborda os programas que trazem informações de utilidade pública, e, os que permitem a veiculação da arte de pessoas da comunidade que dificilmente conseguiriam um espaço na grande mídia.

Peruzzo (2008, 134) afirma que o “potencial educativo implícito nos veículos de comunicação, sejam eles de pequeno ou grande alcance, é muito significativo”. Esse potencial se justifica no fato de se constituir em “bens públicos e não privados”, representando “uma conquista da humanidade enquanto instrumentos capazes de democratizar, de forma ágil, interessante e com fidedignidade, a informação, a cultura e o conhecimento, do senso comum ao científico” (ibidem).

Para compreendermos a dimensão e a complexidade do papel dos meios de comunicação na formação do cidadão é necessária uma imersão nos processos de organização social, nos movimentos sociais e nas redes e tramas presentes nas comunidades. Trata-se, portanto, de processos educativos que estão presentes nessas relações que se constroem a partir da práxis nelas presentes. Peruzzo (2001b, p.11) escreve que nessa abordagem não se trata de “uma questão de ensino ou didática, mas de processos de aprendizagem”.

A produção de sentidos no processo de construção do conhecimento nas suas diversas dimensões se dá, de alguma forma, por um processo dialógico. Portanto é um processo circular entre as práticas sociais e, nesse caso, a rádio comunitária, onde há um compartilhamento de significados comuns que tem a possibilidade de serem constantemente recodificados, re-significados, produzidos e consumidos nas duas instâncias. Sobre isso Fischer (1997, 2000) traz o conceito do “dispositivo pedagógico da mídia”. Esse conceito



consiste no entendimento de que todos os produtos veiculados pela mídia possuem “uma função formadora, subjetivadora e, tal como a escola, esteja se valendo de certas técnicas de produção de sujeitos – voltadas para produzir sujeitos que ‘devem’ olhar para si mesmos, se auto-avaliar, refletir sobre seus atos, expor suas sensações, suas dores, seus erros, seus julgamentos” (Fischer, 2000, p.117).

Corroborando com Fischer (1997) esse trabalho se pauta nos pressuposto de que: 1) “há um ‘dispositivo pedagógico’ na mídia, o qual se constrói através da linguagem mesma de seus produtos”; 2) nos produtos da mídia há uma “lógica discursiva” que “opera em direção à produção de sentidos e de sujeitos sociais”, e 3) na mídia “há uma mediação, na relação complexa entre os produtores, criadores e emissores, de um lado, e os receptores e consumidores, do outro, a qual é dada particularmente pelo modo como se estruturam os ‘textos midiáticos’” (Fischer, 1997, p. 63). Assim sendo, importa aqui pensar a rádio comunitária como uma agente ativa na promoção e na mediação das práticas musicais juvenis das comunidades, atuando como importante meio nos processos de aprendizagem e subjetivação da identidade musical desses sujeitos, a partir de uma relação dialógica.

### **Como será desenvolvida a pesquisa?**

Essa pesquisa será desenvolvida a partir da abordagem qualitativa, considerando que a proposta se insere no campo sociocultural da Educação Musical. A proposta é investigar duas rádios comunitárias que estejam de acordo com as exigências do Ministério das Comunicações, tendo a autorização e o direito legal de funcionamento tanto institucionalmente quanto juridicamente. A idéia de ter duas rádios como objeto de pesquisa se deve ao fato de assegurar um campo empírico de coleta de dados, dado a possibilidade de efemeridade dessa mídia. Dentre os critérios para a seleção das rádios estão ainda: ter uma programação musical abrangente em tempo no ar e diversidade; possuir uma estrutura física e material que permita a veiculação total de sua proposta; estar no ar há pelo menos um ano; oferecer condições de acesso para a coleta de dados. Serão selecionadas, preferencialmente, rádios comunitárias de Porto Alegre, considerando a significativa representação que a cidade possui no que se refere aos movimentos sociais e os investimentos e esforços comunitários em ações alternativas de comunicação e expressão das comunidades.

O desenho da pesquisa envolverá a imersão no/s campo/s, com coletas de dados por meio de observações, entrevistas e análise de materiais gráficos, sonoros e áudio-visuais produzidos no âmbito da/s comunidade/s. Essa imersão é defendida por Bastian (2000, p. 84)



que afirma que os problemas da pesquisa pedagógico-musical devem ser orientados na prática. Bastian (2000) propõe que questões sobre a cultura musical jovem e preferências musicais, “sobre estilos de ensinar e aprender; sobre formas de tratamento e vivências culturais; sobre registro de variáveis não cognitivas (emocionais, sociais e motivacionais de aproveitamento, de clima de aula de música)” devem ser tratadas a partir de sua dimensão prática, como objeto de uma pesquisa educacional (Bastian, 2000, p. 85).

A pesquisa empírica, aliada à análise consistente dos dados – ancorada na fundamentação teórica – poderá desvelar aspectos implícitos e explícitos das relações entre as rádios comunitárias e as aprendizagens e práticas musicais dos jovens moradores de comunidades.

### **Finalizando: por que pesquisar rádios comunitárias?**

Como educadora musical, atuando na formação de professores de música e de músicos no ensino superior, tenho observado e me pré-ocupado com as diferentes formas de se ensinar e aprender músicas que se estabelecem nos espaços e relações paralelas as desenvolvidas nas instituições formais de ensino. O foco de investigação nas relações entre as rádios comunitárias e as aprendizagens e práticas musicais juvenis, vem ao encontro do interesse de compreender as configurações socioculturais e pedagógico-musicais presentes no dia-a-dia.

Esse interesse remonta à pesquisa que desenvolvi no mestrado defendido em 2003 (Fialho, 2003). Na ocasião realizei uma investigação que envolveu o hip hop e a televisão, onde busquei compreender as funções sócio-musicais que o programa Hip Hop Sul, veiculado pela TV Educativa do Rio Grande do Sul, desempenha e “as experiências de formação a atuação musical que proporciona aos grupos de rap que deles participam” (Fialho, 2003, p. 135). A televisão foi entendida como um espaço de transmissão e apreensão de conhecimentos, inclusive musicais, e ficaram evidentes aspectos como o estímulo e o sonho de estar na televisão. Evidenciaram-se também as competências necessárias para atuação, sejam elas relacionadas com as dimensões emocional, social e musical.

Na inserção no campo entrevistei 18 grupos de rap e me deparei com inúmeras situações de ensino e aprendizagem de música, no contexto da mídia televisiva e da rádio comunitária – embora naquele momento o foco era na televisão. Essas situações estavam imbricadas com o contexto sócio-cultural-econômico dos protagonistas da pesquisa. Verifiquei formas de conhecimento construído, desvelando o significado da música na vida e na construção da identidade dos jovens entrevistados.



Os depoimentos que colhi e a análise dos dados permitiram constatar situações práticas de como alguns jovens constroem conhecimento a partir de estratégias e formas determinadas por eles, motivados por situações que exige, sobretudo, criatividade. A pesquisa revelou, ainda, a precariedade das situações vivenciadas pelos jovens ao terem que lidar com avançadas tecnologias sem terem tido uma formação específica. Ficaram evidentes adjetivos como disposição, persistência e ousadia na busca de soluções para lidar com o desconhecido. Outro aspecto evidente foi a ênfase em processos coletivos e comunitários.

Durante as entrevistas – registradas nos cadernos de campo da pesquisa – foram muitas as referências às rádios comunitárias e o seu papel na produção de seus conhecimentos musicais e veiculação de suas músicas: “eles [a comunidade] pede minha música na rádio e eu ligo e agradeço, sabe. Às vezes eu tô lá na rádio daí as pessoas ligam e eu, bah, já agradeço no ar, e bah...é bom mesmo” (Mano L). DJ Jotapê, também revelou fazer as “correrias dentro da rádio comunitária”, e afirmou e justificou seu envolvimento dizendo: “eu trabalho direto com rádios comunitárias, adoro rádio comunitária, porque é uma coisa que não tem fins lucrativos, não ganha dinheiro em cima do povo”.

Na pesquisa também percebi a importância e o status que atribuem à rádio comunitária: “a rua aqui é bem evoluída, tem gravadora, tem rádio comunitária... é legal aqui, é cheia de cultura” (MC J.). Em outra fala, revela seu entusiasmo pelo espaço que a rádio ofereceu ao seu grupo de rap: “a gente foi lá e fizemos umas músicas ao vivo. [...] Bah! Foi de peso! A pessoa do nada abriu o espaço pra gente, abriu o espaço pro hip hop, e nós foi lá e fizemos a nossa parte. Umas duas horas de espaço pra nós!”

Na ocasião registrei esses depoimentos e não me detive no aprofundamento desses dados ou na análise dos mesmos, uma vez que o foco estava no programa televisivo. Contudo, esses e outros depoimentos me instigaram a compreender as relações que esses jovens estabelecem com as rádios comunitárias e quais as funções sociais e musicais que elas adquirem no contexto musico-educacional da comunidade.

No que se refere às pesquisas já feitas no Brasil, envolvendo rádio comunitária, o Banco de Teses da CAPES<sup>3</sup> (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), contabiliza 103 teses/dissertações que tratam desse tema. Dentre as áreas do conhecimento que a abordam estão a Comunicação – com o maior número, cerca de 35% do total, a Educação com o segundo maior número de trabalhos, registrando 13%, e, seguida pela Sociologia com 11%. Os demais trabalhos estão em áreas como Direito, Psicologia, Políticas

---

<sup>3</sup> Disponível em <http://servicos.capes.gov.br/capesdw/>, acessado em 30/10/2009.





Públicas, Ciências Políticas, História, Antropologia Social, Artes Visuais, Informática e Meio Ambiente. Dentre os pesquisadores destacam-se Gomes (2006); Meneguello (2007); Afonso (2007), Gorczewski (2007) da Comunicação; Daniel (2008), Mendes (2006) das Ciências Políticas; Sunega (2008) da Antropologia Social; Oliveira (2002), Almeida (2008), Brandão (2008), Miguel (2008) da Educação. Não foi localizado nenhum trabalho de mestrado ou doutorado na área de Música ou Educação Musical. Isso dá um caráter inédito a essa pesquisa no Brasil, de modo que a sua contribuição teórico-metodológica poderá enriquecer as discussões no que se refere aos processos de aprendizagens musicais que envolvem meio de comunicação e juventude.

Os dados trazidos pela CAPES são relevantes na medida em que trazem indicadores da visibilidade e importância que a rádio comunitária possui junto à sociedade e, em consequência, junto às pesquisas científicas. Essas a abordam por diferentes ângulos, tendo em comum sua relação com a comunidade e seu papel social no desenvolvimento da identidade coletiva, além de muitas a abordarem a partir de seus aspectos técnicos, históricos e funcionais.

Além disso, a área da Educação Musical tem investido em pesquisas que abordam as diferentes formas de ensinar e aprender música (Souza, 2008). Nesse sentido esse estudo busca contribuir com a área, na medida em que se propõe a analisar “o sujeito imerso envolvido numa teia de relações presentes na realidade histórica preñe de significações culturais” (Souza, 2008, p. 7).

Outro aspecto a ser ressaltado é a viabilidade da realização da pesquisa, visto que a Educação Musical já entende os meios de comunicação como espaços legitimados de práticas musicais e processos de ensino e aprendizagens (Araldi, 2008; Arroyo, 1999; Bozzetto, 2008; Corrêa, 2008; Dayrell, 2005; Fialho, 2003a, 2003b, 2008; Kraemer, 2000; Nanni, 2000; Ramos, 2008; Schmeling, 2005; Silva, 2008; Souza, 2008). A viabilidade também está no fato da possibilidade prática de imersão no campo, proporcionando uma investigação empírica para discutir a rádio comunitária nas práticas musicais dos jovens de comunidade, que associadas às teorias que darão suporte à pesquisa, poderão proporcionar uma análise e compreensão dos processos pedagógico-musicais que se estabelecem na esfera das rádios comunitárias. Assim, com a pesquisa, pretende-se desvelar, compreender e interpretar quais as relações das rádios comunitárias no ser e agir musical de jovens de comunidades.



## Referências

AFONSO, Maria Rita Teixeira. *Mídia e comunidade: estudo sobre produção e recepção da rádio Heliópolis*. Dissertação de mestrado. Programa de Pós-Graduação em Comunicação Social da Universidade Metodista de São Paulo, São Paulo, 2007.

ALMEIDA, Cristóvão Domingos de. *Comunicação popular como instrumento educativo na promoção da cidadania: a experiência radiofônica na universidade popular comunitária (Cuiabá-MT)*. Mestrado em Educação. Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2008.

ARALDI, Juciane. Aprendendo a ser DJ. In: SOUZA, Jusamara (org.). *Aprender e Ensinar Música no Cotidiano*. Porto Alegre: Editora Sulina, 2008. p. 119-140.

ARROYO, Margarete. *Representações sociais sobre práticas de ensino e aprendizagem musical: um estudo etnográfico entre congadeiros, professores e estudantes*. Tese de doutorado. Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1999.

BASTIAN, Hans Günther. A pesquisa (empírica) na educação musical à luz do pragmatismo. Trad. Jusamara Souza. In: *Em Pauta*, Revista do Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, v.11, n.16/17 – abril/novembro 2000. p.76-109.

BOZZETTO, Adriana. Música na palma da mão: ligações entre celular, música e juventude. In: SOUZA, Jusamara (org.). *Aprender e Ensinar Música no Cotidiano*. Porto Alegre: Editora Sulina, 2008, p. 59-74.

BRANDÃO, Tania Cecília da Silva. *A Educação na Voz das Comunidades*. Dissertação de Mestrado em Educação. Orientadora Dra Valéria Augusta Cerqueira de Medeiros Weigel. Universidade Federal do Amazonas. 2008.

CORRÊA, Marcos K. Discutindo a auto-aprendizagem musical. In: SOUZA, Jusamara (org.). *Aprender e Ensinar Música no Cotidiano*. Porto Alegre: Editora Sulina, 2008. p. 13-38.

DANIEL, Maira Graciela. *Dilemas da construção do espaço público e seus vínculos com os fluxos comunicativos primários: a experiência com a Rádio Comunitária no Bairro Restinga*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

DAYRELL, Juarez. *A música entre em cena: o rap e o funk na socialização da juventude*. Belo Horizonte: UFMG, 2005.

GORCZEWSKI, Deisimer. *Micropolíticas da juventude e visibilidades transversais: in(ter)venções audiovisuais na restinga, em Porto Alegre*. Doutorado em Ciências da Comunicação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Porto Alegre, 2007.

FIALHO, Vania Malagutti. *Hip Hop Sul: um espaço televisivo de formação e atuação musical*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003a.



\_\_\_\_\_. O programa televisivo Hip Hop Sul como um espaço de formação musical. In: Congresso da ANPPOM, 14, 2003, Porto Alegre. *Anais do XIV Congresso da ANPPOM*. Porto Alegre: 2003b.

\_\_\_\_\_. A formação e a atuação musical mediadas pela televisão. In: SOUZA, Jusamara (org.). *Aprender e Ensinar Música no Cotidiano*. Porto Alegre: Editora Sulina, 2008. p. 13-38.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. O estatuto pedagógico da Mídia: questão de análise. In: *Cultura, Mídia e Educação*. v. 22, nº 2. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1997. p. 59 – 79.

\_\_\_\_\_. ‘Técnicas de si’ na TV: a mídia se faz pedagógica. In: *Educação Unisinos*. V. 4, nº 7, São Leopoldo: Unisinos, 2000. p. 111 – 139.

GOMES, Ana Luiza Saniboni. *Formação de radialistas na era da inclusão discursiva: uma reflexão sobre a condição comunicativo-educativa do rádio no campo das políticas públicas*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Ciência da Comunicação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

KRAEMER, Rudolf-Dieter. Dimensões e funções do conhecimento pedagógico-musical. Trad. Jusamara Souza. *Em Pauta* Revista do Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, v.11, n.16/17 – abril/novembro 2000, p. 50-75.

MENEGUELLO, Angela Celeste Bastos. *O rap brasileiro na televisão aberta e nas rádios comunitárias - legitimação ou descaracterização?* Mestrado em Comunicação. Universidade paulista, São Paulo, 2007.

MENDES, Soraia da Rosa. Esfera Pública e direitos humanos fundamentais: um estudo das rádios comunitárias, segundo J. Habermas. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Ciências Políticas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

MIGUEL, Osvaldo. *Rádio comunitária: seu papel social e seu uso como instrumento de educação*. Mestrado em Educação. Universidade Metodista de Piracicaba. 2008.

NANNI, Franco. (2000). *Mass media e socialização musical*. Trad. Maria Cristina Lucas. In: *Em Pauta*. Porto Alegre, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, p. 110 – 143.

PERUZZO, Cicilia M. K. *Participação nas Rádios Comunitárias no Brasil*. Rede Brasil de Comunicação Cidadã - Artigos e Pesquisas. Porto Alegre: RBC - Rede Brasil de Comunicação Cidadã, 2001a, p. 1 – 14.

PERUZZO, C.M.K. . *Comunidades em Tempo de Redes*. In: IV ENDICOM-ENPECOM-Encuentro de Docentes e Investigadores de la Comunicacion del Mercosur, 2001, Montevideo. CD-Rom de Ponencias - ENDICON 2001. Montevideo: Asociacion Latinoamericana de Investigadores e la Comunicacion, 2001b, p. 1-14.



PERUZZO, C.M.K. . Comunicação comunitária e educação para a cidadania. In: Renata Rolim. (Org.). *Rádio, Movimentos Sociais e direito à comunicação*. Recife: Oito de Março, 2008, v. 1, p. 123-151.

RAMOS, Silvia. Aprender música pela televisão. In: SOUZA, Jusamara (org.). *Aprender e Ensinar Música no Cotidiano*. Porto Alegre: Editora Sulina, 2008, p. 75-94.

SCHMELING, Agnes. *Cantar com as mídias eletrônicas: um estudo de caso com jovens*. Dissertação de Mestrado. Orientadora: Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

SOUZA, Jusamara (org.). *Aprender e Ensinar Música no Cotidiano*. Porto Alegre: Editora Sulina, 2008.

SPRITZER, Mirna. *O corpo tornado voz: a experiência pedagógica da peça radiofônica*. Tese de doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

SUNEGA, Fernanda Alves. “*Bem vindos a zero dezenove*”: uma etnografia da rádio Bandeira FM e do Programa de RAP Interior Paulista. Dissertação de Mestrado. Mestrado em Antropologia Social do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

OLIVEIRA, Catarina Tereza Farias de. *Escuta Sonora: educação não-formal, recepção e cultura popular nas ondas das rádios comunitárias*. Tese de doutorado em Educação. Universidade Estadual de Campinas, 2002.

#### **Sites:**

CNPQ. <http://servicos.capes.gov.br/capesdw/>. Acesso em 30 out. 2009.

Ministério da Educação. [http://www.mc.gov.br/wp-content/uploads/2009/08/rel\\_radcom\\_entidades\\_autorizadas\\_2009-10-27-11-37-01.pdf](http://www.mc.gov.br/wp-content/uploads/2009/08/rel_radcom_entidades_autorizadas_2009-10-27-11-37-01.pdf). Acesso em 05 nov. 2009.

Planalto. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL/Leis/L9612.html>. Acesso em 29 out. 2009.



## **Refletindo sobre o ensino de música no LARCAMJE: perspectivas de uma proposta de educação musical em um abrigo para menores.**

*Jonas Tarcísio Reis  
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) - LARCAMJE  
jotaonas@yahoo.com.br*

**Resumo:** Este trabalho discute, à luz de teorias atuais da Educação Musical, os eventos educativo-musicais ocorridos no Lar da Criança e do Adolescente Menino Jesus (LARCAMJE), localizado em Porto Alegre - RS. A proposta de educação musical desenvolvida na referida instituição visa propiciar o acesso dos moradores do Lar à educação musical formal, traçando estratégias que consideram o modo como o aluno pensa e concebe a música, dando-lhe autonomia para a construção de conhecimento musical. O foco principal do ensino é a musicalização através da prática de conjunto de flauta doce, canto, teclado, acordeom e percussão, enfatizando atividades calcadas no eixo triádico formado por apreciação, interpretação e criação musical. Assim, discorre-se acerca das bases teóricas e metodológicas que embasam as intervenções pedagógico-musicais desenvolvidas no abrigo, tendo por foco central a prática de interpretação musical em conjunto. Dessa forma, o artigo visa contribuir com a área de Educação Musical, baseado no exame minucioso de acontecimentos educativo-musicais - que foram registrados na forma de relatórios e gravações das aulas -, tendo por objetivo colaborar com a ampliação das discussões que vêm ocorrendo no âmbito da educação musical não escolar, e os desafios de se trabalhar a música com grupos heterogêneos de alunos.

**Palavras-chave:** espaço não escolar, prática de conjunto, ensino instrumental e vocal.

### **Introdução**

Dentre os temas abordados pela área da Educação Musical na contemporaneidade está o ensino e a aprendizagem da arte musical em espaços não escolares, que compreendem todos aqueles lugares que não as instituições formais de ensino que, por sua vez, são representadas principalmente pelas escolas de educação básica e pelos estabelecimentos de ensino superior (Ver ARROYO et. al., 2000). Então, as ONGs, os asilos, as escolas particulares de música, os coros e grupos vocais, as orquestras, os orfanatos, entre outras formações sociais onde o ensino da música é objetivado, estão inseridas nesse universo que são os espaços não escolares, onde a educação musical se desenvolve de diversas formas, nos seus mais variados modelos pedagógicos, com fins e objetivos educativo-musicais específicos, singulares, mas que convergem intenções para uma mesma meta, a construção de um mundo mais musical e com seres humanos mais sensíveis.

Logo, tendo em vista a emergência de discussões sobre a educação musical fora da escola regular, buscar-se-á estabelecer uma análise reflexiva sobre os eventos educativo-



musicais desenvolvidos no Lar da Criança e do Adolescente Menino Jesus (LARCAMJE)<sup>1</sup>. Embora na entidade referida o trabalho de ensino musical aconteça calcado no eixo triádico formado pela apreciação, interpretação e criação musical, aqui, iremos mirar nosso olhar sobre o papel da interpretação musical na formação musical dos indivíduos envolvidos. Discorrer-se-á acerca dos referenciais metodológicos adotados e sobre as concepções pedagógico-musicais contempladas. Destarte, objetiva-se reflexionar sobre a construção do conhecimento musical pelos estudantes do Lar, tendo por fonte de dados os relatórios e as avaliações das aulas, bem como as gravações feitas de algumas interpretações musicais do grupo de educandos da instituição em questão.

### **As bases teóricas e metodológicas da educação musical no LARCAMJE**

A proposta de educação musical desenvolvida no Lar objetiva aproveitar o saber do aluno, e propiciar o acesso ao conhecimento musical em níveis cada vez mais profundos e complexos. Em um processo de imersão constante na área específica de música, o processo de musicalização se dá baseado no ensino e na prática de conjunto de flauta doce, canto, teclado, acordeom e percussão. A preocupação capital é mobilizar recursos com vistas ao oferecimento de uma prática de musicalização coletiva rica, destacando as incontáveis maneiras de se manter contatos com a arte musical. A interpretação musical em conjunto é a forma mais utilizada para o contato com a música, para a manipulação dos objetos musicais tidos como conteúdo e, também, para a construção do conhecimento musical, que é o principal objetivo.

Perspectivado em uma abordagem metodológica que vê a aprendizagem sob um prisma piagetiano, no sentido de acreditar que o aluno constrói seu conhecimento, que é capaz de gerir suas ideias e na pedagogia libertadora de Paulo Freire, que constituem duas bases teóricas preclaras, insígnies, porém, complementares quando aplicadas à educação musical, criou-se um planejamento de aulas consistente, embasado teoricamente, e com intenções claras quanto aos objetivos ambicionados. Assim, dispõe-se de subsídios suficientes para a criação de atividades em que os educandos têm a oportunidade de se manifestar, seja criando

---

<sup>1</sup> O LARCAMJE é uma entidade não-governamental que presta serviços de amparo a crianças e adolescentes menores de dezoito anos de idade. A filosofia de trabalho da instituição possui uma forte inclinação humanista, o que reflete claramente na formação dos indivíduos abrigados. Existe uma busca constante pelo oferecimento de melhores oportunidades de desenvolvimento para os moradores do Lar, com vistas à construção de um futuro promissor para os jovens, que na sua maioria são oriundos dos mais variados contextos sociais e familiares de opressão e violência. Estes jovens encontram no Lar uma morada segura, acalentadora, que propicia o surgimento de condições reais para o pleno desenvolvimento físico, psicológico e espiritual, outrora negado a eles nos contextos dos quais emergiram.



ou recriando músicas ou trechos musicais. As atividades de apreciação e discussão acerca de assuntos musicais também são contempladas, pois o falar sobre música e o apreciar fazem parte da educação musical e, por conseguinte, tem seu espaço garantido nessa proposta de ensino musical. Complementarmente a todos esses enfoques, o trabalho rítmico através do corpo é abordado, bem como a exposição de informações sobre períodos históricos da música, sobre compositores e instrumentos.

A teoria musical surge da necessidade de se materializar conceitos e facilitar a composição de um repertório cada vez maior e mais complexo, assim como fornecer aos educandos uma formação mais completa no que tange à teoria musical, não se esquecendo que precisamos, igualmente, articular prática e teoria, sendo que o ensino de teoria desvinculado da prática contribui para a desistência em aprender música por parte de muitos alunos, nos mais variados espaços onde a educação musical está presente. Contudo, muitos desses alunos permanecem com a disposição para usufruir da arte musical em um sentido mais geral (SOUZA, 2007, p. 217). Portanto, o ensino de teoria tem de partir da prática e jamais cursar o trajeto inverso, pois se assim o fizermos estaremos cometendo os mesmos erros praticados por educadores musicais do passado e vinculados a tendências pedagógicas tradicionais em demasia, que primavam pela teoria musical, deixando o fazer musical em segundo plano. Então, no Lar, os alunos recebem explicações pontuais sobre teoria segundo as necessidades da prática musical.

No entanto, é preciso admitir que os educandos tornam-se mais independentes no instante em que conseguem ler uma partitura, e podem continuar sozinhos os aprofundamentos na linguagem musical, sem necessariamente precisarem de um professor ou condicionados ao “tirar música de ouvido”, o que não é ruim, podendo ser considerado, também, como uma forma autônoma de adquirir o conhecimento musical que querem. Destarte, “não devemos nos esquecer que muitas tradições musicais neste planeta são aprendidas e transmitidas oralmente e isso é válido especialmente para um país como o nosso” (idem, p. 210). Enfim, o saber ler partitura é importante, mas não é única forma de se aprender música. Nisso, é interessante esclarecer que o principal método de ensino utilizado é o da observação-imitação, que consiste basicamente em o aluno repetir, segundo seu entendimento, as demonstrações feitas pelo professor. A teoria musical, enquanto conhecimento sistematizado sobre as leis da gramática musical, tem papel secundário no Lar.

Nesse sentido, Beineke, Torres e Souza (1998, p. 03) afirmam que “no processo de ensino instrumental, seguidamente podemos observar que as crianças dominam certas estruturas rítmicas por imitação, muito embora não consigam as ler na partitura”, até porque o



aprendizado da leitura e escrita musical não acontece de imediato, e esse aprendizado também não é pré-requisito básico para se fazer música em sala de aula. Nessa linha, as autoras ainda ressaltam que:

A partitura é um dos grandes tabus para os interessados em aprender música, sendo que muitas vezes o domínio da leitura musical é considerado como o próprio conhecimento, como se aqueles que não lêem não soubessem música. Quantas vezes ouvimos alguém dizer que *não sabe nada de música* e, conversando, descobrimos essa pessoa fazendo críticas muito ricas sobre as músicas que ouve cotidianamente, analisando muitos dos seus aspectos em profundidade (BEINEKE, TORRES e SOUZA, 1998, p. 02, grifos das autoras).

Deste modo, busca-se privilegiar a natureza interativa dos alunos, sendo preocupação dominante que eles participem na procura, no entendimento e elaboração do saber musical, procurando-se, simultaneamente, atingir a dimensão do saber fazer música, ou seja, proporcionar aos indivíduos experiências musicais que os ajudem no seu processo de humanização, na sua busca pelo “ser mais” (FREIRE, 1996). Nisso, o trabalho pedagógico-musical apetecido constrói uma base que abre novas portas para a real aproximação dos educandos com o universo sonoro desenvolvido e criado pela humanidade ao longo da sua evolução e nas suas diferentes culturas.

## **A interpretação musical em conjunto**

Uma das práticas bastante recorrentes nos diversos contextos sociais e educacionais onde a educação musical acontece, é a interpretação musical vocal e instrumental em grupo<sup>2</sup>. A prática de interpretação musical em grupo possui vários tons, dependendo de onde se quer chegar com ela. Os instrumentos utilizados fornecem uma gama incontável de possibilidades de construção musical para a obtenção dos coloridos musicais, e das sonoridades desejadas por esses grupos. Nesse caso, os recursos materiais e financeiros influenciam diretamente na qualidade da música produzida. Embora não se queira dizer com essa afirmação que, só se obtém música boa dispondo de bons recursos materiais e financeiros, pois em muitos lugares se tem visto coisas surpreendentes serem realizadas com um mínimo desses recursos. Na instituição, a aprendizagem de teclado e acordeom são as únicas que acontecem individualmente em alguns momentos.

---

<sup>2</sup> No LARCAMJE os estudantes têm em média seis horas de aulas de música por semana, durante todo o ano. O trabalho musical nessa instituição já é desenvolvido há dois anos. O ensino é horizontal e privilegia a interação entre os educandos e a participação ativa destes. Por vezes o ensino individual acontece.





Na área da Educação Musical muitas das propostas de ensino musical tem na musicalização através da flauta doce<sup>3</sup> e da percussão a eleição real da prática musical e do genuíno fazer musical (REIS, 2009a, p. 03). “Um fazer musical que se dá através do contato direto do indivíduo com a música, manipulando-a, fazendo música ao tocar, cantar ou compor” (idem). Os atos de aprender e interiorizar conceitos musicais somente serão alcançados concretamente quando o indivíduo manipular diretamente o objeto musical, nesse caso representado pela experiência da interpretação musical instrumental e vocal. Nesse sentido, tal prática traz a possibilidade legítima de se estar fazendo música coletivamente. Destarte, a pretensão é mobilizar recursos docentes (conhecimentos, habilidades e competências) para se levar os alunos a caminhos que os façam refletir sobre música fazendo música, que possam construir subjetiva e coletivamente a sua formação musical, escolhendo aquilo que mais lhes interessa saber sobre música dentre as informações transmitidas através das aulas e da prática musical do grupo.

### **Considerações finais**

Com base nos dados discutidos nesse artigo e no que a área de Educação Musical tem refletido e publicado, é possível fazer a afirmação de que cada contexto, cada professor, cada instituição delineiam e possuem uma concepção de educação musical específica, com base na sua história, nas suas necessidades, e que nós, enquanto integrantes de uma classe profissional e/ou pesquisadores de uma área do conhecimento, não compartilhamos de um modelo pedagógico-musical único. Mas isso não significa a existência de uma contradição, pois o mundo da música é amplo, vasto, oferece uma quase infinidade de conteúdos e formas desses serem desenvolvidos em uma aula de música.

Pensando sobre os conteúdos e modos de se trabalhar o ensino de música, não devemos nos esquecer de que ela proporciona e desenvolve a sensibilidade estética, cognitiva e artística dos educandos, propiciando uma maior valorização do saber, do conhecimento e também um aumento gradativo da auto-estima dos estudantes, uma vez que a música age diretamente no sistema sensitivo humano. Além disso, a música desperta e incentiva os educandos a um exame mais crítico da sociedade ou do meio social no qual estão inseridos, fazendo com que eles possam ser sujeitos no mundo globalizado e que não cresçam em meio

---

<sup>3</sup> Muitos autores já discorreram sobre o ensino da flauta doce, perspectivando diferentes enfoques e em diferentes espaços, com diversas faixas etárias. Dentre os trabalhos mais recentes podemos destacar os de Beineke (2003), Beineke, Torres e Souza (1998), Weiland e Valente (2007), Diniz e Morato (2005), Vechi e Uriarte (2009), Amaral et. al. (2009), Reis (2009a; 2009b; 2009c), entre outros.



à alienação da sociedade que os transforma em meros objetos, ou *receptáculos bocejantes*, como já dizia o tão conhecido político-pedagogo Paulo Freire. Por isso, a música como forma de expressão e linguagem, precisa ser considerada com singularidade, de modo a preparar os jovens para o exercício pleno da cidadania no seu contexto social, pois é cogente acreditar que uma boa educação musical é um fator primordial para o pleno desenvolvimento da sociedade. Trabalhar aspectos culturais da sociedade, ensinar valores, abordar temas da história da música, propiciar vivências musicais antes inacessíveis, como a prática de canto, de percussão, de flauta doce, acordeom e teclado em conjunto permite a elucidação e a prática das ideias anteriormente elencadas.

Assim, por sabermos que a música garante o alcance e o contato com uma dimensão do sensível não alcançável através de outro campo de estudo, o educador musical tem de reconhecer, desenvolver e melhorar a capacidade musical do aluno, através de uma proposta sistemática de ensino musical, permitindo a estruturação cada vez mais complexa de compreensão e manipulação da música enquanto objeto cognoscível (GEMBRIS, 1998). Almejar uma educação musical que vá do fazer ao compreender deve ser uma das premissas na estruturação de um projeto de ensino musical de qualidade, pois “o fazer é condição necessária para a compreensão” (BEYER, 1995, p. 26). Ou seja, a manipulação prática do objeto musical precisa existir antes da teorização, para que a produção de conhecimento musical aconteça realmente.

Considera-se, também, que não se pode mais sustentar um ensino musical baseado em atividades desinteressantes e repetitivas, pois com isso o interesse dos alunos pela busca e aperfeiçoamento na linguagem musical se apresenta comprometido. O ensino e a aprendizagem formal de música só acontecem efetivamente quando as proposições da instituição, do professor e dos alunos culminam em uma única meta. Conteúdos de música só são aprendidos quando estes passam a fazer sentido para os educandos. Ou seja, se a música não assume uma aplicabilidade própria na vida dos educandos, o trabalho pedagógico-musical perde força e eficácia na busca por impactar significativamente a construção humana, cognitiva e intelectual dos sujeitos educandos.

Por fim, pode-se afirmar que o ensino de música no LARCAMJE surge como uma possibilidade de os alunos adquirirem outros conhecimentos, de vislumbrar a existência e a participação na sociedade na vida adulta também tendo a música como um ramo de trabalho capaz de inseri-los profissionalmente na sociedade onde vivem. A música surge como um possível caminho pelo qual podemos obter sucesso pessoal e profissional.



## Referências

- AMARAL, M. F. et. al. Desenvolvendo a leitura e escrita de partituras nas séries iniciais a partir da flauta doce. In: ENCONTRO REGIONAL DA ABEM-Sul, 12, e FÓRUM CATARINENSE DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 5, 2009, Itajaí. *Anais...*, Itajaí: ABEM, 2009, p. 01-04.
- ARROYO, M. et. al. Transitando entre o “formal” e o “Informal”: um relato sobre a formação de educadores musicais. In: SIMPÓSIO PARANAENSE DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 7, 2000, Londrina. *Anais...* Londrina: SPEM, 2000, p. 77-90.
- BEINEKE, V. O ensino de flauta doce na educação fundamental. In: HENTSCKE, L. (org.); DEL BEN, Luciana (org.). *Ensino de música: propostas para pensar e agir em uma sala de aula*. São Paulo, Moderna, 2003, p. 86-100.
- BEINEKE, V.; TORRES, M. C.; SOUZA, J. Tocando flauta doce de ouvido: análise de uma experiência. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 07, 1998, Recife. *Anais...*, Recife: ABEM, 1998, p. 01-11.
- BEYER, E. A construção de conceitos musicais no indivíduo: perspectivas para a educação musical. *Em Pauta*, Porto Alegre, Vol. 09/10, p. 22-31, Dez. 1994/Abril 1995.
- DINIZ, J. A. R.; MORATO, C. T. Mini-curso de flauta doce e bandinha rítmica para crianças de 6 e 7 anos: uma experiência com a fundamentação metodológica na disciplina Prática de Ensino do Curso de Educação Artística Habilitação em Música da Universidade Federal de Uberlândia (Ufu). In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 14, 2005, Belo Horizonte. *Anais...*, Belo Horizonte: ABEM, 2005.
- FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1996.
- GEMBRIS, H. *Grundlagen musikalischer Begabung e Entwicklung*. Augsburg: Wissner, 1998, p. 22-29.
- REIS, J. T. Música no LARCAMJE: uma proposta de educação musical não-escolar. In: ENCONTRO REGIONAL DA ABEM-Sul, 12, e FÓRUM CATARINENSE DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 5, 2009, Itajaí. *Anais...*, Itajaí: ABEM, 2009a, p. 01-08.
- REIS, J. T. O LARCAMJE e a Educação Musical: Reflexões acerca de uma intervenção pedagógico-musical em um espaço não-escolar. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO, 6, 2009, São Leopoldo. *Anais...*, São Leopoldo: Unisinos, 2009b, p. 01-13.
- REIS, J. T. Música folclórica na atualidade: um projeto pertinente de ensino-aprendizagem através de flauta doce, canto e teclado. In: SEMINÁRIO DE POS-GRADUAÇÃO DA FEEVALE, 2, 2009, Novo Hamburgo. *Anais...*, Novo Hamburgo: Feevale, 2009c, p. 396-407.
- SOUZA, J. Sobre as múltiplas formas de ler e escrever música. In: NEVES, I. C. B. et. al. *Ler e escrever: compromisso de todas as áreas*. 8ª edição. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 2007, p. 209-218.



VECHI, H.; URIARTE, M. Z. A educação musical através da flauta doce. In: ENCONTRO REGIONAL DA ABEM-Sul, 12, e FÓRUM CATARINENSE DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 5, 2009, Itajaí. *Anais...*, Itajaí: ABEM, 2009, p. 01-05.

WEILAND, R. L.; VALENTE, T. S. Aspectos figurativos e operativos da aprendizagem musical de crianças e pré-adolescentes, por meio do ensino de flauta doce. *Revista da ABEM*. Porto Alegre, V. 17, 49-57, set. 2007.



## Refletindo sobre o Professor Reflexivo

*Angelita Maria Vander Broock-Schultz<sup>1</sup>*  
*Universidade Federal da Bahia*  
*angelbroock@gmail.com*

**Resumo:** O presente trabalho apresenta resultados preliminares de um estudo piloto de uma pesquisa em andamento intitulada “Musicalização para bebês: a formação de professores”. O referencial teórico que está sendo utilizado na pesquisa é a Abordagem PONTES, que vem sendo desenvolvida pela Prof<sup>a</sup>. Dra. Alda Oliveira desde 2001. Tendo em vista que esta abordagem, dentre outras coisas, sugere a prática do professor reflexivo, este trabalho vem contribuir com uma revisão sobre este tema, bem como a sua utilização no estudo piloto. Este trabalho tem implicações diretas para a Educação Musical e para a formação de professores.

**Palavras-chave:** Musicalização para bebês, Formação de professores, Professor reflexivo.

### Introdução

Tomando como ponto de partida o projeto de pesquisa intitulado “Musicalização para bebês: a formação de professores” este artigo visa contribuir com uma revisão sobre a prática do professor reflexivo em aulas de Musicalização para bebês. Considerando que o referencial teórico desta pesquisa é a Abordagem PONTES (OLIVEIRA, 2001 a 2010) e que esta abordagem sugere, entre outras coisas, a prática do professor reflexivo, este artigo servirá como parte da fundamentação teórica do trabalho que está sendo desenvolvido, portanto, ele irá focalizar o objetivo central da pesquisa, uma discussão sobre a prática do professor reflexivo e os resultados preliminares de um estudo piloto.

### Sobre a pesquisa

Atualmente, em especial no contexto brasileiro, a formação do professor de música precisa acontecer de forma ampla e eficaz, contemplando não somente o planejamento curricular e a sua formação musical, mas também com informações que considerem as relações e articulações entre pais, bebês, professor, contexto e atores presentes em todo processo da formação musical. Portanto, este projeto focaliza a necessidade de maior preparo para uma formação pedagógico-musical crítico-reflexiva e articuladora de estagiários do curso de Licenciatura em Música.

O objetivo geral da pesquisa se concentra em investigar se um programa de formação de professores embasado pela Abordagem PONTES pode contribuir para uma prática crítico-

---

<sup>1</sup> Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal da Bahia, no curso de Educação Musical. Bolsista CAPES.



reflexiva e articuladora dos estagiários do curso de licenciatura em Música, nas aulas de musicalização para bebês.

A Abordagem PONTES (OLIVEIRA, 2001) é uma proposta de reflexão teórica centrada na racionalidade prática, que visa contribuir para a formação de professores de música através de reflexões sobre uma atitude docente interativa e colaboradora, através de articulações pedagógicas significativas no processo de ensino e aprendizagem. Os professores refletem sobre como podem estar articulados a conteúdos, atitudes, valores, hábitos, habilidades, interesses, talentos e experiências anteriores dos estudantes, assim como interagir com o contexto sociocultural, focalizando especialmente nas transições pedagógicas tão necessárias no ensino em geral, e mais especialmente na área artística. Esta atitude de ensino customizado pode permear tanto as aulas individuais como as aulas feitas em grupos, pois é uma questão de estar atento às necessidades dos participantes e de observar o desenvolvimento de cada participante dentro do grupo. Nesta abordagem, o educador torna-se um produtor de conhecimento, um agente ativo, prático-reflexivo (OLIVEIRA, 2008 e BROOCK, 2009)

### **Racionalidade técnica e racionalidade prática**

Ao longo do tempo, os estagiários vêm desenvolvendo sua prática de forma paralela aos pressupostos teóricos aprendidos durante o curso de graduação, pois estes não dão conta de solucionar todos os “problemas” encontrados durante a prática do estágio e os alunos acabam encontrando dificuldade para lidar com as mais variadas situações. No entanto, a teoria desvinculada da prática tem sido questionada, e muitos pesquisadores, professores e orientadores têm demonstrado interesse em buscar novas soluções para estes problemas.

Como precursor da formação do professor consciente, Paulo Freire diz

Na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com prática. (FREIRE, 1996, pág. 39)

No livro “Práticas de Ensinar Música”, Vânia Malagutti Fialho no artigo “A orientação do estágio na formação dos professores de música” defende a idéia de formar um professor prático-reflexivo e questiona um pouco a forma tradicional de “supervisão de estágio”. Para ela a terminologia “supervisão de estágio” vem de uma abordagem Positivista,



no qual a teoria está desvinculada da prática, o sujeito do objeto e as ações da reflexão (FIALHO, 2006, pág. 57).

No mesmo livro, no texto “Formatos alternativos para a prática de ensino de música: a experiência da Universidade de Brasília” (AZEVEDO, GROSSI e MONTANDON, 2006) as autoras falam sobre a racionalidade técnica (citado em SCHÖN, 2000) na qual a teoria e a prática não dialogam e se posicionam em pontos opostos. Nesse modelo a teoria é tomada como fonte única de conhecimento, baseada no conhecimento científico, onde é tida como verdade e deve ser aplicada à prática. Elas também defendem a prática do professor reflexivo como base para a formação dos estagiários.

Além das autoras citadas, muitos outros autores têm defendido a formação de um profissional reflexivo, que tenha consciência dos seus atos e que possa lidar com as mais diversas situações através da reflexão. Pimenta (2008, pág. 19) propõe que, conforme Schön,

a formação dos profissionais não mais se dê nos moldes de um currículo normativo que primeiro apresenta a ciência, depois sua aplicação e por último um estágio que supõe a aplicação pelos alunos dos conhecimentos técnico-profissionais. O profissional assim formado, conforme a análise de Schön, não consegue dar respostas às situações que emergem no dia-a-dia profissional, porque estas ultrapassam os conhecimentos elaborados pela ciência e as respostas técnicas que esta poderia oferecer ainda não estão formuladas.

O currículo normativo prevê uma rotina, um hábito. Este conhecimento não é suficiente, pois existem situações que extrapolam a rotina (PIMENTA, 2008) e os profissionais precisam buscar novas soluções, criando novos caminhos através da Reflexão na ação. Segundo Schön (2000), todas as experiências, agradáveis ou não, geram uma surpresa, ou tensão pedagógica (OLIVEIRA, 2008), e nós podemos responder a elas através da reflexão, depois do fato ou no meio da ação.

Podemos refletir sobre no meio da ação, sem interrompê-la. Em um presente-da-ação, um período de tempo variável com o contexto, durante o qual ainda se pode interferir na situação em desenvolvimento, nosso pensar serve para dar nova forma ao que estamos fazendo, enquanto ainda o fazemos. Eu diria, em casos como este, que refletimos-na-ação. (SCHÖN, 2000, pág. 32)

A partir de novas soluções constrói-se um “repertório de experiências que mobilizam em situações similares (repetição), configurando um conhecimento prático” (PIMENTA, 2008, pág. 20). No entanto o repertório criado não dá conta de novas situações que podem



surgir, portanto é necessário compreender o problema através da “reflexão sobre a reflexão na ação”, ou seja, o professor também deve ser pesquisador das suas ações.

Schön propõe uma formação profissional baseada numa epistemologia da prática, ou seja, na valorização da prática profissional como momento de construção, através da reflexão, análise e problematização desta, e o reconhecimento do conhecimento tácito, presente nas soluções que os profissionais encontram em ato. (PIMENTA, 2008, pág. 19).

## Porque refletir?

Schön (PIMENTA, 2008, pág. 20) valoriza a prática na formação dos profissionais

(...) mas uma prática refletida, que lhes possibilite responder às situações novas, nas situações de incerteza e indefinição. Portanto, os currículos de formação de profissionais deveriam propiciar o desenvolvimento da capacidade de refletir. Para isso, tomar a prática existente (de outros profissionais e dos próprios professores) é um bom caminho a ser percorrido desde o início da formação, e não apenas ao final, como tem ocorrido com o estágio.

Os professores têm sido somente executores de decisões tomadas em outras instâncias. Mas e onde está a autonomia do professor? É muito importante que os professores participem da elaboração das propostas e a formação de um “Professor Reflexivo” pode apontar algumas possibilidades nessa direção (PIMENTA, 2008).

Pimenta (2008, pág. 22) diz que

o ensino como prática reflexiva tem se estabelecido como uma tendência significativa nas pesquisas em educação, apontando para a valorização dos processos de produção do saber docente a partir da prática e situando a pesquisa como um instrumento de formação de professores, em que o ensino é tomado como ponto de partida e de chegada da pesquisa.

No entanto, não basta somente refletir. É necessário que o professor seja capaz de tomar decisões concretas para reduzir tais problemas. É necessário considerar o contexto, interesses sociais e cenários políticos e não ser seres individualizados. Paralelamente, de acordo com Oliveira (2006), a Abordagem PONTES pode estimular, guiar e estruturar as ações dos professores de música de forma criativa, considerando os diferentes aspectos que acompanham o processo de ensino e aprendizagem, principalmente as vivências culturais, as características pessoais dos alunos, a essência do contexto sociocultural e as experiências prévias dos alunos.





A experiência “teórico-prático” está em constante re-elaboração. A reflexão leva a formar uma teoria, um pensamento que orienta a prática. A partir da reflexão é possível definir o modo de agir futuro.

## **Como orientar um profissional reflexivo?**

A função do orientador é fazer a ponte entre os alunos, a prática, a teoria e a realidade. O orientador deve ajudar o orientando a refletir sobre sua prática pedagógico-musical a partir de outros ângulos. Deve ajudar a confrontar a teoria e a prática, bem como analisar a atuação pedagógica à luz de teorias e criação de novas teorias através da reflexão da prática (FIALHO, 2006).

a orientação tem a finalidade de levar o aluno estagiário a gerir novos conhecimentos a partir da avaliação e análise da realidade que vivencia em seu campo de estágio. Assim o orientador não se atém a direcionar e fiscalizar se os conteúdos específicos estão sendo transmitidos pelo estagiário, mas busca promover um profissional “prático-reflexivo” que reflète sobre suas ações antes, durante e depois de sua atuação em sala de aula (Schön, 1999). Seu objetivo é formar um professor “prático-reflexivo” que tenha autonomia para lidar com os problemas que podem surgir no dia-a-dia (FIALHO, 2006, pág. 54)

Segundo Pimenta e Lima (citado em FIALHO, 2006) o professor orientador de estágio deve projetar um novo conhecimento a partir da reflexão das experiências trazidas pelos alunos, à luz de teorias, e que possam re-significar suas práticas, considerando as condições objetivas, a história e as relações de trabalho vividas por estes professores-alunos. O professor orientador exerce o papel de mediador, ou seja, desenvolve a chamada “Zona de desenvolvimento proximal”. De acordo com Woolfolk (2000), o conceito de “Zona de desenvolvimento proximal” proposto por Vigotsky é a área em que a criança, neste caso o estagiário, não consegue resolver um problema sozinha, mas pode vir a conseguir se tiver a colaboração de um adulto ou colega mais avançado, neste caso, o orientador.

A racionalidade prática considera a existência de um saber intuitivo, construído e comprovado pela prática. O professor se torna investigador da sua própria prática pedagógica, no qual ele analisa todas as suas ações, desde o planejamento de suas aulas até a concretização das mesmas e seus resultados. O professor se torna um agente ativo na produção do conhecimento, tornando-se um prático reflexivo (FIALHO, 2006).

Para Schön (1999, citado em FIALHO, 2006) somente a teoria é insuficiente para a prática, por isso, o professor precisa de uma formação que o habilite a refletir criticamente



sobre sua prática pedagógica. O professor deve considerar a realidade em que está inserido e desenvolver sua capacidade para encontrar soluções para os problemas.

O orientador deve encaminhar a reflexão do aluno estagiário, levantando questões que levem o estagiário a reviver sua aula e analisar suas ações e reações e a dos alunos antes de planejar a próxima aula. Ou seja, considerar o contexto, as experiências trazidas pelos alunos, as soluções para os problemas e as articulações pedagógicas necessárias para um ensino eficaz.

O ensino crítico-reflexivo (AZEVEDO, GROSSI e MONTANDON, 2006) foi definido pelas autoras como

orientação teórica direcionada para o desenvolvimento do pensamento reflexivo e crítico sobre a ação pedagógica e sobre o seu contexto sociocultural e político, considerando a racionalidade prática como modelo de formação. Isso implica em conceber a formação de professores a partir de duas dimensões reflexivas: interna e externa ao indivíduo (AZEVEDO, GROSSI e MONTANDON, 2006, pág. 68).

## **Estudo Piloto**

Considerando que a pesquisa que está sendo desenvolvida trata sobre a formação de um professor reflexivo, foi realizado um estudo piloto com uma estagiária do curso de Licenciatura em Música da Escola de Música da UFBA. Até o momento temos o resultado parcial, pois nem todas as etapas propostas para o estudo foram realizadas.

Para o estudo piloto, a estagiária preparou e lecionou 4 aulas de musicalização para bebês na referida instituição, seguindo as orientações desta pesquisadora. A estagiária era auxiliar da professora-pesquisadora e normalmente preparavam as aulas juntas. Para o estudo piloto a estagiária preparou as aulas sozinha. As aulas foram filmadas e observadas pela pesquisadora e a estagiária escreveu os planos de aula e uma pequena reflexão sobre cada uma delas, sem seguir ainda nenhum critério para a reflexão. A seguir, seguem-se dois relatos realizados após a segunda e terceira aulas. Vale ressaltar que os relatos foram escritos somente a partir da reflexão da aluna, sem ter tido a orientação do professor exercendo o papel de mediador.

Na segunda aula, a estagiária preparou todas as atividades, experimentando novas possibilidades na sua forma de conduzir a aula. Neste dia tivemos um violoncelista convidado para mostrar o instrumento às crianças. Segundo a estagiária *“Como eu mesma tinha preparado a aula, me senti mais segura na confiança de saber encadear as atividades. Durante a aula foi difícil manter a atenção de todos, principalmente no momento da*



*historinha que acabei deixando para o final. (A estagiária contou uma história aos pequenos num momento de agitação) Alguns pais conversavam durante as atividades, crianças choravam e se dispersavam. Acredito realmente que houve uma falha da minha parte quando tentava encadear as atividades com uma historinha que por diversas vezes falei durante a aula, o que causou uma dispersão. No entanto, tivemos o prazer de ouvir o violoncelo tocando, as crianças ficaram fascinadas com o instrumento. Todos puderam tocar no final da apresentação”.* Nota-se que a estagiária, embora estivesse segura com o plano de aula, encontrou dificuldade para lidar com determinadas situações. Neste caso detectou que o “problema” poderia ter sido falar por diversas vezes durante a aula, causando talvez certa dispersão.

A terceira aula foi considerada pela estagiária mais tranqüila, pois conseguiu manter a atenção dos pais e das crianças. *“A aula foi bem mais tranqüila. As atividades foram encadeadas com mais facilidade. Os pais e crianças estavam mais atentos e participativos. Estava bem mais segura e tranqüila em relação às atividades, sendo esta a terceira aula de observação do projeto piloto. Pude conduzir a aula com mais discernimento, tendo em vista o que poderia ou não funcionar, já ciente das necessidades da turminha”.* Nota-se que a estagiária considerou os “problemas” detectados na aula anterior e buscou uma solução, que neste caso a ajudou a conduzir uma aula com mais segurança e resultados mais satisfatórios.

Através destes pequenos exemplos, pode-se notar a importância da reflexão e dos pontos discutidos neste artigo. Em um período de quatro aulas e através da reflexão a estagiária pôde se mostrar mais confiante em relação ao conteúdo e à relação com os pais e bebês, encontrando novas formas de se comunicar e conduzir a aula. Também se pôde perceber a importância de refletir e considerar o que foi refletido na aula posterior, ou seja, o resultado de cada aula pode gerar um novo conhecimento que poderá ser utilizado até mesmo na aula seguinte. O próximo passo do estudo piloto será analisar todas as aulas com a aluna através dos vídeos, seguindo critérios pré-estabelecidos para a análise. Estes critérios ainda serão discutidos e escolhidos. Neste momento o orientador fará o papel de mediador, estimulando a aluna a reviver a aula e a encontrar as tensões pedagógicas e suas soluções, utilizando a Abordagem PONTES com ferramenta para as análises e embasamento teórico.

Pode-se concluir, portanto, que os estagiários em música precisam de uma formação que os habilite a refletir criticamente sobre suas práticas pedagógicas, confrontando a teoria e a prática e analisando sua atuação à luz de teorias que possibilitem a geração de novos conhecimentos através da pesquisa e reflexão.





## Referências

- AZEVEDO, Maria Cristina de Carvalho; GROSSI, Cristina; MONTANDON, Maria Isabel. Formatos alternativos para a prática de ensino de música: a experiência da Universidade de Brasília. In: MATEIRO, Teresa; SOUZA, Jusamara (org.) *Práticas de Ensinar Música: legislação, planejamento, observação, registro, orientação, espaços e formação*. Porto Alegre: Sulina, 2006. p. 52-64;
- BROOCK, Angelita Maria Vander. A Abordagem PONTES na musicalização para crianças entre 0 e 2 anos de idade. 166f. Dissertação de Mestrado (Educação Musical) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009;
- FIALHO, Vânia Malagutti. A orientação do estágio na formação dos professores de música. In: In: MATEIRO, Teresa; SOUZA, Jusamara (org.) *Práticas de Ensinar Música: legislação, planejamento, observação, registro, orientação, espaços e formação*. Porto Alegre: Sulina, 2006. p. 52-64;
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996;
- OLIVEIRA, Alda. La enseñanza de la música: América Latina y el Caribe. In: FAJARDO, Verónica; & WAGNER, Tereza (Org). *Métodos, contenidos y enseñanza de las artes en América Latina y el Caribe*. Paris: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, 2001. p. 27-30;
- OLIVEIRA, Alda. Educação musical e diversidade: pontes de articulação. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n. 14. p. 25-34, 2006;
- OLIVEIRA, Alda. Abordagem PONTES na formação continuada de professores de música. Apostila do curso ministrado no XVII Encontro Anual da ABEM. Publicação artesanal, São Paulo, de 08 a 11 de outubro de 2008;
- OLIVEIRA, Alda.; BROOCK, Angelita; CANDUSSO, Flávia.; et al. Construindo PONTES significativas no ensino de música. *Ictus – Periódico do Programa de Pós Graduação em Música da UFBA*, Salvador, vol. 8 nº 2, p. 21-34, 2007. Disponível em: <<http://www.ictus.ufba.br/index.php/ictus/article/viewFile/146/110>>. Acesso em: 16 set. 2008;
- PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (org.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2008. p. 17-52;
- SCHÖN, Donald A. *Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e aprendizagem*. Tradução de Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000;
- WOOLFOLK, Anita. *Psicologia da Educação*. Trad. Maria Cristina Monteiro. 7ª edição. Porto Alegre: Artmed, 2000;



# Reflexões Sobre A Concepção Teórica do Projeto Prelúdio

Nidia Beatriz Nunes Kiefer  
Universidade Federal do Rio Grande do Sul  
nlmk@orion.ufrgs.br

**Resumo:** Este artigo trata da concepção teórica do Projeto Prelúdio, uma atividade de Extensão da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, que tem por objetivo a Educação Musical de crianças e jovens. Por meio da análise de histórias de vida e de fontes documentais escritas, objetivamos verificar a influência das idéias de Jean Piaget e Paulo Freire no trabalho pedagógico-musical desenvolvido. Como ponto central de referência, partimos dos dois princípios básicos que orientaram o pensar e o fazer pedagógico-musical do Projeto Prelúdio, desde o início de suas atividades.

**Palavras-chave:** Projeto Prelúdio, Educação musical, Concepção teórica.

## Introdução

O Projeto Prelúdio, uma atividade de Extensão da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, foi instituído com o objetivo oferecer às crianças e jovens da comunidade em que se insere, na faixa etária dos 05 aos 17 anos, o acesso democrático à Educação Musical. Desde sua criação, em 1982 até 2009, o Prelúdio ofereceu a seus alunos um plano de estudos flexível, constituído pelo trabalho vocal e pela aprendizagem de instrumentos, aliados ao laboratório de experimentação e criação e à participação em Coros, Orquestras e Conjuntos instrumentais. O Prelúdio, além de despertar, dedica-se, também, ao desenvolvimento do gosto pela música, pelo fazer musical e pelo cantar e tocar com prazer, apoiando sua proposta pedagógico-musical em dois princípios básicos: *Todas as pessoas têm direito à educação musical;* e *Todas as pessoas são capazes de aprender música, de desenvolver sua sensibilidade estética e seu potencial criativo, desde que lhes sejam oferecidas condições de acesso à linguagem musical.*

## A presença de Paulo Freire

Alicerçado no princípio que tem orientado o seu pensar e fazer pedagógico-musical - *Todas as pessoas têm direito à educação musical*, - o Projeto Prelúdio, desde o início de suas atividades, defendeu a democratização do ensino, já propugnada no século XV por Comênio (1985) e retomada, numa perspectiva crítica, por Paulo Freire (1921-1997), no século XX.

Paulo Freire, em sua trajetória como educador brasileiro, esteve sempre empenhado na superação do estado de ignorância em que as massas populares foram submersas como



conseqüência do tratamento recebido dos poderes constituídos. Enquanto as classes dominantes, por um lado, consideravam a educação um valor muito caro a si, por outro, a sonegavam ao povo em geral. A justificativa dos mais ingênuos era a desnecessidade: para que o povo desejaria educação, se esta não lhe fazia falta para o desempenho de suas funções subalternas? Já os dirigentes políticos, conhecendo a força da educação no desenvolvimento da capacidade crítica do povo, a descuidavam intencionalmente, como forma de proteger seus privilégios e de não colocar em risco o sistema que os mantinha em suas posições.

No Prelúdio, o acesso democrático ao conhecimento musical foi efetivado, de início, pelo ingresso por ordem de inscrição sendo, logo após, substituído pelo sorteio, selecionador neutro, eliminando os testes de “musicalidade” para a escolha daqueles que possuem “dom” ou “talento” assim como a aplicação de provas de conhecimentos específicos de música. Isto possibilitou a inclusão daqueles que não tiveram oportunidade de estudos anteriores, minimizando a discriminação no processo de acesso à educação musical. O reduzido valor da taxa mensal foi outro fator viabilizador do estudo de música para todos. Ainda assim, às famílias sem condições de assumir a contribuição mensal foram concedidas bolsas de estudo.

Através de sua atuação e de sua obra, Paulo Freire lutou pela ampliação do conceito de democracia para além dos discursos oficiais ou das preleções acadêmicas. Concitou os trabalhadores da educação a darem sua contribuição para o desenvolvimento de uma consciência crítica e corajosa capaz de propor e participar das mudanças.

Para os seres humanos, como seres da práxis, transformar o mundo, processo em que se transformam também, significa impregná-lo de sua presença criadora, deixando nele as marcas de seu trabalho. (FREIRE, 1977, p.68)

Com seu trabalho, propôs a democratização da cultura e empenhou-se na construção de uma proposta de alfabetização de adultos como exigência dessa democratização. Para alcançar os propósitos lançados, inovou, utilizando-se de um método ativo, dialogal, crítico, criticizador e participante. A democratização da cultura propugnada por Paulo Freire colocou-se como uma superação da proposta de educação defendida, antecipando-se à alfabetização. Freire propôs a ampliação dos horizontes a partir da conscientização e da participação livre e crítica. Considerando a cultura em sua dimensão humanística, Paulo Freire a propõe como

[...] aquisição sistemática da experiência humana. Como uma incorporação, por isso crítica e criadora, e não como uma justaposição de informes ou prescrições “doadas”. A democratização da cultura – dimensão da democratização fundamental. O aprendizado da escrita e da leitura como uma chave com que o analfabeto iniciaria a sua introdução no mundo da



comunicação escrita. O homem, afinal, *no* mundo e *com* o mundo. O seu papel de sujeito e não de mero e permanente objeto. (FREIRE, 1977, p.109)

Quando Freire fala em uma educação libertadora, pensa na vida, no existir, propondo à educação uma dimensão socioantropológica, ampliando a visão para além do sujeito epistêmico.

O envolvimento da cultura com o fenômeno musical, mais especificamente com o aprendizado da música, esteve, em nosso país, durante muito tempo, relegado ao abandono e, em certo sentido, numa situação de exclusão. Isso aconteceu, possivelmente, pelo desconhecimento de que, como o aprendizado da escrita e leitura da língua materna, a construção do conhecimento musical, passando também pelo aprendizado da leitura e escrita musicais, atua no desenvolvimento do potencial afetivo e cognitivo (criativo), ampliando as possibilidades de inserção dos alunos *no* e *com* o mundo da cultura, reafirmando Paulo Freire. Outro elemento a considerar na manutenção desse estado de coisas passa pela tradição cultural arraigada que privilegiava, e em muitos casos ainda privilegia, os que possuem o *dom*. O desinteresse dos poderes constituídos, com a Educação Musical, se concretizou na falta de professores e no desaparecimento da música dos currículos escolares, formando um círculo vicioso que institucionalizou o descaso com a cultura musical. Neste momento, novos ventos sopram, oxalá não sejam brisas!

Ouvindo o eco da voz de Paulo Freire, o Projeto Prelúdio iniciou sua atividade ainda na vigência do governo militar e de suas funestas conseqüências. Todos os professores que não se conformavam com os rumos tomados pela política do País queriam, dentro das suas possibilidades, contribuir para o rompimento do estado de opressão em que se encontravam, iluminados pelo do pensamento de Freire:

Estávamos convencidos e estamos, de que a contribuição a ser trazida pelo educador brasileiro a sua sociedade em “partejamento”, ao lado dos economistas, dos sociólogos como de todos os especialistas voltados para a melhoria dos seus padrões, haveria de ser uma educação crítica e criticizadora. (FREIRE, 1977, p. 85)

Essa vontade de contribuir para atualizar a vivência dos princípios mais caros ao cidadão, de liberdade e democracia, refletiu-se na enunciação do objetivo do Prelúdio:

Acreditamos que um homem começa a ser livre a partir do momento em que ele se exerce com consciência e responsabilidade. Perseguindo o objetivo de contribuir de maneira efetiva para a formação deste homem sensível, crítico e atuante, construtor de sua própria história, desenvolvemos junto à Pró-Reitoria [...] o Projeto Prelúdio. (KIEFER, 1992, p.64)





A concepção de participação e conscientização de Paulo Freire foi marcante na postura dialógica adotada na condução do processo constitutivo do Projeto Prelúdio. Desde seu início, 1982, pode-se constatar, especialmente nas atas das reuniões, que a proposta veio se desenvolvendo através de permanentes reflexões e discussões críticas de seus professores sobre suas práticas, promovendo a aprendizagem e o crescimento de todos, valorizando o respeito às diferenças que saudavelmente coexistem.

No artigo apresentado no I Encontro da ABEM (Associação Brasileira de Educação Musical) sobre o Prelúdio (KIEFER, 1992), é formalizada a concepção de educação musical assumida, fazendo referência a uma postura construtivista. Essa posição, inspirada pelos princípios defendidos por Jean Piaget e Paulo Freire, numa reafirmação constante de que “ensinar não é transmitir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (FREIRE, 1996, p.52), foi um aprendizado realizado tanto pelos professores quanto pelos alunos.

Porém, se considerarmos o papel assumido pelo trabalho em grupos como fundamental na atividade pedagógica do Prelúdio, como fator de ligação na construção das estruturas do pensamento, superando a interação sujeito/objeto, veremos delinear-se aí o início de uma caminhada pedagógica que se propôs para além dos princípios construtivistas.

## **Aproximações com Jean Piaget**

O segundo princípio que orienta as proposições do trabalho desenvolvido pelo Projeto Prelúdio - *Todas as pessoas são capazes de aprender música, de desenvolver sua sensibilidade estética e seu potencial criativo, desde que lhes sejam oferecidas condições de acesso à linguagem musical*, apóia-se no pensamento de Piaget (1896-1980), segundo o qual o conhecimento resulta de interações entre a estrutura interna do sujeito e as características e natureza do objeto, sendo, pois, um processo construtivo que acontece com todas as pessoas: TODAS as pessoas são capazes! Ao incorporar essa afirmativa em sua prática, o Prelúdio fez ressoar as idéias propagadas pela *International Society for Music Education* (ISME), em seu trabalho em defesa da educação musical para todos.

Na conjunção de ambos os princípios, os quais resumem as idéias que servem de apoio teórico ao Prelúdio, pensamos que todos que o desejarem poderão construir seu conhecimento musical, tendo como aliada a potencialização de seu desejo, de sua capacidade, rompendo também com o determinismo defendido pelas teorias inatista e empirista.



Jean Piaget, ao fazer uma leitura da pedagogia à luz da psicologia, afirmou que é na criança e não na atividade do professor ou na matéria a ser ensinada que deve estar apoiada a pedagogia. “Educar é adaptar a criança ao meio social adulto, isto é, transformar a constituição psicobiológica do indivíduo em função do conjunto de realidades coletivas às quais a consciência comum atribui algum valor” (PIAGET, 1998a, p.139). Essa definição do ato de educar torna lícito considerar que os métodos adequados à educação de crianças e jovens devem possuir sólidas bases psicológicas e sociológicas, possibilitando sua integração à sociedade que, segundo Paulo Freire, é o ajustar-se à realidade acrescida da criticidade.

Apesar das renovações profundas ocorridas na psicologia infantil e nas ciências sociais, a ciência da educação tem encontrado dificuldades em acompanhá-las e absorvê-las, sofrendo, dessa maneira, significativo descompasso em relação às outras ciências. Pois, como diz Piaget (1998b, p.19), “uma ciência só se desenvolve em função das necessidades e incitações do meio social” e, pelo que se pode perceber, nossa sociedade não dispensa à educação a atenção e o valor que ela requer como ciência que se ocupa com a formação básica do cidadão. Isso acontece de maneira mais marcante com o ensino da música, que

[...] é tido como periférico no processo de educação escolar, apesar de as professoras e membros da administração enfatizarem em seus discursos a importância da música na formação dos alunos [...] (SOUZA et al., 2002, p.114)

Na realização de atividades como o manuseio de instrumentos e da voz, do exercício da leitura, escrita, regência, execução e composição, baseadas no interesse individual e/ ou coletivo, evidencia-se a preocupação do Projeto Prelúdio com a ação efetiva sobre os objetos e suas decorrências. O enunciado “oferecer condições para que os alunos, ao formular suas próprias hipóteses e resolver problemas, chegassem à construção de um conhecimento” (KIEFER, 1992, p.65) demonstra do uso de uma abordagem cognitiva no desenvolvimento do processo de educação musical proposto.

Verifica-se também a preocupação em trabalhar com o interesse que, segundo Piaget, no que se refere ao desenvolvimento da inteligência e da afetividade, é o aspecto fundamental, sendo, por sua vez, o mobilizador das reservas internas de força. Qualquer atividade se tornará menos árdua e prazerosa quando interessar ao aluno.

O interesse é o prolongamento das necessidades. É a relação entre um objeto e uma necessidade, pois um objeto torna-se interessante à medida que corresponde a uma necessidade. Assim sendo, o interesse é a orientação própria a todo ato de assimilação mental. (PIAGET, 1985, p.38)



A interação através de aulas e atividades em pequenos grupos, reunidos para as aulas de flauta doce e violão, e grupos maiores para a prática de laboratório de som, de instrumentos e de canto, propiciam um convívio agradável e provocador, atualizando e mantendo vivo o interesse pela aprendizagem.

A prática musical em grupos, grandes e/ou pequenos, está fundada sobre os mecanismos essenciais da psicologia da criança, pois a experiência e a interação são matéria-prima para a construção do conhecimento. Piaget nos diz ainda que a conquista pelo indivíduo da consciência de si próprio é alcançada através da interação social e que, para extrapolar sua perspectiva pessoal, atingindo a objetividade, o indivíduo necessita da cooperação, entendida como sendo “essencialmente uma fonte de regras para o pensamento” (PIAGET, 1998b). Além disso, a cooperação é capaz de levar o aluno à construção da sua autonomia.

Ao chegarem ao Prelúdio sem conhecimentos musicais no sentido formal, ou seja, ler e escrever música ou executar algum instrumento, as crianças, num primeiro momento, agrupadas por idades, não eram submetidas a nenhum tipo de teste sendo encaminhadas para as atividades práticas de iniciação I ou II, laboratório I ou II, prática de flauta doce e prática de canto em conjunto, iniciando assim uma convivência mais intensa com a atividade musical.

Embora no plano de estudos do Projeto Prelúdio não seja mencionada a palavra estágio, sua organização obedece à sucessão de níveis de dificuldades de complexidade cada vez maiores, seqüenciados em faixas flexíveis e contínuas, evidenciando proximidade à teoria piagetiana. Em relação às etapas do desenvolvimento cognitivo, afetivo e motor, há uma prática de respeito ao processo individual das aprendizagens, promovendo migrações entre turmas, independentemente da idade cronológica.

Jean Piaget afirma que

[...] todos concordam em admitir que a inteligência começa sendo prática ou sensório-motora, só se interiorizando pouco a pouco em pensamento propriamente dito, e reconhecem que sua atividade é uma construção contínua [...] (PIAGET, 1988, p.161)

Analisando a progressão das atividades oferecidas e os conteúdos desenvolvidos, observa-se que os níveis de aprendizagem respeitam o processo de desenvolvimento da inteligência da criança em suas sucessivas assimilações e acomodações, conduzindo as ações do estágio sensório-motor às operações mais abstratas, construindo e transformando as estruturas de pensamento. É reconhecida a necessidade da experiência prática para a construção das representações mentais básicas na construção do conhecimento musical.



A Educação Musical é iniciada através de laboratórios de som, chamados, por motivos operacionais, de Iniciação Musical I e II, correspondendo aos 5 e 6 anos, respectivamente. Nesses laboratórios, são disponibilizados materiais sonoros diversos acompanhados de instigações adequadas, que intensificam a curiosidade das crianças e desencadeiam atividades que levam ao processo gradativo de exercício do pensamento e à construção de estruturas básicas para o conhecimento musical. Nessa faixa, dos 5/6 anos, há um movimento no sentido da superação das ações práticas para chegar à representação.

Na progressão dos 07 aos 12 anos, a criança tem condições de sistematizar experiências e compreender as regras do sistema musical. Inicia-se, nesse estágio, a aprendizagem da leitura e escrita musicais convencionais que são desenvolvidas por meio da prática, tanto nas aulas de flauta doce quanto nas aulas do laboratório de som, (que, a partir de 1998, receberam o reforço de computadores para apoio aos alunos em suas atividades de percepção e escrita musicais). Em ambas as aulas, é dedicada especial atenção à composição, que propicia a pesquisa espontânea, fazendo com que em suas atividades “toda a verdade a ser adquirida seja reinventada pelo aluno ou pelo menos reconstruída” (PIAGET, 1998b), deixando de ser um ato de transmissão e recepção mecânicas daquilo que é dito pelo professor. Para os alunos esta é uma prática muito prazerosa que lhes desafia a investigar, experimentar, produzir, reinventar. O professor desempenha o papel de orientador, procurando atender às solicitações individuais ou coletivas, sem imposição diretiva. Nas aulas de laboratório de som, os alunos trabalham a partir dos improvisos que são registrados e apresentados aos pais nas aulas abertas.

A partir dos 11/12 anos, quando se inicia o período que pode ser chamado de operatório-formal, observa-se a continuidade do trabalho instrumental numa ampliação, cada vez maior, das possibilidades do fazer musical. No Laboratório III e na Teoria Musical, quando os alunos já apresentam maior capacidade de abstração, é realizado o trabalho de sistematização dos conceitos construídos no decorrer do processo de desenvolvimento do pensamento musical, sendo possível, então, acompanhar mentalmente o raciocínio e chegar a conclusões sem necessidade de apoiar-se no concreto.

## **Conclusão**

Como referido anteriormente, o trabalho em grupos como tônica da atividade pedagógica no Projeto Prelúdio é o grande articulador na construção das estruturas do pensamento. Através dele, acontece a circulação dos saberes de cada um na elaboração



individual e coletiva do conhecimento. Segundo a teoria de Piaget (1998b), os métodos chamados “ativos” pressupõem, necessariamente, a intervenção de um meio coletivo organizador das trocas intelectuais e são os únicos capazes de desenvolver a personalidade intelectual e formar a personalidade moral. As atividades realizadas em grupos, iniciando pelas aulas teórico-práticas e de instrumentos, culminando nos Coros, Conjuntos e Orquestras, levam a uma educação da solidariedade interna, fazendo com que os alunos, gradativamente, passem a ter uma visão do conjunto, rompendo com seu egocentrismo.

Segundo Hegel (1991, p.183), a individualidade e a universalidade são aspectos básicos no equacionamento da tarefa educacional. A superação do egocentrismo, possibilitando a caminhada do individual para o universal, contribui de forma fundamental para a consolidação desse processo, conduzindo os alunos a uma educação universal, o grande desafio do século XXI.

Paulo Freire, em sua fala sobre o respeito à autonomia do aluno, faz lembrar o trabalho de Jean Piaget que, através de suas pesquisas, procurou desvendar o processo de construção da autonomia no ser humano. Piaget e Freire referem-se à responsabilidade de pais e professores como educadores, que marcam de forma indelével a personalidade dos alunos, positiva ou negativamente, conforme suas atuações pedagógicas. Submetidos ao autoritarismo, com a imposição de ordens e deveres, sem direito ao diálogo, as crianças e os jovens desenvolvem uma moral heterônoma que os conduz ao conformismo. É na convivência com seus pares que eles irão construir a cooperação, ingrediente imprescindível para a constituição da autonomia. Em um ambiente democrático, onde os professores, na prática cotidiana de sala de aula, respeitem os processos de desenvolvimento intelectual e afetivo dos alunos, poderá ser desenvolvida a educação para a liberdade e o próprio espírito democrático.

A educação musical realizada no Prelúdio se preocupa, por um lado, com o desenvolvimento de estruturas que conduzam à construção do conhecimento musical, apontando para o processo de crescimento e aperfeiçoamento individuais, e à autonomia; e, por outro lado, socializa, propiciando o diálogo, a intersubjetividade, abrindo para o universal.



## Referências

- COMÊNIO, João Amós. *Didática magna*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1985.
- FREIRE, Paulo. *Ação cultural para a liberdade*. 2.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.
- \_\_\_\_\_. *Pedagogia da autonomia*. 6.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997.
- HEGEL, Georg W.F. *Escritos pedagógicos*. Madrid: Fondo de Cultura Econômica, 1991.
- KIEFER, Nidia Beatriz Nunes. Projeto Prelúdio – Pró-Reitoria de Extensão – UFRGS. *Revista da ABEM*, Salvador, ano 1, n.1, 1992.
- PIAGET, Jean. *Seis estudos de psicologia*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1985.
- \_\_\_\_\_. *Psicologia e pedagogia*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1998(a).
- \_\_\_\_\_. *Sobre a pedagogia*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998 (b).
- SOUZA, J.; HENSTCKE, L.; OLIVEIRA, A.; DEL BEM, L.; MATEIRO, T. *O que faz a música na escola? Concepções e vivências de professores do ensino fundamental*. Porto Alegre, UFRGS, IA, Programa de Pós-Graduação em Música, Série Estudos 6, 2002.



# Reflexões Sobre a Relevância do Estágio Curricular à Formação do Licenciando em Música

Regina Stori  
UEPG  
regina.mus@gmail.com

**Resumo:** O presente trabalho objetiva discorrer sobre a temática do estágio curricular sob o aspecto da legislação e normatização para a área, das modalidades e lócus de estágio possíveis ao licenciando em música e enumera alguns apontamentos sobre a relevância do estágio à formação do professor de música tais como a relação teoria e prática, a pesquisa, atuação profissional e política. Os fundamentos metodológicos adotados baseiam-se no materialismo histórico e dialético e a temática é discutida a partir da nossa experiência como docente de estágio em uma universidade paranaense, apoiada especialmente pelos escritos de PIMENTA (2006), PIMENTA, LIMA (2004), SACRISTÁN, GOMÉZ (1996), DEMO (2003), BUCHMANN (2008), BELLOCHIO (2003), MATEIRO, SOUZA (2008) e BEINEKE (2001) que elucidam as questões propostas.

**Palavras-chave:** estágio curricular, formação docente, licenciatura em música.

## Introdução

O estágio curricular é tema de ampla discussão no meio da educação. Vários autores têm contribuído no debate sobre essa temática (PIMENTA, 2006; PIMENTA, LIMA, 2004; FELÍCIO, OLIVEIRA, 2008). Referente ao estágio na formação do licenciado em música, sob os aspectos de concepção de estágio, da modalidade, dos campos, entre outros, o tema também tem sido amplamente debatido (BELLOCHIO, 2003; FIGUEIREDO, 2005; BEINEKE, 2001; BUCHMANN, 2008; MATEIRO, 2008; SOBREIRA, 2008).

Não obstante haja várias pesquisas, pretendemos nesse trabalho colaborar com as discussões apontando alguns aspectos e fazendo relações com nossa experiência como docente de estágio no curso de licenciatura em música de uma universidade paranaense. A estrutura desse trabalho segue a descrição dos aspectos referentes à normatização para o estágio curricular, os tipos de estágio e lócus de realização, justificativa da relevância do estágio na formação do licenciando em música e considerações finais.

Os fundamentos metodológicos adotados baseiam-se no materialismo histórico e dialético por compreendermos que o estágio curricular pertence a uma totalidade que compreende as mediações entre a normatização sobre o assunto em um Estado capitalista, a história, a formação docente do acadêmico, o campo de estágio e a instituição de ensino superior.



## O Estágio Curricular

Uma justificativa à presença do estágio na formação atual do licenciado em música refere-se ao cumprimento da normatização dada ao assunto. No campo da legislação e das normas o estágio é regido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 e pela Lei nº 11.788/08 que trata especificamente do assunto; nas licenciaturas em geral é regido pela Resolução CNE/CP nº 1 de 18 de fevereiro de 2002, pela Resolução CNE/CP nº 2 de 19 de fevereiro de 2002 e pelo regulamento de estágio das instituições de ensino superior (IES); nos cursos de música é regido pela Resolução CNE/CES nº 2 de 08 de março de 2004 que dispõe diretrizes curriculares nacionais para a graduação em música e pelo projeto pedagógico do curso em cada IES. Percebemos, assim, que pela lei e pelas normatizações, o estágio curricular é obrigatório à formação do professor de música.

A Lei nº 11.788/08 define, no parágrafo 2º do artigo 1º, que “o estágio visa ao aprendizado de competências próprias da atividade profissional e à contextualização curricular, objetivando o desenvolvimento do educando para a vida cidadã e para o trabalho” (BRASIL, 2008). Além disso, possibilita duas modalidades de estágio: o obrigatório e o não obrigatório<sup>1</sup>. O estágio obrigatório é aquele sem o qual o acadêmico não obtém seu diploma de graduação. O não obrigatório é “aquele desenvolvido como atividade opcional, acrescida à carga horária regular e obrigatória” (BRASIL, 2008). As duas modalidades devem ser executadas com acompanhamento de professor orientador da IES e por supervisor do campo de estágio.

Não obstante tenhamos que cumprir tantos dispositivos legais e normativos em relação ao estágio, não podemos reduzi-lo somente a esse cumprimento.

Pimenta (2006), por exemplo, enumera três tipos de estágio:

I) o de *observação*, no qual o acadêmico aprende “a realidade da sala de aula, no contexto da escola, examinando sobretudo o processo de ensino-aprendizagem em comparação com os conteúdos” (p. 151) que são abordados. Salientamos que Estrela (1994) distingue entre a “observação *sobre* o futuro professor e a observação feita *pelo* futuro professor” (apud Morato e Gonçalves, 2008, p. 119), as quais são tratadas igualmente como situações de aprendizagem em estágio. Nos estágios desenvolvidos no curso de música de nossa IES, os acadêmicos cumprem a etapa da observação em visita inicial ao campo de estágio, no qual o conhecem fisicamente da maneira mais ampla que lhes é possibilitada,

---

<sup>1</sup> No presente trabalho, não objetivamos discorrer especificamente para uma ou outra modalidade por tratarmos de questões gerais referente ao estágio na licenciatura em música.





seguida da observação dos alunos com os quais atuarão durante sessenta por cento das horas destinadas à etapa de estágio;

II) o de *participação*, no qual o aluno participa da “dinâmica da sala de aula” (PIMENTA, 2006, p. 153). Essa participação acontece no planejamento, acompanhamento de reuniões pedagógicas, palestras, etc., entretanto, nossos alunos já nos relataram que foram solicitados para “participar” da aula recortando materiais que seriam entregues aos alunos da escola posteriormente. Esse tipo de situação também é referenciado por Pimenta (2006);

III) o de *regência/intervenção*, no qual o acadêmico tem a oportunidade de “praticar o manejo de classe, exercitar como ensinar” (PIMENTA, 2006, p. 153) com a visão de todo o processo (planejamento, execução, avaliação).

Já em relação ao lócus onde o estágio se realiza, podemos afirmar que a atuação do professor de música não se dá somente em escolas regulares (que é um campo de trabalho em ampliação face à aprovação da Lei nº 11.769/08), logo, o estágio do professor em formação não deve ser pensado somente na escola de educação básica, seja na escola comum ou nas escolas de aplicação. Mas, ampliarmos os campos de estágio nos permite pensar nas diversas modalidades de ensino (educação de jovens e adultos, educação indígena, no campo, profissional, à distância, educação especial) e onde mais houver possibilidade para o ensino de música na disciplina de Arte. Também entendemos que são campos de estágio do licenciando em música quaisquer espaços que contemplem processos formais de ensino-aprendizagem de música. Daí podemos dizer que pode se dar em hospitais, escolas de música, organizações não-governamentais, rádios (conforme relatado por RIBEIRO, 2008), etc.

Porém, independente de onde ocorra, o estágio curricular é relevante à formação do professor de música ao:

a) *proporcionar um primeiro contato com a realidade da docência*. Pimenta (2006) afirma que o estágio propicia ao aluno “uma aproximação à realidade na qual irá atuar” (p. 13, grifo da autora). Os acadêmicos não fazem parte integralmente da realidade do estágio porque têm uma limitada autonomia de atuação e durante um determinado tempo apenas. Dessa forma, não pode ser definido como prática docente propriamente dita, mas uma aproximação. Reiteramos que esse primeiro contato pode ocorrer nas diversas situações formais de ensino-aprendizagem de música, ampliando o campo de atuação profissional do licenciado em música;

b) *propor o diálogo entre teoria e prática*. À medida que o aluno se prepara para ir ao campo de estágio e nas observações, teoriza (PIMENTA, 2006). Nas atividades de participação e intervenção reflete, age e reflete sobre sua prática numa constante dialética



transformadora, de modo que o acadêmico percebe, adapta seu planejamento, se adapta à realidade e solicita do educando uma atitude ativa na aula. O diálogo entre teoria e prática não ocorre somente na atuação no campo de estágio, mas também é vista na possibilidade de articulação das disciplinas pedagógicas do currículo do curso com as específicas (psicologia, fundamentos da educação, políticas públicas, didática com arranjos musicais, práticas musicais, análise musical, história da música, música e tecnologia, etc);

c) *ênfatisar a necessidade de planejamento*. Entendemos que ao enfatizarmos o planejamento, estejamos possibilitando ao acadêmico uma importante reflexão para a aula de estágio que consistirá em um relevante conjunto de ações à realidade da docência. Sacristán, Gómez (1996) recomenda que o professor reflita sobre algumas questões em seu planejamento e adotamos sua proposição em nossa prática docente com os estagiários de música. As questões são sugeridas não como sequência linear, mas como reflexões sobre e para a prática:

- a) pensar ou refletir sobre a prática *antes* de realizá-la.
- b) considerar que *elementos* intervêm na configuração da experiência que os alunos/as terão, de acordo com a peculiaridade do conteúdo curricular envolvido.
- c) ter em mente as *alternativas* disponíveis:lançar mão de experiências prévias, casos, modelos metodológicos, exemplos realizados por outros.
- d) *prever*, na medida do possível, o curso da ação que se deve tomar.
- e) antecipar as *consequências* possíveis da opção escolhida no contexto concreto em que se atua.
- f), *ordenar os passos* a serem dados, sabendo que haverá mais de uma possibilidade.
- g) delimitar o *contexto*, considerando as *limitações* com que contará ou tenha de superar, analisando as *circunstâncias* reais em que atuará: tempo, espaço, organização de professores/as, alunos/as, materiais, meio social, etc.
- h) determinar ou prover os *recursos* necessários (SACRISTÁN, GOMÉZ, 1996, p. 205, grifos do autor);

d) *oportunizar o levantamento e a pesquisa*. De acordo com Demo (2003),

a concepção moderna de professor o define essencialmente como *orientador do processo de questionamento reconstrutivo* no aluno, supondo obviamente que detenha esta mesma competência. Neste sentido, o que mais o define é a pesquisa. A rigor, ensinar é algo decorrente da pesquisa. (DEMO, 2003, p. 78, grifo do autor)

Partindo dessa colocação de Demo (2003), entendemos que tanto a observação de estágio quanto o planejamento desse oportunizam a pesquisa, entretanto, abrimos um parêntesis para relatar brevemente uma experiência recente. No segundo semestre de 2009, em face da gripe H1N1 fomos orientados pela coordenação de estágios das licenciaturas de



nossa IES a não levar os acadêmicos às salas de aula das escolas como medida preventiva. Logo, tivemos que adaptar a proposta de estágio a ser desenvolvida. A etapa a ser cumprida pelos estagiários era nas séries iniciais do ensino fundamental, então propusemos, a partir de leituras sobre a temática, um levantamento das práticas musicais realizadas pelas professoras da rede municipal. Essa experiência tornou-se, para os estagiários, um momento de pesquisa, diálogo com a teoria e formação acadêmica tão relevante quanto o contato direto com as crianças;

e) *possibilitar ao acadêmico o aprendizado sobre como atuar profissionalmente.* Pimenta, Lima (2004) mencionam que, embora faça parte de um processo mais amplo e mais longo, o estágio colabora na construção da identidade docente do indivíduo. Buchmann (2008) aponta para a relevância de o estágio supervisionado oportunizar o contato com a profissão, fato que foi verificado nas respostas de acadêmicos de licenciatura em música da Universidade Federal de Santa Maria/RS. Em nossa experiência docente, com o objetivo de possibilitar essa formação profissional e contribuir na efetivação e solidificação da presença da música na escola e na sociedade, temos estabelecido e avaliado nossos acadêmicos com o cumprimento de alguns requisitos tais como apresentação pessoal, vocabulário adequado, cumprimento de combinados com o campo de estágio, cumprimento de horários, solicitude e generosidade junto ao supervisor técnico<sup>2</sup>, entre outros;

f) *proporcionar integração entre acadêmico, professor de estágio e supervisor técnico.* A orientação individualizada para os projetos de estágio permite uma justaposição entre acadêmico, professor de estágio e supervisor técnico. Como resultado dessa parceria, o acadêmico sente-se parte da formação (musical) do grupo de alunos com o qual atua ou atuará e possibilita, também, a aproximação do campo de estágio com uma concepção contemporânea de ensino de música e contrária ao senso comum (de ensino de instrumento e teoria musical ou de adorno escolar, por exemplo). Bellochio (2003) propõe que “os estágios e as atividades práticas previstas nas Diretrizes [para formação de professores] possam subsidiar a formação inicial para os estagiários e a formação continuada para os professores regentes das turmas de estágios” (p. 19). Já Penna (2007) relata a bem-sucedida integração entre universidade e comunidade com a ampliação de oportunidades para licenciados em música nas escolas públicas municipais de João Pessoa/PB. Acreditamos que essa experiência poderia ser repetida em outras cidades brasileiras à medida que a visibilidade da atuação do

---

<sup>2</sup> De acordo com a Lei nº 11. 788/08 o estágio deve ser realizado também com um supervisor do próprio campo de estágio. Em nossa Universidade, denominamos esse profissional de supervisor técnico.



professor de música, possibilitada inicialmente pela presença do estagiário mediado pela universidade, for ampliada, valorizada e conseqüentemente requisitada.

g) *possibilitar a atuação política*. Demo (2003), ao criticar o professor que apenas pesquisa e exime-se de contato com os alunos, propõe que a universidade, “mantendo como instrumentação crucial a reconstrução do conhecimento inovador, tem por objetivo cultivar o tipo mais consciente, crítico, reconstrutivo e humanizador de cidadania, levando à intervenção inovadora e ética na sociedade e na economia” (p. 62). E continua:

a intervenção inovadora e ética na sociedade significa [...] promover a solidariedade, mais que a competitividade, os direitos humanos e a democracia. [...] Já a intervenção inovadora e ética na economia refere-se à capacidade de impor-se ao mercado, não para deturpá-lo, desfigurá-lo ou mascará-lo, mas para fazê-lo instrumento indispensável de bem-estar comum. (DEMO, 2003, p. 62)

Nesse sentido, entendemos que ao favorecer a relação entre a IES e o campo de estágio por meio do professor de estágio e do acadêmico estagiário, à medida que se faça um trabalho de estágio responsável e significativo socialmente, haverá valorização da música como conhecimento e “como instrumento indispensável de bem-estar comum” (DEMO, 2003, p. 62). Dessa forma, haverá valorização e conseqüente necessidade do profissional com formação específica em música para desenvolver o trabalho para o qual foi capacitado. Em nossa atuação como docente, temos buscado promover essa valorização do futuro licenciado em música e da própria música como campo de conhecimento nos variados espaços que temos tido oportunidade de encaminhar estagiários a partir, justamente, dessa relação tríplice.

## **Considerações finais**

A teorização elaborada acima tem sido orientação em nosso trabalho docente na disciplina de estágio. À medida que os acadêmicos têm ido aos campos de estágio, temos proposto reflexões sobre os locais onde o ensino de música sistematizado ocorre e pode ocorrer e as possíveis áreas de atuação do licenciado em música (inclusive com a intenção de abrir novas possibilidades de trabalho).

Além disso, a preocupação com o esclarecimento das questões legais e das responsabilidades que o estagiário assume ao dirigir-se para o campo de estágio, em especial com a ciência das implicações que a Lei nº 11.769/08 traz ao licenciado em música, tem estado em nossa mente e ações, inclusive como critério de avaliação.



Na medida do possível, temos preferido levar o maior número de estagiários no mesmo campo de estágio com a finalidade de desenvolver um trabalho que seja tomado como “vitruine” da educação musical, de modo que, findo o período, o próprio campo de estágio sinta a necessidade da presença de alguém com formação específica em música. Isso fica particularmente caracterizado, quando solicitamos aos acadêmicos que proporcionem aos educandos do campo de estágio muito mais fazer música do que somente falar dela.

Por fim, ainda que o estágio consista em uma aproximação com a realidade, buscamos essa aproximação da maneira mais concreta que nos seja possibilitada. Dessa forma, fazemos nossas as palavras de Beineke (2001):

No âmbito da formação de professores, é preciso investir na construção de conhecimentos práticos, os quais só podem ser desenvolvidos através de uma formação em que sejam oportunizadas experiências concretas de ensino, orientando os processos de reflexão sobre as próprias práticas, sem secundarizar a importância dos conhecimentos musicais e pedagógicos. (BEINEKE, 2001, p. 95)



## Referências

BEINEKE, Viviane. Teoria e prática pedagógica: encontros e desencontros na formação de professores. *Revista da ABEM*. Porto Alegre, 2001. V. 6, set.

BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. A formação profissional do educador musical: algumas apostas. *Revista da ABEM*. Porto Alegre, 2003. V. 8, mar.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96*. Brasília, 1996. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil/LEIS/L9394.htm>, acesso em 17/05/09.

BRASIL. *Lei. Nº 11.788/08*. Brasília, 2008. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Lei/L11788.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11788.htm), acesso em 30/05/10.

BRASIL. Ministério da Educação. *Resolução CNE/CP nº 1 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. Brasília, 2002. Disponível em [http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1\\_2.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf), acesso em 30/05/10.

BRASIL. Ministério da Educação. *Resolução CNE/CP nº 2 de 19 de fevereiro de 2002*. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Brasília, 2002. Disponível em [http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res2\\_2.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res2_2.pdf), acesso em 30/05/10.

BRASIL. Ministério da Educação. *Resolução CNE/CES nº 2 de 08 de março de 2004*. Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Música e dá outras providências. Brasília, 2004. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES02-04.pdf>, acesso em 30/05/10.

BUCHMANN, Leticia Taís. *A construção da docência em música no estágio supervisionado: um estudo na UFSM*. 2008. 151 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2008.

DEMO, Pedro. *Educar pela pesquisa*. 6. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

FELÍCIO, Helena M. dos Santos; OLIVEIRA, Ronaldo A. de. A formação prática de professores no estágio curricular. *Educar*, Curitiba: Editora UFPR, n. 32, p. 215-232, 2008. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/er/n32/n32a15.pdf>, acesso em 15/03/2010.

FIGUEIREDO, Sérgio L. F. Educação musical nos anos iniciais da escola: identidade e políticas educacionais. *Revista da Abem*, Porto Alegre, n. 12, p. 21-29, mar. 2005.

MATEIRO, Teresa, SOUZA, Jusamara(org). *Práticas de ensinar música*. Porto Alegre, Sulina, 2008.

MORATO, Cíntia T.; GONÇALVES, Lilia N. Observar a prática pedagógico-musical é mais do que ver! In: MATEIRO, T., SOUZA, J.(org). *Práticas de ensinar música*. Porto Alegre, Sulina, 2008.



PENNA, Maura. Conquistando espaços para a música nas escolas: a solução é a obrigatoriedade? In: XVI Encontro Anual da Associação Brasileira de Educação Musical, 2007, Campo Grande. *Anais...* Campo Grande, 2007, p. 1-9.

PIMENTA, Selma G.; LIMA, Maria Socorro L.. *Estágio e Docência*. São Paulo: Cortez, 2004.

PIMENTA, Selma G. *O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?* 7. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

RIBEIRO, S. T. da S. A rádio como um espaço para a prática docente em música. In: MATEIRO, T., SOUZA, J. (org). *Práticas de ensinar música*. Porto Alegre, Sulina, 2008.

SACRISTÁN, J. Gimeno, GÓMEZ, A. I. Pérez. *Compreender e Transformar o ensino*. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 1996.

SOBREIRA, Sílvia. O estágio supervisionado na formação do educador musical: construindo parcerias entre escola e universidade. In: XVII Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical. 2008. *Anais...*, São Paulo, 2008, p. 1-5.



## **Relato de experiência de estágio supervisionado em música na educação infantil com duas turmas de pré-escolar II**

*Ana Catarina Leão Pinto Coelho  
Universidade Federal da Paraíba  
acatarina.leao@gmail.com*

**Resumo:** Este artigo tem como objetivo relatar uma experiência de estágio supervisionado em música na educação infantil em duas turmas de Pré-Escolar II de uma Escola de Ensino Básico da UFPB. O estágio é uma exigência do curso de Licenciatura em Música da UFPB. Tomo como referência alguns teóricos da Educação Musical, do desenvolvimento infantil assim como as propostas do RCN para a educação infantil. O trabalho está estruturado em quatro partes, a primeira, discorro sobre a escola que estou realizando o estágio, as duas turmas de Pré-Escolar II, o corpo docente e algumas características estruturais das salas de aula. Depois falo sobre a importância da música na educação infantil, relacionando alguns temas como inclusão, importância da música nas escolas, desenvolvimento da criança e proposta do RCN para a educação infantil. Apresento em um terceiro momento, minha proposta de estágio, bem como o plano de curso e os planos de aula. Por fim, relato alguns resultados preliminares e as implicações deste trabalho para a educação musical.

**Palavras-chaves:** educação infantil, educação musical, ensino básico.

O estágio supervisionado é um processo que possibilita experiências em diversos campos da educação, como educação infantil, ensino fundamental, ensino médio, dentre outros, permitindo ainda o contato com a educação inclusiva. Desta forma, no estágio podemos refletir sobre nossas experiências que permitem a análise da prática docente, assim como a investigação e análise dos processos de ensino e aprendizagem.

O estágio está sendo realizado em uma Escola de Ensino Básico da UFPB em duas turmas de Pré-Escolar II, onde as idades variam de cinco a seis anos. A turma “A” é composta por doze alunos, sendo cinco meninos e sete meninas; e a turma “B” é composta por nove alunos, onde quatro são meninos e cinco são meninas. Ambas as turmas possuem duas crianças com necessidades educacionais especiais, um aluno com Síndrome de Down e outro com Autismo. Em cada sala existem duas professoras unidocentes. As quatro professoras são formadas em pedagogia, sendo uma delas também psicóloga.

Quanto à organização da escola, a mesma é regida pela gestão democrática e o Projeto Político Pedagógico é construído no coletivo, seguindo as diretrizes dos RCN para a Educação Infantil e dos PCN para a Educação Fundamental. Existem reuniões





periódicas para este debate e ainda são feitos questionários para a obtenção da opinião dos pais a respeito da Escola.

Quanto ao espaço físico, as salas de aula são confortáveis, tem ar condicionado e mesas com cadeiras adequadas às crianças. Os armários são coloridos, a sala é bem iluminada e o quadro branco é adaptado ao tamanho das crianças.

## **Música na Educação Infantil**

“A música é a nossa mais antiga forma de expressão, mais antiga do que a nossa linguagem ou a arte; começa com a voz e com a nossa necessidade preponderante de nos dar aos outros” (MENUHIN E DAVIS, p. 1, 1981 citado por PENNA, p. 28, 2008).

Esta prática já existe na vida das crianças desde muito cedo. Relatos do uso da música com bebês, crianças e adolescentes, diz Ilari (2009), “são bem mais antigos do que se costuma pensar... Nos tempos atuais, a música, em suas diversas formas, locais e modos de apresentação, está mais presente do que nunca na vida de gestantes, bebês, crianças e adolescentes” (p. 16).

Gardner (1994) fala que na idade de zero a seis anos, as crianças são chamadas de aprendizes intuitivas, estando plenamente equipadas para aprender a linguagem e outros sistemas simbólicos para desenvolver teorias úteis sobre o mundo físico e sobre o mundo de outras pessoas. Portanto, as crianças dominam uma grande quantidade de informações e se mostram altamente competentes em seus mundos limitados. Com a música não acontece diferente, a criança aprende e faz música e de diferentes formas e se expressa musicalmente cantando, tocando, dançando, imitando uma melodia, dentre outras formas (PACHECO, 2009).

Segundo MADALOZZO, *et al.* (2008):

“Música infantil é música simples? Para muitos, a música feita, cantada ou tocada pelas crianças parece ser uma música pouco elaborada e evidentemente mais simples do que as produções adultas. Talvez, por esta razão, a música infantil tenha sido deixada de lado por tanto tempo na história da pesquisa musical. Entretanto, nos últimos anos, muitos pesquisadores têm demonstrado que as crianças têm uma cultura musical rica, elaborada e muitas vezes pouco conhecida e completamente estereotipada” (MADALOZZO, *et al.* 2008, p. 11).



Trazendo este fazer musical para a escola, que é uma parte importante da sociedade, local onde as crianças, os adolescentes e jovens têm a oportunidade de interagir o mundo em que vivem, de estabelecer relações entre diversos conhecimentos, inclusive os conhecimentos musicais, quando se trata da educação infantil e a música, esta realidade é bastante limitada, pois, segundo Ilari (2007) citada por Pacheco (2009), “o próprio acesso a educação formal é ainda bastante limitado em nosso país [...] menos de 30% das crianças brasileiras de zero a seis anos tem acesso à educação oficial, a educação infantil [...] a música na educação infantil ganhou espaço, principalmente, porque os professores enxergaram nas atividades musicais potenciais para entreter as crianças, ensinar rotinas e comportamentos.” (p. 17-18).

Segundo Brito (2003) a música no Brasil sofreu (e sofre) com certos conceitos errôneos, como por exemplo, a prática de utilizar a canção de forma condicionadora, adestradora, para a hora do lanche ou a hora de ir embora, tornam a experiência musical vazia e sem significado para a criança, já que ela somente reproduz o que lhe foi ensinado sem nenhuma reflexão ou possibilidade de experimentação. A concepção de música como algo pronto prejudicou por muito tempo o aprendizado de todos, já que o aluno não era estimulado a criar e até mesmo refletir sobre o trabalho não era habitual. Promover o ser humano é a principal função da música.

Qual seria o papel então da música na educação infantil?

“A educação musical se propõe a criar nos indivíduos não tanto aptidões artísticas específicas, mas, sobretudo um desenvolvimento global da personalidade através de formas as mais diversificadas possíveis de atividades expressivas, criativas e sensibilizadoras. Engloba o desenvolvimento auditivo, o sentido rítmico, a voz, os exercícios de imitação, improvisação, partindo da etapa do solfejo, o canto coral e a prática instrumental” (ROSA, 2003, p. 3).

O objetivo da música para crianças de quatro a seis anos é basicamente explorar e identificar elementos da música, perceber, expressar sensações, sentimentos e pensamentos utilizando composições e interpretações musicais.

Baseado no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998), o conteúdo trabalhado na educação musical infantil deverá respeitar o nível de percepção e o desenvolvimento das crianças em cada fase. De quatro a seis anos pode-se ampliar os trabalhos desenvolvidos incluindo a reflexão sobre aspectos referentes aos elementos da linguagem musical. Ex: alturas (graves ou agudos), duração (curtos ou longos),



intensidade (fracos ou fortes) e timbre (característica que distingue cada som). Trabalhando jogos e brincadeiras que envolvam dança, improvisação musical, repertório de canções a fim de desenvolver memória musical. A apreciação musical refere-se a audição e interação com músicas diversas. Envolve a escuta de obras musicais de diversos gêneros, estilos, épocas e culturas, da produção musical brasileira e de outros povos e países, reconhecimento de elementos musicais básicos como frases, partes, elementos que se repetem, dentre outros

O RCNEI (1998) sugere uma orientação didática para o trabalho com crianças de quatro a seis anos. Propõe que os professores trabalhem com diversas músicas como estrangeiras, de diferentes culturas e diversos gêneros musicais. Trabalhar com música sem letra também é muito interessante, pois abre a possibilidade de trabalhar de outras formas, as crianças podem perceber, sentir, ouvir deixando ser guiado pela música e imaginação. É importante, também, um conhecimento sobre as obras ouvidas, seus compositores, para iniciar conhecimento sobre produção musical. A avaliação realizada de 4 a 6 anos é pela utilização da linguagem expressiva e a consciência do valor da comunicação por meio da voz, do corpo e dos instrumentos musicais.

Falar em Educação Musical Infantil é remeter-se a velha prática da brincadeira com crianças. É através do lúdico que a criança aprende, transforma a sua realidade em brincadeira para esta ter um sentido real em sua vida. Brito (2003) afirma que as crianças se relacionam de forma natural e intuitiva com a música, já que usa os sons e a música como forma de comunicação, são algumas das principais formas de relacionamento humano. Quando canta, bate, ou qualquer forma que a criança utiliza para produzir som, a criança “se transforma em som”, representa a si através do som. E é por isso que brincar é a melhor forma da criança aprender, porque quando brinca se diverte, e concentra maior atenção para aquilo que faz.

Baseado no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998):

“A brincadeira é uma linguagem infantil que mantém um vínculo essencial com aquilo que é o “não-brincar”. Se a brincadeira é uma ação que ocorre no plano da imaginação isto implica que aquele que brinca tenha o domínio da linguagem simbólica. Isto quer dizer que é preciso haver consciência da diferença existente entre a brincadeira e a realidade imediata que lhe forneceu conteúdo para realizar-se. Nesse sentido, para brincar é preciso apropriar-se de elementos da realidade imediata de tal forma a atribuir-lhes novos significados. Essa peculiaridade da brincadeira ocorre por meio da articulação entre a imaginação e a imitação da realidade. Toda brincadeira é uma



imitação transformada, no plano das emoções e das idéias, de uma realidade anteriormente vivenciada” (BRASIL, 1998, p. 12).

Ainda com relação à educação infantil, venho lembrar que as crianças com necessidades especiais também tem os mesmos direitos que as outras crianças. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, (Lei 9394/96), preconiza que a educação infantil, como primeira etapa da educação básica, deve ser oferecida em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos e que a educação especial, no entanto, antes mesmo da promulgação da LDB/96, já entendia que o atendimento especializado oferecido a crianças com necessidades especiais era de competência da área educacional, definindo esse atendimento como Estimulação Precoce.

A educação especial articula-se com a educação infantil no seu objetivo de garantir oportunidades sócio-educacionais à criança, promovendo o seu desenvolvimento e aprendizagem, ampliando dessa forma, suas experiências, conhecimento e participação social (RCNEI, 2000, p. 12).

É baseado nesses referenciais teóricos que elaboro o meu plano de curso, explorando o máximo de elementos possíveis para o ensino da música às minhas crianças de 5 anos, buscando sempre vivenciar e explorar o lado lúdico das brincadeiras para posteriormente, numa idade mais avançada, esses elementos serem somados a outros que serão aprendidos.

## **Proposta do estágio supervisionado**

O estágio está sendo realizado em dupla. A nossa proposta foi dar aula a duas turmas de Pré-Escolar II, cada aula com duração de 40 minutos, duas vezes por semana, segundas e quartas. Elaboramos nosso plano de curso e os planos de aula segundo a proposta descrita por Joan Russell (2005), onde buscamos variar as atividades e interrelacioná-las de acordo com os elos temáticos propostos em cada aula. Consideramos cada atividade como uma unidade de análise com algo em comum. “Cada unidade consiste em uma conversa musical entre professor e aluno” (VYGOTSKY, 1962, 1978, Citado por RUSSELL, 2005).

A relação entre as atividades propostas é o que chamamos de elo temático. Seguindo esses elos, o plano de curso e de aula foram elaborados de forma que buscamos trabalhar questões como coordenação motora, padrões rítmicos, vivência de



pulso e fraseado através de movimentos corporais, exploração de sonoridades diferentes utilizando objetos sonoros, socialização, dentre outros.

O nosso plano de aula consta de uma estrutura definida onde são distribuídos os conteúdos, a forma de execução, as atividades propostas e seus elos temáticos. Na forma de execução detalhamos como as crianças irão desenvolver cada atividade. Nos recursos colocamos quais materiais iremos utilizar em cada aula, por exemplo: violão, CD player, pandeiro, claves, copos e etc. Nas atividades sugerimos o meio pelo qual a atividade será executada, em forma de música, jogos, parlendas, e por fim os elos temáticos ou conceituais onde fazemos conexões dos temas de assuntos já trabalhados.

As aulas são compostas por cinco atividades principais: desenvolvimento auditivo, ritmo, canção, locomoção e apreciação musical. No desenvolvimento auditivo praticamos exercícios de execução de canções em salas de aula, percepção auditiva onde as crianças identificam e reproduzem sons do cotidiano, vivenciam timbres, alturas, movimentos sonoros, intervalos, escalas e tantas outras possibilidades de escutas. Na parte de ritmo, trabalhamos pulsação, batimentos livres com clavas, copos, palmas, passos com marcha, além do próprio corpo. Trabalhamos com o intuito de desenvolver o sentido rítmico e a motricidade da criança. O trabalho de canções ajuda no desenvolvimento do aprendizado melódico das músicas tais como altura, fraseado, sentido tonal, desenvolve também a sensibilidade da criança, afinação e escalas; o trabalho de locomoção proporciona uma experiência de vivência rítmico-corporal. As atividades propostas são: pular, andar, balançar, abaixar e outros criados por elas. São feitos gestos diversos e as expressões faciais são exploradas com as atividades.

Quando proporcionamos uma apreciação musical estamos enriquecendo e ampliando o conhecimento em diversos aspectos referentes à produção musical. Ao planejar estamos tendo o maior cuidado com relação às canções. Observamos a turma por um período de duas semanas e verificamos o limite de alturas musicais de cada uma. Também tivemos cuidados especiais com os objetos levados para as aulas, pois por se tratar de crianças de cinco anos esses cuidados devem ser tomados para não machucá-los.



## Resultados preliminares

Serão relatados alguns resultados que foram possíveis de serem observados das aulas com as crianças e em seguida teceremos alguns comentários a respeito do processo. A primeira aula do estágio aconteceu no dia 19 de abril de 2010 e foi bastante aceita pelas crianças. O objetivo era que eles vivenciassem padrões rítmicos assim como pulso e fraseado musical. Através do movimento corporal, desenvolvessem a coordenação motora e que explorassem o som de forma variada. Logo de início cantamos a música: “Alô, bom dia” e as crianças podiam dizer seus nomes, cada um em seu tempo. Em seguida realizamos uma atividade de socialização e de apresentação. Demos um copo para cada criança e pedimos que explorassem o som dos copos. Cada um deu um exemplo e todos faziam aquele exemplo em seu copo. A atividade foi bem conturbada no início por exigir muito da coordenação motora das crianças. A atividade seguinte houve também a exploração do som das clavas. Cada criança batia um ritmo e sonorizava suas clavas da forma que quisessem. Trabalhamos células rítmicas como 3 semínimas, 2 semínimas e 1 semínima. Em seguida fizemos uma percussão corporal com a música: “Êpo”, mas, não foi muito agradável para as crianças. Cantamos a escala de dó maior explorando o som batendo nas partes do corpo de acordo com cada nota: dó grave (pé), re (canela), mi (joelho), fá (coxa), sol (barriga), lá (peitoral), si (ombros) e dó agudo (cabeça), em seguida cantamos a música: “Escalinhas”. As crianças sentiram dificuldades em acompanhar com os gestos. Ensinamos o que é um som grave e agudo com exemplos do dia-a-dia. Após terem vivenciado um som grave e um som agudo fizemos o jogo do “vivo morto melódico”. Agacha no som grave e levanta no som agudo. Foi perfeitamente entendida pelas crianças e realizada com êxito. Cantamos então a: “História da serpente”. As crianças cantavam e dançavam no ritmo da música e tinham que fazer movimentos corporais. Foi um momento descontraído e ansioso por parte da turma. Por fim fizemos um relaxamento e depois cantamos a canção de despedida.

Em uma avaliação geral desta aula, posso dizer que nos primeiros momentos da aula fiquei bastante satisfeita com o rendimento dos alunos, visto que todos faziam com entusiasmo. Senti que eles aprenderam bem o que é um som grave e agudo e isso para mim já valeu à pena tamanho empenho. Senti que desenvolvemos bem as atividades e conduzimos de forma clara para as crianças.



Para haver uma comparação melhor dos resultados, relatarei a décima aula com as crianças do Pré-Escolar II A, ministrada no dia 26 de maio de 2010.

Esta aula teve uma repercussão bem positiva. Começamos com a música do “Alô, bom dia”. Sempre repetimos a canção do bom dia e da despedida como forma de criar uma rotina para as crianças. Nesta aula as crianças cantaram com mais entusiasmo e bem mais afinados. Em seguida cantamos a música “Música, semente de emoções” onde buscamos trabalhar alguns padrões rítmicos, mudanças de timbres, movimento corporal e socialização. Tínhamos cantado esta música apenas uma vez durante outra aula, e o mais surpreendente foi que as crianças lembraram a música inteira e dos gestos que tínhamos propostos. A música seguinte foi a da “Escalinha”. Com esta canção buscamos trabalhar também alguns padrões rítmicos, percussão corporal, altura das notas, como o som grave e o som agudo, a escala musical maior, além do movimento corporal. Temos trabalhado esta canção em quase todas as aulas e as crianças mostraram um desenvolvimento muito significativo com relação a afinação, a cantar as notas na ordem ascendente e descendente corretamente, visto que na primeira aula as crianças tiveram bastante dificuldade na execução. Em seguida cantamos a música do “Sabão da Lavadeira” onde procuramos deixar as crianças livres para improvisar em cima de frases e gestos. Esta música também vem sendo cantada em quase todas as aulas e as crianças demonstram bastante interesse e ansiedade em chegar a sua vez. A “História da serpente” foi retomada pela terceira vez. É uma canção com movimento corporal e que trabalha o movimento corporal e a socialização entre as crianças. A afinação esta mais aprimorada assim como a atenção na hora da atividade. Fizemos uma apreciação musical com uma música clássica buscando colocar movimentos corporais a cada parte da música. A atividade foi um sucesso e confesso que superou as minhas expectativas. Após esta atividade fizemos um relaxamento com as crianças e cantamos a música da despedida.

Acredito que este trabalho possa contribuir para investigações futuras sobre a gestão de sala de aula em educação musical; e ainda sobre quais seriam as estratégias adequadas para um ensino de música com crianças pequenas nas escolas, levando em consideração o ensino da música como fazedora de festas durante o ano letivo, ou como música que acalma, entre outras utilizações inadequadas. Fazer música com criança é no mínimo desafiador, para tanto, o educador musical deve estar bem preparado para esta prática.



## Referências

- BRASIL. Referencial Curricular Nacional para a educação infantil: estratégias e orientações para a educação de crianças com necessidades educacionais especiais. Ministério da Educação – Brasília: MEC, 2000. Acesso em 22 de maio de 2010. In: <[http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/eduinf\\_esp\\_ref.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/eduinf_esp_ref.pdf)>.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. São Paulo. Editora do Brasil, 1996. Acesso em 22 de maio de 2010. In: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>.
- BRASIL. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, v. 3. 1998.
- BRITO, Teca Alencar de. *Música na Educação Infantil*. São Paulo: Peirópolis, 2003.
- GARDNER, Howard. *A criança pré-escolar: como pensa e como a escola pode ensiná-la*. Tradução de Carlos Alberto S. N. Soares. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- ILARI, Beatriz. *Música na infância e na adolescência: um livro para pais, professores e aficionados*. Curitiba: IBPEX, 2009.
- MADALOZZO, Thiago. et al. *Fazendo música com crianças*. Curitiba: DeArtes – UFPR, 2008.
- PACHECO, Caroline Brendel. *Habilidades musicais e consciência fonológica: um estudo correlacional com crianças de 4 e 5 anos de Curitiba*. 2009. 169 f. Dissertação (Mestrado em Música) - Departamento de Artes e Música, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009.
- PENNA, Maura. *Música(s) e seu ensino*. Porto Alegre: Sulina, 2008.
- ROSA, Amélia M. Dias S. *Relatório anual da disciplina prática de ensino*. Bahia, 2003.
- RUSSELL, Joan. *Estrutura, conteúdo e andamento em uma aula de música na 1ª série do ensino fundamental: um estudo de caso sobre gestão de sala de aula*. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 12, p. 73-88, 2005.





# Relato de Experiências como Estagiária em uma Escola da Periferia de Porto Alegre

*Lohana Sobania Gomes  
Universidade Federal do Pará  
lohanasogomes@hotmail.com*

**Resumo:** O presente relato traz uma experiência de estágio realizada em 2008 em uma escola de Ensino Fundamental de Porto Alegre. Por meio de referências teóricas da disciplina realizada na então Universidade e as observações de campo, foi possível montar um planejamento de acordo com a vivência dos alunos, bem como desenvolver atividades de classe envolvendo a criação, a performance e a apreciação musical por meio de jogos e procedimentos didáticos significativos. Como resultado do estágio ressaltou as atividades e trabalhos desenvolvidos de criação e interação por parte dos alunos, que demonstraram interesse pela vivência musical em sala de aula em momentos prazerosos.

**Palavras-chave:** educação musical, escola, criação musical.

## 1. Introdução

Neste relato apresento minha vivência como professora/estagiária na Escola Estadual de Ensino Fundamental Dr. Martins Costa Junior localizada na periferia de Porto Alegre durante os dois meses da disciplina estágio, como então aluna da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS), no período de 09 de Setembro a 28 de Outubro de 2008, com 26 alunos na faixa etária de 11 a 15 anos em turma da 5ª série.

Em um primeiro momento foi importante observar tanto a parte externa quanto a interna da escola. Algo que me chamou muito a atenção foram pichações e alguns desenhos de grafite nos muros da escola. Pude também observar, algumas atitudes dos alunos que muitas vezes só frequentavam as aulas para obterem presença para receber a “bolsa escola” no final do mês.

Precisei me interar com o espaço escolar e na didática utilizada pelo professor de arte, pretendendo assim obter fundamentos para organizar e planejar as atividades que seriam desenvolvidas durante o estágio. Mesmo assim, algumas propostas de trabalho foram necessárias modificações, a fim de obter um melhor desempenho e compreensão da turma.

Em meu planejamento de aula busquei inserir atividades didáticas baseadas nos autores FRANK (2008), FRITZEN (1991) e MORAES (2002), que são voltadas a criação, apreciação e performance musical, bem como a fabricação de jogos e materiais de apoio, que foram confeccionado pelos próprios alunos. O qual serviria para futuras apresentações públicas na escola.



## 2. Observação da Turma e preparação das aulas

Utilizei como recurso pedagógico livros das autoras DEL BEN (2002) e SOUZA (1997, 2002), que se referem ao cotidiano dos alunos, dentre elas: gosto por ouvir música, compor, cantar e ainda tocar. Sendo assim, constatei que o professor necessita dominar uma série de recursos didáticos para atender ao alunos inserindo conhecimento pedagógico nessa área específica, sem deixar de atender habilidades e dificuldades de cada criança.

Procurei fazer uma pequena análise da turma, e percebi que alguns alunos eram dispersos e que havia uma separação entre meninos e meninas. Nessa análise propus um trabalho em grupos. Precisei, no entanto intervir com algumas atividades que despertasse maior atenção que os estimulasse à criatividade.

Ao fazer minhas observações, notei que poderia aproveitar o conteúdo que a professora de arte/artes visuais da escola estava utilizando, desta forma pudemos trabalhar juntas e após o estágio a professora poderia continuar sua atividade..

## 3. Sobre as aulas

Meu primeiro contato diretamente com os alunos após as observações foi na sala de artes, onde entreguei a eles um questionário com perguntas simples sobre, seus gostos musicais, algumas perguntas sobre músicas que eles costumavam ouvir. Depois desse momento trabalhamos com as carteiras organizadas em forma de círculo, nos apresentamos de maneira dinâmica, como alguns em forma de percussão corporal com o nome se encaixando no ritmo em que havia feito.

Ainda em círculo, começamos a bater os pés marcando uma pulsação. Pedi que encaixassem uma palma para cada batida do pé, depois duas. Inventei um ritmo para encaixar junto com o deles, na mesma pulsação, e pedi para o aluno ao lado inventar outro, e aos poucos, os outros alunos foram criando movimentos rítmicos diferentes. Os alunos demonstraram bastante entusiasmo com este tipo de atividade. Então, a partir dessa idéia pude planejar a próxima aula.

Resolvi que trabalharia nas aulas seguintes com materiais alternativos. Levei duas dezenas de latas e sentamos em círculo, conversamos sobre o som. Surgiram várias perguntas dos alunos, tais como: se o ruído pode ser um som. Falamos também sobre a altura do som, sobre os sons que ouvimos na rua. Após a conversa pedi para que cada aluno pegasse uma lata. Comecei a cantar a música “Escravos de Jó”, seguindo-se a participação dos alunos que começaram a bater com as latas no ritmo da música. Observei que alguns dos alunos tinham



dificuldades em bater as latas no tempo certo. Então, diminuimos o ritmo para que pudessem acompanhar.

A atividade de ritmos inicia de forma fácil e aos pouco fui dificultando um pouquinho, passando as latas e criando uma pequena confusão, trabalhando também a coordenação motora das crianças, além da percepção visual. Como cada aluno tem um ritmo alguns passavam as latas rápidas e outros com maior dificuldade, mas quase todos conseguiram entrar no ritmo pedindo para ensinar outra música com ritmos mais difíceis. E seguimos com outros ritmos que pegaram rapidamente. A música trabalhada foi “Viva eu, Viva tu”, do livro “Lenga la Lenga”, da autora Viviane Beineke (2006).

No terceiro dia de aula estava acontecendo o Conselho Participativo das turmas de 5ª série no horário da minha aula de estágio. Os alunos foram liberados para que os professores ficassem disponíveis para o conselho. Pedi licença a coordenadora e sentei ao seu lado para poder observar suas anotações e sugestões. Dois representantes de cada turma participaram juntamente com os respectivos professores e coordenadores.

Na primeira parte da reunião foram feitas sugestões, reclamações de ambas as partes (professores e alunos). Os alunos falaram do rendimento da turma, citaram alguns professores que não possuem o domínio da matéria e de alguns colegas que colaboram em sala. Após a saída dos alunos, ficaram os professores e as coordenadoras que repassaram as notas e comentaram sobre cada aluno.

Minha idéia no quarto dia de estágio com os alunos era a de trabalhar com a criatividade. Pedi que eles fizessem uma paródia criando ritmos diferentes utilizando as latas. Utilizaram os estilos: rap, pagode e funk para fazer a criação. Os ritmos foram bem simples, mas a maioria se encaixava com a música que foi escolhida para fazer a paródia. Combinamos que no fim de cada aula os trabalhos desenvolvidos seriam apresentados para toda a turma.

Para os alunos me pareceu ser divertido fazer as apresentações para toda a turma, demonstravam que não ter problemas em errar, pois quando erravam, riam e começavam novamente fazendo outras improvisações em seguida.

Na quinta aula, resolvi que trabalharia em parceria com a professora de artes visuais que trabalhava no momento com os alunos, estavam estudando sobre Arte Egípcia e fazendo o “alfabeto hieróglifo”, no qual substituíam cada letra do alfabeto por um desenho.

Aproveitei essa atividade e associei a uma partitura musical e falando sobre as notas, as claves, o pentagrama.

Sugeri então que fizessem uma partitura visual parecida com a do “alfabeto hieróglifo”, ao invés de pensar em letras para cada desenho, colocaríamos um símbolo para o



som, seja ele bater na mesa, bater os pés, bater palmas, estalar os dedos. Comi alguns exemplos de desenhos e sons, pedi então que eles criassem sua partitura visual. Reuni-os em grupos de três e pedi para eles escolherem primeiro uma ordem de sons, depois da escolha pronta eles fariam desenhos para cada som.

Surgiram diversos sons como: Bater na mesa, bater palmas, bater os pés, estalar os dedos, bater no peito, assoviar, bater no caderno.

No fim da aula, antes de bater o sinal os alunos vieram me perguntar mais sobre a partitura musical, ficaram curiosos querendo saber mais sobre as notas e as claves e como tocava o instrumento lendo a partitura. Expliquei o que estava ao meu alcance e combinei que iríamos conversar mais sobre isso nas próximas aulas.

Na sexta aula começamos com uma dinâmica, o nome do jogo é “A máquina”. O jogo funciona com todos os participantes numa grande roda, como são muitos, dividi em dois grupos e pedi para que eles construíssem uma máquina usando somente o corpo. Comecei fazendo movimentos repetitivos com os braços, um no alto, outro pra baixo ritmando, acompanhando o movimento com um som na boca e pedi que entrassem um a um procurando acrescentar outro movimento e outros sons para irmos juntos construindo a máquina. Terminamos a dinâmica quando todos tinham se integrado a máquina fazendo diferentes movimentos e sons. Após, fizemos a dinâmica da “concentração”. Nenhum deles tinha ouvido falar deste jogo, mas quando expliquei logo alguns reconheceram a brincadeira.

Cada um foi classificado com um número, comecei cantando: “Atenção, concentração, ritmo, chamo 1, 1 – 3, (e o 3 continua) 3 -6, (e assim por diante) 6-5, 5-2. Como a atividades era de concentração e memória, o primeiro que se atrapalhou saiu da roda seu número retirado. Para retomar a brincadeira, começamos cantando a música novamente.

Num sétimo momento que estive junto com os alunos confeccionei um material ao qual intitulei “Fantaseando”. Os alunos teriam que se imaginar como um instrumento musical e escrever um texto relatando sobre suas vidas. No final da atividade pedi que fizessem um desenho ilustrando seu texto. A maioria dos instrumentos que foram citados foi o pandeiro, o violão, a guitarra e a bateria. Descreveram o tipo de música que tocariam e deram uma breve explicação do porque gostariam de ser o instrumento escolhido.

Na oitava aula pedi para que os alunos me falassem quais estilos musicais existiam, utilizei o quadro registrando o que cada um falava. Então iniciei uma nova atividade de identificação de ritmos e músicas, colocando um estilo de música africana, a qual todos ficaram quietos, sem saber identifica-la. Expliquei um pouco sobre de onde vem a música e perguntei se eles relacionavam o estilo com algum daqueles que eu havia escrito no quadro. A



segunda música foi um pagode, todos se manifestaram. Expliquei um pouco sobre a origem da música e perguntei os instrumentos que eles conseguiam ouvir. A terceira música era uma música gospel. Duas meninas que estavam sentadas lá na frente se pronunciaram, falaram que era um estilo mais pop de música gospel. Coloquei em seguida uma música de candomblé e eles logo ficaram afoitos, falaram que utilizavam tambores para chamar os espíritos. Expliquei um pouco da cultura e a música de candomblé.

Coloquei mais algumas músicas que eles foram identificando e falando os instrumentos que conseguiam ouvir. No fim da audição do cd, pedi que eles escrevessem sobre algum estilo, dos que tinham escutado e eu havia explicado um pouco.

Na nona e décima aula, perguntei para a turma, se gostariam de fazer uma apresentação para a escola, para podermos mostrar o que foi trabalhado durante esses nossos encontros. Conversamos sobre os trabalhos realizados, o quanto foi produtivo, porque algumas coisas não deram certo, o que mais os interessou.

Pediram para que fizéssemos uma apresentação com as latas, colocando um ritmo só, uma música que eles decidiram, e alguma coisa de percussão corporal. Sentamos em círculo na sala, e decidimos juntos qual seria a música. A música escolhida foi um pagode, criamos um ritmo que todos conseguíssemos fazer. Três meninos inventaram um ritmo corporal e acrescentaram junto ao ritmo das latas e a música. “O tempo passou muito rápido hoje”, foi um comentário que ouvi um dos alunos. O sinal tocou e combinei com eles que falaria com a coordenação para fazermos mais um ensaio durante a semana, para que na próxima pudéssemos apresentar para as outras turmas.

### **3. Alguns Resultados**

Como um dos resultados do meu estágio pode falar dos benefícios em relação ao meu processo de crescimento como aluna e formação à carreira docente. Eu me sentia pronta para dar aulas para crianças. Sempre desejei trabalhar com adultos, pois no meu ponto de vista pareciam ser mais atenciosos. Mas, analisando os resultados dessa atividade de estágio percebi que as crianças têm facilidade de absorver o que é repassado para elas e nos dão respostas às nossas expectativas em quanto professores. Quando é de seu interesse voltam a atenção total à proposta que foi sugerida.

Percebi que ter uma meta, um plano de ensino, facilita muito no desenvolvimento das atividades de sala de aula e que na sala de aula, não somos somente “o professor”, mas estamos aprendendo constantemente com cada reação, cada rejeição ou satisfação dos alunos.



Ainda estou no começo da minha carreira de educadora musical, mas pretendo cada vez mais me especializar e trazer novidades, buscando bases nas referências teóricas sobre estágio, e enfrentar o medo que eu tinha da sala de aula e tornar essa experiência, como uma vivência do dia-a-dia.

Ultimamente, eu dava somente aula particular de piano. A partir dessa nova experiência com alunos de 5ª série do ensino fundamental, senti uma diferença enorme, pois dar aula particular, para uma pessoa que está ali por interesse próprio, é muito diferente de entrar em uma sala de aula com vários alunos e ver que alguns não estão interessados no que é proposto. Considero que essa experiência de estágio foi significativa para meu processo de aprendizagem como educadora musical.

Utilizando como referências teóricas autores citados que sugerem aproveitar os próprios interesses musicais dos alunos, ficou evidente para mim que o professor necessita estar em constante atualização para dominar conteúdos teóricos, colocando-os na prática aproveitando o próprio conhecimento dos alunos.

A criação e interação dos alunos foram muito importantes durante o estágio que pareceu muito produtivo proporcionando momentos importantes para minha atividade como professora, bem como, experimentações práticas como: planejar as atividades, instigar os alunos para o lado da criação e a importância de mostrar a eles sobre essa vivência musical de acordo com o perfil da turma, proporcionando momentos agradáveis e de conhecimento acima de tudo. O mais interessante foi a curiosidade, a criação e o estímulo dos alunos em relação às nossas aulas de música. Fiquei imensamente feliz em poder ter proporcionado aos alunos momentos agradáveis de aprendizagem musical.



## Referências

BEINEKE, Viviane. DE FREITAS, Paulo. Lenga la Lenga, jogo de mãos e copos. Ciranda Cultura, São Paulo, 2006.

DEL BEN, Luciana; HENTSCHKE, Liane. Educação Musical Escolar: uma investigação a partir das concepções e ações de três professoras de música. Revista da ABEM, Porto Alegre, n. 7, 2002.

FRANK, Isolde Mohr. *ABC da Música*. Editora Ufrgs, Porto Alegre, 2008.

FRITZEN, Silvino José. *Dinâmicas de recreação e jogos*. Vozes , Petrópolis, 1991.

MORAES, Roberto Marques. *Arte da recreação*. Ceitec, São José, 2002.

SOUZA, Jusamara. (Org). Livro de Música para escola: uma bibliografia comentada. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, PPG/Música, 1997. (Série Estudos 3).

SOUZA, Jusamara. O que faz a música na escola?: concepções e vivências de professores do ensino fundamental. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2002. (Série Estudos 6).



## Repensando a estrutura sobre história do ensino de música no Brasil

*Ricieri Carlini Zorzal*  
*Universidade Federal do Maranhão*  
*E-mail: riciviolao@terra.com.br*

**Resumo:** O presente artigo propõe uma nova estrutura para a história do ensino de música no Brasil a partir de três pilares que constituem importantes áreas de pesquisa em música dos programas de pós-graduação das universidades brasileiras. São elas: etnomusicologia; composição e performance; e educação musical. Esperamos reacender a discussão sobre a estrutura estante adotada pelos livros de história da música que nos deixa a impressão de: os jesuítas foram expulsos e não se fala mais de música indígena; o regime escravocrata foi abolido e as bandas de negros deixaram de existir, etc.

**Palavras-chave:** educação musical, história, ensino de música.

### Introdução

Nenhuma história sobre mudança de práticas sociais é feita de acontecimentos estanques, tampouco podemos considerar indícios como verdades absolutas. Torna-se necessário então reconsiderarmos continuamente nossos pontos de vista sobre fatos históricos e sobre como organizar tais fatos escolasticamente. A pesquisa em história da educação musical ainda dá seus primeiros passos no Brasil e o tema, como pontua Jusamara Souza, possui muitas vezes um viés musicológico, etnomusicológico, sociológico, ou é pensado a partir de diálogos teóricos com as áreas de história e educação (OLIVEIRA e CAJAZEIRA, 2007, p.x). A autonomia da disciplina virá com muitas reflexões sobre o tema. Nossa proposta de estrutura para a história do ensino de música no Brasil está sustentada em três pilares que constituem áreas de pesquisa em música dos programas de pós-graduação das universidades brasileiras. São elas: etnomusicologia; composição e performance; e educação musical.

Sob uma ótica etnomusicológica podemos ensejar discussões sobre como o ensino de música foi sendo tratado nas diversas etnias que contribuíram para o que hoje chamamos de nação brasileira. Devemos considerar o período pré-colonial, como fez Kiefer (1976), a chegada dos jesuítas e a importação de escravos, tópicos comuns em diversos livros sobre história da música no Brasil, e também a negligenciada contribuição das diversas colônias de imigrantes que pararam em terras tupiniquins desde o século XIX (GARBOSA, 2003). Para além disso, é necessário refletir sobre o ensino de música em comunidades indígenas após a expulsão dos jesuítas, as ações governamentais e não governamentais que utilizam a música na educação tanto de índios quanto de afro descendentes, e tópicos que dêem conta das diversas pesquisas que têm surgido sobre o ensino de música nessas comunidades.





As áreas de composição e de performance são tratadas, em termos históricos, por meio de biografias ou tendo como linhas mestras grandes períodos da história da música ou a história de um determinado instrumento musical (um exemplo sobre a história do violão está em DUDEQUE, 1994). Quando refletimos sobre a história do ensino em composição e em performance podemos ver também muitos pontos convergentes. A relação tutorial entre mestre e aprendiz, a vinculação com a igreja, o surgimento dos conservatórios e os concursos e festivais são tópicos comuns que orientaram tanto o ensino da composição quanto o ensino da performance musical (ZORZAL, 2010). Visto isso, pensamos ser justificada a reunião dessas áreas sob um mesmo pilar de sustentação nessa proposta.

As práticas e políticas da educação através da música ao longo de nossa história, conteúdo próprio da história da educação musical, constituem nosso terceiro e último pilar. Nessa perspectiva tivemos o surgimento dos conservatórios, a chegada de metodologias próprias da educação musical, a absorção destes conservatórios pelas universidades, a criação dos cursos de pós-graduação em música, associações e encontros de pesquisadores e uma atualização cada vez mais dinâmica da legislação que regia o ensino de música (OLIVEIRA e CAJAZEIRA, 2007). E todos esses acontecimentos desenham a contemporaneidade na Educação Musical.

Como em qualquer tentativa de reconstrução da história, aqui também não foi possível abordarmos todos os fatos importantes para o ensino de música no Brasil. Pretendíamos reacender a discussão sobre a estrutura estanque adotada pelos livros de história da música que nos deixa a impressão de: os jesuítas foram expulsos e não se fala mais de música indígena; o regime escravocrata foi abolido e as bandas de negros deixaram de existir, etc.

## **Uma nova estrutura sobre História do Ensino de Música no Brasil:**

- 1) O ensino sob uma visão etnomusicológica
  - 1.1) O ensino da música para índios
    - 1.1.1) Pré-Colônia
    - 1.1.2) A era jesuítica (1549-1759)
    - 1.1.3) O ensino de música após a expulsão dos jesuítas
    - 1.1.4) Ações governamentais sobre educação e cultura indígena
    - 1.1.5) Ações não-governamentais em comunidades indígenas que utilizam ensino de música
  - 1.2) O ensino musical para negros africanos
    - 1.2.1) Do início da importação de escravos à abolição da escravatura (1888)
    - 1.2.2) O ensino da música nos diferentes grupos étnicos após a abolição
    - 1.2.3) Ações governamentais sobre educação e cultura afro-brasileira
    - 1.2.4) Ações não governamentais em comunidades afro que utilizam ensino de música



- 1.3) O ensino musical nas diversas colônias de imigrantes
- 2) Treinamento específico: o ensino feito por compositores e instrumentistas
  - 2.1) O ensino tutorial
    - 2.1.1) Vinculado à igreja
    - 2.1.2) Conservatorial
    - 2.1.3) Bacharelado em música
    - 2.1.4) Particular
  - 2.2) Concursos e recitais
  - 2.3) Práticas coletivas de treinamento específico
    - 2.3.1) Máster Classes
    - 2.3.2) Festivais
  - 2.4) Treinamento de professores de composição e instrumentos
- 3) Práticas e políticas na educação através da música
  - 3.1) Conservatório de música
    - 3.1.1) Conservatório de música do RJ: estrutura e filosofia de ensino
    - 3.1.2) 1895 -1915: difusão de conservatórios pelo país
    - 3.1.3) Absorção dos conservatórios pelas universidades: o que mudou?
  - 3.2) Estética e ensino de música
    - 3.2.1) Atuações de Heitor Villa-Lobos: Canto orfeônico e SEMA
    - 3.2.2) A chegada dos métodos ativos
    - 3.2.3) Grupo Música Viva
  - 3.3) Ensino de música na escola regular: legislação e tendências
  - 3.4) Cursos de Pós-Graduação em Educação Musical
  - 3.5) Criação da ABEM
  - 3.6) Tendências atuais

### **Algumas considerações sobre os tópicos:**

1.1.1) É importante salientarmos que o ensino de música no Brasil não começou com as homilias jesuíticas. Quando chegaram os primeiros colonizadores, os índios já fruía de cantos e instrumentos próprios, tão variados eram estes quanto o enorme número de etnias existentes. Tais fatos são atestados pela iconografia pré-colonial e pelas cartas dos primeiros navegantes. Grupos indígenas que se mantiveram isolados ainda podem conter costumes anteriores à colonização.

1.1.2) Lugar para descrição da metodologia de ensino de música adotada pelos jesuítas para catequização dos índios. Características de imposição cultural e rigor militar (FONTERRADA, 2008) e de amadorismo, já que “nenhum dos missionários da Ordem vindos para o Brasil foi músico profissional, nem teve o treino correspondente” (HOLANDA, 1987, p.374), são pontos importantes a ser observados.

1.1.3) Ponto para contestação da estrutura comumente empregada pelos livros de história da música. Discussões que levantamos: mais de dois séculos de um processo



colonizador e “civilizatório” nos inculca a idéia de ser pequena a influência da cultura indígena na música brasileira. Lembremos, porém, que os jesuítas não tinham estrutura para abranger a população indígena dispersa pela extensão territorial da Colônia<sup>1</sup>. Ao afirmarmos que a música brasileira tem pouco da cultura indígena, como fazem Kiefer (1976, p.9) e Mariz (1994, p.31), não estaríamos estereotipando a música brasileira? O que falar dos Bois Garantido e Caprichoso, grupos que reúnem milhares de pessoas em festivais de música e dança no norte do país? Os índios não foram expulsos com os jesuítas, eles permaneceram e transmitiram às suas futuras gerações seu legado. Ainda em nossos dias importantes pesquisadores trataram de diferentes aspectos e formas de transmissão da música indígena, tais como: Helza Cameu; Rafael José Menezes Bastos; Kilza Setti; e Rosângela Pereira de Tugny.

1.1.4 e 1.1.5) Ensejo para falar sobre o uso da música nas ações educacionais da FUNAI e dos artigos 78 e 79 do PNE que tratam sobre educação e cultura indígena. Também devemos tratar da colocação da música em projetos de iniciativa não-governamental.

1.2.1) Espaço oportuno para abordagem de temas como a banda de negros e o Conservatório da Real Fazenda de Santa Cruz.

1.2.2) Sabemos que a situação marginal em que a população negra vivia não mudou com o fim da escravidão. Libertos, povoaram as periferias das grandes cidades que começavam a surgir e mantiveram a transmissão de sua música na oralidade. Terreiros de umbanda, rituais de candomblé e irmandades congadeiras difundiam-se e empregavam diversas maneiras de ensino musical a seus integrantes. Quais práticas de ensino eram adotadas nesses ambientes e como essas práticas se transformaram com o passar do tempo?<sup>2</sup>.

1.2.3 e 1.2.4) Ocasão para abordarmos, por exemplo, o artigo 26<sup>a</sup> da LDB de 96, que trata da inclusão da cultura afro-brasileira no ensino geral e, como sugerido no tópico 1.1.5, também devemos tratar da colocação da música em projetos de iniciativa não-governamental.

1.3) Fenômeno digno de menção na história do ensino de música no Brasil foi a imigração. Ocorrida a partir de meados do século XIX, ela trouxe consigo formas de se fazer e transmitir música de diversas partes do mundo. Italianos, alemães, orientais, etc, mantiveram em solo tupiniquim suas práticas culturais e acentuaram a necessidade da visão em nível micro-social sobre história da Educação Musical no Brasil. Garbosa (2003), por

---

<sup>1</sup> Estima-se que na época da invasão portuguesa a população indígena no Brasil alcançasse o número de cinco milhões de habitantes (RIBEIRO, 1995).

<sup>2</sup> O programa de pós-graduação em música da Universidade Federal da Bahia possui grande número de pesquisas da área voltadas para população negra, visto que, em dados do IBGE, mais de 80% dos soteropolitanos têm ascendência africana.



exemplo, trata de uma investigação de natureza histórica no contexto de escolas de música de descendentes alemães no estado do Rio Grande do Sul.

2.1.1) Aqui há espaço para falar desde a escola de compositores do barroco mineiro e da produção colonial nordestina, cujos maiores centros foram Salvador, Recife e Olinda, aos ensinamentos de compositores que trabalharam com a corte imperial, como Marcos Portugal, Sigismund Neukomm, chegados ao país com a família real, e o Padre José Maurício Nunes Garcia. Dessa época temos informações de alguns livros didáticos sobre música, tais como: João de Lima, tratado(s) de música perdido(s), Recife ou Salvador, final do século XVII; Caetano de Melo Jesus, Escola de canto de órgão, Salvador, 1759-1760, e Tratado dos tons (perdido), Salvador, primeira metade do século XVIII; Luís Álvares Pinto, que escreveu dois métodos, Arte de solfejar, e Muzico e Moderno Systema para Solfejar sem Confusão, Recife, 1761 e 1776 respectivamente; Padre José Maurício, Compêndio de Música e o Método de Piano-forte, Rio, século XIX (BINDER, 1996).

2.1.2 e 2.1.3) Nestes dois tópicos podem ser analisados os processos de ensino dos professores de música que buscam, na maioria das vezes, o treinamento de virtuosos.

2.1.4) Esse é o ganha-pão de muitos dos egressos dos cursos de bacharelado em instrumento. Eles estão sendo preparados pela universidade para esse tipo de trabalho? Justifica-se, na realidade brasileira, a preparação de bacharéis sem preparação pedagógica?

2.2 e 2.3) Esses eventos exercem influência na forma de estudo dos estudantes de música e proporcionam um ambiente de troca entre alunos de diversas partes do país. Como eles se incorporaram à realidade musical brasileira? Quais suas influências nas práticas de ensino? Algumas das questões concernentes a esse tópico foram investigadas por Zorzal (2010).

2.4) Falar sobre a tendência atual no ensino de instrumento. Assunto importante a ser abordado aqui são os programas de pós-graduação em performance nos quais não são exigidos trabalhos de pesquisa, como os DMA's oferecidos por várias universidades norte-americanas. Muitos professores de instrumento que lecionam em universidades brasileiras são formados por programas desse tipo. Eles atuam de forma empírica e poucas vezes se envolvem em pesquisa. Qual o reflexo dessa prática nos alunos de bacharelado? Este tópico pode ser uma continuidade dos tópicos 2.1.2 e 2.1.3.

3.1.1 e 3.1.2) Ensejo para tratarmos da instituição do ensino conservatorial de música no Brasil e sua contextualização histórica e política.



3.1.3) Abordar as propostas pedagógicas dos cursos de bacharelado e licenciatura a partir da absorção dos conservatórios pelas universidades, como aconteceu com o Instituto Nacional de Música, que foi absorvido pela Escola de Música da UFRJ.

3.2.1) A figura de Villa-Lobos exerceu, para bem ou para mal, importante contribuição para a Educação Musical no Brasil. Sobre esse tópico escreveu Goldenberg (1997), trata-se apenas de uma sugestão de leitura, há mais artigos sobre o assunto.

3.2.2) Paralelamente à proposta de Villa-Lobos, vários herdeiros dos educadores musicais que revolucionaram a educação musical européia traziam para o Brasil os ideais de seus mestres (FONTERRADA, 2008). Entre eles citamos Anita Guarnieri, Isolda Bacci Bruch, Liddy Mignone, Sá Pereira, Gazy de Sá e Lorenzo Fernandes.

3.2.3) Grupo liderado por Koellreutter que propôs uma educação musical baseada na liberdade de criação, certamente ele visava a aceitação das técnicas composicionais contemporâneas. Essa proposta de liberdade influenciou as práticas educacionais dos anos 60, que preconizava que todos eram criativos. O assunto tem prosseguimento no tópico seguinte.

3.3) Neste tópico deve-se abordar as LDB's e PCN's e suas propostas para o ensino de música. Primeiro tivemos a ênfase na criação, em voga nos anos 60. Nos 70 vimos aparecer a figura do professor de arte generalista, que deveria ter domínio das quatro linguagens. A LDB de 96 definia um horário para a disciplina Artes que era dividido entre as linguagens e tratou novamente o professor como especialista. Em 2008 a música tornou-se disciplina obrigatória nos currículos escolares. Devemos tratar também dos reflexos dessas ações na sala de aula.

3.4 e 3.5) São duas ações políticas de grande impacto na Educação Musical brasileira. Quais foram os reflexos disso no governo e na sociedade? A Pós-Graduação e a ABEM, frente às políticas do governo federal, determinam ou seguem as práticas educacionais empregadas no ensino de música. De certa forma este tópico culmina no tópico seguinte.

3.6) Ocasão para tratarmos do panorama atual da Educação Musical no Brasil. Uma leitura inicial pode ser feita em Fonterrada (2008, p. 219-223).



## Referências

- ANDRADE, Mário de. *Pequena História da Música*. 9ªed. Belo Horizonte: Itatiaia, 1987.
- BINDER, Fernando Pereira e CASTAGNA, Paulo. Teoria Musical no Brasil: 1734-1854. In *Revista Eletrônica de Musicologia*. Departamento de Artes da UFPr. Volume 1, número 2, dezembro de 1996. Disponível em <<http://www.rem.ufpr.br/REMV1.2/vol1.2/teoria.html>> acessado em 5 de julho de 2006.
- DUDEQUE, Norton. *História do violão*. Curitiba: Editora da UFPR, 1994.
- FAGERLANDE, Marcelo. *Padre José Maurício: o método de piano-forte do padre José Maurício Nunes Garcia*. Rio de Janeiro. Relume-Dumará/RioArte, 1996.
- FONTEERRADA, Marisa. A Educação Musical no Brasil: algumas considerações. In *Anais do II Encontro Anual da ABEM*. Porto Alegre, 1993, p. 69-83.
- FONTEERRADA, Marisa. *De tramas e fios*. 2ª ed. São Paulo: Editora Unesp, 2008.
- JGARBOSA, Luciane Wilke Freitas. *Es tönen die Lieder. Um olhar sobre o ensino de música nas escolas teuto-brasileiras da década de 1930 a partir de dois cancioneiros selecionados*. Dissertação de Doutorado. UFBA, 2003.
- GOLDENBERG, Ricardo. Disponível em <<http://www.classical.net/music/comp.lst/articles/villa-lobos/orpheonic.html>> acessado em 07/07/2009. Campinas, 1997.
- HOLANDA, Sérgio Buarque de (Org.). *História Geral da Civilização Brasileira*. Rio de Janeiro: Bertrand, 1987. KATER, Carlos. Aspectos educacionais do Grupo Música Viva. In *Revista da ABEM*. n.1, Ano I, p.22-34, maio 1992.
- KIEFER, Bruno. *História da Música Brasileira: dos primórdios ao início do século XX*. Porto Alegre: Editora Movimento, 1976.
- MARIZ, Vasco. *História da Música no Brasil*. 4ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1994.
- MEYER, Adriano de Castro. O catálogo temático de Neukomm e as obras compostas no Brasil. In *Revista Eletrônica de Musicologia*. Departamento de Artes da UFPr. Volume 5, número 1, junho de 2000. Disponível em <<http://www.humanas.ufpr.br/rem/remv5.1/vol5-1/neukomm.htm>> acessado em 15 de junho de 2009.
- OLIVEIRA, Alda e CAJAZEIRA, Regina (Orgs). *Educação Musical no Brasil*. Salvador: P&A, 2007.
- RIBEIRO, Darcy. *O Povo Brasileiro: a formação e o sentido do Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.



ZORZAL, Ricieri. *Explorando master-classes de violão em festivais de música: um estudo multi-casos sobre estratégias de ensino*. Tese (Doutorado em Educação Musical) - Escola de Música, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2010.



## Representações sobre práticas musicais docentes no filme *Orquestra de Meninos*

Sônia Tereza da Silva Ribeiro  
Universidade Federal de Uberlândia  
sonia@ufu.br

**Resumo:** Esta comunicação se relaciona a um recorte de pesquisa em andamento que tem como objetivo geral refletir sobre representações acerca de práticas musicais docentes a partir de imagens de filmes. A justificativa considera que imagens e cenas fílmicas colaboram com o olhar investigativo de estudantes em formação inicial acerca das práticas pedagógicas e musicais utilizadas por professores ou personagens que ensinam música e que estão representados nos filmes. A pesquisa é de natureza qualitativa, utiliza fonte áudio-visual e trabalha com a análise de conteúdo para a interpretação das situações pedagógicas e musicais representadas na trama fílmica. A questão que orienta a investigação é a seguinte: que representações sobre práticas musicais docentes podem ser desveladas nas imagens do filme? A presente comunicação faz reflexões sobre esta indagação a partir de algumas considerações destacadas da história do filme *Orquestra de Meninos*. Os resultados da reflexão destacam as representações plurais sobre ser/tornar educadores musicais.

**Palavras-chave:** ser/tornar educador musical, representações, práticas musicais docentes.

O cinema nacional é um campo interessante para se discutir entre outras temáticas, a música, os processos de apreensão e transmissão musical bem como representações sobre práticas musicais docentes. Refere-se a um campo que permite apreender representações sobre aspectos culturais, musicais e educativo-musicais de comunidades e localidades vividas em variadas realidades do Brasil.

Nesta direção, os filmes nacionais podem desvelar representações acerca de falas e imagens de jeitos de professores, suas maneiras de vivenciar e discutir músicas e ainda suas formas de aprender, ensinar e atuar na sociedade a partir de contextos sociais localizados.

A presente comunicação se relaciona a um recorte de pesquisa que tem como objetivo geral refletir sobre as representações de práticas musicais docentes a partir de imagens de filmes. Aqui o interesse é apresentar esta abordagem no filme *Orquestra de Meninos*, refletindo acerca das representações plurais sobre ser/tornar educadores musicais.

Esta escolha fílmica se deve ao entendimento de que o estudo sobre as representações de práticas musicais docentes do filme pode colaborar com um exercício pedagógico musical e reflexivo em classes de estudantes de Cursos de Licenciatura em Música. Os contextos musicais em que se desenvolvem as formas de aprendizagens e maneiras de ensinar representados pelo contexto fílmico ajudam a introduzir discussões





acerca de concepções e modos de vivências pedagógicas e musicais na formação inicial de professores de música.

Ao pretender refletir sobre algumas representações acerca de práticas musicais docentes, este estudo discute as representações plurais da personagem filmica que além de regente, professor dos meninos da orquestra é um ser social, ativo e que no âmbito dos processos formativos da sua trajetória foi construindo um destaque para sua pessoa e suas práticas na comunidade e região. Importante registrar que não há intenção de analisar a estrutura filmica nem fazer crítica de valores sobre imagens e cenas filmicas.

## Orquestra de Meninos<sup>1</sup>

O filme *Orquestra de Meninos* é baseado em fatos reais e as filmagens ocorreram em Recife. A história aconteceu na cidade de São Caetano, Pernambuco nos anos de 1980 e a temática sublinha aspectos da vida de Mozart Vieira. Em Pernambuco, Mozart é um jovem que decidiu ensinar música para crianças e adolescentes.<sup>2</sup> Na história, Mozart é regente e professor. O filme mostra as suas ações no sentido de formar a orquestra e dar continuidade a ela uma vez que defende a importância da música na formação das crianças e jovens e como campo profissional.

Mozart tendo como referências as suas próprias experiências formativas, profissionais, cotidianas, elegeu os conteúdos construídos e apreendidos na cultura; selecionou o repertório musical; criou práticas e processos de apreensão/transmissão que considerava importante para ensinar música, reger e apresentar publicamente a orquestra. A orquestra foi formada por alguns meninos e meninas de São Caetano que estavam aprendendo a tocar os instrumentos musicais que foram de propriedade do avô de Mozart Vieira.

Formar a orquestra, ensinar os meninos a ouvir música, tocar, sonhar e lutar para alcançar seus objetivos refere-se a algumas práticas representadas no filme. Estas representações mostram o envolvimento de práticas pessoais, escolares, lembranças da família, como ainda algumas ações musicais da formação continuada e do engajamento político de Mozart Vieira.

---

<sup>1</sup>**Título Original:** Orquestra dos Meninos; **Gênero:** Drama; **Duração:** 95 min.; **Tipo:** Longa-metragem / Colorido; **Distribuidora(s):** Paramount Pictures do Brasil; **Produtora(s):** Vitória Produções Cinematográficas Ltda., Viacom Overseas Holdings C.V., Globo Filmes, Fundação Música e Vida de São Caetano, Apema Filmes, Lereby Produções; **Diretor(es):** Paulo Thiago; **Roteirista(s):** Paulo Thiago, Melanie Dimantas, Graciela Maglie

<sup>2</sup> Conforme informações do site oficial [www.orchestradosmeninosofilme.com.br](http://www.orchestradosmeninosofilme.com.br)



## Filmes e as representações.

Segundo Costa (2003) as personagens, roteiros e imagens de filmes, narram coisas e ao narrarem, criam e inventam realidades. E para a autora o acesso a elas se dá através da linguagem e dos significados culturais que os textos carregam. Nesta abordagem, a linguagem do filme como um texto cultural pode mostrar como estão representados alguns processos de formação de educadores musicais.

O filme sendo um artefato cultural permite produzir representações de professores e das suas práticas pedagógicas e musicais. Segundo Sabat (1999), algumas representações podem aparecer de um modo tão natural que nem sugere idéias para serem questionadas. Neste sentido os filmes podem mostrar também, formas de constituir e produzir discursos acerca de ser/tornar educadores musicais.

Estes aspectos são significativos para discutir com os licenciandos, que vivem o período de estágio supervisionado, sobre a construção de conhecimentos de professores de música, dos seus significados e das suas relações com os conhecimentos contextualizados e representados em filmes.

Sobre esta compreensão, Santiago (2007) registra que as imagens cinematográficas produzem representações podendo reforçar determinadas maneiras de ser, pensar e agir das pessoas. Estas representações não são neutras e estão contextualizadas em um tempo e espaço formativo musical e histórico.

No que diz respeito ao conhecimento pedagógico musical este estudo se fundamenta em Kraemer (2000, p. 51) ao destacar que a pedagogia da música ocupa-se com as relações entre a(s) pessoa(s) e a(s) música(s) sob os aspectos de apropriação e de transmissão. A este espaço e campo de trabalho pertence toda a prática músico-educacional que é realizada em contextos escolares e não escolares, assim como toda cultura musical em processo de formação. Reconhecendo como Kraemer (2000, p. 59) que a educação musical “não seria capaz de viver sem a[s] musicologia[s]” o filme permite desvelar que as práticas musicais, sociais e pedagógicas estão envolvidas de diferentes conhecimentos.

Nóvoa (1997) também colabora com a compreensão de que ser educador musical na representação da personagem do filme, passa pela experimentação e por tentativas diferentes para desenvolver o trabalho educativo de reger e ensinar e buscar recursos para manter a orquestra.



Neste estudo as representações se constituem como um tipo de conhecimento que se articula com outros no âmbito das práticas da personagem que faz reflexões e desenvolve ações que se interagem no cotidiano. A teoria das representações sociais foi estudada em Moscovici (1978) e Abric (1994). Para Jodelet (1989)

Representações sociais devem ser estudadas articulando elementos afetivos, mentais e sociais, integrando ao lado da cognição, da linguagem e da comunicação, a consideração das relações sociais que afetam as representações sociais e a realidade material, social e ideal sobre as quais elas vão intervir (JODELET, 1989, p. 41).

No que se refere às representações sociais do regente e professor nas imagens do filme, é possível observar as características das atuações do sujeito refletindo os modos de pensar e viver o cotidiano mediado das interações com o grupo de meninos, com a realidade e com os fatos sociais que o filme mostra durante a trama da história. São representações que destacam que as experiências de reger, pensar e ensinar envolve práticas pessoais, acadêmicas, ações musicais, éticas e políticas da personagem no convívio com a comunidade.

### **Práticas plurais.**

A partir do pensamento do Bourdieu (2004) é possível entender no filme que Mozart Vieira incorporou um ‘habitus’ que inicialmente foi o de ser regente e de ensinar os meninos a tocar os instrumentos musicais. Na base das ações musicais e pedagógicas de Mozart existia uma rede de experiências pessoais e profissionais que se articulavam. Concordando com o autor há um ‘habitus’ que pode ser entendido como exercício de incorporação de concepções e crenças em relação aos modos de ser/tornar regente e professor de música.

Esta fundamentação teórica colabora para elucidar a incorporação do ‘habitus’ do regente, professor que se tornou um ator social ativo na comunidade. Ao entender que os atores são sujeitos plurais é possível verificar no filme que esta pluralidade se desenvolveu no processo de relações sociais do viver. É possível compreender ainda que os sujeitos desenvolveram esquemas de ações e hábitos que são também diversificados e plurais.

Com o desenrolar da trama fílmica, as representações da personagem mostraram que Mozart Vieira passou a representar variados modos de agir e pensar. Estes modos tiveram origem nas apropriações de experiências musicais e pedagógicas significativas bem como de ações sociais, políticas e práticas cotidianas. A personagem no contexto da realidade local e das diferentes situações educativo-musicais foi construindo competências diversificadas.



O filme trouxe representações das práticas musicais docentes de Mozart Vieira desenvolvidas a partir de ações reconstruídas do seu universo cultural e das características da região. Algumas crianças da orquestra tinham uma relação com o meio rural, espaço de trabalho delas e de seus pais. Mozart Vieira compartilhou das dificuldades destes espaços nos quais, como sujeito de ações plurais se envolvia com as crianças e pais. As atividades da prática musical e pedagógica foram sendo elaboradas a partir de um saber socialmente relevante. (Therrien,1993).

As vivências diferenciadas com os meninos e suas famílias, as experiências com a política local permeada de situações de conflito, foram representadas a partir de uma rede de relações e práticas musicais docentes. Considerando Lahire (2002) a trama do filme permite entender que Mozart Vieira criou ‘ativadoras’ experiências tornando-se regente e professor interessado em transformar realidades. Este processo é resultado complexo de vivências de socialização em contextos sociais diversificados.

As situações sociais nas quais vivemos constituem verdadeiros ‘ativadores’ de resumos de experiências incorporados que são os nossos esquemas de ação ou nossos hábitos que dependemos assim fortemente desses contextos de sociais que tiram de nós certas experiências e deixam outras em estado de gestação. Mudar de contexto é mudar as forças que agem sobre nós. (LAHIRE,2002, p. 59)

Para Lahire (2002, p.150), “o mundo social é feito de confrontações permanentes com situações não escolhidas”. Mozart Vieira enfrentou situações difíceis e tensas. Vivenciou a experiência pedagógica integrada com a prática política.

Por fim, a trajetória de Mozart representada na trama fílmica sublinhou o aspecto da formação da prática musical docente envolver um processo de continuidade segundo Tardif (2002). O filme mostrou ações do professor e regente no sentido de dar continuidade a sua prática musical buscando estudar, viajar e atuar como músico de orquestra. Neste aspecto a história fílmica permitiu caracterizar representações acerca das diferentes maneiras de Mozart Vieira entender as suas próprias necessidades educativo-musicais e plurais.

## **Palavras finais.**

Esta comunicação se relacionou a um recorte de pesquisa cujo objetivo geral é refletir sobre as representações das práticas musicais docentes a partir de imagens de filmes. A questão de pesquisa que está orientando a investigação quer entender que representações



sobre práticas musicais docentes podem ser observadas nestas imagens. Neste estudo o interesse foi refletir sobre a abordagem no filme *Orquestra de Meninos*.

A trama fílmica possibilitou conhecer as experiências da personagem advindas de diferentes mundos sociais e que deram destaque à sua pessoa e vivências como regente, professor, ator social e político. As características das práticas musicais docentes vividas e contextualizadas socialmente levaram a reconhecer que a forma de pensar e agir de Mozart Vieira assumiu formatos plurais.

Os resultados parciais sublinham que este estudo é contributivo para ampliar as possibilidades de se pensar e discutir a temática com educadores musicais em formação na Licenciatura.



## Referências

- ABRIC, J. C., *Pratiques sociales et représentations*, Paris, PUF. 1994.
- BOURDIEU, Pierre. *Escritos sobre a Educação*. NOGUEIRA, Maria Alice & Catani, Afrânio (orgs.) 6ª ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2004.
- COSTA, Marisa Vorraber. Currículo e política cultural. In: \_\_\_\_\_ (Org.) *O currículo nos limiares do contemporâneo*. 3 Ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- JODELET, D. *Lés représentations sociales*. Paris: PUF, 1989.
- KRAEMER, Rudolf-Dieter. Dimensões e funções do conhecimento pedagógico-musical. Trad. Jusamara Vieira Souza. *Em Pauta*, Revista Programa de Pós Graduação em Música da UFRGS, Porto Alegre –RS, v. 11, n. 16/17, p. 50-75, abr/nov. 2000.
- LAHIRE, Bernard. *Homem Plural* os determinantes da ação. Trad. Jaime A. Clasen. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- MOSCOVICI, S. *A Representação Social da Psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- NÓVOA, Antônio. *Os professores e sua formação*. 3ª ed. Porto, Portugal: Porto Editora, 1997.
- SABAT, Ruth. *Entre signos e imagens: gênero e sexualidade na pedagogia da mídia*. Porto Alegre: UFRGS, 1999. Dissertação, (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 1999.
- SANTIAGO, Dileta. O ensino de literatura na visualidade do cinema. *Práxis Educativa*. Ponta Grossa – PR, v. 2, n. 2, p. 175 – 181, jul/dez. 2007.
- TARDIF, Maurice. *Saberes Docentes e Formação Profissional*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- TERRIEN J. Org. A Professora Rural: o saber de sua prática social na esfera da construção social da escola no campo. In: *Educação e Escola no Campo*. São Paulo: Papirus, 1993.



# Representações sociais na construção da docência: um estudo com estagiárias da Música-licenciatura<sup>1</sup>

Cláudia Ribeiro Bellochio  
Universidade Federal de Santa Maria  
claubell@terra.com.br

**Resumo:** Este trabalho focaliza a formação acadêmico-profissional na licenciatura em música, buscando compreender como o estágio supervisionado está sendo representado por estudantes e como orienta a sua relação com a docência. O problema de pesquisa decorre do aumento significativo de carga horária do estágio supervisionado nas licenciaturas, instituído com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (CNE 1/2002 e CNE 2/2002) e na sua repercussão na formação de professores, orientando a relação e a representação que os estagiários têm com a docência, objeto de centralidade na profissão-professor. A pesquisa está sendo construída com três estagiárias do curso de Música – Licenciatura Plena da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e objetiva analisar suas representações acerca do estágio supervisionado, em diferentes etapas do curso. Até o momento foram realizadas duas etapas, a Fase I (2008/09) e a Fase II (2009/10), nas quais foram realizadas entrevistas semi-estruturadas individuais e entrevistas grupais. Neste trabalho estará sendo apresentada parte destas fases, focalizando um dos eixos de análise, a saber, “modelo de professor”.

**Palavras-chave:** educação musical, estágio supervisionado, representações sociais.

## O estágio supervisionado: uma *praxis* na formação de professores

A discussão acerca do estágio supervisionado nos cursos de licenciaturas do Brasil e de suas implicações na formação acadêmico-profissional de professores, bem como na organização de práticas docentes nas escolas de educação básica, tem sido ampliada nos últimos anos. Essa discussão é de ordem das políticas educacionais na tentativa de reorganizar a formação de professores e colocá-la de modo mais direto com a prática da docência; de ordem epistemológica na busca do conhecimento do papel da prática docente na formação de professores; e de ordem prática, visando à melhoria das condições de ensinar e aprender nos processos formativos e, conseqüentemente, de ensinar e aprender na escola de educação básica e outros espaços de ação dos professores. A discussão é atravessada pelas questões de teoria e prática na formação docente, na superação da dicotomia entre estas e em sua compreensão relacional. Para Pimenta; Lima (2004, p. 45), invertendo acepções de senso comum, “o estágio curricular é atividade teórica de conhecimento, fundamentação, diálogo e intervenção na realidade, esta, sim, objeto da *práxis*”

---

<sup>1</sup> Participam como Assistentes de Pesquisa os acadêmicos de graduação Zelmielen Adornes de Souza (bolsa PIBIC/CNPQ/UFSM); Jeimely Heep (bolsa BIC-FAPERGS) e Daniel Stringini da Rosa (voluntário).



Compreende-se que, de modo geral, as pesquisas nesta temática, decorrem da preocupação mundial com os processos de formação e ação de professores que, por sua vez, pretendem melhorar os processos de ensinar e aprender na instituição de formação profissional e na escola de educação básica. (NÓVOA, 1992, 1995; GARCIA, 1995; PACHECO, 1995; IMBERNÓN, 1999; WIELEWICKI, 2005, dentre outros).

Na educação musical, as pesquisas sobre os estágios supervisionados também têm sido recorrentes, enfocando questões de ordem teórica e prática. Dentre alguns estudos já realizados menciono os trabalhos de Tourinho (1995); Mateiro (2002); Mateiro; Téo (2003); Wille (2004); Azevedo (2007); Beineke; Bellochio (2007); Bellochio (2005, 2009); Buchmann (2008); Souza et al (2009); Torres (2009); Sobreira (2008); Soares (2008); Bona (2009).

### **As representações como campo de pesquisa**

Pesquisas sobre temas da educação que se utilizam de conceitos de representações, principalmente no campo teórico das Representações Sociais (TRS), são evidenciadas na tentativa de se compreender e interpretar o pensamento dos sujeitos da educação acerca dos processos que estão subjacentes e imbricados às suas realizações. Supõe-se, dessa forma, a relevância do estudo das representações *construídas sobre e modificadas na práxis* com relação à docência - ao ser professor. Os momentos vividos pelo estagiário na escola, ligado a um sistema de ensino (superior e escolar) e a sociedade de um modo geral, produzem referências, mobilidades e trocas muito rápidas, pelas necessidades implicadas na docência e pelas possibilidades de refleti-las no processo formativo.

Com relação às representações sociais Alves-Mazzotti (2002, p. 18) destaca que “constituem elementos essenciais à análise dos mecanismos que interferem na eficácia do processo educativo”. Referenda-se assim a importância de se compreender como estagiários representam-se como professores, antes e durante o processo de realização do estágio supervisionado. Outros estudos que têm se utilizado da teoria das representações sociais na educação são os de Saraiva (2007); Fernandes; Silveira (2007); Lima; Fernandes, 2008. Na educação musical e música os trabalhos de Duarte; Mazzotti (2006); Duarte (2009).

De modo geral, os trabalhos partem do conceito de que representar é uma ação mental sobre um objeto, sobre um sujeito, constituindo-se como uma forma de colocar-se diante do real. Destacam os conhecimentos de senso comum, carregados de crenças e valores como centralidade das representações.





Segundo Moscovici (1976), uma representação social é o senso comum que se tem sobre um determinado tema, onde se incluem também os preconceitos, ideologias e características específicas das atividades cotidianas (sociais e profissionais) das pessoas (REIGOTA, 2002, p. 12).

Para Jovchelovitch (2004) a representação assume-se como “uma estrutura de mediação entre o sujeito-outro, sujeito-objeto” (Ibid., p. 22), como um “entre”. “Categorias como a identidade, o eu, o discurso, a representação e a ação, para citar apenas algumas, são todas produzidas lá, no espaço do entre”. (JOVCHELOVITCH, 2004, p. 26)

No caso dessa pesquisa, o sujeito é representado pelo estagiário e o objeto pelo estágio supervisionado, pela situação da construção de docência que sustenta a prática do estagiário, envolvendo planejamento, discussões, implementação de planejamentos, problematizações, avaliações e replanejamento. No entanto, não existe a supremacia de um sujeito soberano, moderno, que domina o objeto, mas uma dialética no qual o estagiário representa, transforma sua relação com o estágio/docência e, ao transformar, também se modifica. Nesta perspectiva, entende-se que “as representações são essencialmente dinâmicas, situam o indivíduo no mundo e, situando-o, definem sua identidade social, o modo de ser particular, produto de seu ser social” (DINIZ-PEREIRA, 2000, p. 117).

Na TRS, Moscovici trata sobre a relação entre a gênese e a organização das representações (DUVEEN, 2007). Para analisar esse processo, o autor parte do pressuposto de que a “finalidade de todas as representações é tornar familiar algo não familiar, ou a própria não-familiaridade” (MOSCOVICI, 2007, p. 54). Segundo Moscovici, isso se torna possível através de dois mecanismos: a *ancoragem* e a *objetivação*. “O primeiro mecanismo tenta ancorar idéias estranhas, reduzi-las a categorias e a imagens comuns, colocá-las em um contexto familiar” (MOSCOVICI, 2007, p. 61). Alves-Mazzotti, fundamentando-se em Moscovici, refere que a ancoragem trata-se da “constituição de uma rede de significações em torno do objeto, relacionando a valores e práticas sociais” (ALVES-MAZZOTTI, 2008, p. 24) A objetivação diz respeito a “transformar algo abstrato em algo quase concreto, transferir o que está na mente em algo que exista no mundo físico” (MOSCOVICI, 2007, p. 61). Trata-se da “passagem de conceitos ou ideias para esquemas ou imagens concretas, os quais, pela generalidade de seu emprego se transformam em supostos reflexos do real” (ALVES-MAZZOTTI, 2008, p. 24).

No caso das representações de estagiários de música, as palavras expressas sobre a docência e sua construção, ao longo do período de dois anos que constituem o estágio supervisionado, são partes de fontes de análise para a compreensão e interpretação acerca de



como estão ocorrendo os processos de ancoragem e objetivação em torno do estágio supervisionado.

No curso de licenciatura em música, internalizam-se conhecimentos, desestabilizam-se certezas e reconstituem-se crenças e valores que aproximam o estudante da atividade de docência. Esse processo de reestruturação, por sua vez, não é atributo único do curso, mas de todas as relações sociais internalizadas, fora e dentro do espaço instituído de formação profissional. Nesta perspectiva, entende-se que “as representações são essencialmente dinâmicas, situam o indivíduo no mundo e, situando-o, definem sua identidade social, o modo de ser particular, produto de seu ser social” (DINIZ-PEREIRA, 2000, p. 117).

## **A metodologia**

A pesquisa está sendo desenvolvida com um grupo social em formação acadêmico-profissional composto por três estagiárias: Natália, Luiza e Andréia. Como instrumentos metodológicos de coleta de dados, nas duas fases iniciais da pesquisa, foram utilizadas a entrevista semi-estruturada (ESE) e a entrevista grupal (EG). Na primeira fase de realização das entrevistas, as alunas ainda não haviam entrado em estágio supervisionado. Na segunda fase estavam entrando no ES1 e terminando o ES2. Na última fase, além das entrevistas, serão somados às análises, as ESE, a EG e os relatórios, diários e registros de aula das estagiárias.

As ESE foram realizadas individualmente e estruturadas em grandes temas: (1) trajetória de formação musical; (2) trajetória com o ensino; (3) trajetória com o ensino de música; (4) idéias, valores, percepções e práticas sobre o estágio supervisionado; (5) idéias, valores, percepções e práticas no estágio supervisionado (para as etapas 2 e 3). Além das questões propostas em cada tema, sempre que necessário algum esclarecimento, sobre algum ponto trazido pelas estagiárias, foram inseridas outras questões.

A partir da análise das entrevistas semi-estruturadas, foram realizadas duas sessões de EG, uma em cada etapa. Para essas sessões foram focalizados temas que, pela análise, se sobressaíam nas falas das sessões individuais. Assim, na primeira fase, a análise indicou os seguintes temas dialogais: Como aluno, o que aprendo para ser professor; Estágio é para colocar em prática o que aprendeu; Supervisão de estágio é dar aula com alguém te observando; Estágio para licenciatura é como percepção para o bacharelado; e O que é teoria e o que é prática?

Na EG da segunda fase, os pontos dialogais foram organizados em torno das seguintes questões: Descreva, um pouco melhor, o porquê do aprendizado de flauta-doce e



coral serem destacados no contexto formativo da licenciatura em Música. Como as oficinas do LEM se somam na construção de sua forma de ensinar no estágio? O que as proposições de Josete Feres e Teca Britto significam no contexto de elaboração de sua prática como professor? Fale sobre o que é “tonar-se crítico” no curso de licenciatura e porque existem dicotomias na proposta curricular do curso. Como está o processo atual de estágio: desafios, docência e orientação. Como o estágio está potencializando a construção da sua identidade docente. Quais as mudanças que você percebe na sua forma de ser professor ao longo da realização dos estágios.

Com base nas análises das duas primeiras fases da pesquisa, realizadas através da análise de conteúdo Bardin (1988): pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados e interpretação, procedeu-se a análise parcial da pesquisa que passa a ser apresentada.

### **Alguns achados: modelo de professor**

Como exposto inicialmente, neste trabalho estará sendo apresentada uma unidade de análise das fases I e II: *modelo de professor*.

Como modelo de professor entende-se a constituição de uma referência de ensino internalizada na relação de ensinar e aprender, com seus pontos positivos e negativos. A internalização elabora-se pela atribuição de sentido, que signifiquem um processo, para a pessoa que o elabora, no caso, as estagiárias.

Com relação à análise da unidade modelo de professor evidencia-se, inicialmente, a ancoragem da representação em professores que marcaram o aprendizado musical das estagiárias, antes do ingresso e já na licenciatura, a despeito de serem imagens positivas ou negativas. Na entrevista de Natália (ESE 1), ela expressa: “adorava minha professora de violão e de conjunto instrumental e do coral da Igreja. Eu sempre ficava admirada por que tu davas a partitura e ela sabia o que estava escrito”. Negativamente, pesa a representação de “professor autoritário” (Natália e Luíza, ESE 1) e a referência à falta de “formação pedagógica de professores da licenciatura” (Andréia, ESE 1). Observa-se que as estagiárias, mesmo sem ter tido a experiência do estágio, nesta primeira fase de entrevista, ancoram a ideia de ‘ser professor’ em um modelo objetivado a partir de uma experiência pessoal vivida, internalizada, por seu sentido na vida, na qual a relação de ensinar e aprender estiveram presentes.



Na fase II da entrevista, percebem-se transformações na ancoragem, no entanto a objetivação do modelo de professor permanece. A ideia de que se aprende a ser professor lembrando-se de um bom professor é referida com muita ênfase. No caso de Natália (ESE 2), ela expressa: “eu ainda tenho a referência da professora que citei antes, que eu sempre tento ver, tento imitar ela, sabe? E o Manoel também agora. Qualquer coisinha que ele fale, ele consegue fazer todos atingirem o objetivo que ele quer. Ele é o professor que te dá segurança”. Andréia também comenta que “está trabalhando como referência os modelos de professores que marcaram positivamente. Tanto positivamente quanto negativamente” (ESE 2).

Tardif; Raymond (2000, p. 6) destacam o quanto “as fontes pré-profissionais do saber ensinar” são relevantes na constituição da docência; sobretudo aquelas vinculadas a história de vida pessoal e familiar do futuro professor que são “reatualizadas e reutilizadas, de maneira reflexiva mas com grande convicção, na prática de seu ofício”. (ibid., p.7). Essa compreensão é expressiva na constituição de ser professor das estagiárias. Esse ponto também demanda a compreensão do estágio supervisionado como uma atividade de vivência da prática docente sublinhada pela relação teoria e prática e, portanto, “[...] componente curricular e eixo central nos cursos de formação [...]” (PIMENTA; LIMA, 2004, p. 29).

O que se percebe é que a relação com ensinar das estagiárias é calcada no que Alves-Mazzotti (2008) nomina como “universos consensuais”. Dito de outra forma, o fato de ensinar baseando-se num modelo de professor, ressaltando seus aspectos positivos e negativos, é uma teoria de senso comum na formação de professores.

Neste contexto de representação não se pode deixar de considerar a imensa carga dos aprendizados que vão atravessando a constituição formativa inicial do professor de música, criando novos sentidos com relação ao trabalho docente e, portanto, outras internalizações. As entrevistadas reconhecem a ampla contribuição das disciplinas do curso para a sua formação, sobretudo quando ocorre a segunda fase da entrevista.

## **Algumas considerações**

O campo das representações sociais é fértil para o estudo das referências que as estagiárias utilizam para a constituição de sua docência. Para além da unidade de análise trazida neste trabalho, *modelo do professor*, até o momento outras duas também são fortemente evidenciadas: *relação teoria e prática*; *supervisão/orientação de estágio*. Com relação ao eixo de análise modelo de professor considera-se que, talvez, seja a mais forte das



representações das estagiárias em preparação e na docência quando no estágio supervisionado. O estudo revela-se viável para o conhecimento dos estagiários e, principalmente, potencial para que os professores formadores possam organizar suas propostas de trabalho.



## Referências

- ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. Representações sociais: aspectos teóricos e aplicações à educação. *Revista Múltiplas leituras*, São Paulo, n.1, p. 18-43, 2008.
- ARRUDA, Angela. Teoria das representações sociais e teorias de gênero. *Cadernos de Pesquisa*, Campinas/SP, n. 117, p. 127-147, 2002.
- AZEVEDO, Maria Cristina Cascelli. Os saberes docentes na ação pedagógica dos estagiários em música: dois estudos de caso. (*Tese de Doutorado*). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Programa de Pós-graduação em Música, Porto Alegre, 2007.
- BEINEKE, Viviane; BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. Encontros e desencontros na prática educativa: um estudo com estagiários de música da UDESC/SC e da UFSM/RS. Texto aprovado para o XVII Congresso da ANPPOM, 2007.
- BELLOCHIO, Cláudia R; BEINEKE, Viviane. A prática educativa do estagiário de educação musical: relato de um caso. In: ENCONTRO REGIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 8., 2005. Pelotas, *Anais...Pelotas*: ABEM, 2005. Disponível em CD- ROM.
- BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. Representações sociais sobre o estágio supervisionado de licenciandos em música: primeira fase de um estudo longitudinal. In: CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 18., 2009, Londrina. *Anais... Londrina*: ABEM, 2009. Disponível em CD-ROM.
- BARDIN, Laurence. *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1988.
- BONA, Melita. O Estágio Supervisionado em Música na Perspectiva da Iniciação à Pesquisa In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 18., 2009, Londrina. *Anais... São Paulo*: ABEM, 2009. Disponível em CD-ROM.
- BUCHMANN, Letícia. A construção da docência em música no estágio supervisionado: um estudo na UFSM. (*Dissertação de Mestrado*). Universidade Federal de Santa Maria, Programa de Pós-graduação em Educação, Santa Maria, 2008.
- Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP 01/2002 e CNE/CP 02/2002. 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: Seção 1, p. 31, 9 abr. 2002.
- CUNHA, Maria Isabel. *O bom professor e sua prática*. Campinas: Papirus, 1997.
- DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. *Formação de Professores: Pesquisas, representações e poder*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- DUARTE, Mônica de Almeida; MAZZOTTI, Tarso Bonilha. Representações sociais de música: aliadas ou limites do desenvolvimento das práticas pedagógicas em música? *Educação e Sociedade, Educ. Soc.*, Campinas, vol. 27, n. 97, p. 1283-1295, set./dez. 2006.



DUARTE, Mônica de Almeida. A música que “alimenta a alma” do professor e “abre a audição” do estudante: representação social construída por professores de música do município do Rio de Janeiro. In: CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 28., 2009, Londrina. *Anais...* Londrina: ABEM, 2009. Disponível em CD-ROM.

DUVEEN, Gerard. Introdução - O poder das idéias. In: MOSCOVICI, Serge. *Representações sociais: investigações em psicologia social*. 5ª edição. Petrópolis: Vozes, 2007. p. 7-28.

FERNANDES, Maria Cristina S. G.; LIMA, Rita de Cássia Pereira. Representações sociais de alunas de pedagogia sobre suas trajetórias escolares. *Educação Unisinos*, São Leopoldo, vol. 12, n. 3, p. 215-225, 2008.

FERNANDES, Cleoni M, Barboza; SILVEIRA, Denise Nascimento da. Formação de professores: desafios do estágio supervisionado e territorialidades na licenciatura. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 30., 2007. Caxambu, *Anais...* Caxambu: Anais eletrônicos – disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/gt04-3529--int.pdf>.

FREITAS, Deisi Sangói et al. *Caderno do II Seminário de Estágios Curriculares supervisionados...* Santa Maria: Imprensa Universitária, 2005.

GARCIA, Carlos Marcelo. *Formação de professores: para uma mudança educativa*. Porto: Porto, 1995.

IMBERNÓN, Francisco. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. 2ª edição. São Paulo: Cortez, 1999.

JODELET, Denise. Representações sociais: um domínio em expansão. In: JODELET, Denise. (Org.). *As representações sociais*. Rio de Janeiro: Eduerj, 2001. p. 17-44.

JOVCHELOVITCH, Sandra. Psicologia Social, saber, comunidade e cultura. In: *Psicologia & Sociedade*, Florianópolis, 16 (2), p. 20-31, 2004.

LIMA, Maria Socorro Lucena (et al). *A hora de prática: reflexões sobre o estágio supervisionado e ação docente*. 3ª edição. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2003.

MATEIRO, Teresa. Las practicas de enseñanza em la formación inicial del professorado de música em Brasil: tres estúdios de caso. (*Tese de Doutorado*) – Universidad del País Vasco, 2002.

MATEIRO, Teresa; TEO, Marcelo. Os relatórios de estágio dos alunos de musica como instrumento de análise dos processos de planejamento. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n.9, p. 89-96, 2003.

MOSCOVICI, Serge. *Representações sociais: investigações em psicologia social*. Tradução Pedrinho Guareschi. 3ª edição. Petrópolis: Vozes, 2005.

NÓVOA, Antônio. Os professores e suas histórias de vida. In: NÓVOA, Antônio (Org.). *Vidas de professores*. Portugal: Porto Editora, 1992. p. 11-30.



\_\_\_\_\_. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, Antônio (Coord.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 15-34.

PIMENTA, Selma Garrido. *O estágio na formação de professores*. Unidade teoria e prática? 2ª edição. São Paulo: Cortez, 1995.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA; Maria Socorro. *Estágio e docência*. São Paulo: Cortez, 2004.

PICONEZ, Stela Bertholo. *A prática de ensino e o estágio supervisionado*. 11ª edição. Campinas/SP: Papirus, 2005.

SARAIVA, Ana Cláudia Lopes C. Representações sociais da aprendizagem docente por professores universitários. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 30., 2007, Caxambu. *Anais...* Caxambu, 2007. Disponível em CD-ROM.

SOARES, José. Estágio supervisionado: experiências de 11 alunos do curso de licenciatura em música da Universidade do Estado de Santa Catarina. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 17., 2008, São Paulo. *Anais...* São Paulo: ABEM, 2008. Disponível em CD-ROM.

SOBREIRA, Silvia. O estágio supervisionado na formação do educador musical: construindo pontes entre escola e universidade. In: XVII ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 17., 2008, São Paulo. *Anais...* São Paulo: ABEM, 2008. Disponível em CD-ROM.

SOUZA, Zelmielen Adornes de et al. Estágio Supervisionado em Música: representações de licenciandos do 4º semestre do curso de Música/UFSM. In: ENCONTRO REGIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 12., 2009, Itajaí. *Anais...* Itajaí: ABEM, 2009. Disponível em CD- ROM.

TARDIF, Maurice, Teresa; RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. *Educação & Sociedade*, Campinas/SP, v. 21, n.73, p. 209-244, 2003.

TORRES, Maria Cecilia de A. Estágio Supervisionado III: escolhas de espaços de grupo de alunos de um curso de licenciatura em música. In: ENCONTRO REGIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 12., 2009, Itajaí. *Anais...* Itajaí: ABEM, 2009. Disponível em CD- ROM.

TOURINHO, Irene. “Atirei o pau no gato, mas o gato não morreu...” divertimento sobre estágio supervisionado. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n.2, p. 35-52, 2005.

WILLE, Regiana Blank. Estágio supervisionado: relatos de uma experiência. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 13., 2004, Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro, ABEM, 2004. Disponível em CD-ROM.

WIELEWICKI, Amilton de Godói. Estágio curricular supervisionado: concepções de supervisão. In: FREITAS, Deise Sangó et al. *Caderno do II seminário sobre estágios curriculares supervisionado*. Enfrentando desafios formativos. Santa Maria: Imprensa





Universitária, Universidade Federal de Santa Maria, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2005. p. 25-36.



## Respostas neuromotoras em crianças nascidas prematuras a partir da Educação Musical

*Maria Carolina Lauria Vaz*  
Universidade Federal de Minas Gerais  
mariacarolinavaz@yahoo.com.br

*Maria Betânia Parizzi Fonseca*  
Universidade Federal de Minas Gerais  
betaniaparizzi@hotmail.com

**Resumo:** O uso da música em reabilitação constitui objeto de estudo de diversos pesquisadores. (BLUMENFELD; ENSENFELD, 2006; THAUT et al., 1999; VERCHER, 1996; WIGRAM; LAWRENCE, 2005). Sabe-se que o ritmo é um dos facilitadores da marcha e promotor do movimento espontâneo em pacientes crônicos (BERNARDI; PORTA, 2009; LÓPEZ, CARVALHO, 1999). Especialmente em crianças, o efeito lúdico da música é um dos motivadores essenciais do tratamento (ALBINATI, 2008) e em bebês prematuros sua utilização representa uma ferramenta de estimulação e detecção de possíveis atrasos. Estudos de neuro-imagem mostram que o simples fato de a música ser percebida pela criança, já promove a ativação do córtex motor (SACKS, 2007). Investigar os efeitos das respostas neuromusculares em crianças nascidas prematuras e com risco de atrasos neuromotores, a partir da educação musical, constitui objeto do presente estudo. Serão selecionadas 24 crianças, 12 para cada grupo (experimental e controle) com 3 a 6 meses de idade corrigida (IC), que nasceram com idade gestacional  $\leq 34$  semanas e peso  $\leq 1500$  gramas. Serão acompanhadas durante 6 meses, semanalmente, pela fisioterapeuta e pela professora de música envolvidas na pesquisa, que utilizarão técnicas de interação vocal, corporal e instrumental, o que propiciará experiências auditivas e visio - motoras aos bebês. Pela natureza das técnicas pedagógico-musicais utilizadas, esse trabalho não tem conotações musicoterápicas (CARNEIRO, 2006; CARNEIRO; PARIZZI, 2008). As sessões serão filmadas para registro das reações motoras. A investigação das deficiências motoras deste grupo de crianças poderá contribuir para melhor atuação do fisioterapeuta em seu tratamento.

**Palavras-chave:** educação musical, desenvolvimento motor, prematuridade.

### Prematuridade e aspectos psicomotores

A prematuridade continua a ser tema de estudos em diversas áreas da saúde e, portanto, sujeita a novos desafios para melhorar a sobrevivência e a qualidade de vida de crianças que nascem antes da 37ª semana de gestação.

Os bebês internados nas UTIs (Unidades de Tratamento Intensivo) neonatais não recebem estímulos sensoriais adequados, além de permanecerem longe dos pais. As privações sensoriais aliadas ao fator prematuridade e a complicações advindas do extenso período de internação hospitalar podem ocasionar atraso no desenvolvimento motor (FIGUEIREDO et al., 2003). Segundo Almeida et al. (2008), recém-nascidos prematuros apresentam maior risco de atraso no desenvolvimento neuropsicomotor do que aqueles nascidos a termo. Di Giacomo



(2009), em um estudo que trata da intervenção fisioterápica precoce nestas crianças, revela a importância da interação/comunicação com o bebê, desde os primeiros dias de vida.

Vários autores apontam possíveis causas das alterações perinatais. Dentre eles, Kreling et al. (2006), em pesquisa com 87 lactentes nascidos pré-termo, verificaram que 56% das mães apresentaram hipertensão arterial durante a gestação; 17,2% infecção urinária ou vaginal; 13,8%, rotura de membranas e 9,2% hemorragia no último trimestre da gravidez.

Mancini et al. (2002) mostraram que as diferenças no desempenho motor de crianças pré-termo e a termo são observadas não apenas no que se refere aos componentes neuromotores, mas também na qualidade da função motora. Os movimentos espontâneos e sua análise sistematizada constituem fatores importantes para a identificação de alterações motoras futuras. (MANCINI et al., 2002).

O recém-nascido prematuro é hipotônico, tem pouca força da musculatura extensora, e pouco ou nenhum padrão flexor de membros, em função da idade gestacional. Os movimentos espontâneos dos membros são mais lentos, e a resistência à movimentação passiva é diminuída. Podem estar ausentes ou inconsistentes os reflexos primitivos (AYCHE; NETO, 2003).

Em decorrência da plasticidade do SNC (Sistema Nervoso Central) a identificação precoce das disfunções motoras é fundamental para a intervenção já no primeiro ano de vida. Para o sucesso de um programa de intervenção precoce é preciso não só conhecimento dos problemas e competência profissional, como adequações ao contexto de vida da criança, envolvimento com os familiares e metas bem estabelecidas.

## **Educação musical em prematuros – interação com o ambiente**

O atraso motor pode ser atenuado pela intervenção precoce de profissionais de diferentes áreas da saúde, os quais podem utilizar recursos terapêuticos variados. A música como uma ferramenta, surge neste contexto de forma cada vez mais concreta em centros de reabilitação.

Embora o uso da música em unidades de tratamento intensivo neonatal seja de uso recente, alguns estudos demonstram o aumento progressivo de sua indicação nos últimos 10 anos. (HUNTER; SAHLER, 2006). Os mesmos autores compararam o uso de música gravada, durante as sessões com os bebês e música cantada, ao vivo. Os bebês que escutaram o canto, diretamente da musicista, tiveram melhora do controle motor mais rapidamente, devido à interação direta com a criança. Segundo estudo de Cevasco (2006), o canto materno



para os bebês recém-nascidos pré-termo é capaz não apenas de acelerar o processo de alta hospitalar da criança, como também de reduzir os sentimentos de ansiedade e medo instalados nos pais após o nascimento do filho prematuro.

Quando o bebê produz movimentos espontâneos, ele está tentando de alguma forma se interagir no novo ambiente. O próprio corpo da criança constitui seu primeiro instrumento musical e a presença de sons, em um novo universo que não o uterino, seu primeiro espaço psíquico (ALBINATI, 2008). Movimentar o corpo representa uma maneira de se comunicar com o universo; representa o uso de uma linguagem. Parizzi, em estudo, afirma que a música não é uma linguagem associativa e sim uma linguagem perceptual cuja estrutura intrínseca transmite, transporta e veicula significados inefáveis.

De acordo com o estágio sensório-motor de Piaget, a criança até dois anos desenvolve-se do nível neonatal, reflexo de sua indiferenciação entre o eu e o mundo, para uma organização relativamente coerente de ações sensório-motoras diante do ambiente imediato (PARIZZI, 2009). A partir dessa idéia, BEYER (2004) realizou estudo em que classificou os movimentos corporais dos bebês de zero a seis meses e de 18 a 24 meses, e os relacionou a diferentes tipos de situações.

No tratamento de afecções neurológicas, a música ocupa papel singular, especialmente naquelas em que o déficit motor vem associado a alguma alteração cognitiva. Wigram e Lawrence (2005) avaliaram crianças com Síndrome de Rett, nas quais a falta de controle do tronco e a presença de estereotípias manuais são características, antes e depois do uso da terapêutica musical. O trabalho desenvolvido em conjunto com a fisioterapia, utilizou instrumentos como o tambor, a guitarra e o piano durante as sessões. A análise dos vídeos demonstrou que tanto o uso intencional da mão como o controle do tronco foram modificados nestas crianças. Também em crianças com Paralisia Cerebral, nas quais predomina a espasticidade, existe uma nítida alteração do tônus após a execução de atividades estimuladas pelo som (SCHNEIDER, 1956). Além do alívio emocional e da estimulação de relações interpessoais, nestes pacientes, ritmos diferenciados promovem otimização na coordenação motora.

A maneira como a música é capaz de provocar mudanças no sistema nervoso tem sido explorada por estudiosos da área. Segundo CAMPBELL (2001), ocorre uma reorganização neuroral em nível superior, que fortalece, primordialmente, o hemisfério direito, relacionado à noção espaço-temporal. Sabe-se que o som é capaz de elevar o grau de excitabilidade de neurônios motores espinhais a partir de um circuito auditivo-motor pela via retículo-espinhal (ROCHA et al., 2003). Processando mais rapidamente as informações



sensoriais do que os sistemas visual e tátil, o sistema auditivo apresenta uma peculiar capacidade de desencadear reações motoras mais estáveis, mais acuradas e mais rápidas (THAUT et al., 2001). Conseqüentemente, em nível central ele pode influenciar o organismo humano pela via tálamo-hipotálamo. O tálamo é a sede das sensações e emoções e que, pelo ritmo musical provoca respostas automáticas. Além disso, mostrou-se que padrões de som ritmicamente estruturados podem provocar padrões de ativação musculares comprovados por eletromiografia (VERCHER, 1996). Os mecanismos que sustentam esse pilar reforçam a idéia da presença de um sistema de adaptação rápida e direta, no qual o indivíduo não está sujeito a um período de aprendizagem motora. (BERNATZKY et al., 2004).

### **Sobre a Educação Musical para bebês**

A Educação Musical pode ser definida como “o modo de sensibilizar e desenvolver integralmente a criança e capacitá-la para tornar possível seu desenvolvimento musical e seu prazer pela música.” (GAINZA, 1998). As atividades promovidas pela educação musical consistem em um “agenciamento de velocidades, de forças de atração e repulsão, de polarizações, de gestualidades, de tempos, de intensidades, de massas sonoras, de volumes, de texturas, de formas, de devires”. Tudo isso possui como resultado a promoção de signos musicais que englobam todo e qualquer produto do ato musical, mesmo aqueles que originalmente não seriam propriamente musicais: um movimento, uma palavra, um texto verbal, um desenho (SAMPAIO, 2000).

A prática sistemática da música envolve um refinamento sensorial variado, desenvolve habilidades motoras complexas, alimenta a criança com sonoridades que serão vitais na aquisição da linguagem e em sua capacidade expressiva ao longo da vida. Portanto, estudiosos (TREVARTHEN, 2002, 2004a, 2004b; BEYER, 2005, 2004, 2003a, 2003b; PAPOUSEK, 1996; SHIFRES, 2007) reconhecem e recomendam o aprendizado da música desde os meses iniciais de vida. Sob o olhar da neurociência, o desenvolvimento e a consolidação de memórias parecem estar relacionados à formação de conexões entre neurônios. A repetição prolongada de uma ação consolida o conhecimento e o torna permanente. (GUAZZANIGA; HEARTHERTON, 2005; PARIZZI, 2009). A música se configura como uma das atividades humanas mais capazes de estimular a formação de conexões cerebrais, que promoverão não apenas o desenvolvimento musical da criança, mas também o aprimoramento de muitas outras habilidades físicas e mentais (PARIZZI, 2009).

Pesquisas sobre a educação nos primeiros anos de vida da criança têm priorizado estudos sobre a musicalidade em sua origem (PAPOUSEK, H., 1996; TREVARTHEN, 2002),



a sensibilidade auditiva em relação aos parâmetros acústicos das linguagens verbal e musical (FASSBENDER, 1996), as estimulações musicais nas relações com os pais (PAPOUSEK, M., 1996), o canto espontâneo (PARIZZI, 2005, 2006, 2009), as reações corporais relacionadas à estimulação sonora (BEYER, 2005, 2004, 2003a, 2003b) e a influência da relação entre cuidadores e bebês em sala de aula no processo de desenvolvimento musical (BEYER e STIFFT, 2003; CARNEIRO, 2006). Estudos dessa natureza têm sido extremamente relevantes para nortear e fundamentar a educação musical para bebês, que já tem sido bastante documentada pela literatura (CARNEIRO e PARIZZI, 2008; PARIZZI, 2009).

Os efeitos da utilização da música gravada já tem se provado benéficos (HUNTER e SAHLER, 2006; BERNARDI e PORTA, 2009). Entretanto, estudos sobre a educação musical sistemática com bebês prematuros, bem como seus desdobramentos e consequências, são menos frequentes na literatura. (CEVASCO 2006; ZEVALLOS, 2009) Torna-se, pois, relevante estudar mais profundamente o assunto e possibilitar a essas crianças prematuras o acesso à música numa fase em que sua plasticidade cerebral é máxima (PARIZZI, 2009).

O auxílio à detecção precoce de distúrbios motores e a possibilidade de melhora na qualidade de vida destes bebês constituem aspectos de relevância dessa pesquisa.

## **Materiais e métodos**

Essa pesquisa se enquadra na categoria de “pesquisa com dados criados”, ou seja, uma pesquisa fundamentada “em dados colhidos após uma intervenção deliberada do pesquisador, visando à provocação de uma mudança” (LAVILLE; DIONNE, 1999). Os dados colhidos serão submetidos à observação dos pesquisadores.

- Métodos:

Serão ministradas 20 aulas de música, com cerca de 20 minutos de duração, ao longo de 6 meses, para grupos de dois ou três bebês prematuros (vide item “População” abaixo). Essas aulas serão filmadas integralmente e os vídeos serão analisados pela fisioterapeuta, pela professora de música e pela neuropediatra e envolvidas no trabalho, com base num protocolo que será desenvolvido ao longo do estudo (SHIFRES, 2007, FONSECA, 2007; RAMEZ, 2009) e que terá com base a observação de quesitos referentes aos aspectos estudados: respostas neuromotoras, respostas vocais e respostas de interação social.



Em relação às respostas motoras serão analisados os seguintes quesitos:

1. Postura, movimentação espontânea e interação com a mãe e com os profissionais envolvidos.
2. Tônus axial e de membros (ativo e passivo) por manobras típicas de avaliação da fisioterapia neurológica.
3. Presença ou ausência de reflexos primitivos.
4. Assimetrias.
5. Aquisições motoras como: extensão de pescoço, preensão ativa, postura sentada e engatinhar.

Outros quesitos poderão surgir ao longo do trabalho, a partir de sua repetição ou relevância (BARDIN, 1995; MINAYO, 1994, 2004; TURATO, 2003).

No mesmo período de seis meses, o grupo controle, formado por 12 bebês com as mesmas características da população estudada, e que não será submetido às aulas de música nesse período, terá o seu desenvolvimento neuromotor, vocal e de interação social avaliados, segundo os quesitos estabelecidos para o grupo experimental. Os dados obtidos serão submetidos à análise estatística e comparados.

**Após a finalização da pesquisa, as 20 aulas de música serão ministradas às crianças do grupo controle.**

Os resultados da pesquisa serão divulgados pelos pesquisadores, mediante a dissertação final, congressos, publicações científicas da área de saúde e de música, e outras apresentações de caráter científico, mantendo preservadas as identidades dos participantes.

### **Sobre os procedimentos éticos:**

Por se tratar de uma pesquisa que envolve seres humanos, o projeto em questão é submetido à apreciação do COEP (Comitê de Ética em Pesquisa) da UFMG. Além disso, os pais dos bebês envolvidos assinam, no início da coleta de dados, um “formulário de consentimento livre e esclarecido”, que lhes informa sobre todos os procedimentos necessários e sobre a possibilidade de desvinculação a qualquer tempo.



## Referências

- ALBINATI, Maria Eugênia Castelo Branco. *Recursos musicais aplicáveis à saúde e à educação da criança e do adolescente: contribuições na musicoterapia à clínica pediátrica*. 2008 Tese (Doutorado). Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Medicina, Belo Horizonte.
- ALMEIDA, Carla Skilhan et al. Intervenção motora precoce ambulatorial para neonatos prematuros no controle postural. *Revista Ciência & Saúde*, Porto Alegre, v.1, n.2, p.64-70, jul./dez. 2008
- ANDRIOLA, Yara Mayra; OLIVEIRA, Beatriz Rosana Gonçalves. A influência da música na recuperação do recém-nascido prematuro na UTI neonatal. *Revista Nursing*, v. 99, n.8, ago. 2006.
- AYACHE, Márcia Gouveia e NETO, Coríntio Mariani. Considerações sobre o desenvolvimento motor do prematuro. *Temas sobre Desenvolvimento*, v.12, n.71, p.5-9, 2003.
- BARDIN, L. *Análise do conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1995.
- BERNARDI, L; PORTA, C et al. Dynamic Interactions Between Musical, Cardiovascular, and Cerebral Rhythms in Humans. *Circulation*, Pavia, v.119, n.25, p.3171-3180, junho 2009.
- BEYER, Esther. A interação musical em bebês: algumas concepções. *Revista do Centro de Educação/UFES*, Santa Maria, v. 28, n. 02, p.87-97,2003.
- BEYER, Esther. As preferências musicais dos bebês entre 0 e 15 meses. In: CONGRESSO DA ANPPOM: A PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO NA ÁREA DE MÚSICA: balanço e perspectivas, políticas para a pesquisa em música, produção e divulgação científica e artística na área de música de Porto Alegre, 14, 2003, p.369-376.
- BEYER, Esther. Do balbucio ao canto do bebê em sala de aula. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE COGNIÇÃO E ARTES MUSICAIS, 1, 2005, Curitiba: *Deartes*, 2005, p.350-356.
- BEYER, E; MAFFIOLETTI, Leda de A; PECKER, Paula. Som e movimento: a influência da música nas ações motoras dos bebês. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM: a realidade nas escolas e a formação do professor de música: políticas públicas, soluções construídas e em construção, 13, 2004, Rio de Janeiro. *Anais do XIII Encontro Anual da ABEM*. Rio de Janeiro: ABEM/CBM, 2004, v. único, p.333-340.
- BLUMENFIELD, Hugh; EISENFELD, Leonard. Does a mother singing to her premature baby affect feeding in the neonatal intensive care unit ? *Clinical Pediatrics*, Connecticut, v.45, n.1, p. 65-70, janeiro, 2006.
- CAMPBELL, Don. *O efeito Mozart*. Rio de Janeiro, Rocco, 2001.





CARNEIRO, Aline Nunes. *O desenvolvimento musical e sensório-motor da criança de zero a dois anos: relações teóricas e implicações pedagógicas*. 2006. Dissertação (Mestrado em Música). Escola de Música da UFMG, 2006.

CARNEIRO, Aline Nunes, PARIZZI, Maria Betânia. Musicalizando bebês no primeiro ano de vida: fundamentos e prática. In: SEMINÁRIO DE MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL, UNB – UFRGS, 1, 2008, Brasília. *Anais do I seminário de música na educação infantil, UNB – UFRGS*, abril, 2008.

CASTRO, Adriana Guerra de; EICKMANN, Sophie Helena; LIMA, Marília de Carvalho. Desenvolvimento sensório-motor oral e motor global de lactentes pré-termo. *Temas sobre Desenvolvimento*, 2006.

COHEN, H. *Neurociência para Fisioterapeutas*. São Paulo: Manole, 2001.

ELEFANT, Cochavit e WIGRAM, Tony. Learning ability in children with Rett syndrome. *Brain & Development*, 2005.

FASSBENDER, C. Infant's auditory sensitivity towards acoustic parameters of speech and music. In: DELIÉGE I.; SLOBODA J. (Ed.) *Musical beginnings: origins and development of music competence*. New York: Oxford University Press, 1996.

FIGUEIREDO, Débora Vasconcelos et al. Aplicação de um programa de estimulação sensorial em bebês pré-termo em unidade de cuidados intermediários neonatais. *Temas sobre desenvolvimento*, vol. 12, n. 71, p.15-22, 2003.

FORMIGA, Cibelle Kayenne et al. *Eficácia de um programa de intervenção precoce com bebês pré-termo*. Paidéia, 2004.

GAINZA, Violeta de. *Estudo de psicopedagogia musical*. Trad. Beatriz A. Cannabrava. Coleção novas buscas em educação. 2. ed. São Paulo: Summus, 1988.

GAMA, Dayane; FERRACIOLI, Fernanda; CORRÊA, Stella Maris Pereira. Estimulação sensório-motora nos bebês de risco em hospitais. *Reabilitar*, 2004

GAZZANIGA, Michael; HEARTHERTON, Todd. *Ciência Psicológica: mente, cérebro e comportamento*. Porto Alegre: Artmed, 2005.

GIACOMO, Maryann di. *Leg movement training in preterm infants demonstrates positive changes in motor skills*. APTA – Preterm Leg Movement Therapy. Alexandria, 2009.

GIL, Antonio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo: editora Atlas, 2002.

GUYTON, A.C.; HALL, JOHN, E. *O cerebelo, os gânglios da base e o controle motor global*. In: \_\_\_\_\_ Tratado de Fisiologia Médica. 9ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan S.A., 1997

HUNTER, Bryan C., e SAHLER, Olle Jane Z. *Music for very young ears*. Birth, 2006.



KRELING, Kátia Cristina Álvares; DE BRITO, Ângela Sara Jamusse; MATSUO, Tiemi. Fatores perinatais associados ao desenvolvimento neuropsicomotor de recém-nascidos de mutio baixo peso. *Pediatria*. São Paulo. 2006.

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

MANCINI, Marisa Cotta et al. Comparação das habilidades motoras de crianças prematuras e crianças nascidas a termo. *Revista Fisioterapia*. Univ. São Paulo, vol.7, n.1/2, 2000.

MANCINI, Marisa C., et al.. Estudo do desenvolvimento da função motora as 8 e 12 meses de idade em crianças nascidas pré-termo e a termo. *Arq. Neuropsiquiatria*, 2002.

MINAYO, M. C. de S. *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 20.ed. Petrópolis: Editora Vozes, 1994. p.80.

NEAL, Diana O. e LINDEKE, Linda L. Music as a nursing intervention for preterm infants in the NICU. *Neonatal network*, vol.27, n. 5, 2008.

PAPOUSEK M. Intuitive parenting: a hidden source of musical stimulation in infancy. In.: DELIÈGE I & SLOBODA J. (Org). *Musical Beginnings: origins and development of musical competence*. Oxford: Oxford University Press, 1996, p.88-112.

PARIZZI, Maria Betânia. *O desenvolvimento da percepção do tempo em crianças de dois a seis anos: um estudo a partir do canto espontâneo*. Tese (Doutorado em Ciências da Saúde). Faculdade de Medicina da UFMG, 2009.

PARIZZI, Maria Betânia. *O Canto espontâneo da criança de zero a seis anos: dos balbucios às canções transcendentais*. Revista da ABEM n. 15, out, 2006.

PARIZZI, *O canto espontâneo da criança de três a seis anos como indicador de seu desenvolvimento cognitivo-musical*. 2005. Dissertação (Mestrado em Música) – Escola de Música. UFMG, 2005.

ROCHA, M.A. et al. *Neuroanatomia*. Rio de Janeiro: Livraria e Editora Revinter Ltda, 2003,161.

SACALOSKI, Marisa, et al. *O estudo de habituação em bebês pré-termo de risco*. Pró-fono Revista de Atualização Científica, vol.5, n. 2, 1993.

SAMPAIO, R.T. *Novas Perspectivas de Comunicação em Musicoterapia*. São Paulo, 2002. 102 f. Dissertação - Mestrado em Comunicação e Semiótica – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo).

SCHNEIDER, Erwin H. *Pacientes com paralisia cerebral: (capítulo) Musicoterapia para enfermos com paralisia cerebral*. Tratado de Musicoterapia, 1956.

SHIFRES, Favio. *La ejecución parental: los componentes performativos de las interacciones tempranas*. Anais do VI encontro da SACCOM: Universidade de la Plata, Argentina, 2007, p.13-17.



SHORE, R. *Repensando o cérebro: novas visões sobre o desenvolvimento inicial de cérebro*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 2000.

STIFFT, Kelly. *A interferência da relação mãe-filho no desenvolvimento musical dos bebês na sala de aula*. Porto Alegre: Projeto de Graduação/UFRGS, 2000.

THAUT, M.H., KENYON, G.P., SCHAUER, M.L., MCINTOSH, G.C. *The connection between rhythmicity and brain function: implications for therapy of movement disorders*. Colorado State University, 1999.

TURATO, E. R. *Tratado da metodologia da pesquisa clínico qualitativa: construção teórico-epistemológica, discussão comparada e aplicação nas áreas da saúde e humanas*. 2. Ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2003. 685p.

TREVARTHEN, Colwyn. *Origins of music identity: evidence from infancy for musical social awareness*. In: HARGREAVES et al (Ed.) *Musical identities*. Oxford: Oxford University Press, 2002, p.21-38.

TREVARTHEN, Colwyn. *Learning about ourselves from children: why a growing human brain needs interesting companions*. Disponível em: [www.perception-in-action.ed.ac.uk/PDFs/Colwyn2004](http://www.perception-in-action.ed.ac.uk/PDFs/Colwyn2004) a. Acesso em 15/02/2008.

VERCHER, Francisco Blasco. *La utilización del ritmo musical en fisioterapia*. *Revista Brasileira de Musicoterapia*. Valência, n.1, 1996.

WIGRAM, Tony e LAWRENCE, Margaret. *Music therapy as a tool for assessing hand use and communicativeness in children with Rett Syndrome*. *Brain and Development*, 2005.

ZANINI, Pricila Quintanilha et al. *Análise da aquisição do sentar, engatinhar e andar em grupo de criança pré-termo*. *Revista Fisiot. Univ. São Paulo*, 2002.

ZÁRATE, Patrícia e DIAZ, Violeta. *Aplicaciones de la musicoterapia em la medicina*. *Rev. Méd. Chile*, 2001.

ZIVALOS, Pablo. *Bebês prematuros e música*. <http://br.guiainfantil.com/educacion-musical/436-bebes-prematuros-e-a-musica-.html>. Consulta em 25 de outubro e 2009.



## Ritmo e dança na terceira idade, uma experiência interdisciplinar: Um olhar musical

*Maria Luiza Feres do Amaral*  
Universidade do Vale do Itajaí - UNIVALI  
liza.amaral@univali.br

*Vilto Pasquali Junior*  
Universidade do Vale do Itajaí - UNIVALI  
junibateraex@hotmail.com

*Willian Willson Oldenburg*  
Universidade do Vale do Itajaí - UNIVALI  
willianlp\_1@hotmail.com

**Resumo:** Este artigo é parte integrante da disciplina de Estágio Supervisionado Pesquisa da Prática Pedagógica e relata uma experiência interdisciplinar de dois alunos do curso de Licenciatura em Música e dois do curso de Educação Física do sétimo período da Universidade do Vale do Itajaí – UNIVALI. Em 10 intervenções, o tema *Ritmo e Dança na Terceira Idade, uma Experiência Interdisciplinar: Um Olhar Musical* teve como objetivo trabalhar atividades musicais rítmicas e da dança, para o desenvolvimento e melhora na coordenação motora, para o contato com diversidade musical brasileira, bem como a socialização de um grupo de idosos do Centro de Convivência Hermógenes Marcelino Mendes em Itajaí, SC. A fundamentação se deu por parte de SANTOMÉ (1998), que qualifica o trabalho interdisciplinar como de grande importância para um processo educacional; em AZAMBUJA (1995) e BRUSCIA (2000), que qualificam a vivência musical com idosos necessária para o desenvolvimento motor, assim como para a inclusão e ainda por WILLEMS (1970), quando diz que a música favorece a sensibilidade e a imaginação criadora. Esta experiência interdisciplinar da educação musical e a educação física tiveram como resultados a integração entre dança e ritmo, o contato dos idosos com a apreciação, percepção e execução rítmica, uma maior mobilidade física, bem como autoconfiança no poder criativo.

**Palavras-chave:** Educação musical, ritmos brasileiros, idosos.

### APRESENTAÇÃO

A população idosa tem crescido significativamente nos últimos anos e no Brasil estamos vivendo a transição de um país jovem para um país idoso. Essa mudança no quadro social brasileiro se dá em consequência de fatores como os avanços da medicina e melhoria nos quadros gerais de saneamento e alimentação. Apesar das dificuldades econômicas como a má distribuição de renda que o país enfrenta, as transformações sociais que influenciam nas decisões dos casais que optam cada vez mais pela diminuição na quantidade de filhos é fator contundente. O que vemos então é a crescente preocupação de alguns setores como o da saúde, das secretarias de bem estar social por parte da iniciativa privada de proporcionar aos idosos um envelhecimento mais saudável e ativo dentro da sociedade.



Dos projetos educacionais realizados com pessoas idosas, as atividades musicais se destacam por estarem relacionadas à diversão, socialização e também ao prazer. Assim, por se tratar de uma população pertencente a classes média baixa e residente em asilo se preocupou em contribuir e fortalecer o trabalho de reintegração e também melhorar a qualidade de vida desse segmento. Desta forma, cabe aos futuros educadores uma atualização e adaptação das práticas pedagógicas dentro das perspectivas que se apresentam na faixa etária em discussão.

Especificamente os objetivos específicos se desenvolveram a partir da percepção rítmica; execução de instrumentos de percussão; exploração de ritmos diversos e integração de ritmos e movimentos corporais dentro de uma perspectiva interdisciplinar. Esse trabalho com os idosos não se resume a ensinar a tocar ou dançar, mas somado a isso desenvolver a criatividade e a socialização em um trabalho diferenciado daquele que costumam realizar. Portanto, quando se trata da relação entre os idosos e os demais setores da sociedade, alguns questionamentos se fazem no sentido de qual melhoria se pode realizar na prática musical? A música assume uma função social e educacional, além do sentido de entretenimento, lazer e de uma prática artística? Dentro destes pressupostos, se pode dizer que a educação musical para idosos além das dificuldades próprias da faixa etária em que se encontram, ainda precisa enfrentar alguns mitos e estigmas decorrentes de preconceitos inibidores do desenvolvimento de capacidades relacionadas a novas experiências de aprendizagens. A esse respeito comenta Moragas:

(...) a velhice se constitui uma etapa vital que pode ter elementos de desenvolvimento pessoal, embora este desenvolvimento vá à direção contrária aos valores predominantes na sociedade atual: força, trabalho, poder econômico e político. (MORAGAS, 1997, p. 24).

Considerando essas questões, este relato buscou atividades e vivências musicais que pudessem trazer resultados palpáveis, considerando que esses seriam os primeiros passos nesse contexto tão delicado e importante que envolve a interdisciplinaridade na parceria de educação musical, educação física e a terceira idade.

## **UMA ABORDAGEM INTERDISCIPLINAR: um olhar da música e da educação física.**

Interação existente entre duas ou mais disciplinas, em contexto de estudo de âmbito mais coletivo, no qual cada uma das disciplinas em contato é, por sua vez, modificada e passa a depender claramente uma(s) da(s) outra(s). Resulta em enriquecimento recíproco e na transformação de suas metodologias de pesquisa e conceitos. (JANTSCH, apud SANTOMÉ, 1998 p. 528).



Alguns autores comentam que até o surgimento das idéias interdisciplinares, a organização dos campos de conhecimento estava fundamentada nas idéias positivistas. A necessidade de resultados precisos fazia com que as disciplinas fossem fechadas em si mesmas, buscando assim maior rapidez no entendimento e resultados das pesquisas. Essa postura disciplinar reflete em uma educação que poderia ser considerada reducionista. “Ganhava-se nos níveis de precisão nos quais se trabalhava, mas em geral perdia-se nas questões relativas à sua relevância.” (SANTOMÉ, 1998, p. 62).

Desta forma, a interdisciplinaridade surge com a necessidade de descompartimentar as ciências sem uma comunicação externa, ou seja, estabelecer uma inter-relação com outras áreas de conhecimento. A crítica a compartimentação dos conhecimentos também vai ser aplicada ao sistema de produção capitalista que exerce uma separação entre o trabalho intelectual e manual, entre a teoria e a prática, realizando dessa forma uma “ausência de comunicação democrática entre os diferentes cargos de trabalho (...) entre humanismo e técnica” (...) (SANTOMÉ, 1998, p. 62)

Assim, a Música e a Educação Física, buscam entender que no desenvolvimento das idéias de um trabalho interdisciplinar a interação mínima e o intercâmbio entre as disciplinas se dão por diversos fatores em que o trabalho pode encontrar em seu desenvolvimento interdisciplinar. Santomé (1998), nomeia o primeiro fator como “espacial”: aquele onde as disciplinas operam em um mesmo espaço físico; o segundo como o “econômico”: quando por falta de recursos econômicos, as disciplinas se unem para compartilhar o projeto de trabalho; o terceiro como as “demandas sociais”: nos momentos em que a sociedade exige novas especialidades; e o quarto como o “envolvimento das ciências”: na necessidade de experimentar um determinado domínio, busca-se o contato com outras áreas. (SANTOMÉ, 1998, p. 63). Muitas possibilidades de interdisciplinaridade são criadas dentro da prática em si e demonstram que ela pode caminhar sob regras flexíveis.

Dentre esses acreditamos que o “envolvimento das ciências” é o principal fator para a realização de um trabalho interdisciplinar entre a Educação Musical e a Educação Física por serem áreas de conhecimento com muitas afinidades, especificidades e relação quando envolve a dança e o ritmo. Desta maneira, nesta experiência se pensou nos aspectos citados dando ênfase à questão da diversidade cultural de ritmos brasileiros e da dança, além de determinar os objetivos, as estratégias, e os conteúdos a serem aplicados.



## A MÚSICA NA TERCEIRA IDADE

A música ultrapassa as décadas e os séculos acompanhando as mudanças e transformações da humanidade, dando significado aos momentos, refletindo os sentimentos e sonorizando as realidades. Nesse sentido parece impossível imaginar um povo que independente de sua localização, características étnicas e contexto histórico não tenham dentro de suas manifestações uma prática musical. A importância da música, seu significado e influência para o ser humano se fazem presentes em todas as épocas e igualmente necessário para todos.

Desde as épocas mais remotas a música possui uma função social agregadora, bem como de crenças no sentido de ter um poder curador e regenerador. Consultando a história veremos que na Grécia antiga, o homem estudava a música, suas funções e poderes; seis séculos antes de Cristo Pitágoras associava música a matemática; Platão e Aristóteles possuem em seus estudos referências sobre as funções psicológicas, físicas e sociais da música. Todas essas questões relacionadas à música e sua importância tem um poder de comunicação independente das diferenças culturais, sociais e das gerações.

Assim, a velhice é representada como processo contínuo de perdas e ausência de papéis sociais assim como também no núcleo familiar. Perante esse quadro, se pode discutir a respeito da função da música nessa fase onde tantas dificuldades aqui já mencionadas afrontam os indivíduos que chegam ao período chamado de terceira idade. Em um âmbito mais específico a função da música dentro da sociedade mais especificamente para a população idosa<sup>1</sup>, promove a inclusão, atitudes positivas que por sua vez preenchem necessidades pessoais de companheirismo e contribuem para o desenvolvimento individual. As palavras de Barcellos (1992) confirmam esses pressupostos quando diz que “a música acompanha cada homem desde antes de seu nascimento até o momento em que morre (...), é utilizada como elemento de expressão individual e coletiva e se insere em quase todas as atividades do homem.” (BARCELLOS, 1992, p. 20). Portanto, a prática musical mostra uma das suas nuances que é a reativação da memória, um momento de reconstruir e reviver passagens de sua juventude, resgatar sua identidade além do prazer que pode proporcionar.

---

<sup>1</sup> Segundo estatísticas do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, a população idosa do nosso país hoje é de aproximadamente 8,6%. A previsão para 2020 é de que haverá um idoso para cada 13 habitantes (...) (NERI E DEBERT Apud LUZ e SILVEIRA, 2006). (Disponível em <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/perfilidoso>: último acesso em 04/07/2006).



## **METODOLOGIA**

A fim de atingir nossos objetivos e com a perspectiva de investigar a prática da educação musical se procurou desenvolver a melhora na coordenação motora, assim como proporcionar o contato com diversidade musical brasileira seguindo as seguintes etapas:

A primeira foi a uma visita técnica seguida de uma aula diagnóstica para verificação do espaço, tempo e organização da rotina dos idosos no Centro de Convivência de Idosos, bem como motivá-los a participar das nossas aulas.

A etapa seguinte se ocupou do planejamento das aulas integrando as duas áreas de conhecimento, música e educação física onde a preocupação maior foi relacionar os conteúdos das áreas para o processo prático.

A população alvo constituiu-se de aproximadamente 30 idosos com idade entre 50 e 80 anos, e as atividades foram realizadas no espaço onde os idosos praticam dança de salão suficiente para acomodá-los e desenvolver as atividades confortavelmente.

Quanto ao levantamento de dados, se optou pela observação sistemática e experimental, com aulas práticas de execução do pulso e de ritmos previamente definidos e contato com alguns instrumentos de percussão.

A análise dos resultados se deu a partir dos relatórios escritos, das discussões e planejamento em sala de aula, das observações nas intervenções e da interpretação dos vídeos das atividades. Triviños (1992) afirma que a análise interpretativa deve apoiar-se em três aspectos fundamentais: o primeiro nos resultados alcançados no estudo, o segundo na fundamentação teórica (conceitos-chave das teorias) e o terceiro na experiência pessoal do investigador.

## **DO PLANEJAMENTO AO DESAFIO DA PRÁTICA**

O dia das intervenções do estágio reservado para as atividades era exatamente a tarde do baile dos idosos, fato que gerou grande preocupação por parte dos estagiários no sentido de estar invadindo o espaço de lazer e de alegria do grupo de idosos. Essa sensação foi tão forte, angustiante quanto desafiadora, pois, algumas mudanças foram necessárias no planejamento para atender as circunstâncias do contexto e situações que as tardes reservavam. Assim, se decidiu em trabalhar com os ritmos brasileiros conhecidos por eles, aplicando os outros conteúdos como pulso, prática de conjunto, execuções dos ritmos e a prática vocal. Apesar do ajuste dos planos em relação aos conteúdos, o objetivo central das intervenções se manteve no





que diz respeito de identificar quais os benefícios da fusão entre o ritmo e a dança traria para a terceira idade.

Os ritmos foram praticados com passos de dança e sem a preocupação da sua execução instrumental, embora os professores na prática rítmica corporal acompanhassem a execução com instrumentos de percussão e um violão. No início das intervenções com o objetivo de integração dos participantes e promover a prática do canto e dança, sempre foi utilizada como atividade de abertura dos encontros a ciranda “Casa de Farinha” em círculo. O movimento da ciranda acabou sendo o ponto de partida para a prática do pulso em música e dos ritmos a serem trabalhados, sendo os passos da “ciranda” marcada com o movimento quaternário de passos em sentido circular e de mãos dadas. Para melhor compreensão do ritmo e pulso foi trabalhado o conteúdo com instrumentos de percussão como caxixis, chocalhos e claves, com os idosos divididos em grupos das claves marcando o pulso, o grupo dos caxixis e chocalhos marcando a divisão do andamento. Para encerrar os grupos passaram a executar as diferentes marcações em conjunto.

Dando seqüência aos conteúdos o bolero como era conhecido pelos idosos facilitou a prática da marcação deste ritmo e provocou espontaneamente o cantar de canções típicas do como “Besame Mucho”, e “Solamente Una Vez”. Nesse momento outros idosos foram atraídos ao espaço pela música e participaram do momento único e agradável para todos. Em todas as atividades se buscou observar a coordenação motora em conjunto com o canto, bem como a integração musical dos participantes, pois, as circunstâncias nos levavam mais para um trabalho terapêutico que propriamente Musical. Bruscia comenta:

Quando a música é utilizada como terapia, a música assume o papel principal na intervenção e o terapeuta é secundário; quando a música é utilizada na terapia, o terapeuta assume o papel principal e a música é secundária. Quando a música é utilizada sem um terapeuta, o processo não é qualificado como terapia (BRUSCIA, 2000, p. 23).

Neste sentido não dissociar a questão terapêutica dos momentos em que se estava praticando os ritmos e as danças se não para todos, mas para uma parte deles permitiu que permanecessem distantes dos problemas externos e das situações emocionais mais difíceis que enfrentavam principalmente aqueles que residiam no Asilo.

(...) a essas condições somam-se o declínio de suas características físicas tais como rugas, cabelos brancos, diminuição da memória e dos sentidos e muitas outras, que unidas à sua marginalização determinam alterações psíquicas como a perda da confiança, da angústia e a depressão. (AZAMBUJA, 1995 p. 97).



Dentro dessa perspectiva, ao mesmo tempo em que as atividades permitiram que os idosos se expressassem musicalmente e se envolvessem com os movimentos, alguns com certa resistência negaram-se a participar das atividades. Nos primeiros encontros os comentários como: “estragaram nossa tarde”, promoveu grande angustia e expectativa por parte dos estagiários que aos poucos foi sendo sanada quando o grupo foi participando ativamente mostrando interesse, bem como no incentivo aos outros colegas a participar das atividades. Essa experiência com a educação musical levou os idosos a perceberem que ainda são indivíduos ativos e importantes no meio social em que vivem. Desta maneira a possibilidade de um trabalho entre a educação musical e educação física em um contexto interdisciplinar contempla o pensamento de Willems (1970) que diz: a música “(...) enriquece o ser humano pelo poder do som e do ritmo (...) favorece o impulso da vida interior e apela para as principais faculdades humanas: vontade, sensibilidades, amor, inteligência e imaginação criadora”. (WILLEMS 1970, p. 11). Dentro destes pressupostos, essas intervenções possibilitaram colocar em prática atividades que proporcionaram aos idosos tais ações. Em todos os momentos práticos das atividades de rítmica e de canto os participantes tiveram oportunidade de ampliar e aprofundar seus potenciais e capacidades, promovendo o desenvolvimento da cognição e da emotividade. “Fazer música é simplesmente bom demais para ser deixado apenas para as crianças.” (Roy Ernst).

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Pode-se dizer que a educação musical para idosos é uma preocupação recente e um processo longo a ser trabalhada, devido às implicações existentes como a descrença do seu potencial até as questões socioeconômicas. Porém ficou claro que a música pode contribuir em grande escala para uma velhice com qualidade, na manutenção das funções cognitivas como também nos aspectos sociais e psicológicos.

Outro fator importante no trabalho com os idosos é acreditar na capacidade que possuem, aniquilando a idéia de que não podem mais aprender. Mesmo quando existem resistências de origens diversas, vale estabelecer metas e vínculos com os mesmos a fim de despertar novos interesses e aptidões.

Ao longo dos encontros se percebeu que a prática musical favoreceu aos idosos a manifestação espontânea, bem como proporcionou a capacidade de percepção rítmica e auditiva, a autoconfiança no poder criativo.



Os participantes foram amenizando bloqueios provocados por preconceitos socioculturais e sentiram-se valorizados enquanto indivíduos, dando demonstrações de aprendizado musical e de agradecimento por esta experiência.

Em relação ao fortalecimento do espírito de equipe e aprendizagem, essa experiência contribuiu para amenizar o sentimento de exclusão, dando margens a elaboração de novos projetos e realizações possibilitando reintegração social dos idosos.



## Referências

- AZAMBUJA, T. de. *Expressão e criatividade na terceira idade*. In VERAS, Renato (org.) *Terceira idade: um envelhecimento digno para o cidadão do futuro*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará: UnATI/UERJ, 1995.
- BARCELLOS, L.R.M.: *Cadernos de musicoterapia* 1, 3 e 4. Rio de Janeiro: Enelivros, 1992, 1994, 1999.
- BRUSCIA, K. E. *Definindo Musicoterapia*. Rio de Janeiro: Enelivros, 2000.
- MORAGAS, R. *Gerontologia Social – envelhecimento e qualidade de vida*. São Paulo: Paulinas, 1997.
- SANTOMÉ, J. T. *Globalização e Interdisciplinaridade – O Currículo Integrado*. Porto Alegre: Artmed. 1998
- TRIVIÑOS, A.N.S. *Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1992.
- WILLEMS, E. *As bases psicológicas da educação musical*. Bienne (Suíça): Edições Pró-música, 1970.



## **Ritmos e Rítmicas: Abordagem dos ritmos brasileiros com ênfase na execução dos elementos rítmicos**

*Guilherme Franzói Bissoli*  
UNIVALI  
*gui.bissoli@hotmail.com*

*Thiane Moreira de Moraes Bispo*  
UNIVALI  
*t\_mmb@hotmail.com*

*Willian Ricardo da Cunha*  
UNIVALI  
*goebatera@hotmail.com*

*Mônica Zewe Uriarte*  
UNIVALI  
*uriarte@univali.br*

**Resumo:** Este artigo aborda uma experiência significativa da disciplina de Estágio Supervisionado do Curso de Licenciatura em Música, com atuação na área da educação musical. Relata as atividades desenvolvidas em uma escola particular de educação básica, em turma composta por 22 alunos numa faixa etária entre 6 e 7 anos. Abordando os ritmos brasileiros, as intervenções do estágio enfatizaram a execução dos elementos rítmicos como proposta pedagógica para o ensino de música. A fundamentação teórica baseou-se essencialmente nos educadores musicais Emile Jacques-Dalcroze, Zoltán Kodaly e Carl Orff para conduzir as intervenções, assim como o referencial TECLA de Keith Swanwick. Com alto índice de aproveitamento dos objetivos inicialmente propostos, enquanto futuros educadores musicais, foi possível a observação do quanto é recíproca a convivência em sala de aula frente à troca de informações professor/aluno, ratificando o processo de ensino-aprendizagem como via de mão dupla.

**Palavras-chave:** educação musical, educação infantil, ritmos brasileiros.

### **O estágio supervisionado**

Para qualquer atividade que se pretenda realizar e dela obter um resultado positivo, é preciso antes de executá-la, estudar e analisar alguns pontos que farão com que realmente se concretize com sucesso. Ao iniciar o desafio da disciplina de Estágio Supervisionado do Curso de Licenciatura em Música, foram realizados alguns encontros para planejamento das intervenções que ocorreriam durante o semestre. O fundamento teórico inicial foram informações sobre planejamento de aulas de estágio (ROMANELLI, 2008), que trás conceitos e estratégias para um planejamento de estágio preciso e eficaz. Planejamento esse, que para as situações de ensino é absolutamente indispensável para que se possa obter êxito na experiência prática docente (HENTSCHKE; DEL BEN, 2003).



A referida disciplina trabalha com a metodologia da pesquisa-ação, que procura orientar investigações que se voltem para a transformação da realidade, buscando a participação dos sujeitos que estão envolvidos no processo, “cabendo ao pesquisador assumir os dois papéis, de pesquisador e de participante, e ainda sinalizando para a necessária emergência dialógica da consciência dos sujeitos na direção de mudança de percepção e de comportamento”. (THIOLLENT, 2003, p. 87).

Para que o planejamento estivesse de acordo com as idéias da pesquisa ação, e se constituísse em material bem estruturado, o processo iniciou com uma aula diagnóstica, cujo objetivo era um primeiro contato com o local das intervenções, envolvendo também as questões educativas, na qual foi possível observar e conhecer os alunos, faixa etária, número de alunos na sala de aula, o espaço físico, professores, coordenação, material disponível, assim como informações importantes sobre metodologias e fundamentação do processo pedagógico adotado pelo estabelecimento de ensino. No total foram 07 intervenções realizadas, para as quais foram abordados conteúdos que envolveram atividades práticas, sempre em diálogo com as questões teóricas, históricas e culturais, mesmo que implicitamente constituídos. O tema definido pelos estagiários foi a abordagem dos ritmos brasileiros com ênfase na execução dos elementos rítmicos, passeando por cantigas infantis e folclóricas, danças, sua instrumentação e execução, bem como o uso de percussão corporal, que se transformou também no objetivo geral do estágio.

A fundamentação teórica baseou-se nos grandes educadores musicais, Émile Jaques-Dalcroze, Zoltán Kodaly e Carl Orff, conduzindo as intervenções através do corpo em movimento, acompanhando as canções que foram executadas de forma vocal e instrumental, além de atividades de percussão corporal, manuseio de instrumentos diversos, reconhecimento de timbres, histórias do folclore, principalmente o catarinense, no caso o Boi de mamão, além de brincadeiras cantadas com foco para a identificação do pulso.

O campo de estágio - pesquisa da prática pedagógica, foi uma escola particular de educação básica, com o trabalho realizado com o Grupo Soletrando, composto por 22 alunos com faixa etária entre 6 e 7 anos, cursando o 1ª ano do Ensino Fundamental.

O contato inicial ocorreu com uma apresentação dos estagiários, suas expectativas com o trabalho musical a ser desenvolvido com aquele grupo, e busca de informações junto aos alunos quanto às suas preferências musicais, procurando deixá-los à vontade para expressarem o que gostavam e conheciam sobre música, afim de que essas informações pudessem auxiliar nas opções do melhor caminho para o início do processo musical que se iniciaria.



Os alunos do Grupo Soletrando apresentaram gostos musicais diversos. Foi possível definir alguns, fazendo a ligação dos nomes dos artistas, obtidos pela resposta dos alunos, com o gênero no qual ele se enquadra, como por exemplo, Axé - pela Ivete Sangalo, Sertanejo - por Victor e Léo, Samba por Zeca Pagodinho, enfim, de cantigas infantis até músicas que a mídia se encarrega de divulgar pelas rádios, filmes, televisão dentre outros meios. Brito aconselha a “aproveitar as contribuições que as próprias crianças trazem, mas também devemos ampliar o contato com produtos musicais diversos indo além do que a mídia costuma oferecer.” (BRITO, 2003, p. 94).

Todas as aulas foram iniciadas com exercícios de alongamento e relaxamento para que os alunos ficassem mais concentrados. O relaxamento voluntário se mostra como um momento importante no âmbito das atividades motoras em geral, seja pela regulação da função de tonicidade, seja pela estruturação do esquema corporal - que segundo Le Boulch, “é a representação que cada um faz do seu próprio corpo, que lhe serve de referência no espaço e é fundamentado a partir de informações sensoriais, proprioceptivas e exteroceptivas” (LE BOULCH, 1993, p. 46).

O grupo de estagiários optou, como ponto de partida, esclarecer noções de pulsação, elemento fundamental que sustenta todo o desenrolar dos demais conteúdos, envolvendo música, corporeidade e motricidade humana. Essa rítmica natural, já presente na vida intra-uterina, é percebida pela nossa pulsação, batimentos, circulação e todo um movimento orgânico natural. “O ambiente intra-uterino é rico em sons rítmicos, constantes e graves, acrescidos de sons cardiovasculares, intestinais e placentários. Sons internos e externos transformam o útero em um ambiente acústico estimulante para o feto”. (ILARI, 2006, p. 274).

Após esclarecimentos sobre o pulso, foi possível iniciar a apresentação dos ritmos, tendo sido escolhidos o Baião, a Capoeira, a Ciranda, o Samba e o Boi-de-mamão. Cada região de nosso país tem suas próprias tradições e um universo de ritmos, danças, festas com características e significados legítimos. Entende-se que através do “contato com grupos pelo canto, pela dança e pela representação, estaremos ampliando o universo cultural e musical e estabelecendo, desde a infância, uma consciência efetiva com relação aos valores próprios da nossa formação e identidade cultural.” (BRITO, 2003, p.94).

Com o Baião, dança e ritmo do Nordeste brasileiro, marcado pela síncope<sup>1</sup> característica da música popular brasileira (GROVE, 1994), foram mencionados fatores históricos do ritmo e do grande compositor, cantor e sanfoneiro, expoente do gênero, Luiz

---

<sup>1</sup> É a supressão de um acento normal do compasso, pela prolongação de um tempo fraco ou parte fraca de tempo, para tempo forte ou parte forte de tempo (LACERDA, 1967, p. 39).



Gonzaga. Inicialmente foram apresentados os instrumentos característicos de formações desse gênero musical para demonstrar as diferenças timbrísticas, depois a rítmica, e posteriormente a turma foi dividida em três grupos para executar o baião com a percussão corporal, simulando o som da zabumba com a mão no peito, o som do pandeiro com as palmas e o chocalho com a voz. Dessa forma entende-se a utilização direta dos princípios ligados a Émile Jaques-Dalcroze, na qual a educação musical parte do pressuposto de que os sons são percebidos por outras partes do corpo além do ouvido, baseando-se na escuta consciente, com a participação de todo o corpo, a “Eurritimia”, e também de Orff que indica a percussão como fonte riquíssima em elementos sonoros e de percepção.

A Capoeira - dança, luta ou jogo de origem negra onde a presença da música é extremamente marcante, através de cantigas de roda e o uso de instrumentos de percussão como o berimbau, o pandeiro e o atabaque (PAIVA, 2009), foi exposta através de uma dança feita com as crianças. Na execução do ritmo, primeiramente foram utilizadas as palmas para um contato mais diretamente corporal com a levada, em seguida foi inserido o canto tradicional da capoeira “Paranauê,” seguido de “Marinheiro Só”. Feito isso, acrescentaram-se os instrumentos típicos como o berimbau para que os alunos pudessem observar seu som e forma de tocar, e na seqüência também fossem inseridos na prática instrumental.

O Boi-de-Mamão é uma encenação que envolve dança e cantoria em torno do tema épico da morte e da ressurreição de um boi. No litoral catarinense, incorporou características da presença açoriana mediante a cantoria e execução de instrumentos musicais, criando personagens que só no folclore catarinense estão presentes como a Bernúncia e a Maricota. Foi uma atividade bastante enriquecedora pela presença da memória, muitas vezes motivada pelo nome da representação folclórica e de seus personagens, ou por situações vivenciadas em família, visto que em Itajaí - SC, município em que a escola está situada, é bastante comum, especialmente no mês de outubro, que grupos de Boi-de-mamão façam suas encenações em praça pública e durante a Marejada – festa portuguesa e do pescado, na qual as manifestações folclóricas de origem portuguesa são sempre enfatizadas. “O Boi-de-Mamão constitui-se na manifestação mais popular do folclore de Santa Catarina e que se mantém viva na região de Itajaí” (D’ÁVILA, 2001, p. 56).

Com essa experiência foi possível fazer muitas reflexões sobre a questão cultural, e quanto esses conteúdos poderiam ser trabalhados com maior profundidade no ambiente escolar, buscando por imagens e memórias familiares e também as da vida infantil, enriquecendo sobremaneira o processo de ensinar e aprender na escola. Não podemos considerar “como conteúdos da educação somente aqueles que são relacionados com a cultura





objetivada. É evidente que pela educação são realizados muitos outros processos reprodutivos ou de socialização”. (SACRISTÁN, 1999, p. 45). Foi possível perceber que não é necessário enfatizar sempre o conteúdo específico, e neste caso, através de uma explicação lúdica ficamos mais próximos do universo infantil, ensinando e aprendendo com ele.

Para demonstrar o folclore do Boi-de-mamão, alunos tocavam o tambor em roda, com violão, pandeiro e voz acompanhando a cantoria. Com os bonecos dos personagens folclóricos, reproduzidos com espuma e espetados em cabo de vassoura, entre eles a Bernúncia, a Maricota e o Boi, três crianças de cada vez iam interpretando os personagens motivados pela música. Através do Boi-de-mamão, foram trabalhados não somente os aspectos rítmicos, como também uma história que há muitos anos está presente na vida do povo catarinense. “Sem um passado representado pelos ritos, pelas tradições e pela memória, não pode haver raízes; e sem raízes, os seres humanos se vêem condenados a ficarem isolados no tempo”. (NIZBET apud SACRISTÁN, 1999, p. 152).

Na Ciranda, de origem portuguesa, dança e música caracterizam-se pela formação de uma grande roda, geralmente nas praias ou praças, onde os integrantes dançam ao som de ritmo lento e repetido, com a divisão dos pulsos, sendo o primeiro forte e os demais fracos. Na marcação do primeiro tempo, os cirandeiros pisam forte com o pé à frente. Realizou-se uma roda de dança onde foi possível observar quais os alunos que conseguiam perceber a pulsação, como também o pulso forte no primeiro tempo pela marcação do pé à frente. Essa atividade foi bastante prazerosa, com movimentos leves, lembrando a inocência das rodas infantis, por vezes esquecidas nas práticas escolares.

As pessoas podem conhecer melhor a si próprias, como também ao próximo através da música, pois segundo Brito,

(...) são expressões sonoras que refletem a consciência, o modo de perceber, pensar, e sentir de indivíduos, comunidades, culturas, regiões, em seu processo sócio-histórico. Por isso, tão importante quanto conhecer e preservar nossas tradições musicais é conhecer a tradição musical de outros povos e culturas e, de igual modo, explorar, criar e ampliar os caminhos e os recursos para o fazer musical. (BRITO, 2003 p.28)

Para a explicação do ritmo Samba, foi realizado um exercício de audição, com o cd *Musicas Daqui Ritmos do Mundo* (MUTARELLI, 2001). Exemplificando um samba mais lento “bossa nova”, a música *Capelinha de Melão* executada por Carlos Lyra, depois outra um pouco mais acelerada, *O cravo e a Rosa* por Negritude Junior e por fim as batucadas do Samba Enredo do cd do Dudu Nobre. Após a audição foi demonstrada a execução de alguns



instrumentos utilizados nesse gênero musical e depois foi possível formar uma espécie de Escola de Samba com os próprios alunos.

Em todos os encontros houve a preocupação em lembrar conteúdos já trabalhados avaliando a compreensão dos alunos. É papel do professor apresentar o conteúdo de diferentes maneiras a fim de propiciar uma melhor compreensão, observando que as pessoas, de modo geral, são visuais, auditivas ou sinestésicas, e as mudanças de estratégias são sempre interessantes para atender diferentes perfis discentes. Também se entende como importante a investigação dos conhecimentos prévios da turma, preocupando-se sempre em fazer as relações entre os conteúdos já trabalhados e os novos.

Uma ação cotidiana durante as intervenções foi a apresentação dos instrumentos musicais utilizados em cada ritmo, como também a exposição de um novo, para que as crianças tivessem a oportunidade de manusear e experimentar o som com liberdade de expressão. O trabalho desenvolvido utilizou, sempre que possível, a metodologia TECLA proposta por Swanwick (2003), onde foram propostas atividades de apreciação através da audição de materiais gravados e outras músicas executadas ao vivo; a execução através da prática corporal, trabalho vocal das melodias e cantigas, assim como o contato com o manuseio de instrumentos diversos. A oportunidade de executar instrumentos de percussão possibilitou momentos de criação, pois a atividade era livre, cujo objetivo era que o aluno reconhecesse as possibilidades sonoras do instrumento, podendo tocá-lo da forma preferida. A literatura também esteve presente em todas as aulas, pois houve sempre a preocupação de fornecer dados históricos e curiosidades sobre os ritmos apresentados, configurando a metodologia proposta por Swanwick, em que as atividades musicais são oferecidas de forma a ampliar as concepções sonoras dos alunos. Assim, efetivamente ocorreram práticas diferenciadas e abrangentes, encontrando como ponto merecedor de atenção e reflexão por parte dos estagiários, a dispersão dos alunos em alguns momentos.

Nas sete intervenções que foram aplicados os conhecimentos de ritmos aliados a alguns elementos da teoria musical, os alunos puderam conhecer a história, cantar, dançar e executar cada gênero musical apresentado contribuindo assim para uma aprendizagem e vivência musical significativa. Através das atividades propostas aos alunos em sala de aula, pode-se avaliar a compreensão dos conteúdos apresentados, bem como a satisfação dos estagiários em perceber o planejamento sendo finalizado com alto índice de aproveitamento.

Enquanto futuros educadores musicais foi possível observar a reciprocidade estabelecida nas relações de convivência em sala de aula, especialmente na troca de informações entre o professor da turma, os estagiários e alunos, ratificando o processo de



ensino-aprendizagem como via de mão dupla, no qual deve-se estar aberto para aprender e ensinar, trocando informações sobre conteúdos e formas de cognição, o que certamente acarretará em uma profissionalidade docente mais verdadeira e concreta, e o estágio não será apenas uma etapa na nossa formação, mas a etapa essencial para a descoberta do educador musical.



## Referências

- BRITO, Teca Alencar. *Música na Educação Infantil*. São Paulo: Peirópolis, 2003.
- D'ÁVILA, E. *Festas e tradições populares de Itajaí*. 2. ed. Itajaí: Fundação Genésio Miranda Lins, 2001.
- GROVE. *Dicionário Grove de Música*: edição concisa. Editado por Stanley Sadie. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.
- ILARI, Beatriz Senoi. Desenvolvimento cognitivo-musical no primeiro ano de vida. In ILARI, Beatriz Senoi (Org.). *Em busca da mente musical: ensaios sobre os processos cognitivos em música – da percepção à produção*. Curitiba: UFPR, 2006. p. 271-302.
- HENTSCHKE, Liane; DEL DEN, Luciana (Org.). *Ensino de Música: propostas para pensar e agir em sala de aula*. São Paulo: Moderna, 2003.
- LACERDA, Osvaldo. *Compendio de Teoria Musical*. São Paulo: Ricordi Brasileira, 1967.
- LE BOULCH, J. *Curso de psicomotricidade*. Uberlândia: SEED/MEC, 1993.
- MUTARELLI, Zezinho. *Músicas daqui Ritmos do mundo*. São Paulo: Fábrica Livros e Brinquedos, 2001.
- PAIVA, Rodrigo. *Apostila Percussão*. Itajaí:Univali, 2009.
- ROMANELLI, Guilherme G. B. Planejamento de Aulas de Estágio. In MATEIRO, Tereza; SOUZA, Jusamara (Org.). *Práticas de Ensinar Música*. Porto Alegre: Sulina, 2008. p. 130-142.
- SACRISTÁN, J. G. *Poderes Instáveis em Educação*. Porto Alegre: ARTMED, 1999.
- SWANWICK, K. *Ensinando Música Musicalmente*. Tradução de Alda Oliveira e Cristina Tourinho. São Paulo: Moderna, 2003.
- THIOLLENT, Michel. *Metodologia da pesquisa-ação*. São Paulo: Cortez, 2003.



## Saúde do músico e educação profissional: o ensino de ergonomia como ação interdisciplinar na mediação escolar.

*Cristina Porto Costa  
Universidade de Brasília  
cportoc@gmail.com*

**Resumo:** O presente texto expõe resultados da prática de ensino de ergonomia para músicos em formação, projeto realizado como disciplina optativa durante quatro semestres em escola pública de educação profissional em música em nível técnico e concluído em 2009. Participaram 87 alunos de diversas áreas instrumentais e vocais. Pretende-se contribuir para a efetivação de novas iniciativas que visem a promoção da saúde do músico ainda em seu período formativo. Assinala-se a importância de articulações curriculares neste sentido, assim como a necessidade de ações interdisciplinares com agentes da área de saúde. Face à carência de profissionais que se dediquem à esta questão, sugere-se o engajamento em diferentes fóruns para maior repercussão, sinalizando o papel da escola como cenário e como mediadora da saúde ocupacional de docentes e discentes de música. Evidencia-se que o espaço para discussão em sala de aula integra este processo. São abordadas a estrutura de curso adotada e a produção acadêmica resultante deste percurso.

**Palavras-chave:** saúde do músico, ergonomia e música, educação musical profissional.

### Saúde do músico: uma questão educacional

Artigos que abordam o tema saúde do músico estão bem mais presentes na literatura dedicada às artes performáticas e à educação em música. Movimento que tomou fôlego ainda na década de oitenta do século passado por meio de pesquisas realizadas com profissionais em diferentes âmbitos, quer de execução instrumental, quer de ensino, as condições de saúde e as exigências da tarefa de músicos profissionais têm sido revistas à luz de enfoques médicos, psicológicos, ergonômicos, educacionais e trabalhistas. A constatação de que o período de formação é crucial para a aquisição de modelos preventivos a distúrbios osteomusculares e, notadamente, à perda auditiva, tem acarretado questionamentos acerca da eficácia de técnicas instrumentais, sobre as solicitações posturais, sobre estratégias de enfrentamento como o aquecimento e o alongamento, sobre o tempo ótimo de prática, a inserção de pausas de recuperação e a criação de heurísticas que objetivem expertise evitando a sobrecarga física e psíquica a que se expõem estudantes de música em distintos contextos.

Por outro lado, centros de atendimento especializados, workshops e literatura dedicada a músicos e professores de música se expandem em nosso país, notadamente na iniciativa privada. São exemplos o livro “Fisioterapia para músicos”, da fisioterapeuta Marina Medici e o workshop “Saúde do Músico” promovido pela Central de Apoio às Escolas de Música (CAEM). Embora nexos causais tentem ser estabelecidos, as iniciativas preventivas,



adotadas geralmente em caráter emergencial dado o crescente volume de queixas de discentes e docentes, têm se voltado ao incentivo da responsabilidade individual, ao invés de aprofundar as indagações sobre o ensino instrumental e vocal institucionalizado em nossa sociedade, seus meios e fins, e como este processo repercute na saúde física e mental dos músicos em formação. Mais do que certificar em função de melhorar índices de empregabilidade há que repensar as práticas de formação e sua repercussão na saúde de quem se expõe e é exposto a condições adversas que podem comprometer sua saúde ocupacional ainda enquanto estudantes.

A exemplo do Programa de Promoção da Saúde em Escolas de Música (HPSM), que congrega mais de vinte organizações profissionais sob os auspícios da University of North Texas System e da Performing Arts Medical Association, somar esforços para dimensionar o papel das escolas e o que pode efetivamente ser realizado institucionalmente é um desafio considerável. Parte-se do princípio da prevenção necessária e possível, assim como da noção de que práticas preventivas precisam ser incorporadas ao ensino antes mesmo da formação profissional. Com o aval do Comitê Executivo da Associação Nacional de Escolas de Música, em 2005 e 2006, este programa apresenta declarações e recomendações relacionadas à saúde dos que estudam música, cobrando também ações consistentes e contínuas quanto à formação de professores, linha de frente na empreitada de modificar como se ensina e se faz música. O diálogo com outras áreas integra estas ações de forma interdisciplinar, auxiliando numa educação preventiva de maior amplitude.

A questão da perda auditiva tem sido tópico constante, embasada em pesquisas que sinalizam sua presença entre 30% a 50% dos músicos profissionais, incluindo zumbido (Chesky, Dawson e Manchester, 2006). Neste tocante, pesam as atividades de prática em grande grupos, com instrumentos amplificados ou em espaços proporcionalmente inapropriados ao número e natureza dos executantes, a falta de adequação acústica dos locais de ensaio e mesmo as atividades de lazer que incluam interfaces sonoras. O descaso ou inconsistência na atuação de lideranças institucionais diante desta conjuntura, ao priorizarem o resultado em detrimento da saúde dos que tocam ou cantam, é um retrocesso que também atinge a educação em música e não apenas nichos profissionais já estruturados.

Relatos de cursos em diferentes formatos e durações voltados à temática destacam a necessidade do aluno de música assumir responsabilidade pela própria saúde (Manchester, 2007a; Manchester 2007b), premissa esta que passa pela conscientização e regulação dos riscos existentes nas práticas musicais, das posturas aos movimentos repetitivos, do estresse às possíveis somatizações, mas que não questiona o contexto no qual o fazer música se torna



restritivo à saúde. Há que se perguntar como se dá a educação profissional em música, seu discurso de inclusão no mercado de trabalho e seu papel como prática formativa.

Em meio a esta dinâmica, alguma polêmica tem afluído sobre quando abordar este assunto nas classes regulares de instrumento. Profissionais sinalizam a necessidade de incorporar práticas preventivas apenas quando houver um aumento significativo de prática instrumental, um desenvolvimento das técnicas já em nível intermediário de aprendizagem ou vinculado especificamente à formação profissional em música (Entre 88 teclas, 2010; Coelho, 2008). Observa-se que, em outros países, tem-se a preocupação de fundamentar disciplinas geralmente na Técnica Alexander ou Feldenkrais, incluindo-as em currículos de conservatórios ou cursos equivalentes à graduação.

A área de fisioterapia também tem se voltado de forma singular a pesquisas com músicos profissionais e estudantes de música, propondo levantamentos, intervenções e acompanhamentos com vistas a uma demanda real por atendimento, inserida em um mercado emergente (Fragelli, Carvalho e Pinho, 2008). Palestras e workshops em congressos e encontros por segmentos instrumentais integram outra vertente de informação que se amplia gradativamente com a perspectiva de que se fomente o esclarecimento sobre possíveis riscos ocupacionais. Contudo, observa-se uma tendência a uma sistematização de procedimentos e arrolamento de diagnósticos que não conseguem, parcialmente pela exiguidade temporal contingente, substituir as vivências que a sala de aula pode favorecer em prol da saúde do músico em formação (Costa, 2008). A própria noção de “adoção da postura correta” permeia artigos em revistas de ampla circulação no meio musical, conceito este que precisa ser revisto frente às variáveis que o compõem, como o estado de saúde de quem pratica, as características de cada interface instrumental e de quem a utiliza, incluindo as condições ambientais e de mobiliário em que a atividade acontece (Capuzzo; Aquino, 2008).

Mais do que uma bula ou listagem de comportamentos, é preciso entender o que procuram os alunos e ampliar a possibilidade de auxiliá-los na busca e na negociação pela própria saúde ao fazer música de forma contextualizada, seja em que nível de dificuldade este fazer aconteça. Considere-se que sem mudanças estruturais nas condições em que a atividade musical ocorre em muitas de nossas escolas, a possibilidade imediata de ação do aluno se restringe. Se não há salas de estudo e mobiliário adequado, se o espaço para o ensaio de uma banda não permite uma distância mínimamente segura em termos auditivos para os instrumentistas, se o regente de grupo repassa Da Capos infundáveis sem esclarecimentos e objetivos definidos, pensa-se que a repercussão na saúde dos alunos é danosa e a sujeição a situações deste porte, abusiva. Desta forma, a recorrência do tema perpassa todas as instâncias



envolvidas na instituição escolar, e não apenas o esclarecimento do aluno que se responsabiliza e que é responsabilizado por sua saúde ocupacional.

## **Ergonomia como meio, o aluno como fim e um novo princípio**

A escolha da abordagem ergonômica à atividade dos músicos em formação se deve ao seu diferencial intrínseco: analisar o fazer música como atividade de trabalho em suas relações e dimensões com caráter antropocêntrico e contextualizado. Nesta vertente, a confluência entre educação profissional e trabalho em música se dá pela ótica da procura pelo bem-estar, pela segurança e pelo desenvolvimento pleno de quem opta pela música como profissão. Da formação à atuação no mercado de trabalho, há que se considerar a presença de riscos ocupacionais e a necessidade de estratégias de enfrentamento para contorná-los, favorecendo a promoção da saúde ocupacional como ancoragem para o desenvolvimento das possibilidades musicais de cada um. Procura-se conhecer a atividade de forma real, com o intuito de adaptar o trabalho ao homem, favorecendo sua eficiência e eficácia.

Nesta proposta, os conhecimentos da ergonomia foram disponibilizados como ferramentas para apropriação pelos alunos de música com vistas a um novo pensar sobre as demandas do seu estudo e de uma possível carreira na área. Procurou-se incitar o questionamento sobre visões mais tradicionais, como por exemplo a exigência de número de horas de estudo ao invés da procura por formas mais adequadas de uso do tempo, a excelência ao custo da saúde e a presença de dor na profissão, a recorrente adaptação às interfaces musicais em lugar de modificá-las. Enfatizou-se também a necessidade de mudança a partir das características de cada um, das problemáticas comuns que emergiram nas reflexões calcadas em discussão de textos e nas experiências pessoais relatadas. Os alunos, com suas dúvidas, dores e anseios, buscaram exercer uma forma crítica de observar o próprio fazer e o do músico ao seu lado, voltados mais ao entendimento do processo de fazer música, compartilhando suas constatações com seus professores de instrumento e outros colegas inclusive não inscritos no curso.

A disciplina Ergonomia Aplicada às Práticas Musicais, com duração de um semestre e previsão de dezoito encontros semanais com quarenta e cinco minutos de duração cada, foi oferecida aos alunos dos cursos instrumentais e vocais dos níveis básico e técnico em caráter optativo durante quatro semestres consecutivos. Este formato seguiu-se às experiências como Módulo Livre para professores e alunos formandos, Módulo Pontual para a comunidade e como palestra em Audições Didáticas, implementados anteriormente na mesma escola.





Procurou-se o apoio dos professores de matérias teóricas para divulgação em classe assim como reuniões de professores nos núcleos instrumentais, enfatizando a necessidade de um trabalho preventivo logo no início dos estudos. Esta ação somou-se à oferta da disciplina Prevenção às DORT/LER, que integra o curso de Tecnologia em Música da unidade onde foi desenvolvido o projeto, disciplina esta que tem por responsável um fisioterapeuta contratado em regime temporário para repassar noções de fisiologia do movimento e orientar alunos e professores que apresentem queixas relacionadas às práticas vocais ou instrumentais, notadamente dor ou lesões previamente diagnosticadas. Houve semestre em que o profissional contratado promoveu atendimento individual aos alunos além das noções gerais apresentadas em sala com auxílio de apostilas relacionadas à prevenção. A concomitância destas duas disciplinas, Ergonomia Aplicada e Prevenção às DORT/LER, não foi regular em função da burocracia dos concursos para contratos temporários e da ausência de fisioterapeutas com Licenciatura, titulação exigida para ingresso no magistério. Houve, de fato, interrupções no atendimento e neste momento se está a descoberto. Desta forma, a disciplina Ergonomia Aplicada acolheu vários alunos encaminhados por seus professores na procura por atendimento médico, dimensão esta muito além das possibilidades de sala de aula. Observou-se, contudo, a necessidade de um espaço de fala, de troca de idéias em que as queixas de alguns fossem partilhadas e transformadas em possibilidade de prevenção para outros.

Os conteúdos propostos para a disciplina conservaram uma estrutura comum durante os semestres de aplicação, mas a ênfase foi realmente direcionada pelo interesse e necessidades imediatas dos alunos. Assim, em um semestre o alongamento foi o foco; em outro, a análise dos postos de trabalho de músicos profissionais e a realização de entrevistas. Num terceiro o grupo ressaltou a dificuldade em manter a atenção durante os estudos, tema que conduziu a um aprofundamento no tocante aos aspectos cognitivos do aprendizado instrumental e do gerenciamento do tempo. A preparação para o palco, o momento de provas e audições e a ansiedade de performance foram temas recorrentes em todos os semestres, quando então se optou pela inclusão de práticas de relaxamento com visualização, pela abordagem da terapia cognitiva como tópico de discussão e pela realização de oficinas de performance. A leitura e discussão de textos para reflexão e a realização de alongamentos orientados previamente por um fisioterapeuta foram constantes. Observou-se que em todos os semestres cerca de 80% dos alunos sinalizaram a falta de adoção de atividades físicas voltadas ao condicionamento e ao preparo físicos para atividade musical.



A referência para os conteúdos debatidos, desenvolvimento de habilidades e construção de competências teve a seguinte estruturação, ampliada ou modificada em função das especificidades de cada turma:

1. Ergonomia: conceitos, histórico e aplicações. Tarefa e atividade.
2. Dimensões do trabalho, carga de trabalho e custo humano no trabalho (CHT).
  - 2.1 Dimensão física: contribuições da biomecânica ocupacional e da antropometria. As condições ambientais. Os postos de trabalho.
  - 2.2 Dimensão cognitiva: questões de interface, exigências do código musical.
  - 2.3 Dimensão afetiva: vivências de prazer e sofrimento no trabalho.
3. O fazer musical enquanto trabalho: variáveis e exigências.
4. Saúde do músico.
  - 4.1 Trabalho estático, trabalho dinâmico. Posturas, esforços e movimentos repetitivos. DORT.
  - 4.2 Características e uso das interfaces instrumentais.
  - 4.3 Cuidados básicos, pausas, alongamento, aquecimento, condicionamento físico. Nutrição.
  - 4.4 Qualidade de vida no trabalho.
  - 4.5 Perda auditiva induzida por ruído (PAIR). Equipamentos de proteção individual – EPI.
  - 4.6 Estresse e ansiedade de palco. Contribuições da Psicologia do Esporte.
5. Ergonomia cognitiva e o fazer musical.
  - 5.1 Processos cognitivos: atenção, memória, tomada de decisão.
  - 5.2 Estratégias de estudo e gerenciamento de tempo.
6. Variabilidade e performance.
7. Estudos de caso e a Análise Ergonômica do Trabalho (AET)

Participaram deste projeto 87 alunos de diferentes áreas instrumentais e níveis de formação. A composição de novas turmas deveu-se também ao repasse de experiências entre os alunos. Como indicativo da receptividade da disciplina, pode-se afirmar que em três semestres foi solicitado pelos participantes uma extensão do curso em mais um semestre para aprofundamento de temas de interesse, o que não foi possível efetivar. Ao término do último semestre de aplicação, professores das áreas de piano e teclado, flauta, violino, violoncelo, percussão e violão, além dos instrumentos de palhetas simples e duplas, se manifestaram sobre a necessidade de inclusão desta disciplina em caráter obrigatório. A ausência de licenciados em música que tenham formação ampliada para a temática saúde do músico, complementação ou pós-graduação em ergonomia, por exemplo, restringe a continuidade desta iniciativa. A interdisciplinaridade se coloca, portanto, como ação necessária para dar



conta da problemática que subjaz ao ensino de música em termos profissionalizantes: como auxiliar a preparar profissionais ativos na manutenção de sua saúde ocupacional?

Resultados parciais do desenrolar deste projeto foram apresentados em congressos e encontros como os promovidos pela ABEM e pela ABERGO (Associação Brasileira de Ergonomia), no Encontro Mundial de Saúde e Tecnologia (EMSAT) realizado em Brasília em 2006 e no III Encontro Nacional de Oboístas e Fagotistas em Campinas. Além de publicação nos Anais destes eventos, houve produção de artigos e entrevistas para a Revista da ABEM, para a revista Sax e Metais e para o Portal do Fagote - sítio eletrônico.

### **Uma conclusão em aberto**

Ao longo deste projeto, evidenciaram-se achados que corroboram e justificam a proposição de incorporar práticas preventivas desde o início da formação instrumental, com vistas a promover a autonomia do educando na medida em que lhe seja favorecida a tomada de consciência do envolvimento de sua totalidade no fazer música. A apropriação destes conhecimentos pela ação pode levar a negociações que se reflitam em mudanças no âmbito coletivo, não se atendo apenas ao repasse de instruções sobre como evitar dores advindas de sobreuso. Exemplificando, é preciso questionar o que induz a este sobreuso, em que contexto ele acontece e como conscientemente evitá-lo para prosseguir com a formação e a carreira em música.

A discussão acerca da manutenção da saúde ocupacional dos alunos precisa ser expandida aos que cuidam das relações e condições em que o ensino musical se dá, às lideranças mais sensíveis da comunidade escolar e fóruns de debate. Esta temática está enraizada no cotidiano, nas práticas em sala de aula e fora dela, no estudo deliberado, nas audições de classe e nos grandes conjuntos, nas escolhas técnicas e nos diálogos entre pares. Dar visibilidade à lacuna que se forma pela ausência de orientação a este respeito é um princípio para a inserção de novas propostas de atendimento, formais ou não. É, portanto, responsabilidade da instituição escolar, tanto quanto do educando, procurar formas interdisciplinares de atenção a este quesito.

Face às reflexões conjuntas promovidas em sala de aula, sinaliza-se que, ao flexibilizar-se o tempo para aprendizagem voltada à aspiração e objetivos do aluno, e não somente à técnica rigorosa visando a performance em palco, contribui-se para uma sensível diminuição à exposição ao estresse e cobranças por produtividade, resguardando-se a possibilidade de uma solução de compromisso entre as exigências acadêmicas, os interesses



dos discentes e o ensino de música como fator de desenvolvimento. Neste tocante, as práticas coletivas podem servir como balizadoras e fator de estímulo ao crescimento de cada um, mais do que a competitividade crescente voltada a possíveis inserções profissionais imediatas.

Cabe, portanto, uma indagação sobre a mediação da escola na saúde do educando em música frente à lógica da educação profissional, suas possíveis relações com a lógica de mercado e aos projetos voltados à educação para toda a vida pela via da certificação. Pensar e efetivar iniciativas preventivas ao adoecimento de músicos em formação requer uma articulação de instâncias maiores que a relação professor-aluno, núcleo este crucial para levar a contento a reflexão crítica necessária quanto às formas de ensinar e aprender música também no estrato profissionalizante. Ressalte-se a necessidade de abordagens que aprofundem pontualmente a influência de fatores psicológicos relacionados à performance sobre a saúde dos educandos em música e quais as possibilidades de manejo no contexto educativo.

Estudos sobre adesão a medidas preventivas ao adoecimento e acompanhamento de eficácia do curso junto aos egressos são possibilidades que integram agendas futuras de pesquisa, assim como a aplicação deste curso em outras instituições destinadas à formação de músicos.



## Referências

- ENTRE 88 TECLAS. Hablamos com el Dr. Tomás Martín sobre la salud en los músicos. Disponível em: <<http://www.entre88teclas.es/index.php/entrevista-tomas-martin-salud-lesiones-musicos>>. Acesso em: 25 abril 2010.
- COELHO, Vanessa. Plantão médico musical. *No Tom*, São Paulo, n. 14, p. 12-15, nov./dez. 2008.
- CAPUZZO, Helder.; AQUINO, Débora. Toque melhor com a postura certa. *Sax & Metais*, São Paulo, n. 18, p. 30-34, 2008.
- CHESKY, Kris; DAWSON, William; MANCHESTER, Ralph. Health promotion in schools of music: initial recommendations. *Medical Problems of Performing Artists*, Narberth P.A., v. 21, n. 3, p. 142-144, 2006.
- COSTA, Cristina P. Variabilidade e performance musical: uma relação a considerar no ensino instrumental. *Revista da Abem*, Porto Alegre, n. 20, p. 89-95, 2008.
- FRAGELLI, Thaís. B. de O.; CARVALHO, Gustavo A. ; PINHO, Diana. L. M. Lesões em músicos: quando a dor supera a arte, 2008. Disponível em: <<http://www.revistaneurociencias.com.br/edicoes/2008/RN%2016%2004/Pages%20from%20neuro-16.4-web%5B10%5D.pdf>>. Acesso em: 30 abr. 2010.
- MANCHESTER, Ralph. Health promotion courses for music students: part I. *Medical Problems of Performing Artists*, Narberth P.A., v. 22, n. 1, p. 26-29, 2007a.
- MANCHESTER, Ralph. Health promotion courses for music students: part II. *Medical Problems of Performing Artists*, Narberth P.A., v. 22, n. 2, p. 80-81, 2007b.



# **Sentidos da Educação Profissional Técnica de nível médio em Música: um estudo com alunos do Centro de Educação Profissional em Música Walkíria Lima, Macapá/AP**

*Sílvia Gomes Correia  
Secretaria de Estado da Educação do Amapá/  
Universidade Federal do Rio Grande do Sul  
amapamusica@gmail.com*

**Resumo:** O presente texto apresenta um projeto de pesquisa de mestrado que se encontra em andamento. O objetivo geral da pesquisa consiste em investigar os sentidos da Educação Profissional Técnica de nível médio para os alunos do Centro de Educação Profissional em Música Walkíria Lima (CEPMWL). Esse Centro é uma instituição pública de ensino musical, localizado na cidade de Macapá/AP, que, em atendimento às políticas educacionais de âmbito nacional e local, implantou cursos de educação profissional técnica de nível médio em música. Dentro do propósito dessa investigação, fez-se necessário, além de uma aproximação com a literatura que trata de instituições de ensino de música, compreender as bases legais que constituem a modalidade da educação profissional e tecnológica e o conceito de sentido na perspectiva de Bernard Charlot, que se articula com as relações que o sujeito estabelece durante sua formação escolar. O método adotado é o estudo de caso. Os dados serão coletados por meio de entrevistas semi-estruturadas com os alunos do CEPMWL. Essa pesquisa visa contribuir para ampliar o desenvolvimento de propostas e discussões acerca do ensino de música no nível profissional, e, assim, traçar relações entre a legislação e as perspectivas dos alunos.

**Palavras-chave:** Educação Profissional Técnica de nível médio em música, escolas de música, ensino de música em Macapá.

## **Introdução**

O interesse pela realização desta pesquisa surgiu da minha aproximação com ações políticas desenvolvidas no Amapá dentro da educação profissional tecnológica (EPT), no período de 2003 a 2009, em que trabalhei como Diretora do Centro de Educação Profissional Walkíria Lima (CEPMWL). Durante esse período, buscou-se intensificar, por parte da equipe pedagógica e professores desse Centro, a viabilização de projetos que visassem regulamentar os cursos que essa instituição ofertava.

O Estado do Amapá se configura atualmente como um dos poucos estados da federação que ainda não ofertam cursos de nível superior em Música, o que resulta numa carência significativa de profissionais habilitados para atuarem nos chamados espaços formais de ensino musical, como nesse caso, o CEPMWL. Por outro lado, percebi, durante o período em que trabalhei nesse Centro, uma profunda necessidade advinda dos alunos e professores de



busca de mecanismos que levassem à reativação dos cursos de nível técnico dessa instituição, posto que, por falta de profissionais habilitados em música no Estado, os mesmos foram desativados durante a década de 80 nessa instituição.

O CEPMWL foi fundado em 1952, como Conservatório Amapaense de Música (CAM), e localiza-se no município de Macapá, capital do Estado do Amapá. A transformação para Centro de Educação Profissional em Música deu-se através da Lei Estadual nº1. 125/07, de 02/10/07. Nos anos que antecederam a mudança para CEPMWL, essa instituição denominou-se Escola de Música Walkíria Lima<sup>1</sup>.

É oportuno salientar que a transformação da escola em um centro de educação profissional em música foi resultante de uma medida administrativa do poder executivo local, que objetivou atender as políticas educacionais estabelecidas em um contexto maior. Tais políticas faziam parte da reforma da educação profissional descrita em dispositivos legais para essa modalidade da educação. Aliadas aos objetivos institucionais que o CEPMWL pleiteava no sentido de regulamentar os cursos profissionalizantes que já vinha ofertando, essas políticas propiciaram a formulação de documentos que conduziram à legitimação dos cursos de educação profissional técnica de nível médio em música do CEPMWL.

Concretizada, através do Conselho Estadual de Educação do Amapá (CEE/AP), a etapa do reconhecimento legal dos cursos do CEPMWL, constatei, posteriormente, que, durante tal processo, não se obteve e nem se requereu dados junto aos alunos do CEPMWL referentes às concepções dos mesmos em relação aos cursos que foram implantados nessa instituição. Essa situação me levou a refletir sobre quais seriam as expectativas dos alunos em relação aos propósitos desses cursos e, nessa direção, elaborei as seguintes questões de pesquisa: O que um leva um aluno a procurar uma formação técnica em música? Em que os cursos técnicos do CEPMWL podem contribuir para a formação profissional em música? Quais as relações que os alunos mantêm com o curso? Quais os sentidos dessa formação para esses alunos? Esses questionamentos conduziram ao objetivo geral desta pesquisa, ora em andamento: investigar os sentidos da Educação Profissional Técnica de nível médio para os alunos do Centro de Educação Profissional em Música Walkíria Lima (CEPMWL). Assinalo como objetivos específicos: compreender os motivos que levam os alunos a buscar um curso técnico em música; analisar as expectativas dos alunos acerca da Educação Profissional Técnica de nível médio em música; identificar as relações que os alunos estabelecem com sua

---

<sup>1</sup> Através da Portaria nº 0139/83 da SEED, alterou-se a denominação de CAM para Escola de Música Walkíria Lima.



formação profissional, e ainda, conhecer as atividades musicais que são praticadas pelos alunos do CEPMWL durante o período de formação profissional.

### **Sobre as bases legais da Educação Profissional e Tecnológica (EPT)**

Para tratar das questões de pesquisa que assinalarei, é oportuno conhecer as bases legais que constituem a EPT. Ao tratarem das mudanças ocorridas desde a década de 90 para a EPT, autores como Grabowski & Ribeiro (2010) afirmam que essa modalidade da educação é considerada a que foi mais “radicalmente afetada pela reforma educativa proposta na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN)” (GRABOWSKI & RIBEIRO, 2010, p.272). O Capítulo I do Título V da Seção IV-A da LDBEN é dedicado à Educação Profissional Técnica de Nível Médio, cujo parágrafo único descreve que “a preparação geral para o trabalho e, facultativamente, a habilitação profissional poderão ser desenvolvidas nos próprios estabelecimentos de ensino médio ou em cooperação com instituições especializadas em educação profissional” (BRASIL, 2008, p.1).

Na LDBEN, a educação profissional é assinalada como uma modalidade de educação, e, para sua efetivação, foram necessários sucessivos instrumentos legais, como Decretos, Pareceres, Resolução e outros documentos normativos, que se caracterizaram como indicativos da reforma da EPT.

As disposições sobre a EPT contidas na LDBEN foram inicialmente regulamentadas através do Decreto nº 2.208/97, que foi um dos principais instrumentos normativos da reforma da educação profissional, pois promoveu mudanças na tradição desse ensino, principalmente para o ensino técnico. Esse Decreto determinou a separação da educação profissional da formação geral e reafirmou as diferenças entre a formação para o trabalho e a formação para a continuidade dos estudos.

Em 2004 foi promulgado o Decreto Federal nº 5.154/04, que revogou o Decreto nº 2.208/97, restabelecendo a possibilidade da articulação entre a formação para o trabalho e a preparação para a continuidade dos estudos na última etapa da educação básica, conforme o disposto no Art. 36 da LDBEN. A possibilidade de articulação entre a formação para o trabalho e estudos está contida no §1º do Art. 4º desse decreto, que trata da articulação do nível técnico com o ensino médio, o qual se dará por uma das seguintes formas: integrada, concomitante, subsequente e contínua. A forma integrada é ofertada em instituições de ensino médio, com matrícula única ao aluno. A forma concomitante pode ser ofertada na mesma instituição de ensino médio ou em instituições distintas, porém com matrículas distintas. O





curso da forma subsequente é ofertado após a conclusão do ensino médio, quando este é pré-requisito de matrícula; e a forma contínua, quando não constitui a “parte diversificada” do currículo do ensino médio (CORDÃO, 2009, p.27).

Outra mudança no Decreto surge com a introdução de conceitos novos como *itinerário formativo*, que, de acordo com o Art. 3º do referido Decreto, “é o conjunto de etapas que compõe a organização da educação profissional em uma determinada área, possibilitando o aproveitamento contínuo e articulado dos estudos” (BRASIL, 2004, p.1).

O conteúdo do Decreto nº 5.154/04 foi incorporado à LDBEN através da Lei nº 11.748/2008, que alterou os dispositivos da LDBEN que tratam da EPT, organizando essa modalidade de educação em cursos e programas, em vez de níveis, como eram tratadas em legislações anteriores. De acordo com a Lei nº 11.748/2008, que altera o Art. 39 da LDBEN, os cursos e programas da EPT serão dispostos da seguinte forma:

- I – de formação inicial e continuada ou qualificação profissional;
- II – de educação profissional técnica de nível médio;
- III – de educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação. (BRASIL, 2008, p.1)

Para instituir as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico<sup>2</sup> é criada a Resolução nº 04/99, que define diretriz como:

o conjunto articulado de princípios, critérios, definição de competências profissionais gerais do técnico por área profissional e procedimentos a serem observados pelos sistemas de ensino e pelas escolas na organização e no planejamento dos cursos de nível técnico. (BRASIL, 2005, p.5).

São assinaladas, através dessa Resolução, as orientações para as instituições de ensino formularem, participativamente, seus projetos pedagógicos e planos de curso, atendendo ao disposto nos Artigos 12 e 13 da LDBEN. A Resolução ainda apresenta os critérios para elaboração dos projetos dos cursos técnicos, que devem conter:

- I- Justificativa e objetivos;
- II- Requisitos de acesso;
- III- Perfil profissional de conclusão;
- IV- Organização curricular;
- V- Critérios de aproveitamento de conhecimentos e experiências anteriores;

<sup>2</sup> Nessa Resolução é utilizado o termo *Educação Profissional de Nível Técnico*. A mudança do termo é prescrita posteriormente no Decreto nº 5.154/04, de 23/07/2004, e reiterada na Lei Federal nº 11.741, de 16/07/2008.



- VI- Critérios de avaliação;
- VII- Instalações e equipamentos;
- VIII- Pessoal docente e técnico;
- IX- Certificados e diplomas. (BRASIL, 2005, p.7).

Outro documento normativo que envolve parte da política de desenvolvimento e valorização da educação profissional técnica de nível médio refere-se ao Catálogo Nacional de Cursos Técnicos, elaborado em 2009 pelo Ministério da Educação (MEC). O referido documento traz um breve descritor dos cursos com as possibilidades de temas a serem abordados e destaca novas ofertas de cursos em áreas tecnológicas, culturais, ambientais e outros setores produtivos.

Os cursos da educação profissional técnica de nível médio, como prescreve o Catálogo, são organizados por eixos tecnológicos. Cordão (2009) destaca que o eixo tecnológico “orienta a definição dos componentes essenciais e complementares do currículo, expressa a trajetória do itinerário formativo, direciona a ação educativa e estabelece as exigências pedagógicas” (p. 118).

Os cursos de música na EPT encontram-se no eixo denominado Produção Cultural e Design<sup>3</sup>, com as seguintes denominações: Técnico em Canto, Técnico em Composição e Arranjo, Técnico em Documentação Musical, Técnico em Fabricação de Instrumentos Musicais, Técnico em Instrumento Musical e Técnico em Regência. O catálogo apresenta ainda, possibilidades de temas a serem abordados durante a formação, possibilidade de atuação do profissional a ser formado e a infra-estrutura recomendada para a implantação dos cursos.

Os efeitos das políticas educacionais adotadas em todo o país pelos sistemas públicos de ensino têm tido implicações nas instituições de ensino de música que são vinculadas a esses sistemas. Nesse sentido, o novo enfoque da EPT, através de seus documentos normativos preconizados após a efetivação da LDBEN, requer uma análise contextualizada com os cursos que foram implantados no CEPMWL. Tal análise, vista sob o enfoque da formação profissional de músicos, visa contribuir para a compreensão dos sentidos da educação profissional técnica de nível médio em música, uma vez que essas legislações encontram-se imbricadas no processo de implantação dos cursos que preparam os alunos ao exercício profissional em música.

---

<sup>3</sup> De acordo com o Catálogo Nacional de Cursos Técnicos, esse eixo abrange atividades de criação, desenvolvimento, produção, edição, difusão, conservação e gerenciamento de bens culturais e materiais, ideias e entretenimento, podendo configurar-se em multimeios, objetos artísticos, rádio, televisão, cinema, teatro, ateliês, editoras, vídeo, fotografia, publicidade e nos projetos de produtos industriais.



## Revisão da Literatura

Ao propor investigar os sentidos de uma formação profissional em música, me aproximei de estudos que se ocupam da formação profissional em música, abordada em trabalhos que versam sobre conservatórios e escolas de música.

As mudanças trazidas pelas atuais legislações e suas implicações no ensino praticado em conservatórios e escolas de música são temas tratados nos trabalhos de Esperidião (2002), Lima (2003), Nascimento (2003) e Vieira (2003). Esses estudos apresentam em distintas abordagens, as questões normativas que tratam a educação profissional para a área da música, assinalando que as demandas atuais na educação são de outra ordem e que, para a formação do músico, o atual mercado de trabalho indica que “não é mais suficiente a mera preparação técnica”, constatando a necessidade de uma profunda reflexão sobre a formação profissional do músico (NASCIMENTO, 2003, p.74).

Em sua dissertação de mestrado, Leite (2007) buscou compreender a importância do curso técnico do Colégio Estadual Deputado Manoel Novaes (CEDMN) para a atuação profissional de seus egressos. A autora verificou, diante dos significados atribuídos pelos ex-alunos do CEDMN, que os mesmos “valoram a instituição-escola a partir da relevância que sua formação assume diante de sua formação profissional” (LEITE, 2007, p.156), constatando questões que se traduziram nos possíveis sentidos dessa formação para os egressos da referida instituição.

Sobre a temática que aborda a formação de músicos, em especial, para atuação em orquestras, Pichoneri (2006) analisa o processo de formação profissional dos músicos que compõem a Orquestra Sinfônica do Teatro Municipal de São Paulo (OSM). Seus estudos partem do princípio que o processo de formação de músicos para a OSM é heterogêneo e que formar-se músico para desenvolver suas atividades nessa orquestra requer, desse profissional, uma sólida formação, visto que, no Brasil, esta pode ser construída de diferentes formas. Pichoneri (2006) descreve que a maioria dos músicos que pertencem à OSM buscou sua formação em conservatórios e escolas de música. A autora afirma que, “embora muitas dessas instituições não tenham seus diplomas reconhecidos pelo MEC”, ainda são conceituadas como um dos espaços mais legítimos para o aprendizado musical (PICHONERI, 2006, p.53).

As funções e denominações atribuídas a determinadas escolas de música são um dos temas abordados nos trabalhos de Requião (2002), Greif (2007) e Cunha (2009). Partindo da realidade pedagógica de cada instituição investigada, essas escolas “não estão subordinadas as exigências da LDBEN” (CUNHA, 2009, p.10), sendo descritas nesses estudos como escolas



livres de música, escolas de música livre, escolas alternativas de música e escola portátil de música.

Outros estudos investigam sobre a história e concepções e práticas pedagógicas desenvolvidas em conservatórios e escolas de música de diversos municípios do país (GONÇALVES, 1993; VIEIRA, 2001; 2003; AMATO, 2004; VIEGAS, 2006; FREIRE *et al.* 2006, ; NEVES, 2009). Essas instituições específicas de ensino musical, independente de suas denominações, ofertam distintas formações musicais, sejam essas inseridas no contexto da educação profissional, portanto regulamentadas para formação profissionalizante em música, ou de formação livre, não sujeita essa formação às regulamentações de ensino em vigor.

Portanto, esses trabalhos contribuíram para o levantamento das questões dessa pesquisa, uma vez que conduzem para o avanço de estudos sobre a formação profissional em música, não somente para o aprofundamento sobre políticas educacionais para a área e sua implantação em instituições específicas de música, como também para o desenvolvimento de estudos que possibilitem conhecer as perspectivas dos alunos frente a essas mudanças.

### **Sentido na perspectiva de Bernard Charlot**

Uma questão levantada para o desenvolvimento dessa pesquisa foi a de analisar o termo sentido presente no objetivo deste trabalho. Para conceituá-lo, recorri aos estudos desenvolvidos por Bernard Charlot (2000, 2001, 2005), que tratam da relação com o saber. Para Charlot (2005), “os estudos que tratam da relação com o saber buscam [...] compreender como o sujeito se categoriza, organiza seu mundo, como ele dá sentido a sua experiência e especialmente à sua experiência escolar [...] como o sujeito apreende o mundo e, com isso, como se constrói e transforma em si próprio” (CHARLOT, 2005, p.41).

Segundo Charlot (2000), o termo sentido traduz a compreensão do sujeito em relação às atividades que ele desenvolve. Tais atividades envolvem dimensões sociais e humanas e implicam na forma de aprender e se relacionar com o mundo, consigo e com os outros. A respeito do que se entende como sentido, Charlot (2000) acrescenta que:

Têm sentido uma palavra, um enunciado, um acontecimento que possam ser postos em relação com os outros em um sistema, ou em um conjunto; faz sentido para um indivíduo algo que lhe acontece e que tem relação com outras coisas de sua vida, coisas que ele já pensou, questões que ele já se propôs. [...] sentido é produzido por estabelecimento de relação, dentro de



um sistema, ou nas relações com o mundo e com os outros. (CHARLOT, 2000, p.56).

Ao tratar de uma formação escolar, aqui com o enfoque para a educação profissional técnica de nível médio em música, é preciso tratar da questão do sentido dessa formação, especialmente por se tratar de um projeto político pedagógico (nesse caso, a implantação de cursos técnicos do CEPMWL) em cuja construção não houve a participação direta dos seus principais sujeitos, os alunos.

## **Metodologia**

Para conduzir esta pesquisa, utilizo uma abordagem qualitativa. Segundo Minayo (2004), a pesquisa qualitativa se ocupa com um nível de realidade que não pode ser quantificado, permitindo conhecer “um universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes” relacionados a processos e fenômenos sociais que “não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis” (MINAYO, 2002, p.21).

Adotei como estratégia de pesquisa o estudo de caso, tendo como unidade de estudo os alunos matriculados nos cursos de educação profissional técnica em música do CEPMWL. A coleta de dados será realizada por meio da técnica de entrevista semi-estruturada. A opção por esse tipo de entrevista se deu porque, nela, o entrevistador tem maior flexibilidade para conduzir o roteiro de questões previamente elaboradas, pois permite a reflexão sobre essas questões e, ainda, o acréscimo de outras a respeito do que é proposto ao entrevistado. As questões devem ser “formuladas de forma a permitir que o sujeito discorra e verbalize seus pensamentos, tendências e reflexões sobre os temas apresentados” (ROSA; ARNOLDI, 2006, p.31). O roteiro foi elaborado de modo a conter questões que tratam sobre as concepções e expectativas que os alunos do CEPMWL tem a respeito dos cursos de educação profissional técnica em música dessa instituição. Essas questões estão assim categorizadas: sobre o interesse em estudar música, sobre o curso Técnico do CEPMWL, sobre as expectativas na conclusão do curso técnico e sobre a formação profissional em música.

No presente momento, estou na fase de seleção dos sujeitos que serão entrevistados dentro da observância da disponibilidade de cada um para a contribuição com essa pesquisa. Serão selecionados alunos matriculados nos cursos técnicos do CEPMWL que estudam no nível do módulo I (alunos que ingressaram no ano corrente), no módulo III (alunos que já estão na metade do curso) e no módulo VI (alunos em fase de conclusão de curso). Tal



seleção poderá me permitir uma melhor compreensão acerca dos sentidos atribuídos pelos alunos à sua formação em diferentes etapas do curso.

### **Considerações Finais**

Espero que os resultados desta pesquisa possam auxiliar na compreensão dos possíveis efeitos de uma política pública de profissionalização em música, a partir da visão dos alunos. As implicações dessas políticas nas instituições profissionais e tecnológicas, aqui direcionadas para um Centro específico de ensino de música de natureza pública, podem apresentar complexidades que necessitam da reflexão e análise para a continuidade de estudos que se ocupam com o ensino de música praticado em conservatórios e escolas específicas. Desse modo, após o trabalho concluso, espero contribuir com a área de educação musical no sentido de ampliar o desenvolvimento de propostas e discussões acerca do ensino de música no nível profissional, e, ainda, traçar relações entre a legislação e as perspectivas dos alunos.



## Referências

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica: *Legislação Básica*. 6. ed. Brasília – DF, 2005.

\_\_\_\_\_. Lei nº 11.748, de 16 de julho de 2008, altera os dispositivos da Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/CCIVIL/\\_Ato2007-2010/2008/Lei/L11741.htm](http://www.planalto.gov.br/CCIVIL/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11741.htm) >. Acesso em: 03 de dezembro de 2009.

CHARLOT, B. *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Trad. Bruno Magne. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

CHARLOT, B. *Os jovens e o saber: perspectivas mundiais*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

CHARLOT, B. *Relação com o Saber, formação de professores e globalização: Questões para a educação hoje*. Porto Alegre: Artmed, 2005.

CORDÃO, Francisco Aparecido. Educação Geral e Formação Profissional na ótica das Competências. In REGATTIERI, Marilza; CASTRO, Jane Margareth (org.). *Ensino Médio e Educação Profissional – desafios da integração*. Brasília: UNESCO, 2009.

CUNHA, Elisa da Silva. *Compreender a Escola de Música como uma Instituição: Um estudo de caso em Porto Alegre – RS*. Tese (Doutorado em Música)- Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

ESPERIDIÃO, Neide. Educação Profissional: reflexões sobre o currículo e a prática pedagógica dos conservatórios. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v.7, p.69-74, set. 2002.

FREIRE, Sérgio; BELÉM, Alice; MIRANDA, Rodrigo. *Do conservatório à escola: 80 anos de criação musical em Belo Horizonte*: Editora UFMG, 2006.

FUCCI AMATO, Rita de Cássia. *Memória musical de São Carlos: retratos de um conservatório*. São Carlos: UFSCar, 2004. Tese (Doutorado em educação), Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, 2004. Disponível em: <[http://www.btdt.ufscar.br/tde\\_busca/arquivo.php?codArquivo=529](http://www.btdt.ufscar.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=529)> Acesso em: 15 de março de 2008.

GONÇALVES, Lilia Neves. *Educação musical e sociabilidade: um estudo em espaços de ensinar/aprender música em Uberlândia-MG nas décadas de 1940 a 1960*. Porto Alegre: UFRGS, 2007. Tese (Doutorado em música), Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2007.

GRABOWSKI, G. RIBEIRO, J. Reforma, Legislação e financiamento da educação profissional no Brasil. In: MOOL, Jaqueline e Colaboradores. *Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades*. Porto Alegre: Artemed, 2010, p.271-284.



GREIF, Elza Lancman. *Ensinar e Aprender Música: O Bandão no caso Escola Portátil de Música*. Tese (Doutorado em Música)- Programa de Pós Graduação em Música do Centro de Letras e Artes da UNIRIO, Rio de Janeiro, 2007.

LEITE, Jaqueline Câmara. *O Curso Técnico de Música do Colégio Estadual Deputado Manoel Novaes na atuação profissional de seus egressos*. Dissertação (Mestrado em Música) – Programa de Pós Graduação em Música, Universidade Federal do Bahia, Salvador, 2007.

LIMA, Sônia Albano. A educação profissional de música frente à LDB no 9.394/96. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v.5, p. 39-43, set. 2000.

MINAYO, M.C.S.(Org.). *Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade*. Petrópolis: Vozes, 2002.

NASCIMENTO, Sônia de Almeida do. Educação Profissional – Novos paradigmas, novas práticas. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 8, p. 69-74, mar.2003.

NEVES, Hirlândia Milon. *Implementar uma Instituição de formação musical: Uma história do Conservatório de Música Joaquim, Manaus/AM*. Dissertação (Mestrado em Música) - Programa de Pós- Graduação em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

PICHONERI, Dilma Fabri Marão. *Músicos de Orquestra: Um estudo sobre educação e trabalho no campo das artes*. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, 2006. Disponível em:< <http://libdig.unicamp.br/document/?view=vtls000380388>> Acesso em 17/10/2009.

ROSA, Maria Virgínia de Figueredo Pereira do Couto; ARNOLDI, Marlene Aparecida Gonzalez Colombo. *A entrevista na pesquisa qualitativa: mecanismo para validação de resultados*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

VIEGAS, Maria Amélia de Resende. Repensando o ensino aprendizagem de piano do Curso Técnico em Instrumento do Conservatório Estadual de Música Padre José Maria Xavier de São João del-Rei (MG) uma reflexão baseada em Foucault. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V.15, p . 81-90, set. 2006.

VIEIRA, Lia Braga. *A construção do professor de música: o modelo conservatorial na formação e atuação do professor de música em Belém do Pará*. Belém: CEJUP, 2001.

VIEIRA, Lia Braga. O professor como fator condicionante na preparação em educação profissional em música. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V.6,75-79, mar.2003.





# Significado Musical e Prática Pedagógica no Ensino Regular: Relações com o Ensino da Música para Adolescentes

*Scheila Farias de Paiva Lima*  
*Centro Universitário Metodista Izabela Hendrix*  
*scheila.lima@metodistademinas.edu.br*

**Resumo:** O presente relato é fruto da prática pedagógica em educação musical realizada no primeiro semestre de 2010 com as turmas do ensino fundamental e médio de um Colégio em Belo Horizonte. Como resultados, colhidos nestes primeiros meses de implantação e sistematização do projeto proposto, foram realizadas apresentações musicais envolvendo todos os alunos da turma. Ao final desta primeira etapa letiva, foi possível dimensionar a importância de vivenciarmos semelhantes experiências de aprendizagem em nossa prática pedagógica com adolescentes, na educação básica.

**Palavras-chave:** Significado musical, educação musical, adolescentes.

## 1 - Fundamentação Teórica

O presente relato apresenta resultados parciais da prática pedagógica em música, realizada com a turma do 9º ano do ensino fundamental, no período de fevereiro a maio de 2010. Tendo a música como disciplina curricular inserida em seu currículo desde o ano de 2009, sem muito sucesso, foram propostas diversas estratégias para a implantação e desenvolvimento da educação musical com as turmas do ensino fundamental II, ou anos finais do ensino fundamental, como também são conhecidas. Após discutirmos com a equipe pedagógica diversas estratégias e possibilidades de abordagens voltadas ao ensino musical na escola regular para o ano de 2010, optamos por experimentar uma abordagem educativa fundamentada nos referenciais da sociologia da educação musical. As aulas, organizadas com a duração de 50 minutos no currículo escolar, acontecem semanalmente em uma sala especialmente reservada para as aulas de música.

Ao refletir sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais para a Educação Básica, Penna (2002) destaca que os processos de ensino-aprendizagem devem buscar o entrelaçamento da vivência do aluno com os conhecimentos sistematizados pela escola, de modo a formar “competências culturais” que possam ser significativas e úteis para a sua vida. A autora também menciona que devemos considerar as experiências com as realidades culturais dos alunos para a definição do processo pedagógico, sendo este direcionado para a ampliação do universo cultural dos educandos.

Partindo da concepção teórica sobre o Significado Musical proposto por Green (1997), foram elaboradas aulas de apreciação musical que objetivaram despertar a curiosidade



musical dos alunos, bem como discutir, questionar e relacioná-las com os dois aspectos destacados pela autora, denominados de *Significado Inerente e Significado Delineado*.

Como forma de iniciarmos um diálogo a respeito do tema proposto, buscaremos, nesta reflexão, a compreensão do significado musical e a construção social das noções de valor musical nos grupos envolvidos, através das ferramentas oferecidas pelo campo da sociologia da educação musical.

Os grupos sociais desenvolvem um pensamento em torno de si mesmo e seu relacionamento com os outros. A representação social de um projeto é fruto da dinâmica de intercâmbio de idéias e imagens dentro de um grupo social e, conseqüentemente, determina a conduta deste.

Em relação ao significado musical, Green destaca que o mesmo possui dois aspectos: Significado Inerente e Significado Delineado. O significado inerente está diretamente relacionado com a utilização dos materiais sonoros, uma vez que estes estejam organizados com coerência. Já o significado delineado se difere do primeiro qualitativamente, pois se relaciona com a idéia de delineamento simbólico ou o que permeia a obra; ou seja, o significado metafórico que a peça, grupo ou músico em si representa para o indivíduo que o adquiriu.

De Nora (2003) defende que, "com relação à música, a questão do seu significado social não está pré-dado, mas é resultado de como aquela música é apreendida dentro de circunstâncias específicas". Com uma visão complementar, Lucy Green, socióloga da educação musical, afirma que o compromisso de apreciar ambos os lados – a organização social da prática musical e a construção do significado musical, é um aspecto fundamental, considerado pela sociologia da música.

De acordo a mesma autora, os hábitos musicais de grupos sociais e suas interfaces com a produção, distribuição e receptividade musical, bem como o significado imputado aos mesmos, caracterizam-se objetos de interesse no campo de estudo da Sociologia da Música (GREEN, 1996).

Acredita-se, assim como Green, que um dos maiores desafios para a educação musical seja promover a interação entre os significados inerentes e delineados, pois atitudes tendenciosas a respeito de um destes podem interferir em nossas atitudes diante do outro. Diante da existência destes dois aspectos do significado musical, podemos afirmar que os mesmos coexistem na experiência musical, embora não necessariamente no mesmo nível. Estes detalhes podem ser discutidos com maior atenção posteriormente.



Abric (1998) afirma que toda ocorrência musical é percebida, representada e re-apropriada pelo indivíduo ou pelo grupo, reconstruída em seu sistema cognitivo, integrada no seu sistema de valores, dependente de sua história e dos grupos sociais e ideológicos que o cercam.

## **2 – Desenvolvimento: Relato**

Para a realização das aulas, algumas músicas e intérpretes foram especialmente selecionados, conforme o objetivo planejado para as mesmas. Dentre os materiais utilizados, destaco um CD intitulado “Bossa Café”, que conta com 30 regravações de grandes sucessos clássicos e contemporâneos como “Billie Jean” - Michael Jackson, “Hot’n’ Cold” – Rihanna, e “Poker Face” - Lady Gaga, dentre outras da parada de sucesso do ano de 2009, porém com todo o charme e glamour da Bossa Nova, na voz de atuais e grandes intérpretes brasileiros. Outra canção utilizada foi a gravação da música “Baba”, anteriormente gravada por sua compositora - Kely Key, porém agora interpretada em forma de um charmoso blues pela cantora Maria Gadú.

Primeiramente, foram realizadas aulas de apreciação livre de algumas das canções acima que, propositalmente, não foram anunciadas previamente para causar maior impacto durante a percepção das reações dos alunos que, inicialmente, pensavam não conhecer nenhuma das canções que tocavam no aparelho de CD. Tamanha era a surpresa dos alunos que, durante a audição da primeira música, só conseguiram reconhecê-las durante o refrão, ao relacionar a letra das músicas com sua memória anterior sobre as mesmas.

Foi possível presenciar, nos segundos iniciais da música “Poker Face”, comentários como:

- “Isso é música de elevador!”;
- “Ah... aposto que é música do Tom Jobim”;
- “Bossa Nova! Eu sei que isso chama Bossa Nova.”;

Porém, após escutarem atentamente por mais alguns segundos, descobriam com expressões nítidas de insegurança e, ao mesmo tempo, curiosidade, que a “música de elevador” tocada no aparelho era a mesma que estava no aparelho MP4 da maioria dos colegas, interpretada pela “adorada” Lady Gaga. A mesma surpresa era presenciada, repetidamente, a cada nova faixa do CD. Durante e após cada apreciação, os alunos discutiram, intensamente, o que foi modificado na música e como ocorreu esta modificação. Ao contrário do esperado, não houve nenhuma manifestação negativa durante as atividades de



apreciação, nem muito menos durante os debates, apesar de continuarem nomeando o Caráter Expressivo da Bossa, carinhosamente, como “Música de Elevador”.

Após as aulas de apreciação musical, utilizando diferentes versões e intérpretes para a mesma música, propusemos a divisão da turma, composta por 36 alunos, em três grupos de interesse e afinidade musical para a realização de uma atividade prática; porém, com o cuidado de não permitir que a maioria dos alunos com alguma experiência musical instrumental permanecesse no mesmo grupo.

A etapa seguinte consistiu na escolha e acordo, por parte de todo o grupo, de uma canção que seria utilizada para o trabalho prático. Deduzindo que a escolha se daria pela afinidade direta com determinados estilos musicais, somente após a divisão e escolha da música é que os alunos foram informados sobre o objetivo da atividade, que consistiu no desafio de modificar o caráter da música, por meio de recriação da mesma, com base em outro estilo musical.

O desafio, que norteou a realização das aulas pelo período de mais cinco semanas, objetivou tanto a construção do Significado Delineado para cada grupo, quanto o aproveitamento do Significado Inerente durante o processo de aprendizado e vice-versa.

Os resultados de cada aula foram realizados em um diário de bordo para cada grupo que, posteriormente, se constituiria parte do processo avaliativo dos mesmos.

### **3 - Resultados**

O projeto, realizado como parte integrante da disciplina de Educação Musical, possibilitou grande motivação para a realização das aulas de música, bem como sucesso nas atividades realizadas entre os alunos. Por meio dos registros no diário de bordo e o acompanhamento realizado aos grupos foi possível perceber que, ao participarem do processo de recriação da música, os alunos se mobilizaram de forma a alcançar o objetivo proposto para a primeira etapa de avaliação da disciplina de diversas maneiras.

Alguns dos grupos iniciaram uma maratona apreciativa que consistiu na audição de várias canções e análises de intérpretes do estilo escolhido para a recriação. Esta maratona objetivou perceber características instrumentais do estilo musical escolhido, bem como possibilidades de interpretação vocal para a música escolhida. Neste caso a possibilidade de se construir um Significado Musical mais equilibrado surge por meio do estilo musical proposto, a partir da utilização da música escolhida como elemento do Significado Delineado Positivo, para uma aproximação do Significado Inerente, até então predominantemente



negativo. Desta forma, o equilíbrio de ambos componentes do Significado Musical (Inerente e Delineado) objetivou a aproximação destes para se alcançar mais que uma ambigüidade: uma Celebração. (GREEN, 1996)

Outro grupo iniciou seu processo de recriação a partir da composição instrumental do estilo escolhido, visto que dois dos alunos possuíam experiência musical e instrumental com estilo musical escolhido, no caso o Heavy Metal. Neste grupo o processo de aprendizado foi explicitamente mediado pela afinidade musical dos respectivos alunos com os demais componentes do grupo que, antes de saberem a tarefa que seria realizada, se sentiam excluídos por não gostarem de música sertaneja. Ao final da atividade proposta todos os alunos encontravam-se envolvidos com a música, independente da afinidade musical ser do estilo original da música ou do estilo escolhido para a recriação.

O projeto resultou nas seguintes modificações:

A canção “Lágrimas de Chuva”, originalmente gravada pelo grupo Kid Abelha com uma levada de Pop Rock, resultou em um convidativo Reggae, apresentado informalmente, simulando um clima de Lual realizado pelo primeiro grupo. Já a canção sertaneja mais tocada no momento por Luan Santana, intitulada “Meteoro”, se tornou um inocente xote interpretado pelo segundo grupo. A canção sertaneja “Bala de Prata”, originalmente interpretada por Fernando e Sorocaba, ganhou peso com a roupagem de Heavy Metal proposta pelo terceiro grupo.

O envolvimento com o projeto chegou a tal ponto que resultou em uma apresentação pública para todas as turmas do ensino fundamental no espaço de convivência da escola. A performance realizada e motivou outras turmas para realização de apresentações culturais todas as sextas-feiras ao final das aulas em um momento denominado pela escola como “Momento Cultural”.



## Referências

ABRIC, J.C. A abordagem estrutural das representações sociais. In: MOREIRA, A.S.P.; OLIVEIRA, D.C. Estudos interdisciplinares de representação social. Goiânia: AB, 1998. p. 27-46.

DENORA, Tia. Music sociology: getting the music into the action. *British Journal of Music Education*, v. 20, n. 2, p. 165-177, 2003 b.

GREEN, Lucy. Pesquisa em Sociologia da Educação Musical. V Encontro Anual da ABEM. Londrina. P. 2535. 1996

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9394/96. Disponível em <<http://www.mec.gov.br>>, acesso em nov, 2005.

PENNA, Maura. Professores de música nas escolas públicas de ensino fundamental e médio: uma ausência significativa. *Revista da ABEM*, publicação da Associação Brasileira de Educação Musical, v. 7, p. 11, set. 2002.



# Síndrome de Down: desenvolvimento das habilidades musicais, motoras e de linguagem

*Karla Maythé Figueroa Guzmán*  
*Escuela de Artes, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla*  
*E-mail: mayfigue@yahoo.com*

**Resumo:** A educação musical nas diversas etapas da vida do ser humano deve fundamentar-se com certas características as quais permitem desenvolver o indivíduo em seu ótimo potencial. Na Educação Especial (crianças com deficiência, seja intelectual ou física), a educação musical assume maior importância na formação das crianças com deficiência. A deficiência é "qualquer limitação grave que afeta mais de um ano de atividade do paciente e tem sua origem em uma deficiência." OMS<sup>1</sup>. Esta pesquisa é sobre a Síndrome de Down (SD) (Pueschel, 2002; 18)<sup>2</sup>, considerado socialmente como deficiência intelectual<sup>3</sup> e visa mostrar o efeito da música na educação das crianças com essa síndrome. Foi realizada a revisão da literatura em relação à: música, educação musical, deficiência mental e síndrome de Down, seus tipos e efeitos. A partir de um projeto do curso de música que foi aplicado a um grupo de seis crianças entre 6 a 8 anos com SD, os resultados ainda estão sendo testados para defender a hipótese da pesquisa.

**Palavras-chave:** síndrome de Down, música e motricidade.

## Introdução

A música está presente todo o tempo no desenvolvimento do homem e sempre teve um papel muito importante na vida do ser humano. Desde o princípio até hoje é uma ferramenta importante no desenvolvimento intelectual e motor. Portanto é preciso dizer que o processo do ensino e aprendizagem musical pode ser útil na integração e desenvolvimento dos seres humanos, porque é uma parte fundamental da integração efetiva dos deficientes na sociedade. O estudo da música pode ajudar as pessoas com deficiência intelectual, tais como a síndrome de Down ou outro tipo de identificação, para explorar a sensibilidade e criatividade.

## Objetivos do estudo

Este estudo tem como objetivo geral o desenvolvimento das habilidades musicais, motoras e a linguagem nas crianças com Síndrome Down no processo social e emocional, através do ensino da música.

---

<sup>1</sup> OMS (Organização Mundial da Saúde). Pesquisa sobre Deficiência, Incapacidades e estado saúde, 1999

<sup>2</sup> É uma doença genética que ocorre no número de cromossomos 21, mostrando informações extras.

<sup>3</sup> La Asociación Americana para el Retraso Mental (American Association on Mental Retardation. AAMR, 2002).



Os objetivos específicos são divididos em três partes, primeiro busca o desenvolvimento do indivíduo nos aspectos: social, emocional e da linguagem, por meio da escuta das obras musicais, do canto e dança nas aulas da música. Também é feito uma análise do uso de comportamentos adaptativos, tais como o comportamento do indivíduo na formação de um novo grupo, inclusão e desenvolvimento, questões da disciplina, e finalmente, uma revisão metodológica das outras propostas que revertam a favor do projeto.

A segunda parte dos objetivos considera o nível de desenvolvimento motor, a prática da autonomia na execução de instrumentos por meio de alguns exercícios rítmicos, bem como, o nível de distanciamento dos objetos utilizados em sala de aula e à promoção da iniciativa para as atividades que eles gostam, desenvolvendo a confiança e a participação em diversas situações que envolvem o processo educacional.

A terça seção do objetivo foi buscar, por meio de três diferentes questionários, o nível de desenvolvimento das competências acadêmicas, com o teste chamado *Becoming Independent*<sup>4</sup>, uma revisão socioeconômica e um questionário dos antecedentes musicais, isso encontra alguns dados para obter diagnóstico dos sujeitos estudados. Assim mesmo, aplicar um teste do desenvolvimento das habilidades perceptivo-musicais e motoras, antes e depois da implementação do curso, para avaliar os possíveis avanços depois deste curso.

## **Marco teórico**

Os referências teóricas que são utilizadas para este estudo correspondem às áreas do conhecimento musical e também a literatura própria sobre deficiência intelectual e síndrome de Down. Em primeiro lugar, estuda-se a música desde o ponto de vista histórico com estudos que tratam da importância da aprendizagem musical, tudo isso, para compreender, estabelecer e definir os aspectos técnicos e processuais que são trabalhados na educação musical quando é dirigida a esse tipo de alunos. Por outra parte os estudos realizados a deficiência intelectual com os diferentes enfoques e definições, assim como o conhecimento da síndrome de Down desde o aspecto médico e psicológico. Também, os conteúdos musicais e estratégias didáticas para a formação musical dos indivíduos com estas características.

Alguns autores que são referências acerca da síndrome de Down são: Sue Bluckey (2008) “O desenvolvimento do bebê com síndrome Down”; Jesús Flórez e María Troncoso

---

<sup>4</sup> Domínguez, M. Use da Informática para o estudo do Desenvolvimento de Habilidades e Competências Acadêmico em Adolescentes com Deficiência Intelectual. Questionário de Habilidades Acadêmicas. Tese de Licenciatura. Faculdade da Psicologia. UAM. México: 2002





(2001), “Síndrome Down e educação”; Paul Maduale (1998), “Escutar, despertar à vida”; Susan Mura (2007), “A conquista da autonomia”; Siegfried Pueschel (2002), “Síndrome Down em busca do mundo melhor”; Jeanette Pueschel (1994), “Síndrome Down. Problemática biomédica”. Encontra-se informação sobre os métodos e metodologias aplicáveis na educação das crianças com esta síndrome, além das características e problemas médicos mais frequentes. Estas informações são fontes de dados necessários para conhecer com profundidade a problemática e conseguir os conteúdos que deve ter um curso de música com essas características dos alunos.

Outros referentes foram: *American Association on Mental Retardation. (AAMR)*; *American Association on Intellectual and Developmental Disabilities (AAIDD)*; Organização Mundial da Saúde (OMS); Instituto Nacional da Estadística e Geografía (INEGI, México). Os referenciais da teoria musical dentro da parte histórica e da área foram; Platón (1994), Aristóteles (1873), Boeccio (1949), Enrico Fubini (1971), Maria J. Valles (2009), Laura Sanz (2005), Ketih Swanwick (2000), e Pep Alsina y Frederic Sesé (2006). Dentro da área da psicologia o referencial é David Hargreaves (1998), “Música e desenvolvimento psicológico”; Guy Maneveau (1993), “Música y educación”. Também as pesquisas de Eckart Altenmüller y Wilfried Gruhn (2002) e as publicações da Associação Pro Música de Valladolid (1999).

No que diz respeito à literatura de educação musical foi revisado pela Dra. Ana Lucia Frega (1994), Maravillas Díaz (2007), Pep Alsina (2006), assim como os pensamentos e as contribuições metodológicas de Edgar Willems (1966), Jaques Dalcroze (1967), Zoltan Kodaly, a través de E. Szonyi (1976), Justine Ward (1964), Maurice Martenot (1970), Maria Montessori (1937) entre outros. Todas essas informações permitiram a concepção de uma metodologia para a educação musical de crianças com síndrome de Down, e também procurou informações sobre estudos que dizem respeito a esse assunto.

Para medir a capacidade ou o nível de conhecimentos musicais e habilidades motoras que os filhos traziam antes de entrar no curso de música foi criada desde o início, um teste para avaliar se as crianças tinham avanço ou não. Para esse efeito, revisto vários testes padronizados, como os de Carl Seashore (1992), Edwin Gordon (1965), Drake Carolyn (1993), Harvey Louis Whistler e Thorpe (1950), Arnold Bentley (1967) decidiu-se utilizar as medidas de habilidades musicais Test Bentley, considerando-se o mais adequado. A quantidade utilizada foi a da discriminação pitch, que serviu como modelo para a concepção do desenvolvimento de testes não-padronizados de habilidades musicais e habilidades motoras perceptivas em crianças com síndrome de Down.



## Metodologia

Pesquisa em educação musical é caracterizada por estudos que possam ser realizadas em uma avaliação qualitativa, quantitativa ou a utilização de metodologias mistas. No caso da educação musical para o estudo de temas específicos, utilizando metodologia qualitativa, como no presente trabalho foi escolhida estudo de caso, e que pode ser abordado e estudado cuidadosamente as suas dimensões de tempo, espaço e indivíduos dentro dela. Instrumentos de coleta de dados, para este caso foram: os questionários, as entrevistas, a revisão de registro e a aplicação de um pré-teste e pós-teste antes e depois de concluído o curso de música.

Inicialmente fez contato com a Fundação Down de Puebla, a fim de solicitar o seu apoio e aprovação para a realização do curso de música, concebido para obter dados para refutar a hipótese do presente estudo. Em uma primeira aproximação com os diretores da fundação para que fossem escolhidas as crianças que tinham as características levantadas de acordo com a metodologia deste estudo.

O primeiro contato com os pais das crianças foi através de uma entrevista, onde explica o que se pretende alcançar com este estudo, e também pediu a permissão para trabalhar com seus filhos, gravar algumas aulas e rever os seus registros médicos. Imediatamente deu-lhes três questionários sobre: fundo musical, sócio-demográficas e habilidades acadêmicas que preenchidos com dados sobre os seus filhos, permitiu um diagnóstico. Devido à incapacidade das crianças para escrever corretamente e entender o conteúdo das perguntas para produzir uma resposta, ainda que eles tivessem sete anos, então os pais foram convidados a fornecer as informações necessárias.

Outra ferramenta utilizada foi a revisão dos prontuários médicos para averiguar o estado de saúde das crianças e para evitar possíveis alterações no futuro. Esta ferramenta foi tratada como um recurso adicional para completar e verificar algumas informações obtidas em ambas às entrevistas e os questionários. Por último, foi aplicado o teste de desenvolvimento de habilidades de percepção musical e motricidade antes de iniciar o curso de música e também no final. Este teste baseia-se nas medidas do teste de habilidades musicais de Arnold Bentley, e foi projetado para aplicação em crianças envolvidas neste estudo. O teste é composto por cinco peças divididas da seguinte forma:



**Tabela 1:** Partes do teste perceptivo de desenvolvimento das habilidades musicais e de motricidade

<b>Parte I</b>	<b>Parte II</b>	<b>Parte III</b>	<b>Parte IV</b>	<b>Parte V</b>
<i>Comparação</i>	<i>Conhecimento</i>	<i>Condução</i>	<i>Motricidade</i>	<i>Entonação</i>
*Sons *Alturas *Timbres	*Figuras Rítmicas	*Pulso *Imitação rítmica	*Independência de movimentos *Coordenação	*Notas *Seqüências *Escalas

O objetivo de conceber e implementar esse teste foram o de medir o progresso ou contratempos que possam surgir em crianças que estão sendo submetidos a curso de música, cujo conteúdo poderia servir para introduzir as crianças no resto do mundo musical, quando começa a desenvolver sentido auditivo, que em muitos casos, pela mesma síndrome é diminuída. Todo isso, também procurou melhorar a linguagem através do canto, através da utilização de canções e pequenos jogos musicais, bem atraente, incluindo linhas melódicas o movimento para trabalhar no sistema motor.

### **Alcance e continuidade do estudo**

No período deste estudo, levantou novas preocupações em repensar o que não poderia ser alcançada no presente caso. Além disso, a classificação e revisão de cada item podem ser formatadas para explorar algumas questões, talvez você possa ter cada um como um corte para fazer e, assim, ampliar a investigação. Houve algumas abordagens possíveis para futuros estudos, por exemplo, metodologias apropriadas para a preparação de profissionais de educação musical a ser aplicada na educação especial.

A presente pesquisa foi realizada durante o ano de 2009. Considero que pode haver um momento especial para repensar a inclusão de um projeto de educação musical que se encaixa as necessidades e capacidades das crianças que têm uma deficiência, neste caso, a síndrome de Down. Os resultados obtidos neste estudo estão sendo analisados, para refutar ou confirmar a hipótese que gerou a presente investigação.

## Referências

- AAMR. *Mental Retardation: Definition, Calsification and Sistems of Supports: Book and Workbook*. AAMR, EUA, 2002.
- AAIDD. *American Association on Intellectual and Developmental Disabilities*. Disponível em: <[www.aaidd.org](http://www.aaidd.org)>. Acesso em: 04 set. 2007.
- ARISTÓTELES. *La Política Libro V*. Trad. Patricio Azcárate. España, 1873. Disponível em: <<http://www.filosofia.org/cla/ari/azc03.htm>>. Acesso em: 06 jun. 2009.
- ASOCIACIÓN PRO MÚSICA DE VALLADOLID. *Cerebro y Música*. España, 1999.
- ALSINA, P.- SESÉ, F. *Historia de la Música de Occidente I*. 6ta. Edición. Graó, España, 2006.
- ALTENMÜLLER, E.- GRUHN, W. *Brain Mechanims. The Science & Psychology of Music Performance* OXFORD University Press, Inglaterra, 2002.
- BENTLEY, A. *La Aptitud musical de los niños y cómo determinarla*. Edit. Victor Lerú. Argentina, 1967.
- BOECCIO, S. *De Música*. Compiladores D. Damerini, Fussi, Libro I. Italia, 1949.
- BLUCKEY, S. *El Desarrollo del Bebé con Síndrome de Down*. Revista Canal Down 21. No. 90 Fundación Síndrome de Down de Cantabria, España, 2008. Disponível em: <[http://www.down21.org/web\\_n/index.php?option=com\\_content&view=article&id=1595:el-desarrollo-de-los-bebes-con-sindrome-de-down&catid=400:articulo](http://www.down21.org/web_n/index.php?option=com_content&view=article&id=1595:el-desarrollo-de-los-bebes-con-sindrome-de-down&catid=400:articulo)>. Acesso em: 07 set. 2007.
- DÍAZ, M.- GIRÁLDEZ, A. (coord.) *Aportaciones teóricas y metodológicas a la enseñanza musical*. Una selección de autores brillantes. Gráo, España, 2007.
- DOMÍNGUEZ, M. *Utilización y Capacitación en la Computadora para el Desarrollo de Habilidades y destrezas Académicas en el Adolescente con Discapacidad Intelectual*. Tesis de Licenciatura. Facultad de Psicología. UAM, México, 2002.
- DRAKE, R.M. *Drake Musical Aptitude Tests*. Science Research Associates, INC, USA, 1954.
- EGEA, C. - SARABIA, A. Artículo Clasificaciones de la OMS sobre discapacidad. OMS, 2001.
- FLÓREZ, J. - TRONCOSO, M. V. (Dir.). *Síndrome de Down y Educación*. 5ª imp. S.A. Fundación Síndrome de Down de Cantabria. Masson, España, 2001.
- FLÓREZ, J. - RUIZ, E. *El síndrome de Down: aspectos biomédicos, psicológicos y educativos*. Fundación Iberoamericana de Down 21, Revista Canal Down 21, España. Disponível em: <[http://www.down21.org/vision\\_perspec/aspectos\\_biomedicos.htm#3](http://www.down21.org/vision_perspec/aspectos_biomedicos.htm#3)>. Acesso em: 07 set. 2007.



FREGA, A. *Didáctica de la Música: las enseñanzas de la música en perspectiva*. 2da edición. Bonum, Argentina, 2007.

\_\_\_\_\_. *Metodología comparada de la Educación Musical*. Edit. Collegium Musicum de Buenos Aires. Argentina, 1994.

FUBINI, E. *En la Estética Musical del S. XVIII a nuestros días*. Barral, España, 1971.

\_\_\_\_\_. *La Estética Musical desde la Antigüedad hasta el siglo XX*. Alianza Musical, Espanha, 1988.

GORDON, E. *The Musical Aptitude Profile: A new and unique musical aptitude test battery*. Council on Research in Musical Education, n. 6. USA, 1965.

\_\_\_\_\_. *Musical Aptitude Profile*. Editor Houghton Mifflin Co., USA, 1965.

INEGI, Tabulados del cuestionario ampliado del XII Censo General de Población y Vivienda 2000. INEGI, México, 2000.

MADAULE, P. *Escuchar: Despertar a la Vida*. Promexa, México, 1998.

\_\_\_\_\_. "El niño con síndrome de Down, un niño como todos los demás" Disponível em: <<http://www.tomatis.com.mx/down.html>>. Acesso em: 19 set. 2007.

Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales: DSM-IV-TR. Masson, Espanha, 2002.

MANEVEAU, G. *Música y educación*. Versión Española. Joaquín Campillo. Ediciones Rialp, Espanha, 1993.

MURA, S. *A la Conquista de la Autonomía*. Publicado en Paso-a-Paso, Vol. 18 No. 1, Sept-Nov.2007. Disponível em:

<[http://www.pasoapaso.com.ve/CMS/index.php?option=com\\_content&task=view&id=1491&Itemid=307](http://www.pasoapaso.com.ve/CMS/index.php?option=com_content&task=view&id=1491&Itemid=307)>. Acesso em: 07 jan. 2008.

<<http://www.pasoapaso.com.ve/CMS/images/stories/Integracion/autonomiamura.pdf>>. Acesso em: 09 jan. 2008.

OMS *Encuesta sobre discapacidades, deficiencias y estado de salud*, 1999. Disponível em: <<http://www.who.int/es/>>. Acesso em: 30 ago. 2007.

PLATÓN. *Diálogos*. La República. Porrúa, México, 1994.

PUESCHEL S. *Síndrome de Down: Hacia un futuro mejor*. Segunda Edición. Masson, Espanha, 2002.

PUESCHEL S.- PUESCHEL, J. *Síndrome de Down. Problemática Biomédica*. Masson, Espanha, 1994.

SEASHORE, C.E. - LEWIS, D. - SAETVIT, J.G. *Test de Aptitudes Musicales de Seashore*. TEA Ediciones, Espanha, 1992.



SWANWICK, K. *Música, Pensamiento y Educación*. 2da Edición. Ministerio de Educación y Cultura/ Morata, Espanha, 2000.

TRONCOSO, M. *La evolución del niño con síndrome de Down: de 3 a 12 años*. Rev. Síndrome Down, vol. 20, Espanha, 2003.

VALLES DEL P, M. *La Educación Musical en la Historia de Occidente: apuntes para reflexionar*. Neuma Revista de Música y Docencia. Escuela de Música de la Universidad de Talca, Chile, 2009.

WHISTLER, H. - THORPE, L. *Musical Aptitude Test: Series A*. Edit. California Tests Bureau (Del Monte Research Park. Monterrey. California), USA, 1950.

WILLEMS, E. *Educación musical*. Ricordi, Argentina, 1973.

\_\_\_\_\_ *La preparación musical de los más pequeños*. Eudeba, Argentina, 1976.

\_\_\_\_\_ *El Oído Musical. La preparación auditiva del niño*. Paidós, Espanha, 2001.



## **Surveys baseados na internet: possibilidades e limites para investigação da motivação dos professores de música**

*Francine Kemmer Cernev*  
*Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)*  
*francine@cernev.com.br*

*Cristina Mie Ito Cereser*  
*Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)*  
*crimieito@yahoo.com.br*

**Resumo:** Desde a implementação da Lei no. 11769/2008, que insere a música como conteúdo obrigatório na Educação Básica, a sociedade brasileira vem refletindo, discutindo e mobilizando ações para que a música seja implementada também como currículo nesse contexto. A presente comunicação de pesquisa em andamento tem como objetivo apresentar a metodologia utilizada em duas pesquisas que investigam a motivação para ensinar dos professores de música que atuam em escolas de educação básica. As duas pesquisas - dissertação de mestrado e tese de doutorado - utilizam respectivamente o referencial teórico, Teoria da Autodeterminação e Teoria de Autoeficácia. A metodologia destas pesquisas tem o caráter quantitativo e utilizam como método o *survey* baseado na internet. Com este estudo, esperamos abrir novas perspectivas para compreender a motivação do professor de música, trazendo informações significativas aos professores a fim de auxiliá-los no desenvolvimento de uma orientação motivacional positiva em sala de aula.

**Palavras-chave:** Motivação do professor de música, Pesquisa online, educação básica.

### **Introdução**

Na área da educação musical estudos sobre a formação dos professores em música têm sido recorrente nos mais variados temas, tais como formação, atuação e contexto dos professores de música (MORATO, 2009; DEL BEN; HENTSCHKE, 2007; HIRSCH, 2007; DEL BEN, 2005; CERESER, 2004; MACHADO, 2003; DEL BEN, 2001; BEINEKE, 2000). Entretanto, no Brasil ainda são poucas as pesquisas que investigam a motivação desse profissional.

A motivação é um termo utilizado e amplamente discutido no senso comum. O grupo de pesquisa do qual somos integrantes, vem estudando a motivação para aprender e ensinar música desde 2006. No que se refere a essa temática, em nossa revisão bibliográfica foi possível constatar uma expressiva produção que busca investigar tanto a motivação do aluno como a do professor. Podemos citar áreas, como por exemplo, da Psicologia Educacional



(BUROCHOVICH et al., 2010; DECI e RYAN, 2008a; VANSTEENKISTE et al., 2005; MCINERNEY, 2004; PELETIER et al., 2002), da Psicologia do Desenvolvimento (ECCLES e WIGFIELD, 2002), da Educação Física (NTOUMANIS; STANDAGE, 2009; TAYLOR et al. 2008;) e, na área da Educação Musical, podemos destacar trabalhos de Hentschke et al., (2009); Pizzato (2009), Vilela (2009), Araújo et al. (2009), McPherson (2006), Parncutt e McPherson (2002), entre outros.

Segundo Hentschke et al. (2009), podemos compreender a motivação como um “processo dinâmico de iniciar, manter e finalizar uma ação, sendo desencadeado por fatores internos e externos” (HENTSCHE et al. 2009, p. 86). Além disso, as autoras ressaltam que a motivação é um “conceito multifacetado que pode ser definido como energia individual e dirigida, pois trata-se da força motriz por detrás de todas as ações individuais, direcionadas por necessidades e desejos pessoais” (HENTSCHE et al. 2009, p. 86). Complementando essa definição, Bandura (1997) realiza estudos sobre as crenças de autoeficácia e considera que a motivação, além de ser uma energia individual, ela também pode ser compreendida e estudada como ações e comportamentos gerados coletivamente, sendo direcionados por necessidades e desejos de uma comunidade (BANDURA, 1997).

Os estudos que serão apresentados neste texto se referem à motivação dos professores de música, ou seja, a motivação para ensinar música. Desde a implementação da Lei no. 11769/2008, que insere a música como conteúdo obrigatório na Educação Básica, a sociedade brasileira vem refletindo, discutindo e mobilizando ações para que a música seja implementada também como currículo nesse contexto. No entanto, poucas pesquisas investigam as percepções, expectativas e crenças dos professores de música para atuar na educação básica. Nesta perspectiva, surgiram alguns questionamentos: Os professores de música se sentem motivados para dar aulas na escola? Qual é o grau de motivação desse professor? O professor se sente capaz de ministrar aula de música no contexto de sala de aula? O professor de música possui motivações diferenciadas em diferentes etapas do seu ciclo de vida profissional?

De acordo com Alderman (2004), para compreender a motivação no contexto escolar é imprescindível levar em consideração a natureza social da motivação na escola e o papel do ambiente. O autor enfatiza que a perspectiva sociocognitiva fornece cada vez mais pesquisas que podem auxiliar professores a construir um clima que promova a motivação e ajudar estudantes a desenvolver estratégias de motivação.





A perspectiva sociocognitiva tem como base a Teoria Social Cognitiva que considera a motivação como parte de um comportamento mental ou intencional, e não como um processo de reação ou simplesmente mecânico (BANDURA et al., 2008). Essa perspectiva busca esclarecer de maneira menos subjetiva os processos psicológicos, geralmente através de pesquisas quantitativas e de construção de instrumentos de medição.

Desta forma, este trabalho tem como objetivo apresentar a metodologia de duas pesquisas em andamento sobre a motivação dos professores de música, com destaque para os procedimentos metodológicos em pesquisas de cunho quantitativo aplicados a pesquisas científicas na área da motivação de professores de música. Esperamos que com essas discussões, seja possível uma abertura para outras pesquisas que impulsionem o avanço na criação de instrumentos de medida para futuras investigações na área da educação musical.

### **Referenciais Teóricos: Teoria de Autodeterminação e Teoria de Autoeficácia**

Os professores, independentemente da sua situação e formação profissional, diferem no grau de autonomia ou controle percebido e nas suas crenças de autoeficácia. A motivação dos professores de música, desta apresentação, será estudada a partir de duas perspectivas teóricas. Com a finalidade de investigar qual nível de motivação que professores de música possuem sobre suas ações em sala de aula, a pesquisa de mestrado baseou-se na Teoria de Autodeterminação de Deci e Ryan (2008a; 2008b; 2000). O estudo sobre as crenças de autoeficácia dos professores de música para atuar na educação básica, por sua vez, utilizou como referencial teórico a Teoria de Autoeficácia de Bandura (1997).

A Teoria da Autodeterminação procura compreender e explicar a dinâmica de motivação que impulsiona uma pessoa em participar de uma atividade ou evitar em fazê-la (DECI; RYAN, 2008a). Este quadro teórico propõe que todo o ser humano busca, de forma inata, aumentar seu potencial, desenvolver-se psicologicamente e conquistar novos desafios através da satisfação de três necessidades psicológicas básicas: autonomia, competência e senso de pertencimento (DECI; RYAN, 2008b).

Essa teoria argumenta que muitos são os motivos que levam as pessoas a participarem de uma tarefa (RYAN; DECI, 2000). Os seus proponentes sugerem que existem diferentes motivos que podem ser distinguidos pelo seu nível de autodeterminação, ou seja, de acordo com o nível de sentimento de satisfação de suas necessidades básicas (DECI, RYAN,



2008a). Esses motivos são caracterizados como intrínsecos ou extrínsecos, delineados ao longo de um *continuum* de autodeterminação entre a percepção de autonomia e a percepção de controle ou coerção. Entretanto, a Teoria da Autodeterminação reconhece que os ambientes estão continuamente em mudanças e transformações. Em função disso, professores necessitam de flexibilidade para poder se ajustar e se acomodar a constantes mudanças. (REEVE et al. 2004).

Na Teoria de Autoeficácia, Bandura (1997), define a autoeficácia como crenças que as pessoas criam e desenvolvem sobre suas capacidades para organizar e realizar ações para produzir resultados desejados. Segundo o autor, o nível de motivação, estado afetivo e ações são baseados mais no que as pessoas acreditam do que nas capacidades reais que possuem.

As crenças de autoeficácia são geradas pelas informações: a) da experiência de domínio, que servem como indicadores de capacidades; b) da experiência vicária, que alteram as crenças de eficácia através da modelação em comparação com realização de outras pessoas; c) da persuasão verbal (ou social), pela qual a pessoa recebe informações de suas capacidades; e, e) dos estados somáticos e emocionais em que as pessoas julgam suas capacidades e vulnerabilidades.

## Metodologia

Levando em consideração as características das pesquisas que medem os processos psicológicos na perspectiva sociocognitiva e de acordo com os objetivos das pesquisas aqui apresentadas, o *survey* se mostrou o método mais adequado para realizar esta pesquisa. Segundo Barbetta (2007), o *survey* ou pesquisa de levantamento é compreendido como um método de coleta de informação de uma certa população ou amostra, através de questionários ou entrevistas. Cohen et al. (2007) consideram o *survey* como um método de pesquisa que coleta dados em determinado momento e tem intenção de descrever a natureza das condições existentes, identificar padrões, comparar, determinar relações que existem entre eventos específicos.

De acordo com Cohen et al. (2007), atualmente, a utilização da internet para conduzir *surveys* está cada vez mais comum na área das ciências sociais. O *survey baseado na internet* se assemelha ao *survey* convencional com algumas diferenças. Eles podem ser em forma de e-mails, de e-mails contemplando um questionário em anexo, e-mails aos



respondentes encaminhando-os a um endereço na *web*<sup>1</sup> ou apenas diretamente divulgado via *web site*. Os instrumentos de coleta de dados publicados na *web* em forma de HTML têm apresentado uma maior procura devido à sua parte gráfica e recursos do banco de dados hospedados na internet para futura análise de dados. Uma das formas aconselhada pelos autores é entrar em contato com os participantes através de e-mail esclarecendo-os sobre a pesquisa e encaminhando-os ao *web site* para responder o questionário.

As pesquisas de *survey* realizadas através da internet possibilitam vantagens como o desenvolvimento das técnicas de pesquisas convencionais, utilizando recursos na *web* como, por exemplo, banco de dados de resultados de pesquisas, coleta de dados; permitindo também busca de literatura, localização e envio de materiais em termos de dimensão e rapidez. Segundo Cohen et al. (2007) pesquisa que utiliza esse recurso tecnológico (*internet*) é denominada *survey baseado na internet (internet-based survey)*.

### **Pesquisa A: Motivação Autônoma do Professor de Música**

A pesquisa sobre a motivação do professor de música usando o referencial teórico da Teoria da Autodeterminação tem como objetivo investigar o perfil motivacional dos professores de música que atuam no contexto escolar, a fim de compreender as relações que se estabelecem entre a motivação do professor e as consequências dos estilos motivacionais no desenvolvimento do ensino musical. Como objetivos específicos ela busca verificar os níveis de motivação em relação aos diferentes perfis motivacionais, sua interação com seu bem estar profissional e analisar as percepções que professores de música possuem sobre sua autonomia, sua competência e seu senso de pertencimento em relação às escolas em que trabalham.

Para atingir tais objetivos, foi confeccionado um questionário intitulado de Escala de Motivação do Professor de Música (EMPM) composto por duas partes. Na primeira parte constam os aspectos sociodemográficos que permitem a caracterização e descrição dos indivíduos que participaram do estudo, tais como sexo, idade, tempo de atuação docente, formação acadêmica, titulação, tipo de escola em que atua (privada ou pública) e localização geográfica. A segunda parte da pesquisa é composta por 30 questões, em escala likert de 5

---

<sup>1</sup> A World Wide Web que em português significa "Rede de alcance mundial" é um sistema de documentos em *hipermídia* que são interligados e executados via *Internet*. Utiliza o sistema *HTML* para diagramação.



pontos referentes às percepções, ações e atitudes do professor de música, propostas dentro do *continuum* de autonomia percebida proposta pela Teoria da Autodeterminação.

Para cada construto do *continuum* de autonomia (desmotivação, motivação extrínseca - regulação externa, introjetada, identificada e regulada- e motivação intrínseca) cinco informações independentes são fornecidas, onde o professor respondente deve escolher alguma das 5 afirmações que melhor representa sua ação e percepção. Esse questionário foi aplicado a uma amostra de 162 professores graduados em música que atuam em escolas de educação básica em instituições estabelecidas nos estados da região sul do Brasil (RS, SC e PR). A amostragem foi não probabilística, sendo como um dos requisitos básicos, o profissional ser graduado em música e estar atuando em escolas de ensino básico como a disciplina de música inserida no currículo escolar. Outro critério de seleção da amostra foi a disponibilidade do professor em participar da pesquisa.

### **Pesquisa B: As crenças de autoeficácia do professor de música no contexto escolar**

A pesquisa sob a perspectiva da Teoria da Autoeficácia teve como objetivo investigar as crenças de autoeficácia dos professores de música para atuar na educação básica em relação às variáveis demográficas e de contexto. Nas pesquisas em que se deseja medir o grau das crenças de autoeficácia dos professores, normalmente são utilizados instrumentos de medição. Isso se deve ao fato, como apresentado anteriormente, que as perspectivas cognitiva ou a sociocognitiva buscam esclarecer de maneira menos subjetiva os processos psicológicos.

O questionário para medir as crenças de autoeficácia dos professores de música foi baseado em escalas já existentes e validadas. Esse instrumento de medição foi denominado de Escala das Crenças de Autoeficácia dos Professores de Música que contém questões sobre os dados pessoais e 20 itens em escala Likert de 5 pontos que medem cinco dimensões das crenças de autoeficácia do professor no contexto escolar, a saber, ensinar música, gerenciar o comportamento dos alunos, motivar alunos, considerar a diversidade do aluno, lidar com mudanças e desafios.

A amostra foi composta por 148 professores e estagiários que atuam na educação básica das escolas públicas e particulares com aulas de música no currículo escolar. A seleção dos professores foi realizada através da amostragem não-probabilística com princípio de amostragem proposital, onde o pesquisador seleciona os sujeitos a serem investigados de



acordo com as características desejadas para o estudo (COHEN et al., 2007). Os requisitos necessários foram: a) possuir licenciatura ou bacharelado em música ou outras áreas, estar atuando na educação básica com aulas de música como disciplina do currículo escolar; e, b) ter disponibilidade para participar da pesquisa.

### **Procedimentos de coleta de dados**

Nas duas pesquisas utilizou-se, como método de coleta de dados, questionário concretizado via *web*. Cohen et al. (2007) referem a existência de várias vantagens na utilização de inquéritos através da Internet, tais como a) redução do tempo necessário à sua distribuição e processamento de dados uma vez que os dados podem ser processados automaticamente; b) número de pessoas que possam participar (Markham, 2004, p. 101 *apud* COHEN et al. 2007), a utilização da Internet permite ao investigador incluir pessoas que, de outra forma, estariam indisponíveis); c) praticidade dos questionários, visto que o professor pode responder em casa ou de qualquer outro lugar onde exista acesso à Internet; d) Os erros na entrada e processamento de dados são reduzidos; e) Layout e design tornando o questionário mais atrativo e f) mobilidade em atingir uma amostra em um espaço geográfico maior, obtendo uma população diversificada.

Tanto na pesquisa A quanto na pesquisa B, optou-se por utilizar um software pago, pela facilidade na confecção de questionários multimídias e no suporte técnico oferecido pela empresa. A escolha deste software também se fez pela facilidade do programa no controle e acompanhamento de todas as etapas da coleta, (coleta das respostas e análise de dados) pois cada professor convidado recebeu um link individual de acesso para responder o questionário (e apenas uma vez), garantindo a integridade das pesquisas.

### **Considerações Finais**

As nossas pesquisas se encontram na fase de análise dos dados e constatamos que o *survey* baseado na internet nos possibilitou abranger um número de professores e regiões de maneira rápida e expressiva. Devido ao fato de que optamos em contratar uma empresa para hospedar os nossos questionários e dados na web, o período de hospedagem foi limitado em



três meses.

Apesar da internet atualmente ser acessível à maioria dos professores em vários ambientes, observamos que a pesquisa A, que coletou no início do ano letivo escolar de 2010 conseguiu mais participantes que a pesquisa B, que coletou os dados entre dezembro de 2009 e março de 2010.

É importante ressaltar que as pesquisas, tanto a motivação autônoma quanto as crenças de autoeficácia dos professores de música, se modificam conforme o contexto e o tempo. Esses referenciais teóricos destacam que nem sempre as pessoas agem de maneira autônoma ou autoeficaz, podendo agir de forma alienada ou contrária a uma situação, de acordo com seu envolvimento e interação com o ambiente.

Pesquisas aconselham a necessidade em se realizar constantes verificações, principalmente após alguma intervenção. Dessa forma, os instrumentos de medição validados possibilitam realizar um diagnóstico com confiabilidade quando se trata de uma ação mais abrangente (CERNEV; HENTSCHKE, 2010, no prelo).

Esperamos que a motivação do professor de música investigado pelo viés da perspectiva Social Cognitiva da Motivação possa contribuir para compreensão e promoção de elementos que possibilitem a organização do ambiente educacional e que, desta forma, possam fomentar novas ações para a motivação dos professores de música. A expectativa é que, após obter informações sobre as percepções e crenças desses professores sobre sua motivação, seja possível traçar propostas motivacionais baseadas na literatura sobre a Teoria da Autodeterminação e da Autoeficácia para possíveis opções estratégicas que incentivem a adoção ou manutenção por parte dos professores de uma motivação autônoma para o ensino musical em sala de aula



## Referências

- ALDERMAN, M. Kay. *Motivation for achievement: possibilities for teaching and learning*. Second edition, Mahwah, NJ, USA: Lawrence Erlbaum Associates, incorporated, 2004.
- ARAÚJO, Rosane C; CAVALCANTI, Célia R. P.; FIGUEIREDO, Edson. Motivação para aprendizagem e prática musical: dois estudos no contexto do ensino superior. *ETD – Educação Temática Digital*, Campinas, v. 10, no. especial, p. 249-272, out 2009.
- BABBIE, Earl. *Métodos de Pesquisas de Survey*. Belo Horizonte. Editora UFMG, 1999.
- BANDURA, Albert. *Self-Efficacy: the exercise of control*. New York: W. H. Freeman, 1997.
- BARBETTA, Pedro Alberto. *Estatística Aplicada às Ciências Sociais*. 7. ed. revisada. Florianópolis: Editora da UFSC, 2007.
- BEINEKE, Viviane. *O conhecimento prático do professor de música: três estudos de caso*. Dissertação (Mestrado em Música). Programa de Pós-Graduação em Música, Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2000.190f
- BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. *A educação musical nas séries iniciais do ensino fundamental: olhando e construindo junto às práticas cotidianas do professor*. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2000. 396f
- BUROCHOVICH, Evely; BZUNECK, José A. E GUIMARÃES, Sueli É.R (orgs). *Motivação para aprender: aplicações o contexto educativo*. Petrópolis, Rj: Vozes, 2010.
- CERESER, Cristina M. I. A formação de professores de música sob a perspectiva dos licenciandos: o espaço escolar. *Revista da ABEM*, n. 11, p. 27-36, 2004.
- CERNEV, Francine Kemmer; HENTSCHKE, Liane. Autodeterminação dos professores de Música: Testes de validade e confiabilidade. In: *Anais do XX Congresso da ANPPOM*. 23-27 de agosto de 2010. Florianópolis. (no prelo)
- COHEN, Louis; MANION, Lawrence; MORRISON, Keith. *Research Methods in Education*. 6 ed. New York: Routledge, 2007
- DECI, Edward L.; RYAN, Richard M. Facilitating Optimal Motivation and Psychological Well- Being Across Life's Domains. *Canadian Psychology*. vol. 49, n. 1, p. 4-23. 2008(a).
- DECI, Edward L.; RYAN, Richard M. The “what” and “why” of goal pursuits: human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, v.11, n.4, p. 227-268. 2000.
- DECI, Edward L.; RYAN, Richard M. Self-Determination Theory: A Macrotheory of Human Motivation, Development, and Health, *Canadian Psychology*, Vol. 49, No. 3, p. 182-185. 2008(b).



DEL BEN, Luciana Marta. *Concepções e Ações de Educação Musical Escolar: Três Estudos de Caso*. Tese (Doutorado em Música). Programa de Pós-Graduação em Música. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001. 340f.

DEL BEN, Luciana Marta. Um estudo com escolas da rede estadual de Educação Básica de Porto Alegre: subsídios para a elaboração de políticas de educação musical. *Música Hodie*. vol. 5, n. 2, p. 65-69. 2005.

DEL BEN, Luciana. HENTSCHKE, Liane. Educação Musical no Rio Grande do Sul: mapeando práticas, limites e possibilidades. In: OLIVEIRA, Alda. CAJAZEIRA, Regina. *Educação Musical no Brasil*. Salvador: Editora Sonare, 2007

ECCLES, Jacquelynne; WIGFIELD, Allan. Motivational beliefs, values and goals. *Annual Review Psychology*, n. 53, p. 109-132, 2002

HENTSCHKE L.; SANTOS, R.A.T.; PIZZATO, M.; VILELA, C. Z.; CERESER, C. Motivação para aprender música em espaços escolares e não-escolares. *ETD – Educação Temática Digital*, Campinas, v.10, n.esp., p.85-104, out. 2009

HIRSCH, Isabel Bonat. *Música nas Séries Finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio: um survey com professores de arte/música de escolas estaduais da região sul do Rio Grande do Sul*. Dissertação (Mestrado em Música) – Programa de Pós-Graduação em Música, Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007. 105f.

MACHADO, Daniela Dotto. *Competências Docentes para a Prática Pedagógico Musical no Ensino Fundamental e Médio: Visão dos Professores de Música*. Porto Alegre: UFRGS, 2003. 147 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Programa de Pós-Graduação em Música, Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

McINERNEY, D. M.; VAN ETTEN, S. (Ed.) *Big theories revisited*. Research on Sociocultural influences on Motivation and learning. Greenwich: Information Age Publishing, 2004.

MCPHERSON, G.E. (Ed.) *The Child as Musician: A Handbook of Musical Development*. Oxford: Oxford University Press, 2006.

MORATO, Cintia Thais. *Estudar e trabalhar durante a graduação em música : construindo sentidos sobre a formação profissional do músico e do professor de música*. Tese (Doutorado em Música). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009. 307f.

PARNCUTT, R. E MCPHERSON, G.E (Eds). *The Science and Psychology of Music Performance: Creative Strategies for Teaching and Learning*. Oxford: University press, 2002.

PELLETIER, L.G et al. Pressure From Above and Pressure From Below as Determinants of Teachers' Motivation and Teaching Behaviors. *Journal of Educational Psychology*. v. 94, n. 1, p. 186-196. 2002.

PIZZATO, M S. *Motivação em Aprender Música na Escola: um estudo sobre o interesse*.





Dissertação (Mestrado em Música). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009. 124f.

REEVE, J. Enhancing students' engagement by increasing teachers' autonomy support. *Motivation and Emotion*, New York, v. 28, n. 2, p. 147-169. 2004.

REEVE, John M.; DECI, Edward L.; RYAN, Richard M. Self-determination theory: a dialectical framework for understanding sociocultural influences on student motivation. In:

McINERNEY, D. M.; VAN ETTEN, S. (Ed.) *Big theories revisited*. Greenwich: Information Age Publishing, 2004. Cap.3, p. 31-60.

RYAN, Richard M. DECI, Edward L. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development and well-being. *American Psychologist*, v,55, n.1, p. 68-78. 2000.

TAYLOR, I.M., NTOUMANIS, N. AND STANDAGE, M. 'A self-determination theory approach to understanding the antecedents of teachers' motivational strategies in physical education', *Journal of Sport and Exercise Psychology* 30, p. 75-94, 2008.

VANSTEENKISTE, M., ZHOU, M., LENS, W.; SOENENS, B. Experiences of autonomy and control among Chinese learners: Vitalizing or immobilizing? *Journal of Educational Psychology*, vol 97, p. 468-483. 2005.

VILELA, Cassiana Z. *Motivação em Aprender Música: o valor atribuído à aula de música no currículo escolar e em outros contextos*. Dissertação (Mestrado em Música). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.



# Tecnologias da Informação e Comunicação na Educação Musical: caminhos para a abordagem colaborativa

*Risaelma de Jesus Arcanjo Moura*  
*Universidade Federal de Sergipe*  
*risaelma@gmail.com*

**Resumo:** O presente relato versa sobre a inserção das Tecnologias da Informação e Comunicação no campo da Educação Musical e suas distintas possibilidades de utilização. Tendo como base estudos e publicações atuais da área de Educação Musical e Educação a distância, objetivamos discutir sobre a importância dessa junção como caminhos para práticas pedagógicas musicais fortalecidas pelo trabalho da abordagem colaborativa. Foi possível concluir, a partir de nossas análises e experiências, que a inserção das TICs e do trabalho colaborativo no ensino de música tende a propiciar maior interação entre os alunos, bem como o desenvolvimento do senso crítico e reflexivo, além de contribuir para ampliar a formação dos mesmos na atual sociedade da informação.

**Palavras-chave:** tecnologias, música, colaboração.

## Introdução

O acelerado avanço das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) e a inserção destas ferramentas no campo da Educação tende a propiciar novos redimensionamentos das práticas musicais no século XXI. Temos percebido a criação de cursos de graduação em Música na modalidade a distância com o incremento da rede internet. Essas tecnologias têm possibilitado a interação entre professores e alunos separados pela distância geográfica, porém unidos por meio dos recursos tecnológicos da informática.

Nesse sentido, temos exemplos de três universidades que oferecem cursos de Música em nível superior e a distância e que foram criados para atender aos profissionais que já atuam na educação básica ou desejam ingressar na área: são as licenciaturas em Música da UFSCar; a UnB em convênio com a UAB; e a UFRGS que atua em parceria com outras Instituições de Ensino Superior no Brasil. Há ainda iniciativas de projetos, porém, de cunho estadual e que pretendem estabelecer cursos a distância, como informa o levantamento realizado por Gohn (2008, p. 4): a UNIVESP (Universidade Virtual do Estado de São Paulo) em parceria com a USP, UNESP e UNICAMP.

Tal panorama nos leva a crer que o acesso à educação em nível superior, principalmente nos interiores do país, tende a se modificar cada vez mais pela criação e expansão dos cursos a distância, de tal forma que será um dos meios utilizados para atender as exigências de qualificação profissional do público adulto, bem como a sua formação ao longo



da vida, como podemos conferir em alguns estudos: Delors (2000); Belloni (2006); Moore e Kearsley (2007). Nesta perspectiva, podemos pensar na redefinição do papel das instituições em nível superior com dupla função de ensino que poderão ser concebidas como espaços mistos de formação profissional, onde atividades presenciais e semipresenciais se alternam com atividades a distância e mediadas pelas TICs (SUBTIL, 2002, p. 26). Este cenário implicará em um desafio para a educação musical brasileira: propiciar aos professores o desenvolvimento de competências através da inserção de tecnologias da informação nas licenciaturas do país, já que ainda encontramos profissionais que resistem ao trabalho com o computador.

Por sua vez, a adaptação quanto ao uso das TICs na educação constitui um problema recorrente no ensino de música, conforme atesta Millette *et al* (2004), “embora tenhamos a convicção de que o uso de computadores não possa e não deva substituir o educador musical, muitos professores se manifestam, *a priori*, contrários à adoção deste tipo de tecnologia” (MILETTO *et al*, 2004, p. 3). Tal resistência talvez se explique pela carência de currículos mais comprometidos com o domínio e uso das tecnologias nas licenciaturas em Música do país, a fim de privilegiar uma formação mais abrangente para os docentes. Para Belloni (2006, p. 62) os desafios inerentes ao uso das tecnologias da informação na educação é uma característica do atual contexto de ensino superior brasileiro, pois qualquer melhoria ou inovação nesta área depende da formação dos professores.

Considerando o presente contexto, acreditamos que o ensino a distância não servirá apenas como apropriado para situações nas quais barreiras geográficas se impõem, mas, deve “ser compreendido como um tipo de experiência cada vez mais presente em todos os níveis e formas de educação” (BRAGA, 2009, p. 24). Além do mais, pode incentivar os estudantes a tomarem decisões e assumirem responsabilidades, operando em ambientes geográficos distantes ou próximos, bem como atuando em sistemas dinâmicos de forma colaborativa.

Assim, pretendemos com este relato discutir algumas das distintas possibilidades do uso das TICs no campo da Educação Musical. A expectativa é que o uso das tecnologias favoreça caminhos possíveis para contemplar a abordagem colaborativa em práticas pedagógicas musicais neste século XXI. Também, que as ferramentas da informática sejam úteis não só para ampliar o ensino de música em espaços geográficos distintos, mas sirvam para que os atores desse processo fortaleçam a educação musical brasileira propiciando subsídios para a formação dos professores dessa área.



## TICs e Educação Musical: caminhos para a colaboração

As mudanças na sociedade contemporânea trouxeram vários desafios à educação. Os avanços tecnológicos, cada vez mais presentes nas salas de aula, vêm promovendo uma série de mudanças no ensino e aprendizagem também no campo da Educação Musical. Pretto e Assis (2008, p.75) acreditam que as inúmeras mudanças propiciadas pelo desenvolvimento das TICs e do incremento da rede internet, tem modificado a forma de produção de conhecimentos, conceitos, valores, saberes, bem como as relações entre as pessoas e as máquinas. Cabe às universidades, como principais centros de produção dos conhecimentos no Brasil, compreenderem mais profundamente essas relações já que as “tecnologias estão possibilitando interações cada vez mais complexas entre professores e alunos” (GOHN, 2008, p. 2).

Diante das conquistas tecnológicas na área da Educação, precisamos mudar as concepções preconceituosas que ainda se evidenciam nos congressos de Educação Musical do país, pois muitos profissionais ainda acreditam que não é possível ensinar música a distância pela falta de infraestrutura oferecida pelo governo brasileiro (BRAGA, 2009, p. 11). Em contraposição, temos ciência da iniciativa de profissionais que têm desenvolvido *softwares* para serem aplicados no ensino de música através de atividades que propiciem a aprendizagem em grupo e em rede. Dentre os quais destacamos: o “Editor Musical”, criado por Ficheman, Krüger e Lopes (2003) e comumente usado em atividades de composição musical; o “SETMUS” que é um Sistema Especialista de Teoria Musical; e o “STI” Sistema de Treinamento de Intervalos ambos criados pelo Laboratório de Computação e Música da UFRGS<sup>1</sup>.

Na área da Educação Musical, todavia, contamos com uma escassa produção de estudos sobre o desenvolvimento de atividades a distância e em grupo no ensino convencional de música e em nível superior (BRAGA, 2009, p. 12; GOHN, 2008, p. 6). Desta forma, precisamos de produções que possam contribuir para repensarmos as possibilidades de ampliar a formação do educador musical, com base no fortalecimento da aprendizagem colaborativa, seja na modalidade de ensino presencial, a distância ou semipresencial. Acreditamos que o conhecimento cresce mais rapidamente através do compartilhamento de informações em rede, de modo que, há necessidade de produzirmos conhecimentos que nos leve a compreender, mais profundamente, as influências das TICs, da rede internet, dos *softwares* livres, da incorporação destes elementos nos espaços escolares brasileiros

---

<sup>1</sup> Estratégias de ensino: <<http://penta.ufrgs.br/~julio/tutores/estrateg.htm>> Acesso em: 24 de set. 2009



(PRETTO; SILVEIRA, 2008, p. 10). Neste sentido, defendemos que novas práticas musicais, que contemplem o acesso e o domínio das tecnologias da informação, devem ser repensadas para o universo de formação dos alunos das licenciaturas em Música do país.

Em virtude da aprovação da lei 11.769 de agosto de 2008, que torna obrigatório o ensino de música na educação básica, precisamos de professores capacitados que dominem as ferramentas da informática, para lidar com diferentes situações de ensino e aprendizagem nos espaços escolares. Não podemos ignorar como os alunos das escolas públicas brasileiras lidam com tais ferramentas, pois sabemos que o acesso à informação em rede tem propiciado a muitas pessoas aprender a tocar instrumentos musicais navegando em sites de cifras, assistindo vídeos do *youtube*, fazendo *download* de músicas e utilizando também *softwares* para produção, gravação e distribuição de músicas. A questão do ensino de música nas escolas não depende apenas de espaços estruturados e ambiente propício, mas, sobretudo, de docentes capacitados. Assim, cremos que a colaboração entre estudantes e professores ampliará as possibilidades das práticas musicais nas escolas, permitindo mais diálogo e interação entre os sujeitos.

Neste contexto, de incorporação das tecnologias na educação musical, precisamos saber trabalhar cada vez mais de forma colaborativa a fim de promover a produção de conhecimentos que favoreçam o desenvolvimento de práticas educativas mais condizentes com as realidades dos alunos de nossas escolas. Com base nas dinâmicas de interação promovidas pelas ferramentas da informática, aprender música, portanto, pode se tornar mais atraente se compreendermos como os estudantes lidam com as TICs. A escola deve estar aberta a essas mudanças, e os professores dispostos a desenvolver competências que possibilite trabalhar com os recursos da informática e comunicação em sala de aula.

Mais recentemente, a escola tem sido compreendida como espaço de colaboração. O formato competitivo e individualista criado pelos alunos, no qual cada um cuida de sua própria aprendizagem, não condiz com as atuais propostas de educação e da escola como espaço de colaboração e não de competição (BRANT, 2008, p. 70). Colaborar no sentido de que todos, professores e alunos, trabalhem juntos para a resolução de problemas, ou para tentarem completar uma tarefa com objetivo comum no qual todos se ajudam mutuamente (EICHLER; PINO, 2006, p. 23). Esta proposta transcende o lugar da escola como espaço de competição, porque passamos a valorizar e reconhecer o valor do outro em sua totalidade de saberes, sentimentos e conhecimentos, resultando em uma mobilização de competências propiciadas pela dinâmica da inteligência coletiva (LÉVY, 1998, p. 25).



O trabalho em grupo e a interação são elementos fundamentais dessa discussão e evidenciam a importância da colaboração para se atingir objetivos e metas comuns em espaços escolares. Com base em nossas experiências, como docente em curso de licenciatura em Música, tanto presencial quanto a distância, buscamos estimular a aprendizagem colaborativa para que os alunos tenham uma participação mais efetiva, discutindo, argumentando, e expondo suas opiniões, muito embora saibamos das dificuldades para alcançar este caminho, porque muitos deles ainda são estimulados a desenvolverem práticas individualistas. Todavia, temos a convicção de que o propósito da aprendizagem colaborativa transcende a dimensão das aulas expositivas, pois permite aos alunos se tornarem sujeitos ativos e reflexivos durante o próprio processo de aprendizagem.

Desse modo, estimulamos o aprendizado colaborativo com base na realização de atividades em grupo. O intuito era conscientizar os alunos, a cada passo do nosso trabalho, sobre a importância de desenvolver competências compartilhando saberes e experiências. Por exemplo, em experiência como tutora na licenciatura em Música da UFRGS, modalidade a distância, os alunos utilizavam a plataforma MOODLE para participar dos fóruns de discussão. Através deste ambiente de aprendizagem, as temáticas oriundas de atividades das interdisciplinas do curso eram refletidas de forma colaborativa por estudantes em vários pólos do Brasil. Assim, os alunos residentes em Irecê – BA, interagiam e tinham acesso aos conteúdos discutidos por alunos de Cachoeirinha – RS, através do simples acesso à plataforma.

Observamos que conhecimentos musicais eram compartilhados em rede e ampliados pelos distintos tipos de experiências musicais vivenciadas pelos estudantes. No mesmo curso, também foram realizadas tutorias com alunos da interdisciplina Seminário Integrador, Violão, pelo *Messenger (MSN)*, e com auxílio de *webcam*, tornando possível o aprendizado da prática violonística por meio da imagem e do áudio. O grupo de alunos de Violão acompanhava nossa execução, dos exercícios de leitura aplicada ao instrumento, pela *webcam*. Assim, no pólo de São Félix - BA, presencialmente, quem compreendia mais rapidamente ajudava o colega que possuía dificuldades, indicando a localização das notas no violão e na partitura.

A prática docente tem nos mostrado que a resolução de tarefas complexas entre os estudantes tendem a ser motivadas pelo trabalho em grupo. Em atividades de apreciação colaborativa realizadas na disciplina Literatura Instrumental (Violão) da licenciatura em Música da UFS, utilizamos uma ferramenta bastante conhecida na rede: o site *youtube*. Dessa forma, selecionamos o repertório para violão e cada grupo fica responsável pela busca de violonistas que estejam interpretando as obras estudadas. Assim os alunos pesquisam os



vídeos e realizam suas apreciações e reflexões sobre o conteúdo. Quando nos reunimos, eles expõem seus argumentos e todos discutem sobre os aspectos de técnica, digitação, fraseado, expressão, *performance* do violonista, características estilísticas e estéticas das obras, além de outros elementos que surgem. Assim, buscamos compreender as concepções dos estudantes quanto ao repertório de cada época, como ajudam uns aos outros colaborando para aprendizagem dos demais envolvidos, e como podem ainda ampliar seus conhecimentos e habilidades específicas no estudo do violão.

Com base nos exemplos mencionados e em nossa prática pedagógica, acreditamos que tanto a idéia de colaboração, quanto de trabalho em rede constituem princípios fundamentais para a educação, como defendem Pretto e Assis (2008). Segundo os autores são “princípios necessários para a educação, podendo a escola, também ela, assumir mais efetivamente essa perspectiva colaborativa a partir da intensificação de trabalhos coletivos e em rede” (PRETTO; ASSIS, 2008, p. 82). No ensino coletivo de instrumentos musicais, por exemplo, concordamos com Tourinho (2007, p. 261) quando afirma que, diante da heterogeneidade das turmas, é possível compartilhar tanto conhecimentos musicais quanto espaço, pois a interação entre os membros do grupo e a diferença são componentes importantes para o aprendizado. Da mesma forma Cruvinel (2005) entende que,

O ensino em grupo possibilita uma maior interação do indivíduo com o meio e com o outro, estimula e desenvolve a independência, a liberdade, a responsabilidade, a auto-compreensão, o senso crítico, a desinibição, a sociabilidade, a cooperação, a segurança e, no caso específico do ensino da música, um maior desenvolvimento musical como um todo (CRUVINEL, 2005, p. 80).

Diante desses fatos, precisamos ficar atentos para as mudanças decorrentes das tecnologias e suas influências para a área da Educação Musical. Refletir, pois, que o espaço físico da sala de aula pode ser ampliado através da inserção do computador e suas ferramentas, além da estratégia da colaboração, realizando trabalhos em grupo e em rede, por exemplo, pode ser um caminho significativo para o fortalecimento de práticas musicais coletivas. Temos a convicção de que a incorporação das TICs nos espaços escolares poderá contribuir tanto para a formação dos educadores musicais, quanto propiciará um ensino de música mais consolidado com a realidade dos alunos da educação básica. Principalmente neste momento em que se discute a inserção da Música nos currículos escolares.

Em suma, concordamos com Cunha e Magalhães (2009, p. 1576), se por um lado no campo da educação predomina a ênfase crescente para ir além da mera aquisição do conhecimento e da informação, por outro, no campo da tecnologia, há a proliferação de



recursos que permitem criar suportes para que os indivíduos aprendam, colaborem e construam seus conhecimentos. Assim, temos a convicção de que a escola pode e deve incentivar os alunos a experimentarem novas formas de gerenciamento do próprio conhecimento. Por sua vez, o campo da Educação Musical tem constituído um ambiente favorável para a aplicação e uso das TICs. Portanto, incentivar os estudantes a transcenderem o domínio dessas ferramentas tomando decisões importantes e participando mais ativamente das dinâmicas propiciadas pela abordagem do trabalho colaborativo, constitui um dos muitos caminhos para ampliar o processo de formação dos mesmos, bem como redimensionar as práticas pedagógicas musicais na atual sociedade da informação.





## Referências

BELLONI, Maria Luiza. *Educação a Distância*. 4. ed. São Paulo: Autores Associados, 2006.

BRAGA, Paulo David Amorim. *Oficina de Violão: Estrutura de Ensino e Padrões de Interação em um Curso Coletivo a Distância*. 2009. 320 f. Tese (Doutorado) - Curso de Música, Departamento de Programa de Pós Graduação em Música, UFBA, Salvador, 2009.

BRANT, João. O lugar da educação no confronto entre colaboração e competição. In: PRETTO, Nelson De Luca; SILVEIRA, Sérgio Amadeu da. *Além das redes de colaboração: internet, diversidade cultural e tecnologias do poder*. Salvador: EDUFBA, 2008. p. 69-74.

CAJAZEIRA, Regina. *Educação continuada a distância para músicos da filarmônica Minerva - Gestão e Curso Batuta*. Tese de doutorado. Universidade Federal da Bahia. Programa de Pós-Graduação em Música, Salvador, 2004. Disponível em: <[www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001423.pdf](http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001423.pdf)>. Acesso em: 12 out. 2008.

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

CUNHA, A. A. S.; MAGALHÃES, L. P. *Um modelo de sistema de aprendizagem colaborativa apoiado por computador com ênfase em trabalho em equipe*. 2009. p. 1575-1584. Disponível em: <[www.sbc.org.br/bibliotecadigital/download.php?paper=1258](http://www.sbc.org.br/bibliotecadigital/download.php?paper=1258)> Acesso em: 28 ago. 2010.

DELORS, Jacques. *Educação: um tesouro a descobrir*. Brasília: Cortez, 2000.

EICHLER, Marcelo Leandro; PINO, José Claudio Del. *Ambientes Virtuais de Aprendizagem: Desenvolvimento e Avaliação de um Projeto em Educação Ambiental*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006.

FICHEMAN, Irene Karaguilla et al. *Editor Musical: uma Aplicação para a Aprendizagem de Música apoiada por Meios Eletrônicos Interativos*. Disponível em: <<http://www.nce.ufrj.br/sbie2003/publicacoes/paper20.pdf>>. Acesso em: 26 out. 2008.

GOHN, Daniel. *Um panorama da educação musical a distância*. Disponível em: <<http://files.revista-uab.webnode.com/200000059-744ba7545e/Um%20panorama%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o%20musical%20a%20dist%C3%A2ncia%20-%20Daniel%20Gohn.pdf>>. 2008. Acesso em: 15 set. 2009.

LÉVY, Pierre. *A inteligência coletiva: por uma antropologia do ciberespaço*. Tradução de Luiz Paulo Ronanet. 5. ed. São Paulo: Loyola, 2007.

MOORE, Michael; KEARSLEY, Greg. *Educação a Distância: uma visão integrada*. São Paulo: Thomson, 2007.

MILETTO, Evandro M. et al. *Educação Musical Auxiliada por Computador: algumas considerações e experiências*. Disponível em:



<[http://www.cinted.ufrgs.br/renote/mar2004/artigos/09-educacao\\_musical.pdf](http://www.cinted.ufrgs.br/renote/mar2004/artigos/09-educacao_musical.pdf)>. Acesso em: 30 ago. 09.

PRETTO, Nelson De Luca; ASSIS, Alessandra. Cultura digital e educação: redes já!. In: PRETTO, Nelson De Luca; SILVEIRA, Sérgio Amadeu da. *Além das redes de colaboração: internet, diversidade cultural e tecnologias do poder*. Salvador: EDUFBA, 2008. p. 75-83.

PRETTO, Nelson De Luca; SILVEIRA, Sérgio Amadeu da. *Além das redes de colaboração: internet, diversidade cultural e tecnologias do poder*. Salvador: EDUFBA, 2008.

SUBTIL, Maria José Dozza. Considerações Gerais Sobre a Educação a Distância a Partir da Perspectiva de Alguns Autores. *Informática na Educação: Teoria e Prática*, Porto Alegre, v. 05, n. 01, p.25-30, maio 2002.

<<http://www.seer.ufrgs.br/index.php/InfEducTeoriaPratica/article/view/5234/3491>>. Acesso em: 12 out. 2008.

TOURINHO, Ana Cristina Gama dos Santos. Ensino Coletivo de Instrumentos Musicais na Escola de Música da UFBA: Inovando a Tradição, Acompanhando o Movimento Musical do Brasil. In: OLIVEIRA, Alda de; CAJAZEIRA, Regina. *Educação Musical no Brasil*. Salvador: Sonare, 2007. Cap. 34, p. 256-264.



# Tecnologias da Informação e Comunicação na formação do professor de música da região sul do Brasil: três estudos de caso

*Gabriele Silva*  
UDESC  
*gabrieletb@hotmail.com*

*Gilberto Borges*  
UDESC  
*bandacaron@yahoo.com.br*

*José Soares*  
UDESC  
*jsoares804@gmail.com*

*Vanilda Godoy*  
UDESC  
*nida.mg@gmail.com*

**Resumo:** O presente artigo apresenta resultados preliminares da segunda fase da pesquisa “Tecnologias no ensino e aprendizagem musical nos cursos de licenciatura em música – região sul do Brasil”, subprojeto da pesquisa “A Formação do Professor de Música no Brasil”, financiada pela CAPES/INEP/SECAD – Programa Observatório da Educação, que está sendo executada pelo grupo de pesquisa MusE – Música e Educação, da Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC. Os objetivos desta pesquisa são: a) verificar os recursos tecnológicos disponíveis para as aulas de música nos cursos de licenciatura em música da região sul do Brasil; b) analisar a percepção dos professores e alunos concluintes sobre o papel da tecnologia na formação do professor de música de três universidades da região sul do Brasil; c) verificar a correlação entre o uso de tecnologia e desempenho acadêmico. Neste artigo são apresentados e discutidos dados gerados por meio de entrevistas presenciais e online com 8 professores de 3 universidades e um grupo focal com alunos. Os resultados aqui apresentados demonstram a complexidade do assunto e a necessidade de adequação e inserção das Tecnologias da Informação e Comunicação nos cursos de licenciatura em música da região sul do Brasil.

**Palavras-chave:** Tecnologias da Informação e Comunicação, formação docente, professor de música.

## 1. Introdução

A presença da tecnologia na educação em geral (MERCADO, 2002; OLIVEIRA, 2006; RILEY, 2007) e musical em particular (HO, 2004; MENDES, 2008) tem despertado interesse de pesquisadores. Trabalhos importantes vêm sendo realizados por especialistas em várias disciplinas (ver, por exemplo, CONOLE et al; 2003; LIEVROUW; LIVINGSTONE, 2002; SLACK; WISE, 2002; CROOK; LIGHT, 1999). Um número significativo de teorias e conceitos vem sendo adotados nestes estudos, como a teoria social da estrutura de Giddens



(1984), a teoria sócio-cultural (VYGOTSKY, 1978), o construcionismo (KAFAI; RESNICK, 1996) e as comunidades de práticas (WENGER, 1998).

Esse panorama revela a importância de se refletir e discutir sobre o uso de Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) no espaço escolar, pois há um valor sociológico, cultural e educacional a ser considerado. Isso implica pensar na formação docente, em termos de compreender de que forma os cursos de licenciatura se apropriam das TIC para auxiliar na formação de professores de música. Esta pesquisa tem como objetivo principal saber como isso acontece nos cursos de licenciatura em música da região sul do Brasil.

## **2. Tecnologia, legislação e formação docente**

A legislação regulatória dos cursos de formação de professores em nível superior apresenta um certo consenso acerca da necessidade de instrumentalizar os estudantes no domínio de recursos tecnológicos (CNE/CP 1/2002, CNE/CES 2/2004 e CD/FNDE 34/2005). De acordo com o Parecer CNE/CP 9/2001, referente à resolução CNE/CP 1/2002, o domínio das TIC deve servir na preparação de professores aptos a realizar “a definição de referências éticas, científicas e estéticas para a troca de negociação de sentido [...]. Gerir e referir o sentido será o mais importante e o professor precisará aprender a fazê-lo em ambientes reais e virtuais” (BRASIL, CNE/CP 9/2001, p. 25).

Esta preocupação também está presente na resolução CNE/CES 2/2004, onde o domínio da tecnologia está incluído como uma das dimensões indispensáveis à formação do professor de música. Na resolução CD/FNDE 34/2005, vamos perceber um aprofundamento no domínio recomendado das TIC. No entendimento desta resolução, os cursos de formação de professores devem preparar profissionais não apenas aptos a serem leitores nestes meios, mas também produtores de cultura.

Ao discutir as TIC na formação de professores, Barros e Brighenti (2004) apontam que “o mundo contemporâneo exige mudanças na formação dos indivíduos. É preciso redefinir as funções da escola, modificando os saberes por ela transmitidos tendo em vista as necessidades sociais atuais” (p. 127). Para essas autoras, as novas necessidades educacionais estariam vinculadas à formação global dos indivíduos e isso só seria alcançado “... se as instituições formadoras de professores [...] inserirem os futuros professores em reais situações do cotidiano escolar e de pesquisa, e, ainda, proporcionarem o conhecimento tecnológico e científico atual” (p. 129-130).



Especificamente na área de educação musical, é necessário compreender como a inserção de recursos tecnológicos nos contextos formais de ensino influenciaria as formas de ensinar e aprender música por futuros professores de música. Na literatura da área, encontram-se estudos nesse sentido, como Krüger e colaboradores (2003), Fritsch e colaboradores (2003), Naveda (2006), Krüger (2006), Souza (2006), Leme e Bellochio (2007), Filho (2008), Gohn (2008), Beyer e colaboradores (2009) Borges (2009), Souza (2009). Esses estudos tratam de diversos temas relacionados ao uso de tecnologias nas aulas de música, envolvendo discussões sobre aplicações de softwares de música, abordagens educativas e formação de professores.

### 3. A pesquisa

A pesquisa “Tecnologias no ensino e aprendizagem musical nos cursos de licenciatura em música – região sul do Brasil”, subprojeto da pesquisa “A Formação do Professor de Música no Brasil”, financiada pela CAPES/INEP/SECAD – Programa Observatório da Educação, que está sendo executada pelo grupo de pesquisa MusE – Música e Educação da UDESC, tem como objetivos principais:

- (i) realizar um levantamento dos recursos tecnológicos, disponíveis para as aulas de música, nos cursos de licenciatura em música da região sul;
- (ii) verificar a utilização de *softwares* musicais e Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA) por professores dos cursos de licenciatura em música de três universidades selecionadas da região sul do Brasil, sendo uma IES em cada estado;
- (iii) analisar a percepção dos professores e alunos matriculados no 3º e 4º ano dos cursos de licenciatura em música destas três universidades sobre o papel da tecnologia na formação do professor;
- (iv) verificar a correlação entre o uso de tecnologia e desempenho acadêmico.

### 4. Metodologia

A pesquisa utiliza diferentes métodos para gerar dados quantitativos e qualitativos, uma abordagem mista (TASHAKKORI; TEDDLIE, 1998). As fases da investigação foram organizadas, sequencialmente (CRESWELL, 2003), da seguinte maneira:



Fase 1. Levantamento de dados quantitativos através de consultas ao Cadastro de Instituições do INEP, dos sites oficiais das IES e do questionário distribuído para todos os coordenadores dos cursos de licenciatura em música da região sul.

Fase 2. Estudo de caso. Fase caracterizada pela abordagem qualitativa. Consiste no levantamento de informações sobre a percepção de professores e alunos matriculados nos últimos anos de 3 universidades, sendo 1 IES em cada estado.

O presente artigo apresenta e discute dados preliminares da Fase 2. Estes dados foram levantados através de entrevistas presenciais e online com 8 professores (6M e 2F) de 3 universidades da região sul (A – Paraná, B – Santa Catarina e C- Rio Grande do Sul), um grupo focal com alunos da universidade A e consulta às ementas das disciplinas que fazem uso de tecnologias das 3 instituições.

As entrevistas, realizadas com os professores que utilizavam *softwares* musicais e/ou Ambiente Virtuais de Aprendizagem (AVA) em suas aulas, levantaram informações sobre a formação de cada professor em relação ao domínio destas ferramentas tecnológicas, a percepção do papel da tecnologia na formação do professor de música e da reação dos alunos durante as aulas como motivação, facilidades e dificuldades.

Em relação ao grupo focal, 4 alunos, da universidade A, apresentaram opiniões sobre a importância e utilização (ou não) da tecnologia na formação do professor de música. Todas as entrevistas e o grupo focal foram realizadas no segundo semestre de 2009.

## **5. Apresentação e análise dos dados**

### **5.1 O currículo dos cursos de licenciatura em música**

Borges (2010), ao analisar a inserção de disciplinas relacionadas com as Tecnologias da Informação e Comunicação no currículo de três cursos de Licenciatura em Música no Estado de Santa Catarina, propôs três categorias: A) disciplinas dedicadas a estudos introdutórios e sensibilização sobre o uso de tecnologias específicas para música e ao estudo da editoração de partituras; B) disciplinas orientadas ao estudo das técnicas e procedimentos de gravação com suporte digital e das aplicações relacionadas ao protocolo MIDI, e; C) disciplinas que objetivam problematizar a inserção das TIC na educação.

Considerando as três categorias propostas e observando as ementas das disciplinas selecionadas, temos no currículo da universidade A, somente disciplinas obrigatórias



dedicadas aos estudos introdutórios e editoração de partituras. No currículo da universidade C, vamos encontrar disciplinas de duas categorias. A disciplina Fundamentos da Educação Musical aborda, entre outros assuntos, a aplicação de tecnologia na música, podendo ser enquadrada na categoria A. A disciplina Tecnologias Aplicadas à Educação Musical, ao relacionar música e educação, caracteriza-se como uma disciplina da categoria C. No currículo da universidade B, vamos encontrar disciplinas nas três categorias propostas por Borges (2010), sendo Tecnologia em Música, categoria A; Prática de Estúdio, categoria B; e Educação, Comunicação e Tecnologia, categoria C.

## **5.2 A percepção de professores sobre a utilização de tecnologias nos cursos de licenciatura em música da região sul do Brasil**

Os dados coletados através das entrevistas foram organizados em 5 categorias. Para garantir o anonimato dos participantes, os professores serão denominados por letras: Universidade A (A-1, A-2 e A-3), Universidade B (B-1) e Universidade C (C-1, C-2, C-3 e C4).

Categoria 1. O caminho percorrido durante a formação para o domínio das tecnologias relacionadas à música

Diferentes caminhos foram percorridos pelos professores. O professor A-2 entende que o domínio das ferramentas tecnológicas deve-se, principalmente, à sua experiência com audiovisual e engenharia de TV. Os professores B-1, C-1, C-3 e C-4 apontaram os cursos de graduação em Composição e/ou pós-graduação (ex. Regência) como fatores importantes para o contato e desenvolvimento de suas habilidades no uso de tecnologias. O autodidatismo foi mencionado pelo professor C-4 “aprendi na prática as tecnologias para gravar, compor e tocar” e A-1: “aprendi a utilizar computadores como se aprende a utilizar uma máquina de escrever. No começo era preciso ler manual para tudo, chamar técnico para instalar programas, a linguagem era complicada. Hoje tudo se tornou acessível, com linguagem para leigos”.

Categoria 2. A importância da tecnologia para a formação do professor de música

Os professores entrevistados concordam que, independente da utilização em sala de aula, todo professor de música deveria desenvolver habilidades para o domínio de uma ou



mais ferramentas tecnológicas. As facilidades e possibilidades, devido ao fácil acesso às tecnologias, foram consideradas pelos professores A-3, A-2, C-1, C-3 e C-4. Neste sentido, alguns recursos foram citados como fundamentais: editores de partitura, síntese musical, edição e mixagem de som, softwares para gravação e acesso à Internet para pesquisa e comunicação. Sobre a Internet, A-3 aponta ser “fundamental que professores em fase de formação, tenham acesso irrestrito à Internet e às bases de dados que atualmente só se tem acesso nas Universidades e entidades que pagam pelo serviço”. O professor C-3 amplia essa idéia ao comentar que “mesmo que o professor opte por não adotar muito tecnologia em sala de aula, deve conhecer e estar consciente dos recursos disponíveis”.

### Categoria 3. Reação dos alunos diante da tecnologia

A reação dos alunos foi apontada como positiva por B-1 e C-3. Um professor (A-2) comentou a resistência inicial dos alunos. Entretanto, a partir do momento que percebem os benefícios, compreendem o valor e passam a utilizá-lo. Para C-1, a familiarização com a tecnologia está associada à formação do aluno e ao seu contexto sócio-cultural. Para C-4 existem dois extremos “os que ficam fascinados e aí são dispostos a gostar de tudo, e tem os que já vêm predispostos a não gostar de nada”. Este professor percebe que muitos alunos da licenciatura, que já desempenham a prática profissional, têm uma opinião consolidada em relação ao domínio das ferramentas. O suposto domínio causaria um desinteresse pelos conteúdos trabalhados na aula. Sobre o perfil dos alunos, o professor faz o seguinte comentário: “[...] Os alunos de composição são muito interessados, no geral. Os alunos da licenciatura são curiosos... O problema que causa uma barreira negativa é assim, quando são alunos que têm um perfil exclusivamente usuário, é o sujeito que tem computador, sabe abrir o editor de texto, escrever, mas quando aparece uma mensagem de erro ele não se dá ao trabalho de ler porque não tem a mínima idéia do que aquilo quer dizer, sabe? E às vezes são formatos não reconhecidos. Ele não sabe achar soluções simples”.

### Categoria 4. O trinômio aluno (a) de licenciatura-motivação para aprender música-tecnologia

Os comentários, em sua maioria (A-1, A-2, B-1, C-2), foram complementares à categoria anterior, ou seja, aspectos como interesse, domínio, facilidades e motivação para aprender foram citados. Para C-3 a motivação dos alunos de licenciatura é dependente da orientação de seu professor, e essa orientação é “fundamental para motivar e guiar o aluno na





obtenção dos melhores resultados”. C-4 enumera duas questões a esse respeito: “Tem a aprendizagem da própria tecnologia e a aprendizagem proporcionada pela tecnologia, nos dois casos eu vejo sempre uma grande satisfação quando consegue aprender. O aluno que se depara com um problema que não sabe resolver, quando ele aprende a resolver como é que funcionam as coisas, tem a satisfação muito grande. Existem claro alunos que já nasceram com a tecnologia... é fácil para eles conseguir os exemplos...baixar discografias em muito pouco tempo. Essa própria interação virtual, eles nem se dão conta de que há 10 anos atrás isso não existia. Essa facilidade, a tecnologia fica em segundo plano, eles estão aproveitando o aprendizado”.

#### Categoria 5. Facilidades/dificuldades/possibilidades no uso da tecnologia nos cursos de licenciatura

As principais dificuldades, na opinião dos professores, são programas desenvolvidos em outros idiomas, principalmente o inglês, a carência de recursos humanos na área de software livre que estejam dispostos a aprender programas musicais gratuitos e a baixa qualidade do ensino fundamental, o que tornaria difícil o aprendizado de recursos tecnológicos digitais para uma grande parcela da população.

Em relação às facilidades, os professores destacam “o ganho qualitativo nas aulas” (A-2), acesso a enorme quantidade de informação (B-2) e autonomia e flexibilidade do aluno (B-3 e C1), o que pode ser interpretado como levar o aluno a aprender a aprender.

As possibilidades apontadas incluem as tecnologias de áudio digital como facilitadores da criação, composição, arranjos, mixagens e elaboração de páginas interativas, exigindo cada vez mais menos conhecimento técnico. Além disso, a implementação da banda larga beneficiaria, significativamente, programas educacionais a distância e a democratização dos meios tecnológicos.

### **5.3 A percepção de alunos sobre a utilização de tecnologias nos cursos de licenciatura em música**

Os resultados obtidos do grupo focal evidenciaram a importância da tecnologia na formação do professor de música para os participantes. Os alunos concordam que o acesso rápido e fácil das novas gerações ocasiona uma demanda por professores que estejam aptos a trabalhar com o contexto tecnológico onde as crianças estão inseridas. Desta forma, a



utilização de tecnologias colaboraria para aumentar a motivação e, conseqüentemente, promoveria uma melhora no desempenho dos alunos.

Embora a utilização da tecnologia fosse considerada indispensável, os alunos entendem que existem outras maneiras de se trabalhar sem a tecnologia; no entanto, caso fosse disponibilizada, a tecnologia não poderia ser ignorada. Assim, os alunos apontaram a necessidade de um equilíbrio entre o trabalho com e sem tecnologias e os benefícios da Internet (ex. *youtube*) na aprendizagem de instrumentos acústicos.

## **6. Considerações finais**

Estes primeiros dados demonstram a importância de se compreender as questões que envolvem o uso das TIC nos cursos de licenciatura em música. As opiniões, tanto de professores quanto alunos, evidenciam a complexidade do assunto e a necessidade de adequação e inserção das TIC nos cursos de licenciatura em música da região sul do Brasil.

Alguns desafios surgem para a implementação de políticas de aquisição e assimilação dessas inovações. A inclusão de formação continuada, a aprendizagem de conteúdos através de Ambientes Virtuais de Aprendizagem e o estabelecimento de uma relação positiva entre o curso presencial e o espaço virtual da Internet são alternativas importantes. As experiências amplamente discutidas na educação a distância podem auxiliar como novos mecanismos para a formação de novos profissionais (GOHN, 2008; NARITA, 2008). A inserção e utilização de TIC é uma realidade que deve ser discutida para que se estabeleçam novas formas de se compreender, ensinar e aprender música utilizando os mais diversos recursos disponíveis.



## Referências

- BARROS, Daniela M. V.; BRIGHENTI, Maria J. L. Tecnologias da informação e comunicação & formação de professores: tecendo algumas redes de conexão. In: RIVEIRO, Clélia M. L.; GALLO, Sílvio (Org.). *A formação de professores na sociedade do conhecimento*. Bauru / SP: Edusc, 2004. p. 125-144.
- BEYER, E; FLORES, L; LIMA, M. Música e Novas Tecnologias no contexto escolar: Reflexões, perspectivas e aspectos a serem considerados no trabalho educacional musical com NT . In: CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA, 19., 2009. Curitiba. *Anais...* Curitiba: ANPPOM, 2009. p.88-90.
- BORGES, Gilberto André. Tecnologias da Informação e Comunicação e formação docente em educação musical. In: ENCONTRO REGIONAL SUL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 12., 2009. Itajaí. *Anais...*Itajaí: ABEM, 2009, CD-ROM.
- \_\_\_\_\_. *Tecnologias da Informação e Comunicação na formação inicial do professor de música: um estudo sobre o uso de recursos tecnológicos por estudantes de Licenciatura em Música no Estado de Santa Catarina*. Dissertação de Mestrado. Universidade do Estado de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Música. Florianópolis, 2010.
- BRASIL. Ministério da Educação. Parecer CNE/CP 9/2001, despacho do ministro em 17 de janeiro de 2002. *Diário Oficial da União*, Brasília, Seção 1, p. 31, 18 jan. 2002.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Resolução CNE/CP 1/2002, 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, Seção 1, p. 31, 9 abr. 2002. Republicada por conter incorreções no D.O.U, Seção 1, p. 8, 4 mar. 2002.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Resolução CNE/CES 2/2004, de 8 de março de 2004. Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Música e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, Seção 1, p. 10, 12 mar. 2004.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. *Resolução CD/FNDE 34/2005*, de 9 de agosto de 2005. Estabelece os critérios e os procedimentos para a apresentação, seleção e execução de projetos de cursos de licenciatura para professores em exercício nas redes públicas nos anos/séries finais do ensino fundamental e/ou no ensino médio, na modalidade de educação a distância. Disponível em <[portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/proli\\_res34.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/proli_res34.pdf)>. Acesso em dezembro de 2009.
- CASTELLS, Manuel. *A Galáxia da Internet. Reflexões sobre a Internet, os negócios e a sociedade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.
- CONOLE, G.; INGRAHAM, B.; COOK, J. *Learning technology as a community of practice*. Paper presented at the British Educational Research Association Annual Conference, Heriot-Watt University, Edinburgh, setembro de 2003.p.11-13.



CRESWELL, J. W. *Research design: Qualitative, quantitative and mixed methods approaches* (2nd ed.). London: SAGE Publications, 2003.

CROOK, C.; LIGHT, P. Information Technology and the Culture of Student Learning. In: BLISS, J.; SÄLJÖ, R.; LIGHT, P. (Eds.), *Learning Sites - Social and Technological Resources for Learning*. New York, Oxford: Earli, 1999, p. 183-193.

FRITSCH, Eloi F.; FLORES, Luciano V.; MILETTO, Evandro M.; VICARI, Rosa M.; PIMENTA, Marcelo S. Software musical e sugestões de aplicação em aulas de música. In: HENTSCHEKE, Liane; DEL BEN, Luciana (Org.). *Ensino de música: propostas para pensar e agir em sala de aula*. São Paulo: Moderna, 2003. p. 141-157.

GIDDENS, A. *The constitution of society*. Cambridge: Polity press, 1984.

GOHN, D. O uso do podcast como recurso educacional. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 17., São Paulo. *Anais...* São Paulo: ABEM, 2008. p. 521-530.

FILHO, R. Educação online e formação continuada de professores de música. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 17., São Paulo. *Anais...* São Paulo: ABEM, 2008. CD ROM.

HO, W. Use of information technology and music learning in the search for quality education. In: *British Journal of Educational Technology*. Vol. 35, issue 1, p. 57-67, 2004.

KAFAI, Y.; RESNICK, M. Introduction. In Y. Kafai & M. Resnick (Eds.), *Constructionism in Practice: Designing, thinking, and learning in a Digital World*. Mahwah, New Jersey: LEA, 1996.

KRÜGER, Susana E.; LOPES, Roseli de D.; FICHEMAN, Irene K. DEL BEN, Luciana. Dos receios à exploração das possibilidades: formas de uso de software educativo-musical. In: HENTSCHEKE, Liane; DEL BEN, Luciana (Org.). *Ensino de música: propostas para pensar e agir em sala de aula*. São Paulo: Moderna, 2003. p. 158-175.

KRÜGER, Susana E. Educação musical apoiada pelas novas Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC): pesquisas, práticas e formação de docentes. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n. 14, 75-89, 2006.

LIEVROUW, L. A.; LIVINGSTONE, S. The social shaping and consequences of ICTs. In: LIEVROUW, L. A.; LIVINGSTONE, S. (Eds.), *Handbook of New Media: social shaping and consequences of ICTs*. London: SAGE Publications, 2002, p. 1-15.

LIVINGSTONE, S. The changing social landscape. In: LIEVROUW, L. A.; LIVINGSTONE, S. (Eds.), *Handbook of New Media: social shaping and consequences of ICTs*. London: SAGE Publications, 2002, p. 17-21.

MENDES, A. Aulas virtuais para trabalhar a escuta musical consciente de alunos do ensino fundamental. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 17., São Paulo. *Anais...* São Paulo: ABEM, 2008. CD ROM.



MERCADO, Luis Paulo Leopoldo (org.). *Novas tecnologias na educação: reflexões sobre a prática*. Maceió: EDUFAL, 2002.

NARITA, Flávia M.. Licenciatura em Música na Universidade Aberta do Brasil (UAB): educação sem distância? In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 17., São Paulo. *Anais...* São Paulo: ABEM, 2008. CD ROM.

NAVEDA, Luiz A. B. Inovação, anjos e tecnologias nos projetos e práticas da educação musical. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n. 14, 65-74, mar. 2006.

OLIVEIRA, Ramon de. *Informática educativa: dos planos de discursos à sala de aula*. 11ª. ed. Campinas: Papirus, 2006.

RILEY, D. Educational Technology and Practice: Types and Timescales of Change. In: *Journal of Educational Technology & Society*, Vol.10, issue 1, p.85-93, 2007.

SLACK, J. D., & WISE, J. M. Cultural studies and technology. In: LIEVROUW. L. A; LIVINGSTONE. S. (Eds.), *Handbook of New Media: social shaping and consequences of ICTs*. London: SAGE Publications, 2002.p.485-501.

SOUZA, Cássia V. C. Conhecimento pedagógico-musical, tecnologias e novas abordagens na educação musical. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n. 14, p.99-108, mar. 2006

SOUZA, J. Educação musical e culturas juvenis: socialização musical, nova oralidade e outras aprendizagens musicais mediadas pela tecnologia. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL,18., Londrina. *Anais...*Londrina: ABEM, 2009.p.521-530.

TASHAKKORI, A. TEDDLIE, C. *Mixed Methodology: Combining Qualitative and Quantitative Approaches*. SAGE: Thousand Oaks, 1998.

VYGOTSKY, L. S. *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Tradução de Cole, M. et al. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press, 1978.

WENGER, E. *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

WRIGHT, C. (Ed.). *Issues in Education & Technology: policies guidelines and strategies*. London: Commonwealth Secretariat, 2000.



# **Tecnologias da Informação e Comunicação na formação inicial do professor de música: um estudo sobre o uso de recursos tecnológicos por estudantes de licenciatura em música no Estado de Santa Catarina**

*Gilberto André Borges*  
*Universidade do Estado de Santa Catarina*  
*gilblack1234@hotmail.com*

**Resumo:** relatamos a pesquisa *Tecnologias da Informação e Comunicação na Formação Inicial do Professor de Música: Um Estudo Sobre o Uso de Recursos Tecnológicos por Estudantes de Licenciatura em Música no Estado de Santa Catarina*. Esta pesquisa foi apresentada, para obtenção do grau de mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade do Estado de Santa Catarina, no ano de 2010. Procuramos compreender como os estudantes do último ano de três cursos de graduação em música existentes no Estado de Santa Catarina se relacionam com as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), considerando a fundamentação legal e curricular para a formação docente nos cursos de Licenciatura em Música. Como objetivo geral, intentamos investigar a inserção das TIC na formação universitária do professor de música nas três instituições que compuseram o campo de estudos. Nos objetivos específicos ensejamos identificar aspectos ligados ao fazer musical envolvendo TIC na prática musical efetuada e, também, investigar se e como os estudantes aplicam as competências adquiridas relacionadas às TIC nas diferentes etapas da formação inicial do licenciado. A metodologia, de enfoque qualitativo, envolveu quatro instâncias: a) a análise de documentos dos cursos estudados; b) a realização de um estudo exploratório; c) a moderação de um grupo virtual de discussões, e d) a realização de entrevistas com os docentes das disciplinas relacionadas ao estudo das TIC. Os resultados demonstram que apesar de encontrarmos o uso destas ferramentas, há pontos sobre a problematização das TIC que devem ser aprofundados.

**Palavras-chave:** Tecnologias de Informação e Comunicação, formação docente, Educação Musical.

## **Pressupostos Teóricos**

Como o foco do nosso trabalho esteve orientado para o entendimento da inserção das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) na formação inicial do professor de música, nosso referencial teórico procurou dar conta de iluminar aspectos como: a) Tecnologias da Informação e Comunicação; b) formação de professores, e c) currículo. Além da discussão de conceitos extraídos da literatura relacionados a estes pontos, efetuamos uma revisão dos aspectos legais e regulatórios dos cursos de formação de professores em nível superior. Mais especificamente, nos detivemos na análise da resolução CNE/CP 1/2002 – que institui diretrizes curriculares para os cursos superiores de formação de professores para a Educação Básica; da resolução CNE/CES 2/2004 – que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Música, e da resolução CD/FNDE 34/2005 – que



estabelece critérios e procedimentos para a execução de cursos de licenciatura para professores dos anos finais do ensino fundamental ou do ensino médio em exercício nas redes públicas, na modalidade de Educação a Distância.

Estas diretrizes legais indicam a necessidade de inclusão da problematização sobre as TIC e sobre tecnologia, de forma mais abrangente, nos cursos superiores de formação de professores para a Educação Básica, o que inclui, necessariamente, os cursos de Licenciatura em Música. Encontramos este indicativo em todas as resoluções que examinamos. No texto da resolução CNE/CES 2/2004 a tecnologia é referenciada enquanto 'dimensão', o que remete para uma abordagem ampla e abrangente sobre o tema. O texto da resolução CD/FNDE 34/2005 aponta a necessidade de formar professores aptos não apenas a serem leitores nos meios digitais, mas também produtores de cultura.

Com referência ao primeiro ponto (Tecnologias da Informação e Comunicação) do nosso referencial teórico, entendemos as TIC englobando os aparatos eletrônicos digitais de processamento de informação e de acesso à rede mundial de computadores. Para chegarmos a esta caracterização, estudamos autores que discutem a problemática da inserção destas tecnologias no contexto da chamada 'sociedade da informação'. Para Castells (1996, 2003) e Lévy (2000, 2005), como fruto da ação humana, a tecnologia é socialmente determinada e não social determinante. Deste modo, entendemos que as mudanças que decorreram (e ainda ocorrem), especificamente relacionando TIC e música e TIC e educação, são frutos das transformações sociais recentes e dos avanços tecnológicos. O desenvolvimento destas tecnologias ocorreu a partir da segunda metade do século XX, acentuando-se desde a década de 1970. O processo de transformações sociais desencadeado com o desenvolvimento tecnológico recente ainda está em andamento, ocorrendo de forma desigual em diferentes locais e as diversas atividades profissionais absorvem estas tecnologias de maneira diferenciada (BRASIL, 2000; CASTELLS, 2003).

Com relação ao segundo ponto do nosso referencial teórico (formação de professores) procuramos aproximar a preparação do docente com a escola, tal qual preconizado por Perrenoud e colaboradores (2001) e Perrenoud e Thurler (2002). O conceito de professor reflexivo de Perrenoud e colaboradores (2001) foi relevante para a nossa pesquisa pois o uso e a presença das TIC na escola trouxe novos desafios que precisam ser superados. De acordo com estes autores, uma postura crítica e reflexiva em relação à prática educativa se faz necessária frente às transformações pelas quais estão passando a escola e a sociedade. A formação do profissional com este perfil requer a aproximação entre a formação docente e o ambiente real onde os professores licenciados atuam. Também é preciso garantir a



integração entre os diversos saberes que constituem as disciplinas presentes no currículo, sendo que, a organização curricular deve orientar-se para o desenvolvimento de habilidades e competências.

Compreender a inserção das TIC na formação inicial dos professores de música passa obrigatoriamente pela discussão dos currículos dos cursos de licenciatura. Este aspecto constitui o terceiro ponto do nosso referencial teórico. Analisamos os currículos dos cursos que compuseram o nosso campo de estudos, utilizando autores das chamadas teorias curriculares, especialmente nas perspectivas críticas e pós-críticas. Compreendemos que autores destas duas perspectivas teóricas poderiam contribuir para a nossa investigação, apesar das diferenças existentes entre as diversas correntes teóricas que se dedicam ao currículo enquanto campo de estudos. Isto foi possível porque nosso trabalho objetivou compreender a apropriação das TIC com foco na tecnologia, constituindo a análise dos currículos um dos aspectos necessários para atingir este objetivo. Utilizamos, neste ponto, autores como Moreira e Silva (2002), Silva (2009), Apple (2002, 2009), Sacristán e Gómez (1998) e Sacristán (2000).

### **Objetivos da Investigação**

O nosso objetivo geral foi investigar a inserção das TIC na formação universitária do professor de música em três instituições de ensino superior do Estado de Santa Catarina. Nos objetivos específicos procuramos identificar aspectos ligados ao fazer musical envolvendo TIC na prática musical efetuada nestes cursos e, também, investigar se e como as competências adquiridas relacionadas às TIC são aplicadas nas diferentes etapas da formação inicial do professor de música.

### **Procedimentos Metodológicos**

Os cursos de formação de professores na modalidade presencial no Estado de Santa Catarina são oferecidos pelas seguintes instituições: Fundação Universidade Regional de Blumenau (FURB); Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC); Universidade do Planalto Catarinense (UNIPLAC), e Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI). Na modalidade a distância existem três polos integrantes do programa Pró-Licenciaturas, do Ministério da Educação (MEC). Este programa, na área de música, é coordenado pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) em colaboração com a UDESC e com as prefeituras de São Bento do Sul, Canoinhas e Itaiópolis, onde os polos estão sediados.





Escolhemos três destes cursos de formação de professores de música considerando que delimitamos a participação dos estudantes aos matriculados no último ano. Efetuamos esta escolha pois um dos objetivos específicos era compreender a aplicação de habilidades referentes às TIC em diferentes etapas na formação do licenciado em música. Neste sentido, entendemos que os estudantes do último ano poderiam contribuir de forma mais efetiva. Desta forma, o curso de Arte-Educação com habilitação em Música, oferecido pela Universidade do Planalto Catarinense (UNIPLAC), e o curso de Licenciatura em Música na modalidade EAD, do Programa Pró-Licenciaturas do MEC, não compuseram o nosso campo de estudos por não possuírem turmas cursando o último ano em 2009, momento em que realizamos a pesquisa, portanto efetuamos o trabalho de campo na FURB, na UDESC e na UNIVALI.

O desenho metodológico, de caráter qualitativo, envolveu quatro instâncias, Na primeira delas, efetuamos uma análise dos documentos oficiais das instituições de ensino que compuseram o campo de estudos, especialmente da matriz curricular. Nos detivemos nas disciplinas relacionadas com a aplicação ou discussão das TIC. Um estudo exploratório constituiu a segunda instância do trabalho de campo, onde aplicamos um questionário aos estudantes do último ano. O questionário foi dividido em quatro seções: a) Dados Gerais; b) Estágio Docente; c) Experiência Profissional, e d) Uso de Tecnologias da Informação e Comunicação. Na terceira etapa do trabalho de campo, monitoramos por dois meses um grupo virtual de discussões. Os participantes foram incluídos mediante autorização assinada no dia em que responderam ao questionário do estudo exploratório. Na quarta instância, entrevistamos todos os docentes das disciplinas do eixo tecnológico existentes no currículo dos cursos estudados que foram realizadas no ano de 2009. Estas entrevistas foram organizadas em quatro eixos: a) formação; b) disciplina(s); c) alunos, e d) curso.

Para interpretar os dados, em todas as instâncias realizadas, utilizamos a análise temática de conteúdo. Para Gomes (2007), neste tipo de procedimento, se deve superar a análise de frequência e o alcance meramente descritivo das falas. Ao efetuar inferências, o pesquisador vai aprofundar a análise dos dados. Estas devem considerar premissas já aceitas em outros estudos sobre o assunto pesquisado. Os dados foram separados em unidades de registro, as quais foram categorizadas. Utilizamos categorias diferentes para cada etapa do trabalho de campo. Na análise da grade curricular dos cursos, considerando que não encontramos na literatura da área categorias que pudessem ser utilizadas, foi necessário criar uma categorização para as disciplinas do eixo tecnológico.



## Resultados

Analizamos todas as alterações curriculares vigentes durante o ano de 2009 nas três instituições que compuseram o nosso campo de estudos. Chegamos a três categorias de disciplinas relacionadas às TIC, com base na análise do ementário: A) disciplinas dedicadas a estudos introdutórios e sensibilização sobre o uso de tecnologias específicas para música e ao estudo da editoração de partituras; B) disciplinas orientadas ao estudo das técnicas e procedimentos de gravação com suporte digital e das aplicações relacionadas ao protocolo MIDI, e; C) disciplinas que objetivam problematizar a inserção das TIC na educação. Disciplinas da categoria A estão presentes no currículo das três instituições estudadas. As disciplinas da categoria B são oferecidas apenas por duas das três instituições. Na categoria C, encontramos apenas uma disciplina entre todos os três cursos em que investigamos.

Na Tabela 1, efetuamos uma síntese da análise do currículo das três instituições em que realizamos o trabalho de campo. Pudemos perceber ao efetuar esta análise que a maior carga horária obrigatória em disciplinas do eixo tecnológico (150 horas/aula) está inserida na alteração curricular de 2008 do curso de Licenciatura em Música da UNIVALI e a maior carga optativa (468 horas/aula) na alteração curricular de 2008 do curso de Licenciatura em Música da UDESC. Entendemos que ambos os procedimentos produzem resultados semelhantes, pois no caso da obrigatoriedade ou do oferecimento facultativo de disciplinas voltadas à problematização e inserção das TIC no currículo dos cursos de Licenciatura em Música, a apropriação dos conteúdos ou a matrícula em disciplinas eletivas por parte dos estudantes possui uma relação direta com o interesse no tema.

**Tabela 1:** Categorização das disciplinas com base na ementa

<b>Categoria</b>	<b>Instituição</b>	<b>Alteração Curricular</b>	<b>Disciplina</b>	<b>Caráter</b>
A Disciplinas dedicadas a estudos introdutórios e sensibilização sobre o uso de tecnologias específicas para música e editoração de partituras	FURB	2004 – 2009	Informática Aplicada à Música	Obrigatória
	UDESC	1999	Música e Mídia I e II	Obrigatória
		2005	Sistemas e Equipamentos Musicais I e II	Eletiva
		2008	Editoração Musical	Eletiva
	Introdução à Tecnologia Musical		Obrigatória	
UNIVALI	2006 - 2008	Tecnologia em Música	Obrigatória	



B	Disciplinas orientadas ao estudo das técnicas e procedimentos de gravação com suporte digital e das aplicações relacionadas ao protocolo MIDI	UDESC	2005 - 2008	Prática de Estúdio I e II	Eletiva
			2008	Introdução à Gravação	Eletiva
		UNIVALI	2008	Música Eletroacústica I e II	Obrigatória
C	Disciplinas que objetivam problematizar a inserção das TIC na educação	UNIVALI	2008	Educação, Comunicação e Tecnologia	Obrigatória

Quanto ao estudo exploratório, o que é fundamental destacar é a grande importância atribuída pelos estudantes à pesquisa e busca de conteúdos na rede mundial de computadores. Esta importância transpareceu na resposta de diferentes questões do questionário. Os dados obtidos confirmam o resultado do ENADE 2006, onde a Internet aparece como a segunda fonte de informações mais utilizada pelos estudantes dos cursos de graduação em música, ficando apenas atrás da televisão e na frente de mídias tradicionais, como o jornal impresso (BRASIL, 2006). As habilidades apontadas como importantes ao educador musical no contexto da 'sociedade da informação' foram: a) acompanhar a inovação tecnológica da área de música; b) conhecer programas de cunho musical; c) saber manusear os equipamentos; d) saber pesquisar na rede mundial de computadores; e) saber produzir materiais didáticos com auxílio de TIC; f) saber utilizar os recursos no ensino de música, e g) ser um facilitador no acesso às TIC para os alunos.

Por outro lado, a habilidade menos apontada como importante foi a de saber selecionar conteúdos. Aqui detectamos um choque entre o que foi sinalizado pelos estudantes e o que encontramos na literatura que estudamos, especialmente na literatura sobre currículo. Para as teorias curriculares, o currículo é, justamente, o resultado de uma seleção de conteúdos (SILVA, 2009). Para os autores das teorias críticas do currículo, a organização social e a organização curricular estão relacionadas. Silva (2009) lembra que esta relação não é direta, mas sim é o conceito de hegemonia que permite compreender o currículo como um campo contestado, onde a classe dominante empreende um esforço contínuo de convencimento ideológico. Sacristán e Gómez (1998) apontam que os conteúdos são decididos fora da escola por agentes externos, pois há uma divisão do trabalho escolar entre os que 'pensam' o currículo e os que o 'executam'. Assim, os conteúdos abordados devem superar os conhecimentos do saber elaborado e formalizado. Acreditamos que, do ponto de vista da utilização das TIC, a habilidade de saber escolher conteúdos deve considerar a



abundância de informação disponível na rede mundial de computadores, característica marcante da sociedade da informação (BRASIL, 2000; CASTELLS, 2003; BRANT, 2008).

No tocante ao monitoramento que efetuamos do grupo virtual de discussões, precisamos assumir que esta etapa não aconteceu como esperávamos. Estávamos preparados para monitorar durante dois meses um grupo de discussões ativo e o que obtivemos foi, praticamente, um diálogo com apenas um dos inscritos no grupo. É preciso considerar que como não encontramos um trabalho semelhante ao que empreendemos, assumimos riscos ao desenvolvermos um desenho metodológico específico para esta investigação. Não obstante a isto, os dados obtidos nesta instância do trabalho de campo não foram descartados, mas não puderam ser considerados representativos do pensamento dos estudantes do último ano dos cursos de licenciatura em música no Estado de Santa Catarina.

Na última instância do trabalho de campo realizamos, ao todo, seis entrevistas. No tocante à formação dos professores, destacamos que os docentes das categorias A e B não possuem uma formação específica relacionada às TIC. Os caminhos que estes docentes realizaram para chegar a estas disciplinas foram empíricos, diferentemente do docente da única disciplina da categoria C. Os resultados obtidos nesta instância do trabalho foram muito ricos e no âmbito deste artigo não é possível apresentar e discutir todos. Desta forma destacamos alguns pontos. O primeiro deles se refere ao fato de que, do ponto de vista das teorias críticas do currículo, há uma relação entre a disposição de recursos materiais e humanos e oferecimento de oportunidades iguais a todos. Todos os três cursos apresentaram lacunas neste sentido.

Podemos citar como exemplo a dificuldade para dispor acesso no momento das aulas a equipamentos ou a *softwares* específicos a todos os estudantes em algumas disciplinas. Detectamos, muitas vezes, a necessidade de os estudantes levarem seu próprio *laptop* para as aulas. Com isto, alguns acompanham no seu próprio equipamento, enquanto outros observam e anotam. Os próprios professores entrevistados apontaram este fato como dificultador do desenvolvimento dos trabalhos. Outro aspecto se refere à escolha dos *softwares* utilizados nas aulas. Detectamos a preferência pelos programas de computador mais comuns ou mais utilizados no ambiente profissional de produção musical. Neste sentido, destacamos algumas questões: a) relacionamos estes critérios de escolha com as chamadas teorias tradicionais do currículo, as quais aceitam o *status quo*, os 'consensos' socialmente estabelecidos de forma passiva; b) ao efetuar a escolha pelos programas de computador que alguns estudantes já conhecem, prioriza-se o capital cultural (BOURDIEU, 2007) de alguns estudantes em detrimento dos que não dominam estas tecnologias; c) percebemos um descompasso com as



políticas estatais que priorizam o uso dos chamados *softwares* livres em todas as áreas do governo, o que inclui a educação (SILVEIRA, 2004); d) ao aceitar o uso de programas de computador e de tecnologias produzidas sem a participação de Educadores Musicais, especialmente os produzidos pela indústria do *software*, uma parte substancial da definição dos conteúdos curriculares do eixo tecnológico dos cursos de Licenciatura em Música é transferida para os técnicos e executivos destas companhias, cabendo a estes cursos o papel de ensinar 'qual botão' o estudante deve apertar para obter o resultado esperado.

Outro ponto que destacamos refere-se ao uso restrito da rede mundial de computadores encontrado. Apesar de tanto professores como estudantes atribuírem uma importância grande ao uso da Internet, especialmente na busca de materiais e pesquisa de conteúdos, percebemos que a potencialidade oferecida pela rede mundial de computadores no tocante à constituição de comunidades virtuais é pouco explorada. Acreditamos que o espaço social virtual pode contribuir de forma significativa para a construção de conhecimentos nestes cursos. A utilização de Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA), a disponibilização pública de materiais produzidos no curso, o uso de portfólios digitais como instrumento avaliativo, entre outras possibilidades, constituem exemplos deste potencial ainda pouco explorado. Assinalamos a possibilidade da existência de uma relação entre a pouca participação que obtivemos no grupo virtual de discussões e a escassez de apropriação sistemática dos ambientes sociais virtuais nos cursos estudados.

## **Conclusões**

O primeiro aspecto observado se relaciona com a detecção ou não da presença do uso e problematização sobre TIC no currículo destes cursos. Podemos afirmar que o uso de TIC está, efetivamente, presente nos cursos que estudamos. A legislação regulatória dos cursos superiores de formação de professores está sendo cumprida, considerando o aspecto abrangente no tocante às TIC. Em relação ao nosso primeiro objetivo específico, onde procuramos identificar aspectos relacionados ao fazer musical envolvendo TIC na prática musical e pedagógica efetuada pelos estudantes de música nos cursos que compuseram o nosso campo de estudos, encontramos diversos usos destas tecnologias ligados ao fazer musical. No tocante ao segundo objetivo específico, em que procuramos investigar se e como os estudantes aplicam as competências relacionadas às TIC nas diferentes etapas do curso, podemos afirmar que as competências relacionadas ao uso de TIC são aplicadas em diferentes etapas dos cursos que investigamos. Alguns conhecimentos, como a editoração de partituras, são considerados, inclusive, necessários para a própria realização dos cursos. O que podemos



discutir no fechamento deste trabalho é a relação entre TIC e construção de conhecimento musical. Acreditamos que este aspecto precisa ser aprofundado tanto na construção de conhecimento realizada no andamento dos cursos quanto na problematização feita para a aplicação de TIC na vida profissional do egresso. Não é suficiente que o professor de música domine estas tecnologias. É necessário que saiba valer-se delas para ensinar música.



## Referências

APPLE, Michael W. Repensando ideologia e currículo. In: MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo: Cortez, 2002.

\_\_\_\_\_. *Para além da lógica do mercado. Compreendendo e opondo-se ao neoliberalismo*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

BOURDIEU, Pierre. *O poder simbólico*. 10. ed. Rio de Janeiro: Bertrand, 2007.

BRASIL. Ministério da Ciência e Tecnologia. *Sociedade da Informação no Brasil. Livro verde*. Brasília: MCT, 2000.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Resolução CNE/CP 1/2002, 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, Seção 1, p. 31, 9 abr. 2002. Republicada por conter incorreções no D.O.U, Seção 1, p. 8, 4 mar. 2002.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Resolução CNE/CES 2/2004, de 8 de março de 2004. Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Música e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, Seção 1, p. 10, 12 mar. 2004.

\_\_\_\_\_. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *SINAES – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior. ENADE – Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes / 2006. Relatório Síntese. Música*. Brasília: INEP, 2006.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Resolução CD/FNDE 34/2005, de 9 de agosto de 2005. Estabelece os critérios e os procedimentos para a apresentação, seleção e execução de projetos de cursos de licenciatura para professores em exercício nas redes públicas nos anos/séries finais do ensino fundamental e/ou no ensino médio, na modalidade de educação a distância. Disponível em <[portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/proli\\_res34.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/proli_res34.pdf)>. Acesso em dezembro de 2009.

BRANT, João. O lugar da educação no confronto entre colaboração e competição. In: PRETTO, Nelson De Luca; SILVEIRA, Sérgio Amadeu da (org.). *Além das Redes de Colaboração. Internet, diversidade cultural e tecnologias do poder*. Salvador: EDUFBA, 2008.

CASTELLS, Manuel. Fluxos, Redes e Identidades: Uma Teoria Crítica da Sociedade Informacional. In: CASTELLS, Manuel; FLECHA, Ramón; FREIRE, Paulo; GIROUX, Henry; MACEDO, Donaldo; WILLIS, Paul. *Novas Perspectivas Críticas em Educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

\_\_\_\_\_. *A Galáxia da Internet. Reflexões sobre a Internet, os negócios e a sociedade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

GOMES, Romeu. Análise e interpretação de dados de pesquisa qualitativa. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). *Pesquisa social. Teoria, método e criatividade*. 26. ed.



Petrópolis: Vozes, 2007.

LÉVY, Pierre. *Cibercultura*. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2000.

\_\_\_\_\_. *O que é o virtual?* São Paulo: Editora 34, 2005.

MOREIRA, Antonio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). *Currículo, Cultura e Sociedade*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

PERRENOUD, Philippe; PAQUAY, Leopold; ALTET, Marguerite; CHARLIER, Évelyne. *Formando professores profissionais. Quais estratégias? Quais competências?* 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PERRENOUD, Philippe; THURLER, Monica Gather (org.). *As competências para ensinar no Século XXI*. São Paulo: Artmed, 2002.

SACRISTÁN, J. Gimeno. *O currículo. Uma reflexão sobre a prática*. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SACRISTÁN J. Gimeno; GÓMEZ, A. L. Pérez. *Compreender e transformar o ensino*. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade. Uma introdução às teorias do currículo*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SILVEIRA, Sérgio Amadeu da. *Software Livre. A luta pela liberdade do conhecimento*. São Paulo: Perseu Abramo, 2004.





# **“Tem gente ali que estuda música para a vida!”: a interação entre jovens da “Orquestra Jovem de Uberlândia” e práticas da música de concerto**

*Lucielle Farias Arantes*  
*Universidade Federal de Uberlândia*  
*luciellearantes@demac.ufu.br*

**Resumo:** O texto diz respeito a uma pesquisa de mestrado em andamento que se configura como um estudo de caso acerca da interação entre jovens e práticas da música de concerto mediada pelos processos de ensino e aprendizagem no âmbito de um projeto social que se vale da prática de orquestra. A investigação, cujo objetivo geral é desvelar significados conferidos às referidas práticas musicais, parte da perspectiva sociocultural da Educação musical, fundamentando-se nas teorizações de Tia DeNora (2000) e Christopher Small (1998). A pré-análise dos dados levantados por meio de observações diretas aponta aspectos relevantes quando da interação dos jovens com as práticas da música de concerto, como a “condição juvenil” (DAYRELL, 2007) desses atores, a participação do projeto social em “redes de sociabilidade pedagógico-musical” (GONÇALVES, 2007) estabelecidas na cidade de Uberlândia (MG) e as peculiaridades do lugar em que são desenvolvidas as atividades musicais. Finalmente, o trabalho ressalta o comprometimento dos jovens com o projeto social e com as práticas da música de concerto, as quais parecem afetar diversas instâncias da vida dos atores focalizados.

**Palavras-chave:** Juventudes, práticas da música de concerto, educação musical em projeto social.

## **Introdução**

O presente texto refere-se a uma pesquisa de mestrado acerca de interação<sup>1</sup> entre jovens do projeto social “Orquestra Jovem de Uberlândia” (OJU) e práticas da música de concerto<sup>2</sup> mediadas pelos processos de ensino e aprendizagem no referido contexto.

Configurando-se como um estudo de caso qualitativo, a investigação é desenvolvida desde o ano de 2009 com o objetivo geral de desvelar significados (DENORA, 2000) que os jovens da OJU conferem às práticas da música de concerto, partindo das questões: quais as circunstâncias e sob quais condições se dá o envolvimento dos jovens com as práticas da música de concerto? Como os jovens

---

<sup>1</sup> A palavra “interação” é adotada no sentido utilizado pela socióloga Tia DeNora (2000) ao tratar da “interação humano-música”, teoricamente fundamentada no interacionismo.

<sup>2</sup> O termo “práticas musicais” é aqui empregado no sentido expresso por Arroyo (2009, p.1), de “um complexo que envolve processos musicais (ouvir, criar, executar, refletir), produtos musicais (o texto sonoro), produtores musicais (quem pratica música) e os significados sócio-histórico-culturais construídos nas interações sociais”. Por “práticas da música de concerto” entendo esse complexo relacionado à chamada “música erudita” ou “música clássica”, de tradição europeia.



constroem o conhecimento sobre práticas da música de concerto? Os jovens relacionam (e de que maneira) as práticas da música de concerto com outras práticas musicais? Quais os significados (TIA DENORA, 2000) que esses atores atribuem às práticas da música de concerto tendo em vista sua “condição juvenil” (DAYRELL, 2007)?

Com lugar nos estudos sobre Juventudes e assentado no campo da Educação musical, o trabalho adota uma perspectiva sociocultural. Assim, entende que os jovens são caracterizados por fenômenos de ordem histórica, social e cultural, ultrapassando sua compreensão enquanto sujeitos que simplesmente atravessam uma fase de transformações fisiológicas - daí levar em conta aspectos de sua condição juvenil. Da mesma forma, baseado na abordagem sociocultural da Música e/ou da Educação musical, os significados atribuídos pelos jovens às práticas da música de concerto são pensados ressaltando-se as lógicas estabelecidas nos processos de ensino e aprendizagem no contexto do *projeto*<sup>3</sup>; nas “redes de sociabilidade pedagógico-musical” (GONÇALVES, 2007) das quais os jovens participam; nas interações construídas entre os atores do *projeto*; nas formas de apropriação dos espaços do *projeto* e das práticas musicais pelos jovens.

O estudo de caso justifica-se, primeiramente, por propiciar uma compreensão de aspectos relativos à interação dos jovens da OJU com as práticas musicais em questão. Entretanto, a perspectiva analítica dos dados da pesquisa poderá auxiliar na compreensão de outros fenômenos que envolvam a interação do ser humano com práticas musicais, sobretudo de pessoas jovens com as práticas da música de concerto quando de seu ensino e aprendizagem, contribuindo para o desenvolvimento da escassa literatura brasileira sobre o assunto.

O projeto “Orquestra Jovem de Uberlândia”, sediado em uma casa simples do bairro Alvorada, na cidade de Uberlândia (MG), desenvolve suas atividades desde o ano de 2005, sendo patrocinado mediante a Lei Estadual de Incentivo à Cultura do Estado de Minas Gerais. Dentre as atividades observadas, é possível mencionar *aulas* (individuais e coletivas) dos instrumentos do naipe de cordas (violino, viola, violoncelo e contrabaixo), ensaios da orquestra e apresentações públicas. Mas os jovens também

---

<sup>3</sup> As palavras grafadas em itálico correspondem a termos e expressões êmicas. *Projeto*, quando escrito dessa maneira representará o termo utilizado pelos diversos atores da “Orquestra Jovem de Uberlândia” ao referirem-se ao lugar em que se desenvolvem as atividades. É importante dizer que esse lugar não se trata de um mero espaço físico, mas de um “lugar privilegiado de sociabilidade”, “um *lugar* de interações afetivas e simbólicas, carregado de sentidos”, conforme ponderações de Dayrell (2007, p. 1112).



foram observados em sua atuação enquanto monitores e em situações “informais”<sup>4</sup> no *projeto*: tomando conta da casa, tocando, ouvindo música, se relacionando com outras pessoas.

A partir do trabalho de campo, pude perceber uma dinâmica própria de funcionamento do lugar, em parte imposta pelos próprios *alunos*. No entanto, as posturas adotadas pelos coordenadores do *projeto* também me pareceram responsáveis por seu caráter peculiar.

Salvaguardadas as especificidades locais, o trabalho de campo revelou a OJU enquanto um dos espaços de práticas da música de concerto da cidade de Uberlândia a manterem relações com os outros, de modo a integrar-se ao que Gonçalves (2007) chamou “redes de sociabilidade pedagógico-musicais”. A participação do *projeto* nessas redes por meio da circulação de seus atores pelos diversos espaços musicais pareceu, então, interferir na interação dos jovens com as práticas da música de concerto e na construção de significados.

### **Práticas da música de concerto no *projeto***

Durante o ano de 2009, procedi à coleta de dados tendo os obtido por meio de diferentes fontes de informação, sobretudo a partir de observações diretas.

No *projeto*, chamam-se *aulas* aqueles momentos em que os *alunos* recebem, assim como em instituições escolares, a atenção e orientações de um *professor* em um horário preestabelecido. Os horários são organizados de modo que cada *aluno* tenha duas *aulas* semanais de instrumento, geralmente em duplas, com o mesmo *professor*. Dentre as *aulas* observadas foram notadas práticas de ensino tradicionais (SWANWICK, 1993), familiares a mim, como a adoção de um material de estudo, previamente estabelecido, em geral, os livros do método Suzuki.

Apesar da sensação de “familiaridade”, “estranhei” determinadas atitudes e temporalidades que tomei como específicas ao contexto da OJU. Um exemplo está no hábito de *alunos* adentrarem as salas enquanto outros têm suas *aulas*, em um “entra e sai” constante. Alguns chegam até a participar das *aulas* alheias tocando, outros se

---

<sup>4</sup> Por “informais” chamo aqueles momentos em que os jovens não estavam em *aulas*, *ensaios* ou *apresentações* sob a coordenação dos *professores* e/ou do *maestro*. Ocorria, no entanto, que em muitas circunstâncias “formais”, eram notadas práticas próximas da informalidade, como o “entra e sai” de *alunos* e a lógica temporal que regia algumas das atividades. Por outro lado, era também observada a auto-organização dos *alunos*, exprimindo traços do que poderia ser tomado por “formal” em momentos em que adultos não se faziam presentes.

sentam ou ficam parados à porta, prestando atenção. Percebi também a relativa falta de controle sobre os horários, o que constatei ocorrer não por displicência dos professores nem pela desatenção dos alunos, mas, seguindo-se a uma lógica em que predominava muito mais o envolvimento na atividade do que a obrigação em cumprir a carga horária.

Ao que presenciei no cotidiano do *projeto* e a partir dos relatos de alguns de seus atores, o trabalho do atual *diretor artístico* e *maestro* parece ter influenciado de maneira substancial as interações musicais no contexto da OJU e as formas de apropriação das práticas da música de concerto pelos jovens. Há, pois, atores que apreciam e/ou tomam a abordagem desse profissional como fundamento para suas próprias ações. Mas ela pode também ser vista no *projeto* como fonte de tensões.

A especificidade do trabalho do *maestro* está relacionada a aspectos de sua própria formação musical, ao seu pensamento sobre o papel da música na vida das pessoas, à sua concepção acerca do ensino e da aprendizagem musical, bem como ao seu entendimento sobre o propósito do projeto social enquanto contexto de ensino e aprendizagem. Para ele, as pessoas devem, antes de qualquer coisa, *sentir* a música (ainda que construída sobre *duas notas*) e apropriarem-se dela, tornando-a parte de si mesmos.

O repertório desenvolvido no *projeto* e levado a *apresentações* pela OJU aglutina tanto obras de compositores da tradição musical de concerto, quanto criações do próprio *maestro* baseadas em estruturas simples, além de *arranjos* elaborados sobre canções folclóricas, em muitas circunstâncias de forma concomitante à sua execução pela orquestra. O trabalho se dá no sentido de que os *alunos* possam *criar*, *tirar de ouvido* e *ler partitura*, sendo favorecidas atividades de *memorização*, de estímulo ao *raciocínio*, visando *instigar a mente*.

## Os jovens e as práticas da música de concerto

Para alguns dos jovens focalizados no estudo, a participação no ambiente do *projeto*, a interação com os colegas e a oportunidade de se apresentar, percorrendo diferentes espaços sociais parecem ser motivos suficientes para garantir sua atuação na OJU. Para outros, tocar o instrumento ou integrar uma orquestra é definido como a realização de *um sonho*, motivado pelo fascínio exercido pelos instrumentos, seja devido à suas propriedades sonoras - pura e simplesmente - ou por terem sido objetos de admiração quando vistos em outros cenários musicais da cidade, como igrejas e o



conservatório ou mesmo por meio da TV. Finalmente, há aqueles jovens que, além de comprometidos com as práticas da música de concerto no *projeto*, têm expandido sua participação a outros contextos musicais com vistas ao seu aprimoramento e/ou atuação profissional no universo da música de concerto.

### **O Festival de Cordas Nathan Schwartzman.**

O Festival de Cordas Nathan Schwartzman, do qual integrantes do *projeto* participam desde a segunda edição, parece ser um momento de especial importância no que concerne sua interação com as práticas da música de concerto. Mesmo que vários desses jovens também vivenciem as referidas práticas em outros contextos musicais, é principalmente por meio do Festival que têm contato com alunos de diferentes lugares e níveis de desenvolvimento musical e com profissionais de destaque e renome, podendo mostrar-lhes seu trabalho, seja em nível individual ou coletivo. Assim, o evento que ocorre anualmente parece funcionar como “mola propulsora” para o desenvolvimento instrumental dos *alunos* do *projeto*, que se empenham exaustivamente na busca do aprimoramento para tocarem em masterclasses e na *orquestra avançada*.

Mas, se o Festival configura-se como um momento especial de vivência das práticas da música de concerto, em que os jovens são estimulados e colocados no âmago dessa tradição musical, é justamente a partir dele que têm a oportunidade de questionar vivências no *projeto* e perceberem as dificuldades postas ao desejarem o destaque em um meio que requer o investimento de tempo, esforços e recursos materiais.

### **Vivendo a condição juvenil.**

Conforme exposto por Dayrell (2007), pode-se dizer que muitos dos jovens do *projeto* vivenciam sua condição juvenil submetidos a limites impostos pela carência financeira que os levam ao enfrentamento de desafios. Assim, é comum o seu ingresso precoce ao mercado de trabalho, afastando-os da OJU e das práticas da música de concerto. Porém, se visto de outro ângulo, é a vivência nesse universo musical que os fazem vislumbrar um caminho a ser seguido enquanto possibilidade profissional, ainda que tortuoso. Nesse percurso, fazem-se presentes o auto-isolamento dos estudantes com vistas ao aprimoramento técnico-instrumental e a dificuldade posta por não contarem com os recursos materiais que lhes são necessários.



No entanto, ao vivenciarem o ambiente do *projeto*, o próprio fazer musical coletivo, assim como a rede de relações que a OJU estabelece com outros espaços, musicais ou não, há o favorecimento da sociabilidade desses jovens. Ocorre assim, que, para alguns deles, ao invés de terem sua vida social limitada em virtude do estudo solitário, passam a encontrar nas práticas da música de concerto e na participação no *projeto* oportunidades para relacionarem-se, conhecerem diferentes lugares e se divertirem, o que também parece influenciar suas formas de pensar e agir.

Seja pela estrutura do *projeto*, pela abertura dada aos jovens pelos membros de sua *equipe*<sup>5</sup> ou, simplesmente, pelas especificidades dos *alunos* da OJU, passei a perceber aquele como um lugar fértil ao posicionamento e auto-organização desses atores. Exemplos são muitos, incluindo sua participação intensa no cotidiano do *projeto*, tomando para si a responsabilidade quanto à própria aprendizagem musical, a aprendizagem dos colegas e ao desenvolvimento da orquestra.

Partilhando o dia-a-dia no *projeto* por meio das práticas da música de concerto, os jovens parecem experimentar a dimensão das “culturas juvenis”, tendo espaço para comunicarem-se e posicionarem-se “diante de si mesmos e da sociedade” (DAYRELL, 2007, p. 1109), encontrando um “lugar” que favorece a dimensão da sociabilidade. As práticas da música de concerto no contexto observado também parecem corroborar para a constituição dos jovens enquanto “atores plurais” (Ibid., p. 1114), afetando suas experiências e os significados atribuídos a instâncias como a familiar, a escolar, a religiosa e ao mundo do trabalho, por exemplo.

### **Considerações finais: alguns apontamentos para a interpretação dos dados.**

Ao desejar conhecer aspectos da interação entre os jovens do projeto social “Orquestra Jovem de Uberlândia” e as práticas da música de concerto privilegiando a perspectiva sociocultural, algumas questões têm sido tomadas como de grande relevância ao contexto dessa interação: ela se dá mediante processos de ensino e aprendizagem musicais em que tradições são transmitidas, mas também recriadas e significadas tendo-se em vista as especificidades dos diversos atores envolvidos, bem como do espaço e do tempo em que tais processos se desenvolvem. Quanto ao espaço, há que se ter em vista que, fisicamente, trata-se de uma casa situada no bairro Alvorada,

---

<sup>5</sup> Formada por *proponente, coordenadora pedagógica e professores.*



na cidade de Uberlândia (MG), e que, na condição de espaço de interações sociais, consiste em um projeto social com uma dinâmica que lhe é peculiar, transformado em “lugar”, “investido de sentidos próprios [...]” (DAYRELL, 2007, p. 1112) pelos atores que dele participam. Há ainda que se considerar aspectos das biografias desses atores e, em especial, daqueles aos quais se destina o projeto e são enfocados nesse estudo: os jovens. Assim, faz-se necessária a atenção a sua condição juvenil ressaltando as instâncias afetadas pela vivência das práticas da música de concerto.

Pensando-se no *projeto* como produtor e difusor de produtos musicais e de valores relacionados à música de concerto de tradição europeia, pode-se entendê-lo como integrante de “redes de sociabilidade pedagógico-musical” estabelecidas na cidade de Uberlândia (GONÇALVES, 2007), uma vez que se vale de determinados procedimentos e materiais pedagógicos que vão ao encontro daqueles promovidos e legitimados por instâncias como o conservatório da cidade, o curso superior de Música da universidade local e o Festival de Cordas Nathan Schwartzman. Mas, se Gonçalves (2007) observa “regularidades” entre os contextos musicais tomados em seu estudo ao analisá-los em uma perspectiva macrossocial, também ressalta as especificidades de cada um deles. Cita, portanto, nesse âmbito microssocial, as diferentes formas de interação nas relações estabelecidas entre os atores quando do processo pedagógico-musical, além de aspectos pertinentes à difusão de seus “produtos” pela cidade.

Considerando o *projeto* em sua dimensão microssocial, embora grande parte de suas atividades seja desenvolvida em momentos intitulados *aulas* (conduzidas por sujeitos denominados *professores*), as relações estabelecidas entre seus atores não parecem corresponder integralmente aquelas comuns em instituições escolares. Além disso, as *aulas* e *ensaios* parecem ser regidos por uma lógica temporal diferenciada e seguirem a uma dinâmica estranha aos contextos tradicionais de ensino. Há que se ressaltar ainda que a própria frequência dos *alunos* ao *projeto* em horários diversificados, independentemente da ocorrência de atividades “formais”, assim como seus modos de apropriação dos espaços onde ocorrem as atividades no bairro Alvorada colaboram conferindo o caráter particular ao espaço musical.

Quanto ao posicionamento do proponente do *projeto*, da *coordenadora pedagógica* e do *maestro*, sugere uma relação de confiança e liberdade para com os jovens, que, por sua vez, parecem fazer da casa no Alvorada o seu próprio lar. Nesse “lugar”, laços de amizade são construídos enquanto práticas musicais são vivenciadas



por meio da execução, criação e apreciação, seja individual ou coletiva, valendo-se ou não de recursos tecnológicos, em momentos de atividades “formais” ou “informais”.

Talvez a especificidade desse cenário que produz e divulga práticas da música de concerto em Uberlândia deva-se, então, ao fato de desenvolvê-las na condição de um projeto social e de contar com determinados perfis de profissionais e de aprendizes que impõem uma dinâmica própria ao “lugar”.

No que tange o aspecto coletivo do fazer musical no *projeto*, baseado na atividade performática, mostra-se passível de análise segundo o conceito “Musicking”, cunhado por Small (1998), sendo que, como um “ritual”, cada envolvido na ação - seja aluno, professor, a zeladora do *projeto* ou mesmo as pessoas presentes na platéia das *apresentações* - de alguma maneira dela tomam parte, experimentando seu caráter “vivencial” e “comunitário”.

Mas, se o ambiente do *projeto* mostra-se favorável à interação entre seus atores e à participação coletiva dos jovens nas atividades, agindo como atrativo para seu envolvimento com as práticas da música de concerto, percebi sinais de que, não só a interação social parece motivá-los, como também a própria música e a sonoridade dos instrumentos. Assim, se a interação dos jovens com as práticas da música de concerto forem também analisados sob a perspectiva de DeNora (2000) acerca da “força semiótica da música”, em que a autora atenta-se ao poder exercido pela materialidade sonora sobre o humano, em uma “via de mão dupla”, relevando o contexto social da interação e a maneira como os indivíduos vivenciam e/ou vivenciaram o texto musical, um passo poderá ser dado rumo à clarificação dos significados dessas práticas musicais na vida dos jovens do *projeto*.

Ao pensar em uma resposta para a pergunta “o que podemos aprender enquanto educadores musicais a partir do desvelar de significados atribuídos pelos jovens da OJU às práticas da música de concerto?”, retorno às minhas reflexões ao propor a investigação, quando supunha que as barreiras para a construção de significados não estavam no texto musical, em sua estrutura, nem tampouco, na faixa etária dos jovens, mas em como as práticas musicais são vivenciadas, transmitidas e recriadas em cada contexto.

Quanto ao que podemos aprender com os jovens, destacam-se sua capacidade de se posicionarem; se auto-organizarem; criarem dinâmicas; imporem modos e ritmos de trabalho; utilizarem recursos tecnológicos de sua época em superação aos limites de seu “lugar social” (DAYRELL, 2007); conciliarem as práticas da música de concerto





com outras práticas musicais e expandirem suas experiências às outras instâncias de suas vidas, seja tomando esse fazer como *hobby* ou como atividades essenciais com lugar na constituição de suas identidades e projetos de vida.



## Referências

ARROYO, Margarete. Jovens, aprendizagem musical e novas práticas musicais. 2009. Trabalho aceito para apresentação no XIX Congresso da ANPPOM, Curitiba, 2009. Não publicado.

DAYRELL, Juarez. A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 28, n. 100 – Especial, p. 1105-1128, out. 2007. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>.

DENORA, Tia. *Music in everyday life*. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.

GONÇALVES, Lilia Neves. *Educação musical e sociabilidade: um estudo em espaços de ensinar/aprender música em Uberlândia - MG nas décadas de 1940 a 1960*. 2007. 333 f. Tese (doutorado em Música) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Artes, Departamento de Música, Porto Alegre, 2007.

SMALL, Christopher. *Musicking: the meanings of performing and listening*. Middletown, Connecticut: Wesleyan University Press, 1998.

SWANWICK, Keith. Permanecendo fiel à música na educação musical. Tradução de Diana Santiago. II Encontro anual da ABEM. *Anais...*, Porto Alegre, 1993. p. 19-32.



# Transmissão e aprendizagem musical: bases das práticas musicais familiares

*Celson Henrique Sousa Gomes  
Universidade Federal do Pará  
celsonhsgomes@yahoo.com.br*

*Jusamara Vieira Souza  
Universidade Federal do Rio Grande do Sul  
Jusa.ez@terra.com.br*

**Resumo:** A presente comunicação toma por base um estudo sobre a aprendizagem musical de uma família originária da cidade de Santarém, no estado do Pará, no norte do Brasil, cujos integrantes desenvolveram e ainda desenvolvem atividades musicais. A pesquisa analisou a dinâmica de produção/reprodução e os processos de transmissão/aprendizagem musical vividos por essa família ao longo de quatro gerações, compreendendo um período de aproximadamente um século. A análise dos dados buscou compreender questões educativas subjacentes a essas interações e aprendizagens a partir das referências de Bourdieu, Gayet, Lahire, Setton e Singly, e utilizando como metodologia a História Oral. Ao constatar que as práticas e as aprendizagens musicais, bem como o projeto educativo da família investigada estão relacionados a diversos aspectos da socialização, como as próprias trajetórias familiares, valores, heranças, particularidades e especificidades presentes, também, na produção musical familiar, o presente texto apresenta alguns resultados obtidos no estudo, tratando sobre as maneiras de transmissão e aprendizagem musical em família.

**Palavras-chave:** educação musical, aprendizagem, família.

## 1. Introdução

Esta comunicação apresenta resultados de uma pesquisa de doutorado em Educação Musical, que investigou as aprendizagens musicais na família, analisando a dinâmica de produção e reprodução, de continuidades e descontinuidades, assim como os processos de transmissão musical vividos em família.

O estudo investigou uma família originária de Santarém, Pará, e que tem, entre seus membros, músicos que atuaram e vêm atuando ao longo de quatro gerações. Além de atuações individuais como solistas e compositores, a família construiu um “patrimônio musical” com diversas escolas de música, bandas e grupos instrumentais e um acervo de partituras e documentos sobre as atividades musicais da família.

Utilizou-se como metodologia a História Oral, tal como apresentada nos estudos de ALBERTI (1989), CAMARGO (1994) e THOMPSON (2004); as considerações sobre memória de POLLACK (1992) e HALBWACHS (2004) e as orientações técnicas de



entrevista de MEIHY (1991) e PORTELLI (1997, 2000, 2004). Para a análise dos dados foi utilizado o programa NVIVO, na sua versão nº 8. O programa facilitou a seleção e análise da grande quantidade de dados coletados nas entrevistas e nos registros de diários de campo.

Tendo como referencial teórico os trabalhos de Bourdieu (2007), Gayet (2004), Lahire (2006), Setton (2005) e Singly (2006), o objetivo central da pesquisa foi compreender o que faz com que a prática musical dessa família continue viva ao longo de quatro gerações familiares.

Um conceito amplo de prática educativa tornou-se importante. Considerou-se que a prática educativo-musical familiar não se restringe somente à transmissão e apropriação de conhecimentos musicais. Tal prática é compreendida como cultura, produzindo e reproduzindo os elementos da cultura, assim como promovendo a continuidade e descontinuidade da tradição musical familiar. A relação entre aprendizagem musical e reflexividade foi, ainda, privilegiada nesse estudo, ao relevar as escolhas e a aquisição consciente, pelos indivíduos, da história cultural, ideológica, religiosa e familiar dos grupos de pertença atribuídos inicialmente (Singly, 2006, p. 65).

## **2. Maneiras de transmissão e aprendizagem musicais**

Lahire (2002) compreende os aspectos relacionados à aprendizagem musical familiar ou à transmissão de um “patrimônio musical familiar” para além de uma “natureza”. Esse autor considera que a transmissão e incorporação de hábitos especializados e complexos de uma profissão ou domínio, como o domínio musical, requer tempo, muitas vezes longo, de repetição e de exercício. Para Lahire: “trata-se da instalação progressiva de hábitos no corpo, sejam hábitos mentais ou gestuais, sensoriais ou intelectuais” (LAHIRE, 2002, p. 175-176).

Lahire (2006) apresenta aspectos da socialização como importantes para a compreensão da transmissão cultural, traduzido aqui como transmissão de uma “tradição musical familiar”. De acordo com Lahire (2006) a socialização, meio pelo qual é transmitido o patrimônio cultural, pode efetuar-se de três maneiras (LAHIRE, 2006, 257-258): 1) por treinamento ou prática direta (os indivíduos se socializam – constroem suas disposições mentais e comportamentais – através de participações diretas em atividades recorrentes); 2) pode ser o resultado (não necessariamente querido) de um efeito mais difuso do agenciamento ou da organização de uma ‘situação’ dada (o que pode chamar-se ‘socialização silenciosa’); 3)



também pode cobrar a forma de uma difusão por impregnação ou habituação ou de uma inculcação didática de crenças (valores, modelos, normas) através de discursos ou imagens, sem que tenha havido exercícios ou posta em prática (LAHIRE, 2006, 257-258).

Tomando-se por base os estudos de Lahire, identificou-se as transmissões e aprendizagens musicais familiares relacionadas a uma “tradição musical na família” que puderam ser circunscritas em uma forma direta, tal como aulas, em uma maneira “difusa” de aprendizagem, e por habituação ou inculcação didática de crenças. Discuto, a seguir, os dois primeiros procedimentos.

### **3. Aprendizagem por prática direta**

Os relatos contemplam momentos de aprendizagem de instrumento ou solfejo, que aconteciam em família. Eles podiam acontecer de forma regular como aulas, ou irregular, sem horários pré-estabelecidos ou ensino sistematizado. O material utilizado, como métodos tradicionais de ensino de instrumento, parece ajudar a caracterizar esses momentos ao que se concebe como “aula”, no sentido escolar.

#### **a) Práticas educativo-musicais entre pais e filhos**

Estar com tempo disponível faz com que aconteçam momentos mais sistemáticos para atender ao filho nas aulas de música, como ocorre com os pais ou os avós aposentados. No caso investigado, há diferenças entre a primeira e segunda geração, quando os dois filhos mais velhos da primeira tiveram um atendimento e acompanhamento paterno mais próximo, enquanto que o filho caçula teve o acompanhamento de seus irmãos e não mais pelo pai. No entanto, dos quatro filhos deste último citado, o que gozou de maior acompanhamento no piano pelo pai foi o seu filho mais novo, que obteve aulas mais regulares de piano com o pai, diferentemente dos irmãos.



A atuação do pai como um professor inicial é descrita pelos entrevistados da 4ª geração, mesmo quando este não tem uma prática musical como músico profissional (Andréa65)<sup>1</sup>

Alguns dos momentos de ensino de um instrumento foram descritos como sendo de forma “artesanal” e “improvisada”, em casa com o pai (jwilson25) quando eram mostradas as posições básicas no instrumento e o lugar das notas, ensinamento motivado pela possibilidade de atuação posterior na banda de música. Havia elementos considerados pelo entrevistado como facilitadores da aprendizagem do novo instrumento, tal como já se saber tocar previamente um instrumento e dominar a leitura de partitura (1jwilson263).

Há descrições da forma como era o aprendizado do piano pelo filho, com o acompanhamento do pai. O pai que ficava à distância, mas que mesmo assim conseguia ficar atento (1tinho21). Nesses momentos de prática o pai costumava não mostrar como fazer, mas apenas dizia como fazer (1tinho30) após ouvir o filho tocar.

Alguns entrevistados descrevem momentos de aprendizagem não presenciais, quando, por exemplo, mesmo não morando com os pais, mas em sua própria casa, havia a comunicação entre pai e filho por carta ou telefone, meios pelos quais também se podiam obter os “conselhos” ou “sugestões” do pai para compor (2vicente96; 2vicente97).

As lembranças das primeiras aprendizagens no instrumento e a primeira apresentação também deixam marcas nas lembranças de João Paulo (1jpaulo1). Ele descreve sobre o aprendizado das “notas pretas” ao piano com o pai, bem como sobre o progresso posterior no aprendizado dos instrumentos de sopro e a seqüência dos momentos de aprendizagens com o pai, e a complexidade crescente na aprendizagem. Pelo progresso dos filhos no aprendizado do instrumento de sopro, sentido pelo pai, este se motivou a fazer arranjos para os filhos tocarem juntos acompanhados pelo piano em uma primeira apresentação (1jpaulo132), que deixou marcas pela reação de orgulho do pai, a boa receptividade do público que os assistia e o nervosismo sentido naquele primeiro momento em que tocou em público.

Nesses momentos, sobretudo do aprendizado do piano, eram praticados os métodos tradicionais de ensino do instrumento passados de pai para filho, descritos como métodos “grossos e difíceis” herdados da primeira geração (1wilde44; 1jwilson12). Os procedimentos com os métodos também eram reclamados, como pela “demora em sair da 1ª lição do piano”

---

<sup>1</sup> Este sistema de citação, apresentado aqui como uma codificação, foi desenvolvido para o tratamento e a análise qualitativa dos dados obtidos das transcrições dos relatos dos sujeitos entrevistados, possibilitando a identificação e uma sumarização mais precisa dos mesmos. O número que precede o nome, que corresponde ao do entrevistado, identifica a entrevista. O número posterior ao nome identifica e sumariza dos dados.



(2jwilson88), assim como o aborrecimento em relação à repetição de exercícios de mecanismos como o método de piano Smoll, Hannon e Czerny (2jwilson89).

A prática desses métodos foi constatada ao longo das três primeiras gerações. Mesmo quando o irmão mais velho ensinava o mais novo, esses métodos também eram os utilizados. Interessante observar que métodos difíceis e que trabalham o virtuosismo são bem aceitos pelos mais jovens, como no caso do Tininho.

Algumas dessas práticas educativas aconteciam como acompanhamento às lições passadas pelo professor de instrumento, pelo pai. No caso de Miguel, era possível saber quando a execução musical das filhas “não estava boa”, mesmo sem saber tocar o instrumento violino que estudavam, ao ter como referência as diversas gravações escutadas de “grandes” violinistas. Uma dessas práticas pedagógicas, de cobrança dos estudos pelo pai, consistia em fazer as filhas tocarem a música que estavam estudando juntamente com a gravação, que servia como parâmetro e modelo ao aprendizado. Gravações da própria performance também eram feitas para uma posterior avaliação.

## **b) Práticas educativo-musicais entre irmãos e entre primos**

Alguns momentos de “aula” em família, entre irmãos, são descritos quando o irmão mais velho e mais experiente “cobra a lição” do mais novo, quer na prática instrumental ou na parte teórica quando havia, além da cobrança de solfejo, as provas teóricas em que a autoridade e o respeito pelo mais velho deveriam ser mantidos.

Tais ensinamentos foram descritos como uma reprodução, em que os conhecimentos “teóricos e “tradicionais”, antes transmitidos pelo pai ao irmão mais velho eram repassados ao mais novo (1jwilson6), seguindo os mesmos métodos e utilizando o material e procedimentos pedagógicos, como o “álbum velho de clarinete” (1jwilson216) e sobre o seu aprendizado “teórico” e “tradicional” (1jwilson6), passado ao irmão como aprendeu com o pai e que foi utilizado nas aulas do irmão mais novo e as maneiras de aprendizado da flauta, quando as músicas a serem aprendidas eram repetidas várias vezes no piano, para serem apreendidas.

Nem sempre esses momentos eram prazerosos, pois ao assumir o papel de aluno do irmão mais velho, a autoridade deste era sentida, algumas vezes, pelo mais novo, como uma atitude de austeridade (2wilde74).



Além de “cobrar lições”, foi destacada a participação de pais, avós ou tios no aprendizado musical, como “correção”, “ajuda”, "incentivos", “conselhos”, “explicações não diretas” ou momentos de socialização familiar quando se “tirava as dúvidas” no estudo e aprendizagem dos filhos, netos e sobrinhos.





### **c) Práticas educativo-musicais entre avós e netos**

Havia momentos de aprendizagem musical com o avô, como os ensaios descritos como “momentos pontuais” (Polyana8), servindo, por exemplo, de preparação para um recital. Ouvei, ainda, descrições de práticas educativo-musicais no piano em que o avô ensinava as músicas, anteriormente ensinadas ao pai e tios, agora de forma mais facilitada, momentos em que as músicas familiares eram constantemente re-interpretadas. Algumas vezes avós e netos tocavam juntos. Momentos que foram registrados em gravações (1migue51).

Alguns desses momentos de aprendizagem foram descritos como “momentos de conversa”, sem nunca ter-se sentado para “ter aula” (1tinhin6), como nos momentos em que o avô assistia à televisão. Nessas conversas, que na maioria das vezes aconteciam “sem a intencionalidade de aprender ou ensinar” (1tinhin20), eram comentados os aspectos teórico-musicais, bem como as “dúvidas musicais” podiam ser tiradas pelo avô, que escutava, “com paciência”, e depois dizia algo ou, às vezes, permitia-se “não prestar atenção” (1tinhin11).

No caso de Tininho, as lembranças da primeira apresentação, em que as duas notas tocadas foram marcadas pelo avô, assim como da primeira composição, aparecem relacionadas ao convívio entre o avô e o neto (1tinhin21; 1tinhin19). Quando o neto apresentava suas composições ao avô, este dava sugestões sobre a importância e incentivo da escrita, onde se reforçava a necessidade de “escrever para não esquecer” (1tinhin70).

## **4. Aprendizagem difusa ou silenciosa**

A maneira “difusa” ou “silenciosa” de aprender música é revelada, por exemplo, nas brincadeiras da infância ou nos momentos de lazer vividos na juventude em que descreveram e ao mesmo tempo, disseram terem aprendido música “inconscientemente” nesses momentos, como o relato da aprendizagem musical que acontecia “olhando” a mão do pai, quando o filho ficava ao seu lado “por anos e anos” vendo-o produzir música. Momentos em que os entrevistados diziam acontecerem “sem se saber que estava aprendendo”.

Lahire, ao estudar histórias de sucesso escolar em crianças de camadas empobrecidas da população, na França, considera importante investigar “os procedimentos pelos quais



alguma coisa como a cultura se ‘transmite’ no nível comum das práticas (familiares ou outras)” (2004, p. 339). Para Lahire, não é possível estabelecer uma relação direta do capital cultural ou disposições culturais existentes em uma configuração familiar e a sua transmissão. É preciso estar atento às formas de transmissão desse capital cultural que muitas vezes podem estar encobertas, como as maneiras e formas de relações sociais, “a frequência das relações, etc., através das quais eles se ‘transmitem’ ou não se ‘transmitem’” (p. 339). Para o autor:

Há, pois, um grande número de situações nas quais a criança é levada a construir disposições, conhecimentos e habilidades em situações “organizadas”- não conscientemente – pelos adultos e sem que tenha havido verdadeiramente “transmissão” voluntária de um conhecimento (LAHIRE, 2004, p. 342).

Nessa mesma direção, fazendo referências às “transmissões involuntárias”, bem como sobre sua percepção e apropriação, Bertaux e Bertaux-Wiame (1994) afirmam:

Estas transmissões são mais ou menos conscientes o desejadas (algumas podem ser completamente involuntárias, e dizer, podem dar-se de maneira inversa aos objetivos conscientemente perseguidos). São mais ou menos “recebidas” e apropriadas por aqueles a quem estão destinadas. Em todo caso, o que tenha “retido” cada criança dependerá em grande parte não somente de sua personalidade, senão também de seu percurso escolar e sua inserção na vida ativa (portanto, o ponto de partida de sua trajetória profissional), e dizer, sua inserção social (BERTAUX; BERTAUX-WIAME, 1994, p. 28-29) [trad. nossa].<sup>2</sup>

#### **a) Brincadeiras e momentos de lazer**

Entre as atividades musicais são descritos brinquedos e “brincadeiras” musicais, reproduzidos ao longo das várias gerações, bem como os inúmeros instrumentos presentes na casa, como o piano, instrumento significativo de aprendizagem para a família.

---

<sup>2</sup> No original: “Estas transmisiones son más o menos conscientes o deseadas (algunas pueden ser completamente involuntarias, es decir, pueden darse de manera inversa a los objetivos conscientemente perseguidos). Son más o menos ‘recibidas’ y apropiadas por aquellos a los que están destinadas. En todo caso, lo que haya ‘retenido’ cada niño dependerá en gran medida no solamente de su personalidad, sino también de su recorrido escolar y su inserción en la vida activa (por tanto, el punto de partida de su trayectoria profesional), es decir, su inserción social” (BERTAUX; BERTAUX-WIAME, 1994, p. 28-29).



Dois irmãos entre os entrevistados lembram, em momentos diferentes de entrevistas, as “memórias antigas da infância” sobre o aprendizado musical (2vicente1). É comum, em experiências como essa, dizer que “não se sabia que estava aprendendo” (1jwilson107).

Existem brincadeiras vivenciadas pelas diversas gerações familiares, acontecendo entre os membros familiares da 1ª até a 4ª geração, como aquela contada por vários dos entrevistados, que consistia em adivinhar as notas tocadas no piano sem olhar para o teclado, mas apenas ouvindo, ou identificar as músicas das gravações de discos ou fitas cassete colocadas para ouvir apenas no início, sobretudo àquelas mais tradicionais como as “músicas eruditas”. Essas brincadeiras foram classificadas também como “testes de adivinhação” (Dorita46), e possuíam dupla função: além de seu sentido de brincadeiras, serviam também para demonstrar a facilidade e domínio auditivo de quem demonstrava sucesso no reconhecimento de notas ou músicas. Em geral, os mais velhos na família promoviam as mesmas brincadeiras com os mais novos, como entre pais e filhos, avós e netos, e entre irmãos.

Um dos relatos demonstrou que essas brincadeiras poderiam ser também consideradas como indesejáveis, pois, ao mesmo tempo que demonstrava a habilidade de um, revelava a falta de domínio do outro (Andréa41).

Os momentos de lazer vividos na juventude também foram lembrados como motivadores à prática e aprendizado musical, como as “serenatas” feitas na cidade, realizadas entre conhecidos ou pares, quando tocavam em parceria com os primos (2Wilson65-67).

Nesses momentos de lazer onde a prática musical e de um instrumento nas serestas era imprescindível para “atrair o namoro” da moça na qual “começou a se interessar”, o tempo para o aprendizado do violão e do repertório poderia já estar delimitado. A frustração vivida em um momento de seresta é transformada pela possibilidade de aprender a tocar com um amigo e depois passar ao outro o aprendizado obtido.

## **b) Aprender vendo: práticas musicais entre adultos, observadas pelas crianças**

O aprendizado de um ou mais instrumentos ao ver o irmão ou irmã mais velhos praticarem foi mencionado pelos entrevistados. Um aprendizado que ao mesmo tempo era considerado “de ouvido” (Filhas43).

Ver o pai tocar ou escrever música “era uma aula”, de acordo com um dos entrevistados (2jwilson31), ao dizer não ter aprendido música formalmente, mas



inconscientemente, sem saber que estava aprendendo, “olhando” a mão do pai, ao ficar sentado ao seu lado “por anos e anos”. Mas, esses momentos podem proceder ou serem precedidos de questionamentos e esclarecimentos verbais, por exemplo, sobre o significado de cada sinal escrito na partitura (1jwilson34).

A aprendizagem musical ocorre, também, sem se ter mostrado ou visto na prática, mas somente por meio das orientações verbais: “Ele me ensinava, mostrava um pouco, faz, outras vezes, ele não mostrava, ele só dizia pra eu aprender a desenvolver, também” (1tinho30). A admiração sentida ao ver o pai compor também serviu como estímulo para criar a primeira composição, ainda na infância (Conc30; Lorena20).

As vivências musicais em casa, quando via o pai, os tios e o avô tocarem piano, a 4 mãos, são relatadas, bem como a aprendizagem resultante da atenção e percepção à harmonia das músicas tocadas pelo avô (1tinhin63-64).

Ver o pai ou o tio regerem a banda de música refletiu na própria atuação como regente na vida adulta, momentos de participação em que foi adquirida, também, a “noção de conjunto” ao atuar nos grupos, quando percebia “armar, na cabeça, aquilo” (1jwilson140-141).

Alguns momentos vistos em casa como “verdadeiras químicas” feitas pelo pai ao ensinar as noções básicas dos instrumentos são descritos. As “posições base” do contrabaixo, ensinadas pelo pai ao colega, bem como o acompanhamento de todo o processo de aprendizagem até o dia da apresentação, são lembradas com detalhes, tais como: o piano que servia de base e acompanhamento nos ensaios, e a posterior inserção do instrumentista no grupo orquestral, juntamente com o coral (jwilson241-247). Descrições como essas anunciam a possibilidade de atenção àquelas práticas musicais familiares, em que não se estivesse diretamente envolvido.

Existiam elementos que serviam como facilitadores da aprendizagem musical, a partir do capital musical familiar já acumulado, como por exemplo, o fato de saber tocar um instrumento de sopro facilitar a aprendizagem de outro instrumento de sopro (1jwilson264).

#### **4. Considerações Finais**

A partir de lentes teóricas e reflexivas adotadas pude compreender a formação de uma “linhagem musical” numa família que acompanhou as transformações sofridas ao longo de sua existência durante um século. Uma formação que pode ser compreendida a partir das



histórias e vivências familiares mostrando-se como resultado da vivência e processos de formação social e escolar de seus membros.

O estudo revelou, ainda, que uma educação musical na família, mesmo que direcionada para a construção e manutenção de um domínio musical, não se restringe somente à formação de herdeiros músicos ou de “músicos talentosos”. O envolvimento dos demais membros da família em práticas musicais diversas, como nas festas e momentos de lazer, ou nas diversas relações estabelecidas no cotidiano familiar, revelou outros sentidos e maneiras de envolvimento com música para aqueles que, mesmo que não tenham se tornado músicos, consideram a atividade musical uma prática relevante em suas vidas.



## Referências

- ALBERTI, Verena. História oral: a experiência do Cpdoc. Rio de Janeiro, Fundação Getúlio Vargas, 1989.
- BERTAUX, Daniel; BERTAUX-WIAME, Isabel. El Patrimonio y su Linaje: Transmisiones y movilidad social en cinco generaciones. Estudios sobre las Culturas Contemporaneas [on line], v.6, n. 18. Universidad de Colima. Colima, p. 27-56, 1994. Disponível em: <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/316/31661803.pdf>. Acesso em: 20 set. 2007.
- BOURDIEU, Pierre. A Distinção: crítica social do julgamento. São Paulo, Edusp, 2007.
- CAMARGO, Aspásia. História Oral e Política. In: FERREIRA, Marieta de Moraes (Org.). História Oral e Multidisciplinaridade. Rio de Janeiro, Diadorim, 1994. p. 75-99.
- GAYET, Daniel. Les Pratiques Éducatives des familles. Paris, PUF, 2004.
- HALBWACHS, Maurice. A Memória Coletiva. São Paulo, Centauro, 2004.
- LAHIRE, Bernard. Homem Plural: os determinantes da ação. Petrópolis, Vozes, 2002.
- \_\_\_\_\_. Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável. São Paulo, Ática, 2004.
- \_\_\_\_\_. El espíritu sociológico. Buenos Aires, Manantial, 2006.
- MEIHY, José Carlos S. Bom. Canto de morte Kaiowá: história oral de vida. São Paulo, Loyola, 1991.
- POLLAK, Michael. Memória e identidade social. Estudos Históricos [on line], Rio de Janeiro: FGV, v. 5, n. 10. 1992. p. 200-212. Disponível em: <http://www.cpdoc.fgv.br/revista/arq/104.pdf>. Acesso em: 17 abr. 2008.
- PORTELLI, Alessandro. Forma e significado na História Oral: a pesquisa como um experimento em igualdade. São Paulo, Proj. História, n. 14, fev. 1997a. P. 7-33.
- \_\_\_\_\_. Tentando aprender um pouquinho: algumas reflexões sobre a ética na história oral. Proj. História, São Paulo, n. 15, abr. 1997b. P. 13-49.
- \_\_\_\_\_. Memória e diálogo: desafios da História Oral para a ideologia do século XXI. In: FERREIRA, Marieta de Moraes (org) História Oral: desafios para o século XXI. Rio de Janeiro, FGV, 2000. P. 67-71.
- \_\_\_\_\_. El uso de la entrevista en la historia oral. In: THOMPSON, Paul (org.) Historia, memoria y pasado reciente. Anuario n. 20. Rosario, Homo Sapiens, 2004. P. 35-48.
- SETTON, Maria da Graça Jacintho. Um novo capital cultural: pré-disposições e disposições à cultura informal nos segmentos com baixa escolaridade. Educação e Sociedade [online], Campinas, v. 26, n. 90, p. 77-105, Jan./ Abr. 2005. Disponível em:



<[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-733020050001\\_000\\_04\\_&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-733020050001_000_04_&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 03 mar 2007.

SINGLY, François de. *Uns com os Outros: quando o individualismo cria laços*. Lisboa, Instituto Piaget, 2006.

THOMPSON, Paul. *Historia oral y contemporaneidad*. In: \_\_\_\_\_ (org.) *Historia, memoria y pasado reciente*. Anuario n. 20. Rosario, Homo Sapiens, 2004. P. 15-33.



# Transmissão, assimilação e reprodução do fazer musical na Folia de Reis da Serra

Rosenilha Fajardo Rocha  
Universidade Federal de Minas Gerais  
rosenilhafajardo@gmail.com

**Resumo:** Proposta de estudo interdisciplinar da música, buscando um olhar mais globalizante e relativizador entre os vários desdobramentos possíveis, a pesquisa tem como objetivo registrar algumas formas de transmissão, assimilação e reprodução do fazer musical e seu ensino-aprendizagem no cenário cultural da Folia de Reis da Serra e às práticas musicais vivenciadas em contextos culturais não institucionalizados, buscando uma ampliação para o estudo das teorias e práticas da Educação Musical. De caráter etnográfico, como referencial teórico direcionado à Etnomusicologia apoiei na antropologia de Geertz e em relação à Educação Musical, apoiei em propostas pedagógicas de Orff e Suzuki, que possibilitaram um caráter comparativo à essas propostas e um olhar relativizador quanto ao “fazer e o aprender” música e o cenário onde eles ocorrem. Confrontando pesquisa de campo e referencial teórico considero haver mecanismos e sistemas de transmissão, assimilação e reprodução do fazer musical e, portanto de ensino-aprendizagem musical, que apontam contrastes e similaridades entre o cenário pesquisado e as propostas pedagógicas citadas, tais como formas de avaliação e hierarquias de aprendizagem, abrindo precedentes para que a Educação Musical conceda um espaço na área acadêmica para o estudo desses contrastes e similaridades.

**Palavras-chave:** Folia de Reis, Educação Musical, Etnografia.

## A Folia de Reis e suas culturas

Focalizo a importância do fazer musical, sua transmissão, formas de assimilação e reprodução buscando relações com as teorias e práticas da educação musical, no contexto da Folia de Reis da Serra, visto que se encontra num cenário de cultura popular, com um histórico musical baseado na transmissão oral espontânea e não institucionalizada. A partir da análise do estudo dessas práticas musicais procuro compreender de forma mais ampliada as práticas de educação musical. Tais enfoques, análises e comparações serão sustentados por um diálogo com a área da Etnomusicologia, uma vez que suas reflexões são de fundamental importância quando se considera a prática musical articulada ao *ethos* e a visão de mundo (GEERTZ, 1978) de um grupo social.

Segundo Arroyo (ARROYO, 1999), citando Lipsitz, a Etnomusicologia tem apontado para uma visão mais ampliada da educação musical e dos cenários social e cultural diversos onde ela acontece, sendo os espaços escolares de educação musical apenas mais um dos cenários onde ensino e aprendizagem musicais ocorrem. O estudo das práticas musicais sob esse viés pode proporcionar uma ampliação das teorias e práticas da Educação Musical, sendo o cenário da Folia de Reis privilegiado para tais reflexões.





Procuro analisar a importância do fazer musical no cenário da cultura popular, onde a aprendizagem musical ocorre de maneira não institucionalizada e não formal. Compreendo como não institucionalizada a prática que envolve situações fora do sistema de ensino regular e de escolas de música, e não formal como “aquela que envolve situações caracterizadas pela transmissão de conhecimentos, habilidades e atitudes...” (SANTOS, 1986, 16.) através de uma transmissão e absorção oral e espontânea, ou seja, não formal, sendo esse cotidiano musical compartilhado.

Uma das tradições religiosas e culturais preservadas na Zona da Mata de Minas Gerais é a adoração aos três Reis Magos através da Folia de Reis. Segundo a crença, o menino Jesus, ao nascer numa manjedoura, foi visitado pelos três Reis que, após terem feito uma longa viagem seguindo uma estrela guia, ofertaram ao Deus Menino preciosos presentes. Inspirados por esse mito, as Foliadas de Reis, especificamente a Folia da Serra, realiza, do dia 31 de dezembro ou 1º de janeiro ao dia 06 de janeiro, dia dos Santos Reis, uma representação da viagem dos Três Reis. Caminham durante a noite, de casa em casa, tocando e cantando o acontecido, seguindo a estrela guia e anunciando o nascimento do Menino Jesus, numa jornada tal qual realizada pelos Santos Reis, num ato de fé. Dessa forma, ano após ano, os foliões reatualizam e recriam sua memória cultural.

A pesquisa concentrou-se na Folia de Reis da comunidade da Serra dos Barbosa (com cerca de 200 anos de existência, segundo a memória dos foliões) na área rural de Leopoldina-MG, composta basicamente por membros de uma mesma família, a dos Medeiros. O número de foliões que participam da jornada varia entre 25 a 30 adultos, sendo os adolescentes em menor número. Ocorre também nessa comunidade a Folia mirim, formado por crianças e adolescentes na faixa etária de 8 a 16 anos, sendo que os maiores já transitam entre as duas foliadas. Essas práticas da Folia mirim e do trânsito dos maiores para a Folia dos adultos, acontece desde muitos anos, com a função de se renovar e perpetuar a tradição. Thales (folião mirim e pandeiro) disse que “os mais velhos vão morrendo, e os mais novos vão chegando”, numa sucessão do legado de folião.

Os instrumentos usados são: viola de 10 cordas, violão, cavaquinho, acordeom, caixa, bumbo, triângulo e pandeiro. O canto acontece entre duas duplas de violeiros se revezando. Uma dupla de violeiros, mestre e contra-mestre, se posiciona à frente dos demais, logo atrás da bandeira, puxando os versos, e uma segunda dupla se posiciona logo atrás, cantando uma segunda voz, numa resposta em intervalo de 3ª em relação à primeira, numa 8ª. acima desta. Em seguida, vem o sanfoneiro, ladeado por violões e cavaquinhos, seguido pelo bumbo, caixa, pandeiro e triângulo. O acordeom, como instrumento solista, intercala seu solo entre os



versos. Esse motivo é repetido duas vezes, com pequenas variações, numa cadência suspensiva, e, um final, sempre igual, conclusivo. Vez por outra, esse motivo é totalmente modificado, como que para dar novo interesse e energia ao evento musical. Além de solista, também acompanha o canto, sustentando-o melódico e harmonicamente. Os instrumentos de corda por sua vez, fazem um jogo harmônico-melódico com os demais, tocados de forma dedilhada e em poucas cordas. Seus toques são perfeitamente encaixados com os da percussão. O pandeiro é o mais singular deles em sua forma de tocar. Dão um tapinha nele com a palma da mão e logo em seguida correm o polegar por sua superfície; marcando o apoio e prolongando seu som até a próxima pancada. Só varia quando toda a música passa do motivo repetido para o final, acompanhando os demais instrumentos na cadência final. O triângulo e o surdo marcam como o pandeiro todos os tempos nas viradas e finais. O bumbo só aparece entre os versos marcando ora o tempo forte, ora o tempo fraco. Nos finais de cada frase, dão uma “quebrada” sutil na rítmica. A toada, é composta por introdução (instrumental), desenvolvimento (vocal e instrumental) e conclusão (instrumental). O final acontece de forma seca, todos marcando juntos, sem regência alguma.

### **Como se perpetua a forma de transmissão desse fazer musical?**

Nota-se que mesmo a Folia fazendo parte de um histórico musical baseado na transmissão oral espontânea e não institucionalizada, utiliza, em sua vivência musical cotidiana recursos que coincidem com propostas de educadores musicais como Orff e Suzuki, que defendiam a vivência instrumental imediata e intuitiva, e a apreensão das estruturas da linguagem no próprio fazer.

É observado que no contato inicial com o instrumento, já estão realizando relações sonoras que revelam um sentido para o todo musical, ao invés da prática inicial de exercícios isolados. Nas crianças e jovens em contextos não formais de aprendizagem musical, como os participantes da Folia de Reis, a aprendizagem normalmente se dá pela vivência cotidiana com essa música, imitando as batidas nos próprios instrumentos da Folia ou em outros improvisados; ou nas toadas, pela imitação vocal, verificando-se a assimilação de estruturas melódicas e rítmicas ouvidas dos adultos.

Segundo depoimento de Thales, garoto de 12 anos que desde 2004 participa da Folia mirim tocando pandeiro, “a gente vai olhando e nos intervalos, os maiores deixam a gente experimentar um pouco os instrumentos”, e de Sebastião, folião adulto: “parece que de tanto ouvir, a música entra dentro da gente, e quando o a gente pega no instrumento, a gente já sabe”.



Talvez essa vivência represente de forma eficaz a aprendizagem da linguagem musical, pois propõe para o aprendiz um desafio; deverá executar, a nível intuitivo, o que foi ouvido e visto, reproduzindo esse modelo; sozinho ele terá que dar conta daquela complexidade musical se deseja participar da Folia; aguçando ao mesmo tempo então, a atenção para a visão, a audição e o tato, ou seja, deixa seu corpo todo em alerta. Segundo um grande número de educadores musicais, a partir do momento que o corpo entende musicalmente a proposta, é que o aprendizado é assimilado.

### **A Folia de Reis da Serra e Orff**

Carl Orff, músico e educador alemão (1895-1981), em suas propostas indica alguns caminhos também trilhados pela Folia de forma intuitiva, tais como:

. por parte do mestre, descrições sobre mecânica do fazer são substituídas por realizações seguidas, onde se ouve e se faz, como disse Sr. Tão, “parece que de tanto ouvir, a música entra dentro da gente, e quando a gente pega no instrumento, a gente já sabe”.

. a execução instrumental não deve ser vista como um ensino tradicional do instrumento, mas como uma oportunidade de vivência instrumental imediata e intuitiva. “A gente vai olhando, e nos intervalos, os maiores deixam a gente pegar um pouco nos instrumentos” segundo Thales.

Coincidem ainda alguns objetivos da proposta de Orff com alguns objetivos das propostas musicais da Folia:

.favorecer a expressão musical espontânea; o aprendiz por si só, e no momento que julga estar preparado, começa a manipular os instrumentos e a tocá-los junto com o grupo, inicialmente na folia mirim, e posteriormente na folia dos adultos.

.proporcionar vivência musical integrada (palavras, canto, movimento, instrumento) e efetiva. A música instrumental não está dissociada da vocal e nem da linguagem corporal, são integradas. Simultaneamente se toca, se canta e se caminha na jornada em adoração aos três reis, intuitivamente vão renovando e perpetuando a tradição.

.propiciar a inter-relação dos integrantes na prática musical em grupo no momento da performance. No caso da Folia, o tempo da performance, do ritual, propicia a inter-relação não só musical, mas também de afirmação das relações humanas e do legado de folião, que coincide com o tempo sagrado do ritual. Nesse sentido concordamos com Queiroz, em seu estudo da comunicação na performance do Congado de Montes Claros-MG, quando afirma que a performance congadeira e em nosso caso, a foliã, “traz em sua essência aspectos que



transcendem a atividade musical em si mesma, dando a essa sentidos que a tornam particular e significativa, tanto na vida de seus praticantes como no contexto sócio-cultural em que estes se inserem”. (QUEIROZ, 2003, 5.)

.favorecer a vivência musical que englobe a apreciação musical do próprio fazer do grupo, culminando na auto-avaliação e no crescente domínio de habilidades e apreensão dos elementos musicais. Através da vivência musical, nos dias da jornada, ocorre o momento da apreciação no próprio fazer musical do grupo, pois não havendo ensaios prévios, a própria jornada torna-se o mote gerador do percurso musical e afirmação hierárquica, o que culmina numa auto-avaliação espontânea e num crescente domínio das habilidades musicais e a aproximação ao universo musical e ritual da Folia.

Segundo Santos, Orff propõe um trabalho sobre “música elementar”, que tem a ver com o “mundo sonoro primitivo”, educação musical sem sair do universo do educando, destacando “o envolvimento não como ouvinte, mas como participante”; o fazer pré-intelectual, a repetição de motivos ou formas, como os ostinatos e rondós, a sua ligação com a palavra, “a linguagem”, como uma unidade”. (SANTOS, 1986, 134.)

Observando a música da Folia e sua função orgânica, podemos enquadrá-la no que Orff propõe como “música elementar”, e essa paisagem sonora como “mundo sonoro primitivo”, tendo os foliões um envolvimento com a música durante a jornada não apenas como ouvintes, mas como participantes. Mesmo no momento que não estão cantando ou tocando, seus sentidos estão voltados para o fenômeno musical, que nesse caso se funde com o fenômeno ritual, tornando o fazer musical então pré-intelectual, os sentidos estão voltados para o fenômeno em si, e não em apenas parte dele, a musical.

## **A Folia de Reis da Serra e Suzuki**

Shinichi Suzuki constata que a aprendizagem da língua materna se dá através da imersão do indivíduo em situações práticas, concretas, socialmente significativas, onde o convívio com modelos, ouvindo-os ou imitando-os, gera o domínio da língua, sem qualquer conhecimento prévio de vocábulos, regras gramaticais ou escrita. Aplicou esses princípios ao ensino de violino, o que causou uma verdadeira revolução no ensino tradicional; a relação “leia e toque”, foi substituída pela relação “ouça e toque”. Toca-se não o que se lê, mas o que já foi ouvido e memorizado.

Comparando-se com a Folia da Serra, a aprendizagem musical se dá também através da imersão do folião em situações práticas, concretas, socialmente significativas. O discurso



do folião mirim Thales, nos leva a pensar que tocar e cantar na Folia permite o contato com modelos de generosidade, educação, fraternidade, musicalidade, ouvindo-os ou imitando-os, sem necessariamente terem algum conhecimento prévio musical ou de como se estrutura a Folia. Toda essa vivência proporciona a aprendizagem não só do universo sonoro da Folia, mas também de sua importância enquanto prática sócio-cultural daquela comunidade, seu ethos e sua visão de mundo. Segundo Queiroz, “a música do Congado, resistindo ao tempo, engendra um momento único, assumindo uma função específica ... comunicar o que é sentido, o que é respeitado, o que é devotado e o que é valorizado pelos congadeiros” (QUEIROZ, 2003, 9.).

Os princípios musicais estruturais são aprendidos na prática pela observação e pela imitação. Helinho (folião adulto) lembra que seu primeiro instrumento, ainda criança, foi uma violinha toda feita de bambu, inclusive as cordas, “aprendi a cantar ouvindo minha mãe, e a tocar numa violinha feita de bambu”. Atualmente, Helinho ocupa papel de destaque. É provável que a aquisição de competência musical na Folia, dependa da habilidade de imitar, sendo que a imitação e a repetição talvez possam ser as bases da aprendizagem musical nesse cenário cultural. Fora da prática, não existe, na maior parte desses foliões, consciência de uma teoria musical. Num primeiro momento, o aprendiz, entra em contato com a Folia, através de sua imersão em situações práticas, concretas, socialmente significativas, como assistência. O convívio com os modelos humanos e musicais, através das toadas, ouvindo e mais tarde, tocando o instrumento que julga dominar, geralmente o triângulo ou o pandeiro, o transporta da posição de assistência para a de Folião propriamente dito, apenas pela imitação e repetição dos modelos. Posteriormente, se deseja se aperfeiçoar em algum instrumento mais complexo, como a viola, ou aprender uma toada mais difícil, pode ir a casa de algum folião mais velho, para que esse lhe dê algumas dicas, porém sem utilização de qualquer teoria, e sim através da imitação, informalmente. Segundo Thales, “os adultos ensinam pra gente alguma toada mais difícil, ou alguma posição que a gente não entendeu, é só combinar com eles, e ir na casa que eles te mostram”.

A partir da análise do estudo das práticas de ensino-aprendizagem musicais de um cenário social e cultural procuro compreender de forma mais ampliada suas práticas de educação musical enquanto prática sócio-cultural, observando esse fazer musical, sua transmissão e formas de assimilação e reprodução, propondo assim uma ampliação das teorias e práticas da Educação Musical.

Ao interpretar o cenário da Folia da Serra, conforme citado anteriormente, o aprendizado se dá de forma não institucionalizada e não formal, sendo uma característica



marcante a ausência do professor e das aulas de música ; as formas de avaliação se dão de forma mais subjetiva, através da apreciação no fazer musical do próprio grupo, proporcionando uma imersão mais significativa. Observei no processo de transmissão de conhecimento, uma forma peculiar de sistematização ; seguem uma hierarquia instrumental a ser tocada pelos aprendizes com objetivos previamente traçados, sendo um deles ter sempre um substituto naquele instrumento, para que a tradição não se perca ao longo dos anos. Essa hierarquia seria uma forma de seriação própria. As formas de assimilação e reprodução e avaliação são desenvolvidos ao longo do percurso musical de cada aprendiz, que só toca junto com os maiores quando se julga apto para tal empreendimento, sendo o tempo da performance do grupo oportuno para observar seu desempenho, assim sendo, nota-se então seus mecanismos de auto-avaliação.

Nessa relativização observo que os espaços escolares não são os únicos cenários onde o ensino e a aprendizagem ocorrem. A prática musical está ligada ao *ethos* e a visão de mundo de cada grupo social, o que amplia o campo de estudo da Educação Musical. O estudo do cenário da cultura popular exige uma reorganização da compreensão sobre os estudos sócio-culturais do fazer musical, como uma complexa rede de significados (GEERTZ, 1978) que dão sentido a esse fazer e parece ser o motivador principal da aprendizagem.

Apontando em última análise, o fazer musical como articulador social, delega-se então à Educação Musical, um papel muito mais denso, o de ampliar seu campo de estudo e atuação para conceder um espaço no cenário acadêmico para o estudo e reflexão da cultura popular, detentora também de mecanismos e sistemas de transmissão, assimilação e reprodução do fazer musical, que geram uma complexa rede de significados, ligada ao *ethos* visões de mundo de cada grupo social.



## Referências

ARROYO, Margarete – *Representações Sociais sobre Práticas de Ensino e Aprendizagem Musical: Um Estudo Etnográfico entre Congadeiros, Professores e Estudantes de Música*. Tese de doutorado em Música. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, UFRGS, 1999.

GEERTZ, Clifford – *A interpretação das culturas* – Rio de Janeiro, Ed. Zahar, 1978.

QUEIROZ, Luis Ricardo S.- Música e cultura: a comunicação na performance musical do congado de Montes Claros-MG. In: *Unimontes Científica* v.5 n.2-Julho/Dezembro de 2003. Disponível em: <http://www.ruc.unimontes.br/index.php/unicientifica/article/viewArticle/94>. Acesso em: 19 de julho de 2009.

SANTOS, Regina Márcia Simão – *A natureza da aprendizagem musical e suas implicações curriculares: análise comparativa de quatro métodos*. Dissertação (mestrado em música). Faculdade de Educação, Centro de Filosofia e Ciências Humanas. Universidade Federal do Rio de Janeiro, UFRJ, 1986.

\_\_\_\_\_ - “Repensando o ensino da música”. In: *Cadernos de Estudo: Educação Musical*, São Paulo, v. 1, 1990.



# Tutor a distância em música: seu papel na aprendizagem colaborativa e construção da autonomia

*Flávia Motoyama Narita*  
*Universidade de Brasília – UnB*  
*flavnarita@yahoo.com.br*

**Resumo:** A presente comunicação trata da formação do tutor a distância em música, um novo papel que vem sendo desempenhado pelos educadores musicais a partir do crescimento da oferta de cursos na modalidade a distância. Visando melhorar as interações entre os estudantes e a construção de uma aprendizagem autônoma, espera-se que a investigação sobre os papéis dos tutores a distância contribua para incentivar novas estratégias e práticas pedagógicas realizadas nesse curso de formação de professores de música. Utilizando princípios da aprendizagem informal, com base na pesquisa de Green (2008), a formação de tutores aborda a aprendizagem colaborativa entre pares como uma possível estratégia para fomentar as interações presenciais e online na construção de uma aprendizagem autônoma.

**Palavras-chave:** tutor a distância, colaboração, aprendizagem informal.

## Introdução

A modalidade a distância vem suscitando investigações a respeito das inúmeras interações que ocorrem durante a implementação de um curso e também a respeito da formação de novos atores nesse sistema: os tutores presenciais e a distância. No sistema da Universidade Aberta do Brasil (UAB), ambos os tutores têm papéis fundamentais no acompanhamento dos estudantes e, para tanto, frequentam cursos de formação de tutores antes de iniciarem suas atuações. Os cursos são diferenciados de acordo com a função exercida (presencial ou a distância) e são primordialmente elaborados pelo Núcleo da UAB na instituição, ofertados *online* para os tutores de todos os cursos UAB, visando introduzir esses atores no contexto da Educação a Distância (EaD). As coordenações dos cursos complementam essa formação geral com oficinas presenciais específicas para cada disciplina, no caso dos tutores presenciais; e com um período de formação semi-presencial a cargo de cada professor supervisor da disciplina a ser acompanhada pelos tutores a distância.

Como parte de uma pesquisa-ação em andamento, que vem investigando a aprendizagem colaborativa e a construção da autonomia dos estudantes em um curso de música a distância, esta comunicação focalizará no papel do tutor a distância: sua formação e possibilidades de colaboração em uma disciplina de prática pedagógico-musical. Procurando propiciar a formação do músico e professor, essa disciplina propõe aos estudantes uma vivência prática em que possam criar arranjos, tocar em grupo, analisar suas criações e outros repertórios de modo que essa experiência possa servir de modelo para uma proposta de aula





de música. Os tutores a distância, assim, motivam a colaboração entre os estudantes durante a realização das práticas musicais e auxiliam os estudantes a planejarem as aulas baseadas nessas práticas, que buscam o envolvimento direto com o fazer musical, integrando as modalidades de composição, apreciação e execução (Swanwick, 1979).

Nesta comunicação, a formação do tutor a distância será discutida a partir de literatura da área de EaD relativa à aprendizagem colaborativa em rede e de literatura da área de Educação Musical relacionada à colaboração e à cooperação suscitadas em contextos informais de aprendizagem. Procurando responder às questões – Como a aprendizagem colaborativa influencia o processo de aprendizagem musical? Que estratégias os tutores a distância utilizam para incentivar a colaboração entre pares? – são apresentadas respostas de estudantes coletadas em fórum de disciplina ofertada em um curso de Licenciatura em Música na modalidade a distância.

Além de análise dessa disciplina, estão previstas entrevistas com estudantes e tutores, bem como observação e análise das interações entre os estudantes e intervenções dos tutores. Espera-se que esta pesquisa incentive novas estratégias e práticas pedagógicas de tutores a distância e, como consequência, contribua para uma melhor construção do conhecimento musical dos estudantes desse curso de música, que serão futuros educadores musicais que deverão atender à crescente demanda fomentada pela Lei 11.769/2008, que torna obrigatório o ensino de música na educação básica.

## **Formação de Tutores a Distância**

Os tutores a distância, de acordo com a Resolução FNDE/CD/Nº 044, de 2006 e Resolução CD/FNDE nº 26, de 2009, são profissionais selecionados pelas instituições públicas de ensino superior com formação em nível superior e experiência mínima de um ano de docência. O curso de Licenciatura em Música a distância em questão ainda especifica que esses tutores deverão ser professores (de instrumento/ música) preferencialmente licenciados, que serão responsáveis por uma disciplina a cada bimestre ou semestre, interagindo *online* com os estudantes durante a oferta da disciplina. São os tutores a distância que monitoram o desempenho dos estudantes, dando retorno e corrigindo as tarefas sob a constante orientação do professor supervisor; portanto, pensar no perfil, competências e habilidades desse novo ator no processo de ensino e aprendizagem de música será fundamental para analisarmos e aprimorarmos as interações nesse curso, o próprio curso e, consequentemente, a capacitação do professor de música para esse novo contexto da EaD.



Em seu terceiro ano de curso, a formação de tutores a distância vem procurando integrar a formação geral em EaD às demandas específicas dos cursos de graduação, bem como aprofundar estudos sobre aprendizagem colaborativa em rede e entendimento sobre o papel da tutoria. Para tanto, foi instituída a função de coordenador de tutoria que, em parceria com a coordenação de curso, indicou um tutor com experiência em disciplinas já ofertadas para auxiliar na formação de novos tutores do curso. Sendo esse tutor experiente conhecedor de demandas específicas do curso e dos estudantes, no curso de formação, procuramos apresentar situações já vivenciadas durante a tutoria em forma de estudos de caso no intuito de suscitar discussões e estratégias de ação diante de situações reais.

Com duração de quatro semanas, o curso de formação de tutores a distância contou com um momento presencial inicial para a apresentação da proposta de formação, explicações gerais sobre o funcionamento da UAB na instituição e oficina prática específica em música. Nesta oficina, os tutores primeiramente atuaram como estudantes, fazendo uma criação musical como forma de experienciar uma das práticas musicais incentivada nesse curso em que serão tutores. A partir da apresentação de suas criações, os tutores analisaram possibilidades de direcionamento de discussões acerca da própria criação, da execução e da apreciação. Posteriormente, investidos de seu papel de tutores, apontaram como orientariam seus estudantes e incentivariam a colaboração de todos na análise e eventual melhoria da produção musical.

Após esse momento presencial, os tutores participaram de um curso *online* cujas temáticas abordaram o papel de tutor a distância na instituição e no processo de ensino e aprendizagem a distância, a plataforma Moodle e possibilidades de interação e construção de aprendizagem *online* e a elaboração de um plano de tutoria a fim de orientar suas ações durante o acompanhamento aos estudantes. Paralelamente a essa formação, os tutores também tiveram orientações com os professores supervisores de disciplinas em que atuariam imediatamente.

Apoiando-se em princípios da “educação libertadora” e da “pedagogia da autonomia”, de Freire (1997), a relação dialógica entre cursistas e formadores procurou propiciar um ambiente de construção coletiva da aprendizagem, compartilhando saberes, explorando recursos tecnológicos e estratégias de estudo, buscando um maior entendimento com relação ao papel a ser desempenhado na tutoria. Concomitantemente à (re)descoberta do papel da tutoria, fez-se necessário um olhar mais criterioso acerca do perfil do estudante da EaD para que as competências, atitudes e habilidades do tutor fossem condizentes ao contexto de atuação e às reais necessidades dos estudantes.



Palloff e Pratt (2004, p. 24) sugerem a observação da “psicologia social dos alunos para determinar quais estão mais propensos a ter sucesso e como abordar suas necessidades”. Dentre as características dos estudantes de EaD, os autores apontam a mente aberta, o compartilhamento de experiências, a automotivação e a autodisciplina como fatores importantes para o sucesso na modalidade a distância. Esses fatores contribuem tanto para a capacidade de utilização de suas experiências de vida no processo de aprendizagem, quanto para a capacidade de aplicação da aprendizagem em suas vidas. Além disso, a ciência de sua responsabilidade no próprio processo de aprendizagem, trabalhando em conjunto para a criação colaborativa do conhecimento, pode aumentar a capacidade crítica e reflexiva dos estudantes. Questionar, construir e transformar idéias, segundo Palloff e Pratt (2004, p. 28), “não só transforma o aluno individualmente, mas também o grupo e o professor”.

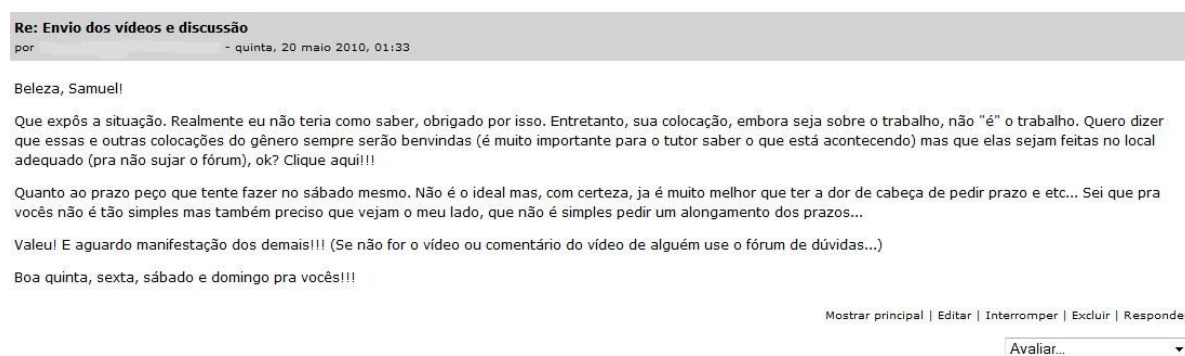
Se essas são algumas das características do estudante virtual de sucesso, durante a formação de tutores podemos buscar algumas estratégias para que os tutores possam desenvolver tais características durante o acompanhamento aos estudantes. Entretanto, também devemos lembrar que o perfil do estudante de EaD compreende outras características que devem ser consideradas para que os tutores possam melhor atender aos anseios desse público diferenciado. No manual para tutores da *Commonwealth of Learning* (COL) são apresentadas algumas características do estudante de EaD e as implicações que acarretam sobre seu processo de aprendizagem. Dentre as características citadas, concordamos que muitos de nossos estudantes são adultos, trabalhadores, com compromissos familiares, o que implica em “pouco tempo para estudar, e outros compromissos que podem interferir nos calendários de estudo” (COL, 2003, p. 22).

Assim, além de competências relacionadas à orientação da disciplina propriamente dita, os tutores necessitam de competências de apoio, que auxiliam os estudantes a lidarem com questões não relacionadas ao conteúdo, mas que podem afetar sua aprendizagem (COL, 2003, p. 41). As competências de apoio incluem comunicação, motivação e resolução de problemas, e “requerem um contacto personalizado com os alunos individualmente, para os ajudar a manter o seu empenho no processo de aprendizagem e a resolverem questões nas suas vidas que possam impedir a aprendizagem” (COL, 2003, p. 43-44).

Na figura abaixo, temos a resposta de um tutor a distância referente à prorrogação de prazo de uma tarefa solicitada por um estudante. O tutor aceita o trabalho até a data solicitada pelo estudante e também orienta que ele poste recados semelhantes no fórum adequado, deixando um *hiperlink* que direciona ao fórum de dúvidas. O tutor, portanto, demonstrou



prontidão para atender às demandas do estudante relacionadas à resolução de problemas, além de motivá-lo a cumprir sua tarefa e fazer uso eficiente do meio de comunicação.



The screenshot shows a forum post with the following content:

**Re: Envio dos vídeos e discussão**  
por [nome] - quinta, 20 maio 2010, 01:33

Beleza, Samuel!

Que expôs a situação. Realmente eu não teria como saber, obrigado por isso. Entretanto, sua colocação, embora seja sobre o trabalho, não "é" o trabalho. Quero dizer que essas e outras colocações do gênero sempre serão bem vindas (é muito importante para o tutor saber o que está acontecendo) mas que elas sejam feitas no local adequado (pra não sujar o fórum), ok? Clique aqui!!!

Quanto ao prazo peço que tente fazer no sábado mesmo. Não é o ideal mas, com certeza, já é muito melhor que ter a dor de cabeça de pedir prazo e etc... Sei que pra vocês não é tão simples mas também preciso que vejam o meu lado, que não é simples pedir um alongamento dos prazos...

Valeu! E aguardo manifestação dos demais!!! (Se não for o vídeo ou comentário do vídeo de alguém use o fórum de dúvidas...)

Boa quinta, sexta, sábado e domingo pra vocês!!!

Mostrar principal | Editar | Interromper | Excluir | Responder

Avaliar...

FIGURA 1 – Fórum PEAM 2 (Fonte: <http://uab.unb.br/moodle/mod/forum/discuss.php?d=73127>)

Ainda segundo o mesmo manual (COL, 2003, p. 67), “os tutores podem incentivar estratégias de aprendizagem aprofundadas, que forneçam motivação intrínseca, que apoiem a aprendizagem activa e a interacção entre os alunos, e que ajudem os alunos a integrarem os conhecimentos existentes com a nova aprendizagem.” Dentre essas estratégias, focalizaremos no trabalho em grupo, que propicia motivação e adaptação às interações com outras pessoas, compartilhamento de experiências e aprendizagem colaborativa.

## Colaboração

A atividade colaborativa, segundo Palloff e Pratt (2004, p. 32), “é o coração do curso centrado no aluno”. Ela encoraja o desenvolvimento do pensamento crítico, criando situações em que os estudantes têm de “acrescentar alguma informação e conhecimento, para criar um todo coerente, ajuda a desenvolver suas habilidades e faz com que mais profundamente se engajem no processo de aprendizagem.”

Quando a atividade colaborativa ocorre dentro de um círculo de amizade, há maiores chances de real envolvimento e motivação para atingir uma meta. Em seu projeto de música utilizando abordagens informais em contexto formal de educação musical, Green (2008, p. 121) entrevista estudantes envolvidos no projeto e relata que a motivação surgida na prática musical com amigos envolve “mais do que simplesmente a escolha com quem trabalhar ou o prazer de estar entre amigos”.

A amizade desempenha um papel fundamental na aprendizagem informal, no campo da música popular, por razões relacionadas à natureza do que está sendo aprendido. Quem está aprendendo quase sempre começa tirando de ouvido a música que selecionou, com a



qual está familiarizado e se identifica. Em grupos, é necessário estar entre amigos para que essa seleção ocorra, uma vez que será necessário algum tipo de consenso sobre a música escolhida. (GREEN, 2008, p.121-122).

Desse modo, o trabalho em grupo de amigos favorece a afirmação e celebração de uma identidade do grupo, estimulando a motivação no envolvimento das práticas musicais propostas e provável bom desempenho em suas atividades. Além disso, outra motivação identificada nas entrevistas de Green (2008, p. 102) foi a “autonomia de conduzir sua própria aprendizagem”.

Se, em um primeiro momento, o contexto musical de prática entre amigos, com seu significado delineado e afirmação da identidade do grupo era o maior responsável pela celebração; com o tempo, o constante envolvimento com as práticas musicais e compreensão dos significados intersônicos da música possibilitou ampliar seus horizontes musicais além do repertório de gosto pessoal. Essa abertura modificou, inclusive, os critérios de escolhas em práticas de conjunto, que passaram a considerar a complementaridade das habilidades musicais dos integrantes independentemente do gosto musical ou da amizade.

Dessa forma, Green (2008, p. 125) aponta que os estudantes passam a “refletir sobre as diferenças de habilidades e em como podem lidar com elas dentro de um grupo.” A identificação de seus próprios potenciais e de seus colegas contribui para uma negociação de diferentes papéis desempenhados no grupo visando a um objetivo comum, presente em interações colaborativas. A inclusão de indivíduos com habilidades e vivências diferenciadas na prática de conjunto, cada qual colaborando de acordo com suas possibilidades e desenvolvendo/aprendendo habilidades que mais interessam a cada um, dá a oportunidade de os estudantes conduzirem de forma mais autônoma o seu aprendizado musical. A colaboração, portanto, propicia o desenvolvimento da aprendizagem autônoma à medida que os próprios estudantes são capazes de reconhecer suas habilidades e (re)conduzir sua aprendizagem.

Essa pesquisa de Green oferece bases metodológicas para investigarmos a colaboração e o desenvolvimento da aprendizagem autônoma nas práticas musicais realizadas presencialmente nos polos. Transferindo essa experiência presencial para as interações online, podemos verificar como os tutores a distância estimulam as colaborações utilizando os recursos da plataforma.



## Práticas pedagógico-musicais e colaboração

Procurando ser condizente com a proposta de formação do músico e professor requerido nesse curso de licenciatura a distância, a disciplina “Prática de Ensino e Aprendizagem Musical 3 – PEAM3” buscou oferecer aos estudantes vivências práticas musicais que dessem subsídios para planejamento de práticas pedagógico-musicais. Assim, a disciplina inicia propondo aos estudantes que procurem aprender a tocar um trecho de uma música qualquer com seus colegas e postem o vídeo dessa aula em um fórum de discussão. A partir dessa experiência, discutimos a aprendizagem entre pares e as estratégias que facilitaram a aprendizagem musical.

Posteriormente, ao serem questionados sobre os momentos em que a aprendizagem colaborativa foi incentivada durante a disciplina, alguns estudantes mencionam essa primeira atividade. Além desse momento presencial, a colaboração foi identificada em encontros nos polos e em interações *online*, como ilustrado pelos depoimentos abaixo:

Estudante 1: Uma aprendizagem colaborativa que tivemos a oportunidade de fazer e que foi uma pequena introdução nesses assuntos, foi a primeira tarefa presencial em grupo, onde tivemos que ensinar uma peça musical para um de nossos colegas.

Estudante 2: Acredito que a aprendizagem colaborativa continua sendo o motivo pelo qual a maioria dos colegas (inclusive eu) está ainda cursando esta licenciatura em música, pois é de uma importância grandiosa o aprendizado que acontece fruto das interações recorrentes das várias atividades pelas quais tivemos que passar. É muito interessante notarmos o quanto pensamos que sabemos "pouco" e às vezes aquele "pouco" tira uma grande dúvida que paira na mente do nosso colega. Posso destacar, dentre os vários momentos, o Fórum de Discussões sobre a confecção do Planejamento para a Aula que deveria ser ministrada em sala de aula. Confesso que não sabia por onde começar, mas interagindo com os colegas e tutores (e nesse momento com certeza houve aprendizagem colaborativa) consegui fazer meu planejamento e conseqüentemente ministrar a tão difícil aula.

Estudante 3: Os fóruns e quadro de avisos a meu ver, foram os espaços que motivaram uma aprendizagem colaborativa com as mensagens de instrução e motivação para a participação e construção das atividades levando em consideração a opinião e colaboração dos demais colegas. Então, estes foram o [*sic*] momentos onde a colaboração foi estimulada mutuamente por parte de tutores, alunos e professora da disciplina.



A colaboração, portanto, parece ser valorizada pelos estudantes em seu processo de aprendizagem, tanto nos momentos presenciais quanto nas interações *online*. Apesar de ainda verificarmos uma tendência de os estudantes buscarem uma resposta direta com os tutores, a aprendizagem entre pares tem, aos poucos, sendo utilizada como uma estratégia que potencializa as trocas de experiências e a construção da aprendizagem musical.

## **Considerações Finais**

O papel do tutor a distância de música é ainda relativamente novo, nos moldes da Universidade Aberta do Brasil (UAB) e em consonância com o Projeto Político Pedagógico da instituição pública de ensino superior. Sua formação tem sido constantemente repensada procurando cumprir dois objetivos básicos: a introdução desse ator nas especificidades da modalidade a distância em relação aos aspectos didáticos, pedagógicos e administrativos, e a atuação nas disciplinas específicas do curso de música.

Sendo um novo contexto de atuação do educador musical, temos sentido necessidade de reavaliarmos e readaptarmos algumas competências, saberes e habilidades demandadas para o exercício da tutoria em música. Até o momento, as pesquisas sobre colaboração têm orientado e fundamentado nossas ações relativas ao papel dos tutores e sua formação. Novos papéis e atuações de professores, repensados a partir da pesquisa sobre aprendizagem informal de Green (2008) têm também inspirado a orientação aos tutores no processo contínuo de aprender a aprender.



## Referências

COMMONWEALTH OF LEARNING. *Tutoria no EaD: Um manual para tutores*. The Commonwealth of Learning (COL), Vancouver, 2003.

FNDE. Ministério de Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Conselho Deliberativo. Resolução nº26 CD/FNDE, de 25 de junho de 2009. Disponível em: [http://www.uab.capes.gov.br/images/stories/downloads/legislacao/resolucao\\_fnde\\_n26.pdf](http://www.uab.capes.gov.br/images/stories/downloads/legislacao/resolucao_fnde_n26.pdf)

\_\_\_\_\_. Resolução FNDE. Disponível em: <http://www.uab.capes.gov.br/images/stories/downloads/legislacao/resolucaofnde.pdf>

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

GREEN, Lucy. *Music, Informal Learning and the School: a new classroom pedagogy*. Hampshire: Ashgate Publishing Limited, 2008.

PALLOFF, Rena; PRATT, Keith. *O aluno virtual*. Um guia para trabalhar com estudantes on-line. Porto Alegre: Artmed, 2004

SWANWICK, Keith. *A Basis for Music Education*. London: Routledge, 1979.





# Um olhar sobre o trabalho do professor de música no Espaço Cultural de uma escola em Fortaleza - Relato de experiência

*Augusto Soares Fick  
Universidade Estadual do Ceará  
E-mail: augustofick@gmail.com*

**Resumo:** A presente pesquisa examina o processo de ensino da música em uma escola livre de música no município de Fortaleza /CE. A partir da observação sobre o espaço físico da escola em questão, da infraestrutura disponível e de pesquisa realizada com os professores que atuam no Curso livre de música oferecido pelo estabelecimento de ensino em questão, apresentam-se suas impressões em relação à disponibilidade de equipamentos para utilização nas aulas de música e acerca do projeto pedagógico que embasa o curso, traçando-se um breve perfil dos professores atuantes na escola e de sua carreira musical e docente, com o objetivo de descobrir: 1) como são conduzidas as aulas de um curso de música e se estas são planejadas com base em um projeto pedagógico consistente; e 2) se a nova lei de ensino da música afeta, ou não, indiretamente, os cursos livres de música, uma vez que a obrigatoriedade da educação musical nas escolas normais tende a fazer com que os professores que atuam nos cursos livres de música também busquem se especializar para atuação no ensino formal. Os dados obtidos oferecem um panorama geral sobre a formação profissional do corpo docente que atua na área de música no espaço cultural da escola observada, e sobre como são ministradas as aulas de música, como se dá o processo de ensino-aprendizagem e a metodologia utilizada na escola, apontando também, alguns possíveis problemas que afetam o curso de música e seu projeto pedagógico.

**Palavras-chave:** Educação musical, Curso Livre, Projeto Pedagógico.

## Introdução

O papel da música na sociedade do século XXI é extremamente variado. A música está presente em quase todos os aspectos sociais do cotidiano. Segundo Merriam (1964, apud HUMMES, 2004) a música possui diversos “usos” e “funções” no cotidiano, onde o “uso” [...] se refere à situação na qual a música é aplicada em ações humanas” e “função” diz respeito às razões para o seu emprego e [...] os propósitos maiores de sua utilização”. Segundo Oliveira (2005), é sabido que a música desenvolve a percepção de modo geral, além de ser capaz de despertar a sensibilidade e de revelar valores éticos e estéticos, o que torna o ser humano mais sensível e criativo. Como meio de expressão, trata-se de um componente fundamental para a formação integral da personalidade humana. Essa diversidade de benefícios que a música proporciona demonstra sua importância, tanto na sociedade atual, quanto em sociedades passadas, que já demonstravam conhecer a necessidade da música e da importância do ensino da mesma.



A educação musical está presente desde os primórdios da civilização, como por exemplo, na Grécia antiga. Segundo Fonterrada (2008), os gregos atribuíam grande valor à música, pois acreditavam ser essencial para a formação do caráter e da cidadania. Os valores da música e suas funções foram mudando de acordo com cada período histórico.

No Brasil, a educação musical vem crescendo desde sua implantação até os dias de hoje. Desde o tempo dos jesuítas já se utilizava a música com o objetivo de repassar valores e conceitos religiosos aos índios brasileiros, mas, “somente em 1854 que se instituiu oficialmente o ensino da música nas escolas públicas brasileiras” (FONTEERRADA, 2008). Ao longo da história da educação musical no Brasil, houve modificações como as que agora se apresentam para a rede pública, embora não tão ousadas e inovadoras como as decorrentes da aprovação da Lei nº 11.769, de 2008, que alterou a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, – Lei de Diretrizes e Bases da Educação – e que dispõe sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica.

Para oferecer formação em música, os sistemas de ensino terão que contratar professores especializados na matéria, portanto, é urgente a necessidade de preparar docentes para esta tarefa. A relevância do presente estudo reside em lançar um olhar sobre a formação profissional do corpo docente que atua na área de música no espaço cultural de uma escola em Fortaleza, com o objetivo de verificar, em uma segunda etapa da pesquisa a ser realizada futuramente, se a nova lei de ensino da música pode afetar, ou não, indiretamente, os cursos livres de música, uma vez que a obrigatoriedade da educação musical nas escolas normais tende a fazer com que os professores que atuam nestes cursos também busquem se especializar para atuação no ensino formal.

A escola observada, fundamentada em projeto pedagógico, oferece, dentro de seu currículo escolar do ensino formal, a disciplina de Música. Porém, seu Espaço Cultural, que é parte da escola, e oferece cursos de música como atividade extracurricular, o faz de forma não sistematizada, sem a orientação de nenhum projeto. É com base na observação das atividades realizadas neste espaço que o presente estudo se ocupa.

Parte-se da premissa de que a nova lei de ensino da música pode afetar, indiretamente, os cursos livres de música, pois, com a obrigatoriedade da educação musical nas escolas normais, a tendência é que as escolas venham a se adequar à mudança, pelo menos em alguns aspectos: 1) oferecer cursos de música apoiados em projeto pedagógico adequado; 2) adequar sua infraestrutura física de modo a oferecer a disciplina em sua grade curricular com o mínimo de condições de funcionamento e, por fim; 3) contratar professores habilitados a atuar nos cursos de música oferecidos na grade curricular normal, com a



vantagem de que, esta exigência por parte das escolas tenderia a fazer com que os professores que atuam nos cursos livres também buscassem se especializar.

## **Procedimentos metodológicos**

Buscando investigar tais questões, observou-se como são conduzidas as aulas do curso de música oferecido no Espaço Cultural de uma escola no município de Fortaleza procedendo-se a uma pesquisa exploratória a partir da observação das aulas de música oferecidas neste espaço e da realização de entrevistas com alguns membros do corpo docente dos cursos de música ali oferecidos. O presente estudo consiste em um relato de experiência sobre as aulas de música, ministradas no período de 3/02/2010 à 31/04/2010, no Espaço Cultural desta escola.

Localizada em um bairro de classe média-alta de Fortaleza, a escola observada possui um projeto de ensino singular, que, comparado às demais escolas e projetos da cidade, revela-se inovador por procurar oferecer uma série de recursos voltados a levar cada aluno a se beneficiar das atividades de ensino, de modo a se desenvolver afetiva, social e cognitivamente. Procurando possibilitar o contato com a natureza, o estabelecimento mantém um pequeno zoológico, onde os alunos interagem com os animais. Há também hortas, pomares, farmácias e diversos outros laboratórios onde os educandos desenvolvem atividades lúdicas com os mais diferentes materiais. A parte artística também é valorizada pela instituição, que oferece teatro, música, dança, artesanato, etc.

Como parte da proposta pedagógica da escola, esta também atende à comunidade, por meio de um Espaço Cultural, situado dentro do estabelecimento. No Espaço Cultural são ministradas diversas aulas, dentre as quais, as aulas de música, que escolhemos examinar de forma mais acurada, enquanto objeto do presente estudo. São cursos abertos, tanto para os membros da comunidade, como para os alunos da escola, que recebem desconto quando participam das aulas ofertadas no Espaço Cultural.

O espaço físico disponível para o ensino de música, no Espaço Cultural, é constituído por duas salas exclusivas para a atividade: um estúdio e uma sala de música.

O estúdio possui tratamento acústico e ar condicionado, embora a iluminação e o sistema de ventilação do espaço não sejam satisfatórios, potencializando os riscos para alguns alunos com problemas respiratórios, de sentirem dificuldades para respirar dentro da sala. No estúdio, estão disponíveis diversos equipamentos, tais como duas guitarras, um teclado, uma bateria, um baixo, dois amplificadores de guitarra, um amplificador de baixo, duas caixas



amplificadas, dois microfones, uma pequena mesa de som, retornos, cadeiras, um aparelho de som e um quadro pautado (nem todos os equipamentos listados são utilizados nas aulas).

A sala de música possui boa iluminação e ambiente arejado. Os equipamentos existentes na sala são: algumas cadeiras, um aparelho de som, ventilador e quadro pautado.

É um espaço adequado, com boa infraestrutura, embora necessite de alguns reparos, pois, verifica-se que, quando chove, algumas vezes a sala fica molhada.

Existem dois outros ambientes no Espaço Cultural que também são utilizados nas aulas de música. São as salas de fonoaudiologia e sala de reuniões que, quando não estão em uso para estas atividades ficam à disposição do curso de música. São ambientes adequadamente climatizados e bem iluminados.

A quantidade insuficiente de instrumentos que a escola possui, segundo os professores entrevistados, acaba dificultando um pouco as aulas, pois, embora exista a exigência de, para as aulas de música, o aluno trazer seu próprio instrumento (com exceção da bateria, caso em que o aluno deve trazer apenas as baquetas), muitas vezes o aluno não traz, fazendo com que o professor se obrigue a substituir o instrumento da aula por outro similar, como por exemplo, dar aula de guitarra com violão.

## Os professores

No período estudado, existiam quatro professores responsáveis pelo ensino da música na escola.

- Professor A: 24 anos, estudante do curso de Licenciatura em Música, pela Universidade Estadual do Ceará, formado no curso Técnico em Música, pelo IFET-CE. Dá aulas de: Flauta Transversal, Flauta Doce, Violão, Guitarra e Bateria.
- Professor B: 20 anos, ensino médio completo. Dá aulas de: Violão, Guitarra, Baixo, Teclado e Bateria.
- Professor C: 26 anos, estudante do Curso de Pedagogia na Universidade Estadual do Ceará, formado no curso Técnico em Música, pelo IFET-CE. Dá aulas de Guitarra e Violão.
- Professor D: 26 anos, estudante do curso de Licenciatura em Música, pela Universidade Estadual do Ceará, formado no curso Técnico em Música, pelo IFET-CE. Dá aulas de Violão e Técnica Vocal.



Verifica-se que os professores que ministram aulas de música no Espaço Cultural têm formação variada. O professor A e o professor D são estudantes de licenciatura em música e realizam estágio na escola. O estágio do estudante A é parte das atividades da disciplina Estágio Supervisionado em seu curso de licenciatura.

O professor C tem formação técnica em música e é músico profissional, porém, sua formação como Técnico em Música não o habilita, no ensino formal, a atuar como professor de música, apenas em cursos livres de música, como este oferecido pela escola.

O professor B é músico profissional. Tem apenas o ensino médio regular e não ingressou ainda em curso técnico ou superior de Música. Possui formação amadora em música, mas demonstra grande habilidade na área, sendo excelente músico. Como no caso do professor C, sua formação só permite sua atuação em cursos livres de música.

Essa heterogeneidade de formação dos professores que atuam no Espaço Cultural denota a necessidade de um projeto pedagógico para o curso em questão, pois a inexistência de projeto reflete tanto na indefinição de critérios quanto à formação para a seleção dos profissionais, como na disponibilização dos recursos materiais para utilização nas aulas do curso. Em relação aos critérios de seleção, os dados obtidos junto aos entrevistados indicam que a coordenação da escola não adota um processo de seleção de profissionais, sendo que a contratação usualmente se dá por indicação de um professor que chama um candidato e se a escola estiver precisando de professores, o contrata.

Outro aspecto preocupante apontado pelos professores entrevistados revela a inexistência de contrato formal entre os professores que atuam no Espaço Cultural e a escola. Isto gera uma série de problemas para o corpo docente da escola, uma vez que, não existindo compromisso formal de prestação de serviços de docência entre as partes gera insegurança para os profissionais.

## **As aulas**

Em relação à dinâmica das aulas de música, verifica-se que costumam ser apenas de instrumentos. A parte teórica, quando solicitada pelo aluno, é dada junto com as aulas de instrumento, sendo ministradas na parte da tarde no Espaço Cultural da escola. As aulas são sempre expositivas, com apenas um aluno por sala.

De acordo com os professores entrevistados, desde o início das aulas o professor já começa a trabalhar repertório com o aluno, com exceção das aulas de bateria, que inicialmente trabalham os rudimentos e alguns ritmos simples. Esse repertório costuma ser



constituído por músicas escolhidas tanto pelo aluno quanto pelo professor, sendo uma medida adotada como forma de tornar mais simples e divertido o aprendizado, trazendo as músicas para o contexto social do estudante.

Ao final de cada semestre a escola faz uma pequena apresentação artística, um recital, no qual os alunos mostram, juntamente com outros colegas, o que aprenderam durante as aulas. Para esta apresentação, os alunos são agrupados para uma prática em conjunto com outros colegas da mesma faixa etária. Isso acaba iniciando-os no ato de tocar em conjunto, que é de extrema importância para a formação musical.

A metodologia mais utilizada na escola é a da repetição, onde o professor passa um exercício, normalmente inserido no contexto da música trabalhada, e o aluno repete algumas vezes, o que acaba se tornando enfadonho e pouco interessante para o aluno. O exercício é criado em cima das dificuldades apresentadas pelo aluno no momento da execução da peça, variando de aluno para aluno, de acordo com a evolução da aprendizagem e das dificuldades apresentadas.

A escola não exige de seus professores que planejem previamente suas aulas, e as entrevistas realizadas junto aos professores revelam que esta falta de planejamento de atividades coordenadas também reflete na continuidade em relação aos conteúdos ministrados nas aulas, o que dificulta, para alguns dos professores, de se lembrarem o que passaram a cada um dos alunos nas aulas passadas. Não sendo exigida a organização de um diário de classe, o caderno do aluno torna-se, em muitos casos, o único registro onde constam as atividades passadas em aula e as que devem ser feitas extraclasse, o que serve também como material de acompanhamento para a continuidade das aulas.

Quando perguntados sobre a opinião que tinham em relação à implantação da nova legislação da Educação como fator motivador para os educadores musicais que atuam no Espaço Cultural e como forma de ampliação de sua formação musical, todos os entrevistados foram unânimes em declarar o quanto julgam importante tornarem-se profissionais mais bem preparados para a inserção em todos os espaços disponíveis para a profissão no mercado de trabalho da música.

## **Considerações finais**

Como orientam os manuais de métodos e técnicas de pesquisa, os pré-conceitos, as primeiras impressões não devem ser tomadas como verdades, mas transformar-se em hipóteses a serem cuidadosamente investigadas, assim, o presente estudo, de caráter



exploratório, não tem a pretensão de esgotar o tema investigado. Tem a proposta de lançar pistas para uma investigação mais profunda em torno do funcionamento dos cursos livres de música, dos rebates da legislação que regulamenta as atividades dos profissionais que atuam nestes espaços, e dos projetos pedagógicos que norteiem os cursos livres de formação na área de música, tais como o curso que acontece no Espaço Cultural da escola sobre o qual se lançou um olhar no presente estudo. O fato de o ensino de música no estabelecimento estudado ser conduzido de maneira solta, quase desregrada, pode acarretar uma série de problemas tanto para o professor, que muitas vezes improvisa conteúdos e exercícios passados aos alunos durante a aula, quanto para o aluno, que não obtém um aprendizado satisfatório com base em conteúdos cuidadosamente planejados organizados em torno de um Plano de Ensino.

Para uma educação musical efetiva e de qualidade é imprescindível que a perspectiva de implantação da nova legislação da Educação motive e impulsione os educadores musicais brasileiros, que atuam nas mais diversas possibilidades de formação musical para que ocupem os espaços de formação, tornando-se profissionais bem preparados para a inserção no mercado de trabalho da música. Assim agindo, é possível que, em sua atuação como professores de música, estes profissionais busquem a obtenção de resultados satisfatórios de ensino-aprendizagem planejando suas atividades pedagógicas, organizando suas atividades com base em planos de curso, cuja função é traçar os limites do conteúdo, e de planos de aulas, que dividem e organizam o conteúdo do semestre em cada aula específica, trabalhando assim o processo de ensino de música de forma homogênea, com objetivos claros a serem alcançados.

Tendo por base todos os fatores supracitados, nota-se um paralelo entre os problemas presentes no Espaço Cultural e a falta de um planejamento pedagógico do curso, ou mesmo, decorrentes da falta de compromisso entre a coordenação da escola e os professores. Espera-se que os questionamentos aqui levantados, mesmo que apenas parcialmente respondidos, possam contribuir para lançar luzes a alguns dos problemas que afetam o ensino da música nos variados espaços em que este acontece, onde o planejamento das atividades é fundamental para nortear as ações e facilitar o processo de ensino-aprendizado.



## Referências

BRASIL. Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008. Presidência da República. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Lei/L11769.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11769.htm). Acesso em 25 abr de 2010.

BRASIL. Lei nº9394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/19394.htm). Acesso em 26 abr de 2010.

FONTEERRADA, M. T. O. *De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação*. 2ª edição. SP: Unesp, 2008.

HUMMES, J. M. *Por que é importante o ensino de música? Considerações sobre as funções da música na sociedade e na escola*. Revista da ABEM, Porto Alegre, n. 11, p. 17-24, 2004.

OLIVEIRA, Glacy Antunes de. O ensino de música no Brasil: fatos e desafios. *Revista da UFG*, v. 7, n.2, dezembro, 2005, (on line). Disponível em <[http://www.proec.ufg.br/revista\\_ufg/45anos/Y-ensinomusica.html#Glacy](http://www.proec.ufg.br/revista_ufg/45anos/Y-ensinomusica.html#Glacy)>. Acesso em 12 ago 2010





# Uma análise crítica do currículo do bacharelato em educação musical da Universidade Veracruzana, México: algumas contribuições metodológicas

*Rosalía Trejo León*  
*Universidade CAECE de Buenos Aires, Argentina*  
*Benemérita Universidade Autónoma do Puebla, México*  
*E-mail: rosytrejoleon@yahoo.com.mx*

**Resumo:** A finalidade do estudo foi descrever, analisar e compreender algumas características como desenho, prática e atuais reformas do currículo do bacharelato em Educação Musical do Departamento da Música da Universidade Veracruzana na República Mexicana. O estudo centra a atenção nos documentos e entrevistas com sujeitos relacionados com o currículo que deixam dados históricos do desenho do projeto educativo de 1995. Também a prática curricular nos anos 1996-2008, finalmente busca uma visão futura em sua contínua prática com delineamentos políticos que a própria Universidade estabelece como o “Novo Modelo Educativo Integral e Flexível”. O referencial teórico do estudo tem autores da teoria curricular como Lawrence Stenhouse, Gimeno Sacristán, George J. Poster, Díaz Barriga, Alicia de Alba e da teoria da Educação Musical como Rudolf Kraemer e Eleanor V. Stublely. Agora se mostra um recorte desta pesquisa desde a parte metodológica do processo de coleta e análises dos dados. Esta pesquisa oferece a possibilidade de encontrar novas perspectivas que influenciam no melhoramento educativo da área da formação dos profissionais da Educação Musical.

**Palavras-chave:** Currículo, formação profissional, Educação Musical.

## Introdução

Tendências internacionais têm ditado a formação das novas áreas do conhecimento e a especialização dos profissionais das diferentes disciplinas, agora também das Ciências Humanas e das Artes. Nas universidades públicas e privadas da República Mexicana tem surgido interesse pelas áreas artísticas, por exemplo, no Estado do Veracruz (o leste e sul do México) a universidade estatal oferece bacharelados com foco nas artes, como: arte plástica, teatro, dança e música. O departamento das Artes da universidade conta com a “Faculdade da música” que tem uma história dos 60 anos de funcionamento, na qual inclui o bacharelado da educação musical. Este projeto curricular do bacharelado forma-se no ano 1995, este feito para estudantes da mesma faculdade da música e dos outros Estados da República.

O projeto foi implementado desde 1996 até a data, no ano de 2008 o currículo passou por um processo de renovação dentro do “Modelo Educativo Integral e Flexível, MEIF” que a Universidade exigiu levar a cabo em todas as dependências, é por isso que o currículo do



bacharelado em educação musical esta na transformação nos programas educativos que levam a refletir sobre os acontecimentos passados e presentes na prática geral do currículo.

O objetivo geral foi analisar as características que oferecia o currículo pra a formação dos educadores musicais, como foi a prática deste e os possíveis lineamentos futuros da transformação do currículo dentro do novo modelo MEIF.

Os objetivos específicos se numeram em três, primeiro buscaram-se as características do currículo como intenção, que significou realizar um estudo retrospectivo na própria história do programa do bacharelado, sua origem e desenho em 1995, foi analisado todo o documento desde suas propostas pedagógicas e teóricas, os perfis dos integrantes para a carreira profissional, as séries das matérias e tempo do currículo.

Em segundo lugar o objetivo foi olhar para um panorama do currículo como realidade, é dizer, na prática reflexiva dos anos da vida do programa, desde 1996 até 2008, com as diversas situações que envolvem este processo educativo na prática cotidiana.

A terça parte do análise foi buscar dentro das mudanças curriculares do Modelo Educativo Integral e Flexível, MEIF da Universidade Veracruzana, um “ideal do bacharelado” que permitiria projetar um modelo ótimo para as verdadeiras necessidades da faculdade de música.

## **Referencial teórico**

Os insumos teóricos deste estudo pertencem as áreas da teoria curricular e da educação musical especificamente. A primeira área curricular toma em conta a organização do currículo, os aspectos técnicos e procedimentais neste caso. Os referenciais mais relevantes da teoria curricular são: Lawrence Stenhouse (1991) com seu texto “Investigação e desenvolvimento do currículo”, ele afirma que o currículo deve ser uma ferramenta pra refletir os processos educacionais pra melhorar a educação superior e práticas docentes, aqui se utilizam dois conceitos básicos; currículo como intenção e currículo como realidade.

Outros autores são considerados dentro da teoria curricular, George J. Posner (2005) que oferece elementos técnicos de análise, desde o desenho, aplicação, e conceitos como: currículo oficial, operativo, oculto e adicional. Gimeno Sacristán é referencial desde sua teoria “currículo através de sua práxis”.

Dentro do contexto mexicano dois são os referenciais da área curricular do nível universitário, Angel Díaz Barriga e Alicia de Alba, eles não só estudam o conceito do



desenvolvimento do currículo como também a aplicação na educação básica em relação com a formação universitária do professorado.

Em outro lugar se localiza a teoria da Educação Musical que envolve os temas centrais do relacionamento entre as diferentes disciplinas deste currículo, assim também seus conteúdos e metodologias do ensino pra área musical, especificamente na formação dos educadores musicais. Os referenciais mais importantes são Rudolf Dieter Kraemer e Eleanor V. Stublely, para observar os rasgos epistêmicos e filosóficos da área.

## Metodologia

Esta pesquisa centra-se na metodologia qualitativa em educação musical que é comumente utilizada pra pegar temas únicos. A metodologia é um estudo de caso do currículo universitário do “Bacharelado em Educação Musical” com seu contexto no México e com ferramentas técnicas de investigação, aqui forem utilizadas as entrevistas semi-estruturadas e documentos oficiais.

O propósito da investigação qualitativa não é descobrir a realidade, posto que isso resulte impossível. O propósito é descobrir uma memória experiencial mais clara e ajudar as pessoas pra obter um conhecimento mais sofisticado das coisas (BRESLER, 2006, p. 61).

A pesquisa na educação musical está perto das outras áreas do conhecimento como: história, psicologia e antropologia que oferecem insumos pra trabalhar com métodos qualitativos aprovados dentro da investigação das ciências humanas.

A coleta dos dados foi feita no Estado de Veracruz na região da cidade Xalapa onde está a Faculdade de Música. No contexto, foram feitas treze entrevistas com os diretores, professores, alunos matriculados e também como ex-alunos e ex-professores da Universidade Veracruzana, faculdade de Música. Na tabela 1 se explica a aplicação das entrevistas.

Gráfico 1. Descrição das entrevistas

<b>Numero das Entrevistas</b>	<b>Estado Atual</b>	<b>Data da Entrevista 2008</b>	<b>Tempo de Gravação Em minutos</b>	<b>Número das Páginas</b>
1	Professor Atual	16 de março	47: 24	11



2	Professor Atual	12 de março	37:37	9
3	Professor Atual	16 de março	25:37	7
4	Professor Atual	8 de abril	30:32	8
5	Professora Atual	19 de março	35:40	7
6	Professora Atual	15 de março	40:37	10
7	Ex professor	12 de março	39:21	9
8	Ex professor	9 de abril	45:30	12
9	Ex professora	10 de abril	41:22	11
10	Professor Ex aluno	14 de março	47:23	12
11	Professor Ex aluna	8 de abril	32:44	10
12	Ex aluno	18 de março	59:13	13
13	Ex aluna	15 de março	41.44	10
Total 13	9 professores 4 alunos	Total dos meses de março e abril do anho 2008	522.04	129

Outra ferramenta utilizada foi o análise dos documentos oficiais como: o currículo oficial do bacharelado em Educação Musical, os programas das disciplinas, documentos como arquivos administrativos e acadêmicos.

### **Relevância, tratamento e classificação dos dados**

O processo da classificação dos dados começou com uma leitura analítica das entrevistas, onde encontraram-se temáticas comuns porque o “processo da categorização consiste na divisão e simplificação do conteúdo nas unidades ou categorias de acordo com critérios temáticos” (GIRALDEZ, 2006, p. 159) Por exemplo, falar do currículo leva muitos aspectos pra definir, uma pergunta para começar ao análise foi: Quais são os elementos principais que integram o currículo? Para encontrar respostas observarem-se os temas recorrentes sobre essa pergunta, assim encontrou-se dentro das falas alguns elementos chaves. Os elementos específicos do currículo na prática desta seleção foram:

- 1) Os integrantes e componentes do currículo; Alunos e docentes.
- 2) Os componentes pedagógicos e políticos do currículo; planos, conteúdos, tempos, metodologias)

Para a definição do nome da categoria para análise, foi necessário centrar-se nas palavras chaves dos comentários dos entrevistados, assim é possível a interpretação e categorização da realidade, mesmo que seja implicitamente, no uso da linguagem (Massot *apud* Giraldéz, 2006, p. 159). Depois de uma pré análise prosseguiu a categorização



específica dos temas para buscar sua profundidade, essa foi como uma ‘lupa’ maior que focalizou os detalhes das primeiras categorias.

A construção das categorias da análise foram feitas em três eixos: currículo como intenção, currículo como realidade e uma visão futura, depois destes eixos foram feitas categorias mais específicas. Agora apresento só as principais categorias no seguinte quadro 1:

Quadro 1. Categorização global

<b>EIXOS PRINCIPAIS DO ESTUDO</b>
<b>1. Currículo como intenção.</b> Avaliação do programa <ul style="list-style-type: none"><li>• Origem do projeto do bacharelado em educação musical da Universidade Veracruzana, 1995</li></ul>
<b>2. Currículo como realidade.</b> Avaliação do processo de aplicação <ul style="list-style-type: none"><li>• Os integrantes e componentes do currículo</li></ul>
<b>3. Possíveis lineamentos futuros</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• Realizar uma reforma consciente</li></ul>

Deste quadro surgem outras categorias mais precisas que descrevem estes três momentos da pesquisa. A construção do corpo central e todas suas categorias organizadas foi um processo do jogo com os dados. As categorias e sub categorias estão explicadas em quase sua totalidade na seguinte descrição da **categorização detalhada**:

**1. Currículo como intenção.** Avaliação do programa

- Origem do projeto do bacharelado em educação musical da Universidade Veracruzana, 1995
  - Origem do bacharelado em Educação Musical
  - Contexto universitário com relação ao bacharelado em Educação Musical
- Análises do projeto curricular original 1995
  - Concepções gerais do currículo
  - A taxonomia do documento

**2. Currículo como realidade.** Avaliação do processo de aplicação. Os integrantes e componentes do currículo

- Alunos. Características do perfil do alunado
  - Parâmetros de admissão dos alunos
  - Perfil de admissão
  - Interesse pelo curso
  - Perfil acadêmico real dos alunos em seu ingresso
  - Perfil dos alunos no transcurso do bacharelado
  - Perfil do formado
- Docentes
  - Perfil do docente.
  - Interesse pra dar cátedra no bacharelado
  - Atitudes do docente para o bacharelado em educação musical
  - Cargos dos docentes dentro da organização interna do bacharelado
  - Situações no contexto interno da Faculdade de Música
  - O desenvolvimento pedagógico- metodológico da sua matéria.
- Componentes do currículo
  - Conteúdos e falta dos conteúdos
  - Relação dos conteúdos e desenvolvimento das habilidades no tempo do currículo
  - Conteúdos relacionados a realidade laboral na metodologia das aulas
  - Articulação e seqüência dos conteúdos das diferentes disciplinas
  - A prática dos planos de estudo na realidade
  - Parâmetros da avaliação para os alunos. Vantagens e desvantagens das modalidades da avaliação

**3. Possíveis lineamentos futuros.** Realizar uma reforma consciente

- Modelo de Educação Integral Flexível, MEIF
- Intercâmbios universitários
- Intercâmbios curriculares
- Perfil ideal dos integrantes e parâmetros de admissão
- Possíveis conteúdos no novo currículo
- Capacitação acadêmica dos docentes universitários



- Contexto sociopolítico

Assim, por meio deste processo da categorização, é organizada e sintetizada a informação das entrevistas semi-estruturadas e documentos oficiais, os quais permitiram obter uma perspectiva completa dos dados para extrair as conclusões finais. Agora neste recorte só mostra-se algumas reflexões dos dados analisados.

### **Algumas reflexões finais**

Por meio das práticas educativas dos docentes e alunos, este estudo descobriu diversas ações realizadas pelos participantes do processo educativo universitário, essas práticas giram em torno dos diretores, docentes, alunos e lineamentos políticos institucionais muito fortes para os câmbios curriculares. Assim esta pesquisa descreve a detalhe ações, interesses, processos do ensino e aprendizagem exercitados pelos integrantes do currículo.

O perfil dos alunos do bacharelado em educação musical da Universidade Veracruzana tem aspectos como: o diferente perfil que vivem dentro da mesma faculdade de Música que chocam com práticas opostas entre performance e práticas da educação, assim também os diferentes níveis musical e pedagógico do ingresso dos alunos, seu interesse real do curso, suas atitudes pra estudar e sua inserção no mercado de trabalho. Então destaca o nível musical regular para disciplinas de treinamento auditivo e práticas musicais, principalmente para tocar instrumentos harmônicos como piano ou violão. O perfil do egresso foi considerado, também em termos regulares, como suficiente-indispensável para as necessidades do educador musical.

O curso proporciona a opção integradora das disciplinas dos diversos conhecimentos, a qual foi uma nova modalidade acadêmica para esta universidade e ofereceu outra perspectiva da prática musical e seu ensino, isso foi muito importante para o professorado das escolas da região. Espera-se que o novo modelo educativo MEIF permita redefinir o perfil do egresso com as novas necessidades sociais e os parâmetros internacionais, como: especialização do ensino do instrumento, treinamento auditivo, coral, inclusive metodologia da pesquisa e ensino dos diferentes níveis escolares ou espaços não formais.

Outro ponto desta pesquisa foi o perfil acadêmico dos docentes universitários, alguns que deram as aulas nos primeiros anos de vida do curso caracterizavam-se por ter diferentes especialidades acadêmicas como: Mestrado em Educação, Psicologia ou Música de maneira geral, mas com um alto nível dentro de suas áreas do conhecimento, observou-se que os



professores realizaram um esforço pra relacionar seus conteúdos com as praticas pedagógicas musicais dos alunos em educação musical, isto ofereceu bom nível acadêmico para alunos que posteriormente foram parte como integrantes docentes do mesmo programa. A especialização dos professores universitários também é um aspecto que é dado progressivamente nas praticas curriculares e as reformas universitárias exigem que o professores tenham continua capacitação. No caso dos docentes das disciplinas pedagógicas aceitarem necessitar aulas formais sobre aspectos musicais e os docentes que são músicos, sua necessidade da formação pedagógica e didática.

A realização do estudo foi pertinente pelo momento (2007-2008) da própria Universidade Veracruzana por a incorporação do novo modelo educativo MEIF (2008-2009), a transformação pode ser o momento especial pra colocar melhor os temas educativos do curso, pra sua avaliação e verificação os resultados na pratica dos alunos e professores, assim também como seu impacto social.

O alcance desta pesquisa é difundir as categorias escolhidas pra realizar mais estudos dos currículos universitários na educação musical, como estudos comparativos dos diferentes cursos do graduação no México. Também que este estudo proporcione algumas estratégias da organização curricular para os cursos da educação musical de nível profissional. As análises devem ser constantes para melhoramento acadêmico e a investigação curricular tem que ser feita por corpos colegiados, realizando projetos de planejamento, avaliação e critica curricular de maneira constante. As análises críticas não são feitas sistematicamente e é necessário para o crescimento de qualquer instituição. Esta pesquisa pode ser a entrada para mais futuras avaliações do outros currículos para profissionais da educação musical.





## Referências

DE ALBA, Alicia. **Currículo: crisis, mito y perspectiva**. Buenos Aires: Editores Minoy, 2006.

\_\_\_\_\_. **Debate en relación a la investigación curricular en México**, Desarrollo de la investigación en el campo del currículo, México, ENEP-Iztacala, UNAM, pp. 49-65. Año 1989. México.

GIRÁLDEZ, Andrea, **Introducción a la investigación en Educación Musical**. Ediciones Enclave Creativa, Primera Edición, Madrid, Mayo 2006.

KRAEMER, Rudolf-Dieter. **Dimensões e funções do conhecimento pedagógico-musical**. Revista Em Pauta, Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, V.11, N. 16/17, Año 2000.

POSNER George J. **Análisis del Currículo**. Prólogo de la Dora Frida Días Barriga. Edit. Mc Graw Hill. Tercera Edición. México, D.F. 2005.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **El currículo: una reflexión sobre la práctica**. Editorial Morata. Novena Edición. España, 2007.

STUBLEY, Eleanor. **Bases filosóficas**, Boletín Centro de Investigación Educativo Musical CIEM. Collegium Musicum de Buenos Aires, No. 37, Año 13, Junio 2006.

STENHOUSE, Lawrence. **Investigación y Desarrollo del Currículo**, tercera edición, Morata, Madrid, 1991

## DOCUMENTOS

- Proyecto Licenciatura en Educación Musical, Facultad de Música, Universidad Veracruzana, 1995.
- Ley Federal de Educación Mexicana 2006-2007.
- Programa Nacional de Educación, Archivos de la Secretaría de Educación Pública SEP, México, 2008.
- Programa Nacional de Cultura. Biblioteca de las Artes CNA, Centro Nacional de las Artes.
- Facultad de Música de la Universidad Veracruzana. Informe de Evaluación de la Licenciatura en Educación Musical. Realizado para: CIEES Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior. Xalapa, Veracruz. Mexico, 2007



# Uma análise semiótica do discurso de professores de escolas de música

Tiago Santana Lima  
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul  
tlima198@hotmail.com

**Resumo:** Este trabalho trata-se de um projeto de pesquisa que propõe uma análise semiótica do discurso de professores de escolas de música alternativas da cidade de Campo Grande - MS. O objetivo que norteia esta pesquisa é verificar a imagem da música que circula no contexto das escolas de música alternativas, por meio de relatos e respostas de professores dessas escolas para que se possa evidenciar qual é o estado do fazer-educação musical e, se necessário, quais são as mudanças que devem ocorrer no âmbito dos conteúdos, das metodologias e técnicas de ensino desses professores, para repensar a maneira de como ensinar a música, de modo a encantar os alunos, visto que são a essas escolas que muitos dos que querem desenvolver o talento ou a técnica musical se direcionam. Recorreu-se a uma das modalidades de análise do discurso: a semiótica francesa ou greimasiana, de Algirdas Julien Greimas, onde é feita a análise por meio do percurso gerativo do sentido, que analisa o discurso do nível mais simples e abstrato para o mais complexo e concreto, passando pelas estruturas fundamentais (surgimento da significação como uma oposição semântica mínima), pelo nível narrativo (organização da narrativa do ponto de vista de um sujeito) e, finalmente, pelo nível discursivo (a narrativa é assumida pelo sujeito da enunciação).

**Palavras-chave:** educação musical, escolas de música e conservatórios, semiótica francesa.

## Introdução: conceituando

O que pensam os professores de uma dada comunidade sobre a música, sua atuação como profissionais e sobre o que ensinam? Que idéias eles têm sobre as demais culturas musicais? E como tais idéias se manifestam no seu discurso? Essas são algumas questões as quais esse projeto de pesquisa tentará dar uma resposta. E são realmente essas expressões que interessam à pesquisa semiótica francesa (*greimasiana*): *o que* o texto (que pode ser verbal ou não-verbal) diz e *como* faz para dizê-lo, examinando, em primeiro lugar, o seu plano de conteúdo, que é concebido pela forma de um percurso gerativo de sentido.

A semiótica francesa (...) se originou entre os anos de 1950 e 1960, para atender à linguística (Barthes e Greimas), à antropologia (Lévi-Strauss) e diferentes correntes formalistas. (...) Algumas pesquisas têm evoluído para o que é comumente chamado de “semiologia” – o estudo dos signos – sob a influência da teoria da comunicação. Mas a corrente mais representativa permaneceu fiel, apesar de sua grande diversidade: a semiótica com base no princípio de uma ‘semântica’ dos discursos, dos textos e das imagens. (FONTANILLE, 1999, p.3, tradução nossa)<sup>1</sup>

<sup>1</sup> La sémiotique française (...) s'est formée dans les années cinquante et les années soixante, à la rencontre de la linguistique (Barthes, Greimas), de l'anthropologie (Lévi-Strauss), et de différents courants formalistes. (...) Une



O percurso gerativo comporta três etapas: as estruturas fundamentais, instâncias mais profundas em que são determinadas as estruturas elementares do discurso; as estruturas narrativas, nível sintático-semântico intermediário; e as estruturas discursivas, mais próximas da manifestação textual, que, como o próprio nome indica, encarregam-se de ‘colocar em discurso’ as estruturas de superfície, fazendo-as passar pela instância da enunciação (GREIMAS; COURTÉS, 1993, p. 157-158)

Cada um desses patamares é dotado de uma sintaxe, entendida como um conjunto de mecanismos que ordena os conteúdos, e de uma semântica, tomada como os conteúdos investidos nos arranjos sintáticos, sendo que uma mesma relação sintática pode receber uma variedade imensa de investimentos semânticos (FIORIN, 1997, p. 18-19)

O presente trabalho ater-se-á principalmente à análise do discurso do professor de música de escolas de música alternativas. Como conceituação básica, entende-se escolas de música alternativas da seguinte maneira:

(...) escolas ou academias de música particulares, sem vínculo com a rede oficial de ensino. Envolve o ensino de música de acordo com normas estabelecidas pela própria escola, sem o compromisso de cumprir um programa determinado pelo Ministério da Educação e Cultura ou por órgãos estaduais e municipais de ensino, (...) apresentam um currículo ou programa de disciplinas flexível e repertórios voltados para estilos musicais variados, ao interesse daqueles que procuram a escola para aprender música, sem oferecer, contudo, a concessão de diplomas.” (SILVA, 1996, p. 51)

## Hipóteses

Para formular as hipóteses, o trabalho baseou-se principalmente na premissa de um trabalho semelhante, na área da Educação Musical no Ensino Fundamental, (DUARTE; MAZZOTTI, 2006), porém, observando-se, *a priori*, os conceitos estereotipados sobre música que foram apresentados pelos professores.

São basicamente duas hipóteses:

- a) foi discursivamente construída uma imagem da música, que tem circulado no espaço escola x sociedade;
- b) a escola, como ‘autoridade de saber’, contribui, de forma significativa, para a consolidação e a difusão dessa imagem, principalmente, através do discurso do

---

partie des recherches ont évolué vers ce qu'on appelle plus couramment la "sémiologie" - l'étude des signes -, sous l'influence de la théorie de la communication. Mais le courant le plus représentatif est resté fidèle, malgré sa très grande diversité, à une sémiotique fondée sur le principe d'une "sémantique" des discours, textes ou images.



professor de música que, enquanto ‘emissor legítimo’, tem o aval da instituição e da própria sociedade para dizer o que diz.

## **Fundamentação teórica**

Inserindo-se no quadro das teorias que se ocupam do texto (do discurso), entendido como “uma totalidade de sentido, dotada de uma organização específica que cabe ao analista apreender” (FIORIN, 1994, p.1-2), a teoria semiótica desenvolvida na França em torno da obra de Algirdas Julien Greimas, dá especial relevo ao conceito de texto enquanto objeto de significação e, portanto, preocupa-se em estudar os mecanismos que o engendram, que o constituem como um todo significativo.

Portanto, nesse trabalho, os fundamentos teóricos serão baseados em quatro principais autores: GREIMAS & COURTÉS, 1993; FIORIN, 1997; BARROS, 1990 e BERTRAND, 2003, não desconsiderando, por suposto, a contribuição de outras áreas da análise do discurso que venham a colaborar para a nossa matéria.

## **O processo da pesquisa**

O objetivo geral que orienta essa pesquisa é verificar a imagem da música que circula no contexto das escolas de música alternativas, por meio da análise do discurso de professores de música desse ambiente.

Os objetivos específicos consistem em:

- a) identificar o que e como os professores caracterizam as funções da música;
- b) identificar quais são os saberes, as competências e habilidades que um professor de música valoriza ter para que se efetive uma educação musical de qualidade (verificar e/ou confrontar com Requião (2002);
- c) identificar marcas de conceituação e relações que os professores fazem mediante a relação música X sociedade;
- d) tomar conhecimento das concepções sobre música, a partir da realidade desses professores, de forma a apontar direcionamentos de estratégias de ensino em música.

Com o intuito de facilitar a coleta de dados, foi decidido trabalhar apenas com informantes residentes em Campo Grande – MS. O número esperado de informantes é entre 20 e 25, porém o questionário foi aplicado somente em caráter de teste com cinco profissionais para que se possam fazer os devidos ajustes.



Antes de prosseguir, faz-se necessário esclarecer os motivos pelos quais esses profissionais foram escolhidos. Como a iniciação musical muitas vezes se faz nesse tipo de escolas – até porque há muitas lacunas na educação musical no ensino regular – acreditamos que estas escolas têm uma contribuição importante a dar na consolidação, legitimação e difusão de uma dada imagem da música.

Terminada a especificação de informantes, o passo seguinte foi buscar o instrumento adequado para coletar os dados, sendo decidido pelo questionário escrito, pois dá ao informante mais tempo para responder às questões que implicam um tipo de reflexão a que poucos sujeitos falantes estão habituados. Foi escolhido também o questionário aberto, em função do tipo de informação que se pretende obter (opiniões ou sentimentos sobre a música) e pelo interesse em saber não só o que é dito, mas também como é dito, e a vantagem de dar ao informante o máximo de liberdade para dar suas opiniões acerca do tema pesquisado.

Quanto à elaboração do questionário, foram formuladas 12 questões para que pudessem atingir a verificação das hipóteses, levando-se em conta o que Signy (1996, p. 80) destaca como necessário para que se leve em conta em trabalho similar: “as disponibilidades do pesquisador, o tipo de população pesquisada e a natureza (...) dos dados”. A folha de questionário é composta por duas partes: a primeira diz respeito à identificação do informante (onde atua, formação e idade); a segunda, contém as questões, que são elas: 1) Como você definiria/ caracterizaria a música?; 2) No seu entender, qual é a função mais importante da música?; 3) Que comparações você faria entre a música e outras artes, como a pintura, a escultura, o teatro e a dança?; 4) Na sua opinião, qual a diferença entre o aluno que estuda música formalmente, em conservatórios, em escolas livres de música, em igrejas, e aquele que aprendeu de maneira mais informal? 5) Quais as semelhanças / diferenças você vê entre as chamadas música popular e música erudita?; 6) O que você entende pelos termos: a. Música formal ou música erudita?; b. Música popular?; c. Música folclórica?; d. Teoria musical?; 7) Como você caracterizaria o ensino da música? Fale sobre suas experiências como (ex-) aluno de música. 8) Como você qualificaria: a. O seu desempenho como músico; b. O desempenho musical dos alunos em geral? Justifique suas respostas.; 9) Na sua opinião, quais são as competências e as habilidades necessárias para que um profissional seja considerado um bom professor de música.; 10) Você acredita que, atualmente, a música está: a) melhor do que antes b) pior do que antes; c) nem melhor nem pior do que antes? Justifique.; 11) Você diria que o estado / estágio do fazer-música do ensinar-música e do compreender música é o mesmo em todas as regiões do país? Comente.; 12) Qual seria, na sua opinião, o papel das



escolas de música em relação ao ensino / aprendizagem da música? Você acha que a escola tem cumprido efetivamente tal papel? Por quê / por que não?

Os questionários são recolhidos com não menos de duas semanas, para que o informante tenha realmente o tempo suficiente de responder de forma completa a todas as questões. Após recolher o questionário, o procedimento é fazer os recortes de informações dos enunciados básicos e regularidades ou tendências dominantes no grupo de informantes, visto que as mesmas bases de idéia e significação perpassam a classe de professores de escolas de música, o que Courtine (1981) chama de ‘redes de formulações’, e, sobre esses recortes, fazer a análise semiótica do discurso em seus três níveis de enunciação, separando-os por categorias, evidenciando-se uma pesquisa qualitativa.

Como exemplo desses recortes, pode-se utilizar, com clareza, o texto de Duarte & Mazotti (2006) sobre a imagem da música por parte dos professores no Ensino Fundamental, onde os principais recortes da pesquisa foram os seguintes: Música é linguagem; música é a vida dos professores; música é como força criadora do universo.

É evidente que estes recortes envolverão a subjetividade do pesquisador, não invalidando a pesquisa e seus resultados, nem implicando que os dados sejam descritos e analisados de forma parcial, sem o possível distanciamento e isenção, visto o que Fiorin (1988) e Possenti (1988) afirmam sobre a inerência da subjetividade a toda e qualquer investigação, pois a objetividade absoluta é impossível visto que

(...) não se estudam fenômenos, mas dados, entendendo-se por fenômeno o que ocorre efetivamente no mundo, e por dado o que é previamente circunscrito e determinado enquanto tal por um certo ponto de vista, vale dizer, por uma determinada assunção teórica e metodológica. (FIORIN, 1988, p. 19).

## **Considerações finais**

Como boa parte da educação musical de base tem sido feito nas escolas de música alternativas, analisar o discurso dos professores desses ambientes é necessário para ter tanto uma imagem ontológica quanto uma reflexão deontológica da formação desses professores, dos métodos e técnicas de ensino, da visão que têm da música, da adaptação em relação à comunidade em que trabalham. Espera-se com esta pesquisa, instigar questões referentes ao papel das escolas de música, às funções do ensino da música na atualidade e à atuação do professor de música/educador musical, especialmente nesse contexto.





## Referências

- BARROS, Diana Luz Pessoa de. *Teoria semiótica do texto*. São Paulo: Ática, 1990.
- BERTRAND, Denis. *Caminhos da semiótica literária*. Bauru: EDUSC, 2003.
- COURTINE, Jean-Jacques. *Analyse du discours politique: le discours communiste adressé aux chrétiens*. Paris: Didier-Larousse, 1981.
- DUARTE, Mônica de A.; MAZZOTTI, Tarso Bonilha. Professores de música falando sobre... música: a análise retórica dos discursos. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n. 15, p. 59-66, 2006.
- FIORIN, José Luiz. *Elementos de análise do discurso*. São Paulo: Contexto, 1997.
- \_\_\_\_\_. *O regime de 1964: discurso e ideologia*. São Paulo: Atual, 1988.
- \_\_\_\_\_. *A noção de texto na semiótica*. São Paulo: FFLCH-USP, 1994.
- FONTANILLE, Jacques. *Sémiotique et littérature: Essais de méthode*. Limoges: Presses Universitaires de Limoges, 1999.
- GREIMAS, Algirdas Julien; COURTÉS, Joseph. *Sémiotique: dictionnaire raisonné de la théorie du langage*. Paris: Hachette, 1993. v. 1
- POSSENTI, Sírio. *Discurso, estilo e subjetividade*. São Paulo: Martins Fontes, 1988.
- REQUIÃO, Luciana Pires de Sá. Saberes e competências no âmbito das escolas de música alternativas: a atividade docente do músico-professor na formação profissional do músico. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n. 7, p. 59-67, 2002.
- SIGNY, Pascal. *L'image du français en suisse romande*. Paris: l'Harmattan, 1996.
- SILVA, Walênia Marília. Escola de música alternativa: sua dinâmica e seus alunos. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n. 3, p. 51-64, 1996.





## Uma breve retrospectiva histórica das atividades educativo-musicais que ocorreram na Paraíba antes da criação da Escola de Música Anthenor Navarro

Vania Claudia da Gama Camacho  
Universidade Federal da Paraíba  
vaniacamacho@yahoo.com.br

**Resumo:** Este artigo é um recorte de minha pesquisa de doutoramento. Trata-se de uma revisão bibliográfica na busca pelas origens do ensino do piano na Paraíba. Tento aqui pontuar aspectos importantes que foram fundamentais para a configuração do ensino musical paraibano, particularmente do ensino instrumental tal como se estabelece nos dias atuais. Além disso, procuro traçar uma retrospectiva das principais atividades educativo-musicais existentes antes da criação da Escola de Música Anthenor Navarro, que foi a primeira escola especializada de ensino musical paraibana a ser institucionalizada. Para tanto, recolhi dos principais autores que tratam da história paraibana e, especialmente de trechos de obras e de documentos encontrados do historiador e musicólogo Domingos de Azevedo, pequenos indícios que revelam os fatos ocorridos e me possibilitam uma reconstrução da história musical paraibana.

**Palavras-chave:** História do ensino musical, História da música na Paraíba, Instituições de ensino musical.

A partir da análise da produção historiográfica que trata do ensino musical paraibano verificamos que os estudos recentes indicam uma tendência, que acredito ser nacional, de profissionais que atuam na área de música tecerem a historiografia musical. Neste mapeamento inicial, que teve a finalidade de encontrar as produções recentes elaboradas tanto na área de música como em outras áreas correlatas <sup>1</sup>, observamos que esta produção é bastante nova “sendo que a pesquisa histórica relativa à educação musical (existe) há pouco mais de uma década” (AMATO, 2006, p.145). Na Paraíba, dentre os pouquíssimos autores que se preocuparam com a escrita da história musical paraibana está o musicólogo e historiador Domingos de Azevedo Ribeiro. Sua produção é significativa, porém, trata apenas de pequena parte da história musical paraibana. Suas obras são de cunho historiográfico e biográfico retratando pedaços da história e principalmente personalidades de relevo. Entre estas se destacam na área musical os intérpretes, compositores e educadores paraibanos. Grande parte destas referências traz um rico potencial exploratório, visto serem documentos, fotografias, partituras musicais, entre outros que o historiador catalogou elencando dados gerais sobre o assunto. São dos escritos do musicólogo que partem as primeiras tentativas de

---

<sup>1</sup> Como a educação e as ciências humanas.



reconstrução histórica, inclusive são nestes que encontramos os poucos indícios de como era a execução e o ensino musical paraibano durante o período Colonial e Imperial.

Particularmente a referência à música indígena é encontrada em Ribeiro (2000, p.138), que aponta a existência de cantos indígenas e cita um trecho do livro História da Paraíba do historiador Horácio de Almeida como fonte para compreensão da música nativa. O interessante é que a citação de Horácio de Almeida é uma reprodução da cena apontada por Amato (2006, p.22) referente à carta de Caminha. Nesta citação Almeida retrata que “os índios se divertiam com danças e cantos, ao som do maracá, do boré e do tambor” (RIBEIRO, 2000, p.139). Ainda sobre os índios, Ribeiro nos narra que a música produzida por eles tinha um fim comunitário e muitas vezes terapêutico, como a cura de doenças e a ligação do homem com o céu. O certo é que não temos indícios suficientes que nos forneçam dados de como era a tradição musical indígena paraibana. Logo, não podemos entender as especificidades dos cânticos, dos instrumentos, da execução instrumental, enfim, de como se realizava música por estes povos. A cultura musical indígena foi esmagada pela tradição musical do povo dominador, pois a catequese e a necessidade de se manter os cultos e tradições dos colonizadores impuseram ao povo nativo um paradigma musical diferenciado:

Com a chegada dos jesuítas no Brasil (1549), ocorreu um aproveitamento das aptidões musicais dos indígenas para os trabalhos de catequese: a facilidade deste povo para prender os cânticos dos autos (forma dramática originária do teatro medieval) e das celebrações das missas (música de característica européia) surpreendeu os próprios missionários (AMATO, 2006, p.22).

A presença dos jesuítas contribuiu para o adestramento do povo indígena segundo a tradição européia: “os jesuítas utilizaram a música, sobretudo como instrumento de conversão dos gentios. Escreviam ‘autos’ em português e em língua local, ensinavam as crianças indígenas a cantar, a dançar, a tocar flauta, gaita, tambores, viola e até cravo” (MARIZ, 1994, p.38). Existiam nas aldeias mais civilizadas pequenas escolas de música destinadas ao aprendizado dos filhos dos índios (RIBEIRO, 2000, p.141). Podemos, portanto, entender que a música nativa nestes primórdios sofreu uma intensa aculturação mesclando-se e sucumbindo à tradição européia. Suas práticas e ritos sofreram severas restrições, como podemos ver na “ordem do governador proibindo nas aldeias as cantigas brutas e gentílicas” (MACHADO, s/d, p.43). Além disto, os indígenas “deixaram as cantigas bárbaras que desafiavam os maus instintos e aceitaram outras em ação de graças a Deus e louvores a Sancta Virgem, que logo aprenderam por serem naturalmente afeiçoados à música” (MACHADO, s/d, p.44). Os atos



governamentais restritivos entre outras medidas de adestramento levaram ao esquecimento de suas tradições.

Neste período, apesar das atividades musicais estarem ligadas predominantemente aos serviços e finalidades da igreja, Domingos de Azevedo (2000, p. 138) narra que os europeus residentes nesta região<sup>2</sup> cultivavam também um tipo de música popular, o romance e a xácara, que eram cantos livres com acompanhamento instrumental, sendo as xácaras com letras em forma de narrativa sentimental. Além destes gêneros, a serranilha também era praticada. Azevedo indica como um tipo de música da elite, o cantochão, os toques dos conjuntos militares e os hinos da igreja católica. Por outro lado, “não há referência do gênero musical de caráter erudito ou popular produzido ou cultivado na Paraíba antes do século XIX, e reconhecível como música genuinamente brasileira [...]” (RIBEIRO, 2000, p.138).

No Brasil colonial a atividade educativo-musical estava, portanto, predominantemente vinculada à igreja. Em um momento inicial, a atividade ocorria com o objetivo de catequizar os nativos e era realizada pelos jesuítas. Em um segundo momento, era realizada pelos mestres de solfa dos seminários e pelos mestres de capela, e “exercida por padres e leigos (portugueses e brasileiros natos)” (AMATO, 2006, p.22). Por último, a atividade era ministrada pelo *mestre de música independente* que atuava nas casas das famílias mais abastadas. Esta modalidade de ensino, segundo Esperidião apud Amato (2003, p.74), foi uma tradição que se conservou até o segundo Império, caracterizando o que mais adiante se configurou, a meu ver, como o ensino de professores particulares de música.

Na Paraíba, além da execução musical e da instrução musical realizadas nas igrejas, existiam as bandas de música que eram e, são até hoje principalmente no nordeste, um foco de produção de execução e do ensino musical. Data de 1801 a formação da primeira banda de música, ocorrida segundo decreto real nº 27 de setembro de 1762. Esta pertencia ao Corpo de Infantaria Paga e era regido pelo mestre Manoel de Vasconcelos Quaresmas. A banda era composta de um tambor Mor (regente), dois pífanos e dois tambores, posteriormente, em 1809, foi acrescida de clarinetes e fagotes (RIBEIRO, 2000, p.146). Destaca Ribeiro (2000, p.146) que os conjuntos de pífanos ou “ternos” foram difundidos particularmente no sertão paraibano e foram os antecessores das bandas de música. Estas caracterizaram, em muitos casos, as primeiras manifestações artísticas e de ensino musical de determinadas localidades em terras paraibanas. Importa ressaltar, portanto, os conjuntos musicais de bandas e filarmônicas que assumem grande importância no fomento à música tanto no interior como no

---

<sup>2</sup> Provavelmente ele refere-se à Paraíba.



litoral paraibano referenciadas por Ribeiro (1993, p. 213): Banda de Música da Guarda Nacional, organizada por Manoel de Cristo; Banda 13 de Maio; Banda de Música do Corpo Policial criada por Lei nº 291 de 8 de outubro de 1867, por iniciativa do Barão de Mauá; Banda do Club Euterpe; Sociedade Fênix Musical e Recreio Musical em Areia;

Bandas de Música dos corais, em Mamanguape, Filarmônica Epitácio Pessoa, de Campina Grande, fundada em 1898 pelo professor Antônio Balbino, Banda dos Caixeiros do Club Astréia, Lira Paraibana, Banda da Sociedade dos Artistas Mecânicos e Liberais, Filarmônica Bananeirense, Banda de Música Euterpe, de Serraria, Bandas de Música Cordão Encarnado e Cordão Azul, dirigidas respectivamente, por João Baptista e Zeca Ramalho, em Conceição, Banda de Música de Bonito de Santa Fé<sup>3</sup>, Banda e Música da cidade de Patos, dirigida por João Baptista Siqueira Filho e a Filarmônica Frederico Lundgren, de Rio Tinto [...] (RIBEIRO, 1993, p.213).

Além das Bandas de música, o incremento à atividade musical paraibana partiu principalmente de personalidades que chegaram ao estado, como artistas e professores vindos de outros estados brasileiros e também da Europa. Os conjuntos musicais areiense, por exemplo, iniciaram suas atividades a partir da chegada de um músico que pelo seu gênio empreendedor, imprimiu àquela localidade um movimento cultural intenso gerando inúmeras atividades ligadas à música. Horácio de Almeida (1980, p.122-134) destaca em sua obra Brejo de Areia a efervescência cultural do interior paraibano nos oitocentos, particularmente em Areia, que teve o primeiro teatro inaugurado em 1859.

Desse modo, as atividades musicais que se concentravam em comunidades sacras passaram a se transferir para os teatros. A iniciativa particular promovia uma educação elitista, comumente importando professores e artistas estrangeiros. (AMATO, 2006, p.24) <sup>4</sup>.

Este fomento cultural, particularmente no campo da música se deu pela figura de Manuel de Cristo Grangeiro e Melo<sup>5</sup>. Regente e compositor de música sacra que chegou a Areia por volta de 1820 vindo de Pernambuco. Manoel de Cristo organizou um conjunto musical formado pelos membros de sua família, fomentando a prática musical e o ensino de música em Areia. São nestes relatos de Almeida que encontrei, até o momento, os primeiros indícios da educação musical instrumental paraibana:

---

<sup>3</sup> Esta Banda foi fundada por José de Lima Siqueira, filho de João Baptista de Siqueira, fundador da Banda Cordão Encarnado, e irmão de João Baptista Siqueira Filho. José Siqueira foi maestro e compositor paraibano de renome internacional, foi também professor de música da Escola Nacional de Música e seu irmão chegou à diretoria da referida escola (RIBEIRO, 2000, p.1).

<sup>4</sup> Amato refere-se, de modo geral, ao contexto nacional que é reproduzido regionalmente aqui, na Paraíba.

<sup>5</sup> Avô do pintor Pedro Américo.



Instalado na vila organizou magnífico conjunto do qual faziam parte os membros de sua família composta de extintos musicistas. Integravam o conjunto seus filhos Zeferino, Daniel, Tristão e as filhas Bahia e Dondon, os três últimos nascidos em Areia. Sua orquestra conquistou reputação como a melhor da Paraíba, possivelmente a melhor do Nordeste, disputada pelas freguesias da Paraíba, Pernambuco e Rio Grande do Norte, para as grandes solenidades religiosas. (ALMEIDA, 1980, p.131).

Ainda sobre as atividades musicais exercidas, formal ou informalmente, pelos Grangero e Melo relata Almeida que o ensino musical geralmente se dava na residência de Manuel de Cristo, “que reunia a família e discípulos para os costumeiros ensaios, nos quais ensinava música vocal e instrumental” (ALMEIDA, 1980, p. 132). Quando Manuel Cristo morre assume as atividades que vinham sendo desenvolvidas, suas filhas Dondon e Bahia:

Em 1856 a cidade chorou a morte de Manuel de Cristo, vítima do cólera morbus. Foi uma perda irreparável, mas a semente por ele lançada já havia germinado e estava em condições de dar fruto. A orquestra sacra passou a ser regida por sua filha Dondon, enquanto Bahia fazia a primeira voz no coro da igreja. Dondon tocava flauta, Bahia violino, ambas instruídas, sabiam um pouco de latim, ensinavam música, tocavam e cantavam na igreja nos salões, igualmente exímias ao violão. Por muitos anos, Dondon (Claudina Joaquina de Albuquerque Melo) manteve a regência da orquestra religiosa, com orgulho para a cidade, auxiliada por sua irmã Bahia (Maria do Rosário Brasileira Melo) [...] Essas duas criaturas tão prendadas desapareceram quase centenárias, esquecidas dos parentes e dos conterrâneos numa pobreza que confinava com a indigência (ALMEIDA, 1980, p.132).

Além da referência às filhas de Manuel de Cristo que atuaram como professoras de música até o final de suas vidas, tanto em suas residências como na igreja, encontramos a menção à primeira escola de primeiras letras criada em Areia em 1834. Nesta era ministrado o ensino musical por Bahia, que era professora de letras e música na referida escola. Em 1855, Bahia assume a cadeira de ensino de D. Ana Umbelina que tinha sido a primeira professora desta escola. Conta Almeida que Bahia “jubilou-se com o ordenado de 37 mil réis por mês, depois de haver ensinado a duas gerações, vindo a falecer em extrema pobreza [...]” (ALMEIDA, 1980, P.123). A escassa e rara documentação encontrada traz importante referência ao ensino musical efetuado também nas escolas de primeiras letras. Outra indicação de escola musical na cidade de Areia refere-se à professora, compositora e instrumentista Júlia Verônica dos Santos Leal (1868-1970), que além de ensinar, era organista da Igreja Nossa Senhora da Conceição. Ribeiro (1992, p.161) relata a existência de um Curso que funcionava na residência da professora onde esta lecionava Letras, Música, Piano, Artes Cênicas e Religião.



O modelo descrito acima pôde ser encontrado em diversos relatos que tratam de descrever as atividades musicais em outras localidades no Brasil. Logo, as atividades musicais eram desenvolvidas em espaços particulares, ou seja, nas residências dos professores de música. A educação musical brasileira tece suas bases metodologias e institucionais, portanto, nas aulas ministradas por professores particulares que, muitas vezes, transformavam suas residências em escolas. Deste modo, em âmbito nacional, “o curso do padre José Maurício foi a célula inicial para a criação do futuro Conservatório Imperial de Música e também pode ser entendido como o início do processo de profissionalização dos músicos no país” (AMATO, 2006, p.24). Já na Paraíba, especificamente em João Pessoa, o curso de Piano Soares de Sá fundado, em 1929, por Gazzzi de Sá e sua esposa Ambrosina Soares de Sá é o embrião Escola de Música Anthenor Navarro (EMAN), primeira escola educacional paraibana institucionalizada destinada exclusivamente ao ensino da música. Muitos desses cursos recebiam subvenções do governo e se a situação de manutenção de escolas musicais na capital do Império era bastante difícil, podemos imaginar o que ocorria na Paraíba. Aqui, pouca coisa pôde ser encontrada no que diz respeito às escolas subvencionadas pelo governo ou oficialmente estabelecidas nos oitocentos, apenas no século XX que este formato é incorporado em terras paraibanas com a Escola de Música Anthenor Navarro.

Outra indicação importante a ser melhor pesquisada, é a educação musical realizada por ordens católicas que antecede à criação da escola de música citada acima e, se estende mesmo após a criação desta. Estas ordens religiosas fundaram colégios tanto no interior como na capital do estado e, instaladas na Paraíba no século XIX, propagavam um modelo de educação musical específico. Em Areia, podemos citar o Colégio Santa Rita que teve na figura da madre Maria Inviolata Scheikenbach, de nacionalidade alemã, uma educadora musical de grande destaque na cidade e no estado.

Ela ensinou piano, violino, violão, canto, acordeon e flauta conseguindo imprimir através do seu conhecimento musical, noções fundamentais de música erudita [...] no Colégio Santa Rita Madre Inviolata foi sempre dedicada ao ensino da música, tendo como assistentes as professoras Madre Venantia Schmid e Maria do Patrocínio Gondim, aquela originária de Munique-Alemanha e areiene, ex-aluna das irmãs da Sagrada Família (RIBEIRO, 1992, p.213).

O Colégio Santa Rita, assim como outras instituições, formou inúmeros professores, particularmente professoras, que atuaram e continuam atuando no cenário musical paraibano.

Dos colégios da capital destacamos o Colégio Nossa Senhora das Neves, que visava atender uma elite local principalmente feminina. Há que salientar que a disciplina piano



ocupava o currículo da escola ainda quando esta não estava ligada à igreja, “o plano de curso do Colégio de Nossa Senhora das Neves além do curso primário, [...] adentrava um pouco em matérias específicas, como história, geografia, piano, canto e, a principal delas, eram as prendas domésticas.” (PINHEIRO, 2008, p. 137). Quando o Colégio é reaberto, em 1895, por D. Adauto Henriques, mesmo havendo necessidade de um preparo mais propedêutico à mulher, afim de não só proporcionar às meninas uma educação para o lar, o piano permanece como disciplina que interessa à formação integral da mulher da época. O currículo após a reabertura do colégio pela igreja compreendia:

[...] instrução religiosa, leitura, caligrafia, língua nacional, francesa, inglesa, aritmética, álgebra, ciências físicas e naturais, história universal, história do Brasil, geografia geral, geografia do Brasil, corografia, Música vocal, piano, violino, bandolim, desenho, pintura, flores e trabalhos de agulha úteis e agradáveis. (KULESZA apud FIGUEIREDO, 2006, p.97).

Além do Colégio Nossa Senhora das Neves que mantinha o ensino de música através das professoras irmãs Tereza Angela e Inês de São José, destaca-se na educação musical o Colégio Nossa Senhora da Conceição através da professora Anatilde Camará (RIBEIRO, 1993, p.?).

Além da educação nos colégios confessionais, o ensino e as atividades musicais no século XIX e início do século XX, ocorriam também no Colégio de Educandos e Artífices e na Escola Normal. Cabia ao Colégio de Educandos e Artífices alimentar, vestir e tratar das “enfermidades todos os educandos; e, além da educação moral e religiosa, ensina-lhes a ler, escrever e contar, noções de gramática nacional, música vocal e instrumental, e um ofício mecânico” (PINHEIRO; CURY, 2004, p.120). O ensino musical seria ministrado as segundas, quartas e sextas das sete às nove horas da noite e, aos domingos e dias santificados das dez da manhã até à hora do jantar, onde todos os alunos participariam das aulas. Indica-nos Pinheiro e Cury (2004, 127) que seriam escolhidos aqueles mais habilitados para formar uma banda de música que tocaria em festividades públicas ou particulares com o consentimento do diretor da escola. Há que observar o caráter profissionalizante desta instituição, por se tratar de colégio destinados aos órfãos e mais carentes, incluía em suas disciplinas atividades visando preparar os educandos ao sustento de si próprios. A Escola Normal ou Externato Normal possuía em seu currículo, o ensino da religião, do desenho, de ginástica, da música, e de trabalhos de agulhas que seriam ministrados a todas as alunas e, segundo Pinheiro e Cury (2004, p.137) teriam o desenvolvimento, no caso da música, compatível com as disposições financeiras da Escola.



Uma mudança se processa na sociedade no início do século XX configurando o ensino, inclusive o ensino musical, de maneira a adequar às novas necessidades de mercado e aos novos ideais educacionais.<sup>6</sup> Havia, portanto, nas instituições referenciadas acima, uma divisão que é um indicador do contexto social e de como se pensava a educação à época. Nestas, principalmente nas confessionais, que obedeciam a um modelo europeizado de educação, o ensino instrumental estava presente no currículo; enquanto nas outras escolas, principalmente nos chamados Grupos Escolares, o ensino adquiri outra configuração restringindo-se ao ensino musical ou o que chamamos de musicalização<sup>7</sup>. Ainda temos que pesquisar mais profundamente este dado, mas no momento, é um indicativo de relações sociais e humanas estabelecidas diversamente.

Inicialmente, portanto, na prática pedagógica musical das escolas, não havia um compromisso educativo que visasse à profissionalização. Este vai se consolidando pouco a pouco, por um lado, com as mudanças ocorridas na sociedade de um país essencialmente agrário que passa à industrialização e, por outro, na configuração do papel social da mulher, que tem a oportunidade da inclusão e o acesso ao mercado de trabalho, como professora de música, particularmente de piano. A função educativa do piano se firma trazendo um novo sentido à mulher, já que na instrução se reconhecia a oportunidade de trabalho principalmente das meninas de família menos abastadas. “[...] Essas mudanças são um sinal de mudança na sociedade, pois a Escola Normal já havia se estabelecido fortemente na capital do agora estado paraibano, e era visto como um alternativa de emprego para as mulheres da classe média.” (EGITO, 2008, p. 142). A educação musical paraibana, portanto, vai aos poucos tecendo suas bases, na figura dos professores particulares, nas escolas em suas residências, nas escolas confessionais, nos grupos escolares e nas escolas especializadas em música que surgem no final da década de 20. Estes espaços se tornam foco de produção da cultura musical paraibana.

---

<sup>6</sup> Principalmente aos ideais da Escola Nova a partir da década de 30.

<sup>7</sup> Vamos encontrar quando da instituição dos Grupos Escolares este formato de educação musical, principalmente vinculado a estudo da música com propósitos cívicos e de consolidar a noção de nação, a disciplina de canto orfeônicos servia a este mister.





## Referências

- ALMEIDA, Horácio de. *Brejo de Areia*. 2. Ed. João Pessoa: Editora Universitária, UFPB, 1980.
- AMATO, Rita de Cássia Fucci. Educação pianística: o rigor pedagógico dos conservatórios. *Música Hodie*: periódico do Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal de Goiás, Goiânia, v. 6, n.1, p. 75-96, 2006.
- AMATO, Rita de Cássia Fucci. Reflexões sobre a escrita da história de instituições educativo-musicais. In: WWW.faced.ufu.br/colubhe06/anais/arquivos/208RitaAmato.pdf. Acesso em: 01 nov. de 2009.
- EGITO, Philipe Henrique Teixeira do. A instrução feminina na capital da província da Parahyba do Norte: o Colégio de Nossa senhora das Neves (1858-1895) In: PINHEIRO, Antonio Carlos Ferreira e FERRONATO, Cristiano (org). *Temas sobre a instrução no Brasil imperial (1822-1889)*. João Pessoa: Editora Universitária, UFPB, 2008.p.125-144.
- FIGUEIREDO, Francisco Severiano de (org.). *Anuario Ecclesiastico da Parahyba do Norte*. 2 vols. Parahyba do Norte: Torre Eiffel, 1919.
- KULESZA, Wojciech Andrzej. Igreja e Educação na Primeira República. In: SCOCUGLIA, Afonso C., MACHADO, Charliton J. S. (org.) *Pesquisa e Historiografia da Educação Brasileira*. Campinas: Autores Associados, 2006.p.87-113.
- MACHADO, Maximiano Lopes. Igreja e ordens religiosas na formação da Paraíba. In: OCTÁVIO, José. RODRIGUES, Gonzaga. (org.) *Paraíba: conquista, patrimônio e povo*. João Pessoa: Ed. Grafset, s.d. p.43-45.
- MARIZ, Vasco. *História da Música no Brasil*, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1994.
- PINHEIRO, Antonio Carlos Ferreira. A institucionalização da Instrução Pública e particular na província da Parahyba do Norte (1821-1840). IN: PINHEIRO, Antonio Carlos Ferreira e FERRONATO, Cristiano (org). *Temas sobre a instrução no Brasil Imperial (1822-1889)*. João Pessoa: editora Universitária, 2008. P.13-38.
- PINHEIRO, Antonio Carlos Ferreira; CURY, Cláudia Engler (orgs). *Leis e regulamentos da instrução da Paraíba no período Imperial*. Brasília, DF: MEC/INEP, SBHE, 2004 (Coleção Documentos da Educação Brasileira).
- RIBEIRO, Domingos de Azevedo. A música na Paraíba. In: A Paraíba nos 500 anos do Brasil, vol II. Editora União, 2000.
- \_\_\_\_\_. *Areia e sua música*. João Pessoa: [s.n.], 1992.
- \_\_\_\_\_. *Crônicas do Cotidiano*. João Pessoa, 1993.



## **Uma experiência interdisciplinar entre música e educação física: a prática rítmico-musical nos movimentos corporais para um grupo da terceira idade a partir de ritmos afro-brasileiros.**

*Maria Luiza Feres do Amaral*  
*Universidade do Vale do Itajaí - UNIVALI*  
*liza.amaral@univali.br*

*Edson Costa*  
*Universidade do Vale do Itajaí - UNIVALI*  
*eds.cta@terra.com.br*

*Ricardo Rocha*  
*Universidade do Vale do Itajaí - UNIVALI*  
*kadorrp@hotmail.com*

**Resumo:** Este artigo discorre sobre atividades interdisciplinares envolvendo música e educação física em face da realidade de um grupo de terceira idade. Para tanto, foram desenvolvidas atividades rítmico-musicais e movimentos corporais tendo como base a diversidade cultural dos ritmos afro-brasileiros, especificamente Capoeira e Côco, buscando o envolvimento e uma valorização do olhar da entidade municipal para os benefícios deste trabalho que envolve a educação musical, a educação física e o grupo de idosas. Nesta perspectiva as intervenções foram realizadas por dois acadêmicos da Licenciatura em Música e dois da Educação Física da UNIVALI, da disciplina Estágio Supervisionado Pesquisa da Prática Pedagógica do sétimo período. Foram realizados dez encontros onde participaram das aulas, em média 17 mulheres, com idade entre 56 e 82 anos. Para os temas trabalhados, Capoeira e Côco os objetivos foram atingidos através de atividades interativas levando ao grupo informações processadas em conhecimento acerca dos instrumentos de percussão, contextualização histórica, apreciação de obras significativas, da percepção rítmica, execução, criação musical e movimentos corporais específicos. Desta forma, oportunizando ao grupo de idosas um momento de lazer e interação entre eles com resultados significativos em percepção rítmica, corporal e socialização. O trabalho fundamentou-se em SAFONS e PEREIRA (2007) e MIRANDA e GODELI (2002).

**Palavras-chave:** Ritmos, Terceira idade, Movimento corporal.

Ao problematizar como se iria estimular o interesse de um grupo de alunas de terceira idade em participar de oficinas envolvendo ritmos afro-brasileiros, através de uma composição entre atividades musicais e movimentos corporais, os autores deste relato objetivaram levar informações que pudessem ser processadas em conhecimento das características musicais e corporais de ritmos afro-brasileiros, especificamente Capoeira e Côco. Desta forma, relacionando estas manifestações no contexto da diversidade cultural brasileira, num diálogo interdisciplinar entre a música e a educação física. Neste contexto objetivaram especificamente o conhecimento dos instrumentos de percussão da Capoeira e Coco, a contextualização histórica, a apreciação de obras significativas de cada tema, o



trabalho com percepção rítmica, a execução, a criação e a prática de movimentos corporais específicos.

Uma vez que se tratava de um grupo da terceira idade com 17 idosas entre 56 e 82 o trabalho foi inserido em uma realidade com componentes históricos e sociais desenvolvidas interdisciplinarmente com música e educação física com caráter de socialização, inclusão e desenvolvimento progressivo da percepção rítmica e corporal, sempre aliadas a uma previsão de riscos onde cada aluna foi tratada dentro de suas especificidades.

Para tanto, se utilizou recursos multimídia para apresentação e explanação dos ritmos afro-brasileiros, onde todas puderam perceber o ritmo e como os movimentos são executados especificamente. Foi realizado ainda atividades de alongamento para adentrar aos exercícios rítmicos da Capoeira e do Côco, contando com a execução dos professores nos instrumentos específicos como agogô, berimbau, caxixi, alfaia, surdo, pandeiro e atabaque.

As atividades interdisciplinares com foco na música e dança se justificam uma vez que “A dança pode contribuir para que o aluno desenvolva a sua consciência corporal, percebendo seu corpo como um todo ou parte de um todo. A dança é um instrumento da consciência corporal, cultural e social” (SANTOS, 2002, p. 117). Dentro deste processo há também um resgate da cultura brasileira, possibilitando novas formas de expressão através do ritmo e da dança, bem como uma melhor compreensão de nossa identidade cultural, levando-se em conta a influência dos ritmos afro-brasileiros e sua origem dentro da formação desta identidade.

## **INTERDISCIPLINARIDADE**

Que se entende por interdisciplinaridade? Como se dá nossa relação com o mundo social, natural e cultural? Esta relação se dá fragmentada, de tal modo que cada fenômeno observado ou vivido é entendido ou percebido como fato isolado? Ou essa relação se dá de forma global, entendendo que cada fenômeno observado ou vivido está inserido numa rede de relações que lhe dá sentido e significado? Enfim como se dá o conhecimento? E como se realiza um fazer docente pautado no conceito de interdisciplinaridade?

A cada dia que passa dentro do universo escolar o termo interdisciplinaridade apresenta-se mais constantemente, entretanto, ainda não foi possível formalizar um conceito capaz de unir epistemólogos, filósofos e educadores em torno de um consenso. E segundo Japiassú (1996), “será mesmo preciso tê-lo, no momento em que se constata que a ciência ou



algumas teorias científicas renunciaram às pretensões de totalidade e completude e que buscam a universalidade da prática.” (JAPIASSÚ 1996, apud ALVES e BRITO 2004).

Neste contexto, a ciência não pretende perder de vista a disciplinaridade, mas vislumbra a possibilidade de um diálogo interdisciplinar, que aproxime os saberes específicos, oriundos dos diversos campos do conhecimento, em uma fala compreensível, audível aos diversos interlocutores. Japiassú é considerado como o responsável por introduzir no Brasil as concepções sobre interdisciplinaridade, a partir de 1976, decorrentes do Congresso de Nice, na França em 1969. Japiassú e Ivani Fazenda são considerados responsáveis pela veiculação do tema no Brasil, sendo o fulcro temático de Japiassú epistemológico, e o de Fazenda, pedagógico. Para eles a interdisciplinaridade deve ser apontada como saída para o problema da disciplinaridade, que é contextualizada como doença, devendo, portanto, ser superada/curada, através da prática interdisciplinar.

Para tanto, é necessário à presença de profissionais de várias áreas do conhecimento com necessidades/objetivos comuns, para o desenvolvimento de projetos de pesquisa. Segundo Miranda & Godeli (2002), “[...] “a música constitui-se em elemento valioso no contexto da atividade física aeróbia, facilitando a execução, tornando o esforço físico menor e mais agradável” (MIRANDA & GODELI, 2002, p.86). A partir da referente citação se constatou que música e educação física podem trabalhar unidas tornando as atividades mais agradáveis, fazendo com que os idosos possam se interessar cada vez mais pelas práticas corporais e rítmico-musicais, melhorando assim sua qualidade de vida. Partindo deste princípio, segundo Japiassú (1976),

À interdisciplinaridade faz-se mister a intercomunicação entre as disciplinas, de modo que resulte uma modificação entre elas, através de diálogo compreensível, uma vez que a simples troca de informações entre organizações disciplinares não constitui um método interdisciplinar. (JAPIASSÚ 1976, apud ALVES e BRITO 2004).

Para ele, existem dois níveis de trabalho interdisciplinar, o nível pluridisciplinar que consiste no estudo do mesmo objeto por diferentes disciplinas, sem que haja necessariamente convergência quanto aos conceitos e métodos e o interdisciplinar onde ocorre uma integração das disciplinas no nível de conceitos e métodos. Para dar conta da interdisciplinaridade, Japiassú aponta dois métodos distintos e complementares: o método da tarefa, que se orienta para os empreendimentos humanos e da história, e que se aplica á procura de um objeto comum aos vários conhecimentos, culminando com a prática; e o



método da reflexão interdisciplinar, que faz menção à reflexão sobre os saberes já constituídos e cujo objetivo é estabelecer juízo e conhecimento.

## **O PROCESSO DE ENVELHECIMENTO: questões para a música e educação física**

No processo de envelhecimento muitas adaptações são necessárias e existem várias definições que tentam explicar o que realmente é envelhecer. Um dos autores que tentam explicar esse fenômeno é Carvalho Filho e Alencar que nos trazem o seguinte comentário:

O envelhecimento é um processo dinâmico e progressivo onde há modificações morfológicas como funcionais, bioquímicas e psicológicas que determinam progressiva perda da capacidade de adaptação do indivíduo ao meio ambiente, ocasionando maior vulnerabilidade e maior incidência de processos patológicos que terminam por levá-los à morte. (FILHO; ALENCAR, 1994 apud FELIPE, 2006, p.21).

Neste sentido, o envelhecimento é um processo que afeta todos os seres vivos e tem como características o declínio com a capacidade funcional do organismo, comprometendo desta forma aspectos físicos e cognitivos. Segundo a Organização Mundial de Saúde a terceira idade inicia entre os 60 e 65 anos de idade e com o envelhecimento são percebidas algumas diferenças no organismo como a diminuição da capacidade pulmonar, de mobilização do ar e aumento da quantidade de ar retida nos pulmões depois de uma expiração, entre outras mudanças fisiológicas que correm durante todo o processo de envelhecimento. (CANCELA, 2004).

O processo de envelhecimento não causa mudanças apenas fisiológicas na vida do ser humano, mas perante a sociedade também, sendo possível observar que grande parte dos idosos possui sintomas de depressão, por vários fatores que vão se modificando em sua vida. Uma pesquisa elaborada pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul observou quais os fatores mais freqüentes que influenciavam as pessoas idosas a sofrerem de depressão. A pesquisa foi elaborada com 583 idosos, com idade superior a 60 anos e a pesquisa realizada por Grazalle et al 2004, traz a seguinte tabela:



**Tabela 1** – Frequência dos sintomas depressivos em idosos da amostra. Pelotas, RS, 2002. (N=583)

Variável	Frequência	Percentual
Tristeza	251	43,2%
Ansiedade	280	48,2%
Falta de energia	244	42,2%
Dificuldade para dormir	229	39,4%
Falta de disposição	428	73,9%
Pensar muito no passado	307	53,0%
Preferir ficar em casa	350	60,4%
Menos importância às opiniões	158	27,6%

**Figura 1:** Sintomas depressivos e fatores associados em população idosa no Sul do Brasil –Fernando Kratz Gazalle<sup>I</sup>; Maurício Silva de Lima<sup>II</sup>; Beatriz Frank Tavares<sup>II</sup>; Pedro Curi Hallal<sup>II</sup>.<sup>I</sup>Programa de Pós-Graduação em Ciências Médicas: Psiquiatria. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, RS, Brasil  
<sup>II</sup>Programa de Pós-Graduação em Epidemiologia. Universidade Federal de Pelotas. Pelotas, RS, Brasil.

Através da tabela acima se pode verificar que 73,9% dos idosos entrevistados relatam a falta de disposição, e conseqüentemente se tornam pessoas sedentárias, não praticantes de atividade física. Segundo dados informados pela tabela acima 60,4% preferem ficar em casa o que colabora ainda mais para uma vida depressiva, sem se relacionar com outras pessoas, isolando-se cada vez mais da sociedade, tornando-se um idoso introspectivo. Outro fator que chama atenção são os 27,6% dos idosos que se sentem abandonados pela sociedade quando comentam que suas opiniões não possuem muita importância, e com isso se sentem desvalorizados.

Após a compreensão dos dados feitos pela tabela, sobre frequência dos sintomas depressivos em idosos e com a informação de que grande parte dos mesmos reclama da falta de disposição para fazer alguma atividade, a inclusão das atividades rítmico-musicais aliada a exercícios físicos fator motivacional e de grande importância na vida desta população em questão. Tomando-se como base a pesquisa realizada por Miranda e Godeli, temos as seguintes estatísticas: porcentagens de respostas à questão “quando a música é tocada na aula, você saberia dizer o que dela influencia você (o estilo, o ritmo, etc..)?” N = 23. Respostas %- Ritmo: 69,56; Letra: 17,39; Melodia: 13,04; Estilo Musical: 8,69. (MIRANDA & GODELI, 2002, p. 91).

Através dos dados colhidos na tabela acima, se conclui que o ritmo é uma ferramenta que pode ser utilizada nas atividades físicas com uma aceitação nas aulas de 69,9% dos

entrevistados. Portanto se pode unir o útil ao agradável fazendo com que atividades corporais com a música se tornem mais interessantes e atraentes para as pessoas.

O trabalho realizado com o grupo vai de encontro ao documento divulgado pela Organização Pan-americana da Saúde (2005), uma vez que a temática levantou questões histórico-culturais dos ritmos apresentados abordando constantemente a diversidade cultural na formação de nossa sociedade e a influência da cultura afro-brasileira em nosso cotidiano. Através de sua representação no Brasil a Organização Pan-americana da Saúde divulgou o documento “Envelhecimento ativo: uma política”. Que diz:

O conceito de envelhecimento ativo se refere unicamente a manter o idoso fisicamente ativo e saudável. Embora estes também sejam objetivos a se perseguir, é preciso ter o entendimento de um idoso ativo no sentido mais amplo de ser participativo. Um programa deve se preocupar em preparar as pessoas idosas para a participação contínua nas questões sociais, econômicas, culturais, espirituais e civis, e não somente para serem fisicamente ativas. (SAFONS, e PEREIRA, 2007, p.28).

Sendo assim, os professores estagiários lançaram mão de meios formais e informais para que houvesse tanto melhor aproveitamento do conteúdo quanto uma melhor integração entre os envolvidos na busca de atingir os objetivos deste trabalho.

## **METODOLOGIA**

Para alcançar os objetivos propostos, as atividades musicais tiveram caráter qualitativo onde os autores buscaram obter dados por meio do contato direto com o grupo em questão, procurando compreender e interpretar estes dados a partir do contexto trabalhado. Segundo Neves (1996), um trabalho de caráter qualitativo,

(...) costuma ser direcionado, ao longo de seu desenvolvimento, além disso, não busca enumerar e medir eventos e, geralmente, não emprega instrumental estatístico para análise de dados; seu foco de interesse é amplo e difere dos métodos quantitativos. (NEVES, 1996).

Para tanto foram realizadas 10 intervenções no período vespertino na Escola de Educação para o Lar Altino Lauro de Aquino, localizada no bairro Vila Operária no município de Itajaí.

Participaram destes encontros, quatro professores estagiários da UNIVALI, sendo dois do Curso de Música e dois do Curso de Educação Física, professores orientadores de ambos os cursos, a Coordenadora da instituição em questão, e em média, 17 mulheres, com



idade entre 56 a 82 anos, pertencentes ao grupo “Saber Viver”, grupo este que foi criado pela própria instituição.

Os encontros partiram de uma visita técnica as dependências do local, ou seja, uma ampla casa, com uma sala interligada ao pátio externo com piscina e área de lazer alugada pela prefeitura do município de Itajaí.

O outro contato foi a partir de uma aula diagnóstica, para que se pudesse explicar os objetivos do projeto.

Para as demais intervenções os estagiários apresentaram através de recursos audiovisuais, e de atividades com prática instrumental e corporal aos ritmos a serem abordados.

A coleta de dados e avaliações partiu da observação do progresso do grupo quanto ao envolvimento nas atividades bem como na execução corporal e musical.

Nesta coleta de dados durante as atividades de observação realizaram-se relatórios, gravações e fotos em formato digital para melhor análise do progresso.

## **UMA EXPERIÊNCIA COM RITMOS BRASILEIROS**

As estratégias do trabalho realizado tiveram focos em atividades ritmo-musicais, corporais e se apresentou através de áudio-visual um histórico relativo aos ritmos contextualizando a vinda dos negros ao Brasil e sua influência nos ritmos brasileiros, especificamente a Capoeira e o Côco, ambos originários da região nordeste. O grupo acredita que a partir da contextualização dos temas abordados a compreensão torna-se mais eficiente e atrativa remetendo-nos a conceitos do materialismo dialético onde a arte é entendida como “forma de expressão e conhecimento de uma realidade, historicamente datada” (PEIXOTO, 2003, p. 50). Expressando a realidade de uma maneira individualizada e socializada ao mesmo tempo comprometida com a realidade social e histórica, mostrando-se de forma a ser passível de transformação.

A música exprime não somente a estrutura particular do autor mas pode sim se tornar expressão comum a diferentes membros de um grupo social. Em síntese todas as atividades eram iniciadas com exercícios de alongamento e relaxamento ao mesmo tempo em que, o grupo de estagiários contando com instrumentos musicais como agogô, pandeiro, conga, caxixi, berimbau, alfaia, ganzá, surdo atabaque e triângulo, executava o ritmo a ser trabalhado naquela ocasião. Seguidas de explanação sobre os ritmos a serem trabalhados com contextualização histórica e apreciação de obras significativas de cada tema, eram executadas





experimentações instrumentais. Isto se dava com o contato das idosas com cada instrumento individualmente e em grupo, seguidos de exercícios corporais proporcionando também o trabalho de percepção rítmica.

Também foram realizadas atividades corporais onde em círculo às alunas uma de cada vez Ian ao centro do círculo realizar o passo da Capoeira previamente demonstrado, com o restante das alunas batendo palmas no ritmo proposto. Para complementar os conteúdos foram ensinados ainda passos de cada dança trabalhada com a ilustração dos profissionais de cada estilo através de vídeos. Neste processo o que foi mais prazeroso para o grupo além da sensação proporcionada pela execução instrumental, foi à autonomia de estar inventando novos passos e improvisos instrumentais sem o compromisso de fazer os movimentos corretamente. Foi visível que com o decorrer das intervenções o grupo conseguia uma evolução na prática das atividades, pois, no primeiro dia eram poucas as que se sentiam estimuladas para fazer as aulas. Porém na última intervenção quase 25 idosas participaram das atividades, fato que demonstrou um grande avanço no que diz respeito à conquista afetiva e estímulo de participação alcançado.

Outro ponto importante conquistado foi fazer com que as idosas saíssem um pouco das cadeiras onde ficavam as tardes inteiras fazendo trabalhos manuais, podendo executar ritmicamente e corporalmente o proposto, apreciar e compor musicalmente. Isso nos remetendo a Paiva quando cita:

A associação entre corpo-movimento-som vem acompanhando a trajetória musical do ser humano e gerando experiências significativas em música desde os tempos mais remotos. Nos rituais religiosos, nas danças e nos festejos populares brasileiros, é comum observarmos a presença da percussão corporal, seja na batida das palmas das mãos ou na batida dos pés no chão. Essa necessidade de vivenciar corporalmente o ritmo está presente em diversas manifestações musicais e chama-nos a atenção, portanto, para a sua utilização também no âmbito da Educação Musical. (PAIVA, 2007, p.01).

Neste sentido, a participação e o contentamento a partir dos pedidos insistentes pelas alunas para se dar continuidade as intervenções veio se concluir na última atividade oferecida para o grupo, “a rede semântica” como forma de representação do conhecimento com relação entre os conceitos apresentados e oportunizando a todas expressar seus sentimentos.

Na rede semântica foi pedido que o grupo relatasse através de uma palavra o que tinha achado das aulas e uma grande diversidade de palavras, foram ditas: “**Felicidade**”, justificada pela aluna dizendo *que era o que ela sentia ao fazer as atividades propostas*. Outra palavra foi “**Alegria**” e na justificativa a pessoa contou que *ficou alegre por estar cantando e*



*dançando, e aprendendo um pouco mais sobre a Capoeira e Coco. Mas a palavra que de certa forma mais chamou atenção foi quando uma senhora trouxe a palavra “Fisioterapia”, e quando na verdade se referia a “Terapia”, e justificou tal palavra dizendo que como foi feito nas intervenções foi muito útil, pois o que fizemos na concepção dela foi agradar corpo e mente. Segundo a mesma, o movimento se tornou muito mais interessante com a música, e por isso participou das aulas. A palavra “interação” chamou a atenção dos estagiários quando esta participante relata que se sentia muito só quando ficava em casa, e começou a participar das atividades naquele espaço, porém, como era uma pessoa muito tímida não conseguia interagir com o restante do grupo, foi somente através das nossas intervenções de fato pode se relacionar com o grupo.*

Desta forma, através da atividade se pode ter certeza da aceitação do grupo do trabalho interdisciplinar da música e educação física. Pois o foco estava em tornar o necessário agradável, no que se refere às atividades físicas de extrema importância para as idosas, bem como um breve contato com o conhecimento rítmico musical de forma prazerosa.

## **PARA FIM DE CONVERSA**

Através das intervenções foi possível que o grupo se conhecesse por inteiro, e desta forma quebrar um pouco a rotina de pequenos grupos de amigos dentro de um grande grupo, sem interação entre todos.

Outro ponto levantado foi que a partir das atividades elas puderam conhecer suas limitações musico-corporais proporcionadas pela execução dos ritmos da Capoeira e do Coco.

Foi possível oportunizar na prática interdisciplinar entre educação física e música momentos divertidos, alegre e mantendo distante a depressão que tanto atinge essa população.

Além de fatores sociais acima descritos, o grupo apresentou um progresso significativo quanto à percepção musical, pois ritmicamente se absorveu conceitos de pulsação, de andamento, dinâmica e forma. Esse progresso se deu também através da experimentação instrumental com todos os envolvidos, onde puderam perceber as propriedades do som.

Podemos estar concluindo que o trabalho interdisciplinar entre educação física e a música pode ser utilizada como ferramenta para inclusão, sendo que novos trabalhos na área da Educação musical acerca deste tema se fazem necessário bem como sugerimos, que o espaço onde atuamos, seja um local permanente da prática musical e que a Universidade reconheça a importância da mesma.



## Referências

ALVES, Railda F., et AL.,. *Interdisciplinaridade: Um Conceito Em Construção*. Porto Alegre: Episteme, n. 19, p. 139-148, jul./dez. 2004, acessado em 17 de junho de 2009 em: [http://www.ilea.ufrgs.br/episteme/portal/pdf/numero19/episteme19\\_artigo\\_alves\\_brasileiro\\_brito.pdf](http://www.ilea.ufrgs.br/episteme/portal/pdf/numero19/episteme19_artigo_alves_brasileiro_brito.pdf)

CANCELA, Carral. *Inteligência Emocional Percebida (Iep) e Atividade Física na Terceira Idade*. Acessado em 18 de junho de 2009 em: <http://emotional.intelligence.uma.es/pdfs/Artigo%20de%20Inteligencia%20%20Emocional%20Percebida.pdf>

FELIPE, Márcia Reis. *Atenção Alimentar e Nutricional aos Turistas Idosos: um estudo na rede hoteleira de Balneário Comburui*: UNIVALI, 2006.

GRAZALLE et al.,. *Sintomas depressivos e fatores associados em população idosa no Sul do Brasil*.2004 acessado em 04 de junho de 2009 em [http://www.scielo.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0034-89102004000300005](http://www.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-89102004000300005)

MIRANDA, Maria Luiza de Jesus e GODELI, Maria Regina Souza. *Avaliação de Idosos Sobre o Papel e a Influência da Música na Atividade Física*. Rev. paul. Educ. Fis., São Paulo, 16(1): 86-99, jan./jun. 2002.

NEVES, José L. *Pesquisa Qualitativa- Características, Uso e Possibilidades*. Caderno de Pesquisas em Administração. São Paulo, V.1,Nº3,1996.

PAIVA, Rodrigo. *Oficina de percussão corporal: relato de uma experiência significativa*. ABEM Sul 2007/Blumenau.

PEIXOTO, Maria I. H. *Arte e Grande Público: a distância a ser extinta*. Campinas: Autores Associados, 2003.

SAFONS, M.P.; PEREIRA, M.M. *Princípios Metodológicos da Atividade Física para Idosos*. Brasília: CREF/DF- FEF/UnB/GEPAFI, 2007.

SANTOS, Inaicyr F. dos. *Corpo e Ancestralidade: uma proposta pluricultural de dança-arte educação*. Salvador: EDUFBA, 2002.



# Viver Bem na Terceira Idade: uma proposta metodológica de musicalização com idosos

*Meygla Rezende Bueno*  
UFG  
*minuett@ibest.com.br*

*Maria Helena Jayme BORGES*  
UFG  
*mhelenajb@terra.com.br*

**Resumo:** Esta pesquisa, de paradigma qualitativo, discute o processo de musicalização na terceira idade, abordando alguns procedimentos metodológicos que podem ser utilizados como meio de propiciar uma melhor qualidade de vida ao idoso, e conseqüentemente promover a valorização desta faixa etária. Sustenta-se teoricamente em, Sekeff (2002), Rodrigues (2003), Swanwick (2003), dentre outros. Com base em uma pesquisa bibliográfica sobre educação musical, velhice e qualidade de vida foi possível observar as relações entre música e idosos, verificando como aquela pode agir no ser humano e ajudá-lo a ter uma velhice com mais qualidade. Os dados foram coletados por meio de observações/aulas semanais com uma hora de duração e estas se estenderam por um período de dez meses. As noções musicais dos sujeitos foram aferidas no início e no final das observações/aulas. Foram aplicados questionário para verificação do perfil dos idosos, avaliação e depoimento dos sujeitos - um grupo de quinze idosos - membros da Associação dos Idosos do Brasil/Goiânia.

**Palavras-chave:** Musicalização, terceira idade, qualidade de vida.

## Introdução

A partir de estudos realizados nas áreas do envelhecimento e qualidade de vida verifica-se que na sociedade brasileira o idoso não tem um espaço adequado para viver bem. Dados estatísticos revelam que até o ano de 2030, aproximadamente, a população de idosos no Brasil atingirá cerca de trinta e dois milhões de pessoas. Esta população é considerada pela Organização Mundial da Saúde, idosos, devido à faixa etária de 60 anos. Costa, Porto e Soares (2003) comentam que no Brasil 8,6% da população são idosos com mais de sessenta anos e, em Goiás, esse percentual é de 7,17%.

A partir destas informações é importante salientar que o Brasil é um país de desigualdades sociais, culturais, políticas, econômicas, onde a velhice é acompanhada pelo déficit na habitação, nutrição, saneamento, condições de educação e trabalho, sendo apoiado pela citação de Mascaro (2004, p. 85) “o idoso brasileiro é em geral pobre, vivendo uma situação econômica e social de muita dificuldade”. Assim sendo o idoso é visto como um fardo, um improdutivo. Mas cabe ressaltar que o idoso, assim como o jovem necessita de



amor, segurança, respeito, adquirir novos conhecimentos e experiências, ser útil, enfim, de valorização de si mesmo.

Entretanto com a negação destas necessidades o idoso se sente desrespeitado, inútil, improdutivo, o que contribui para uma queda na autoestima e no prazer de viver. E ainda é bem evidente a desvalorização do idoso, pois o preconceito, tabus e mitos sobre o envelhecimento estão vivos na sociedade. Mas à medida que se propõe uma educação ou re-educação da sociedade este processo será invertido e então o idoso será valorizado. E esta re-educação, que é para todos, proporcionará uma melhor qualidade de vida aos mesmos.

Portanto este artigo tem como objetivo mostrar como é importante promover atividades que valorizem o idoso, buscando resgatar sua cultura, atividades, sentimentos, potencialidades e autoestima. Bem como informar que a música auxilia no desenvolvimento das potencialidades e habilidades de todo ser humano, contribuindo para uma melhor qualidade de vida e valorização do idoso.

## **A velhice**

Para Mascaro (2004), o envelhecer deve ser observado dentro de um contexto amplo analisando a natureza biológica, psicológica, social, econômica, ambiental e cultural de cada um e relacionando-as entre si.

Rodrigues (2003, p. 24) vê o envelhecimento “como um período de perdas propício a novas conquistas”, pois com o envelhecer mudanças biológicas, psicológicas e sociais ocorrem no ser humano, afetando seus hábitos de vida e rotinas. É neste período que a pessoa geralmente passa a ocupar-se de atividades menos ativas e reduz seu desempenho físico, suas habilidades motoras, sua capacidade de concentração, de reação e de coordenação.

Ao expor sua forma de compreensão da velhice, Rodrigues (2003) apresenta uma visão ampla de envelhecimento quando a associa a uma fase de perdas para se obter novos conhecimentos. É uma visão interessante, principalmente quando se considera que os idosos que já experienciaram várias etapas de suas vidas, mas que ainda estão abertos a novas experiências.

E ainda observa-se que as sociedades orientais valorizam seus idosos porque estes possuem sabedoria e conhecimento. Este aspecto foi concebido por algum tempo nas sociedades ocidentais, mas atualmente o idoso de nossa sociedade tem passado por situações de descaso e até mesmo desprezo e abandono, afetando-o em sua socialização com a família e com o meio externo. Para Mascaro (2004) isto acontece devido a pensamentos que abordam o



idoso como uma pessoa improdutiva, pois a sociedade - apesar de estar mudando seus conceitos - ainda vê o idoso com preconceitos e entende que a velhice é sinônima de doença e incapacidade.

Para a sociedade brasileira ser velho é ser improdutivo, é estar disfuncional a ela, é ser inútil, um fardo, o que contribui para uma queda na autoestima e no prazer de viver. É ainda bem evidente a desvalorização do idoso por meio de preconceitos, tabus e mitos sobre o envelhecimento. Algumas áreas do conhecimento como a Medicina, a Psicologia, a Antropologia e a Sociologia estão se dedicando ao estudo da terceira idade para que assim a sociedade possa se re-educar e mudar atitudes, concepções, valores e comportamentos em relação ao processo de envelhecimento.

A partir destes estudos pode-se colocar que o processo de re-educação da sociedade deve então compreender questionamentos e reflexões sobre as condições biológicas, ambientais, psicológicas (afetivo-emocional, cognitivo) e lazer (cultura) do idoso, observando que o envelhecimento é para todos e irreversível, mas toda a sociedade precisa aprender a viver e conviver com este, assim como se aprende a conviver com a infância, adolescência e/ou idade adulta.

Em relação à cognição questionamentos levam a uma interpretação da terceira idade como uma etapa de crescimento e desenvolvimento intelectual e não mais como uma fase de decadência, como em tempos passados. E esse crescimento e desenvolvimento intelectual são obtidos por meio de atividades que trabalham o espacial (localização), a memória, a respiração, a socialização e a autoestima. Por tudo isto, é importante salientar que com a música todos estes aspectos podem ser trabalhados de forma que o idoso tenha prazer e aproveite dos recursos para ampliar seu conhecimento de mundo e de si mesmo.

O envelhecimento implica finitude como relata Santos (1998), mas não se deve parar e esperar esse fim, pelo contrário, é importante que o idoso se exercite e para isto atividades que trabalham o individual e o social devem fazer parte do seu cotidiano, observando que por meio delas o idoso tem oportunidade de interagir consigo mesmo e principalmente com o outro.

Portanto é preciso educar as novas gerações para que pensem na velhice, levantando questionamentos e refletindo sobre esta etapa de vida e assim adotando novos comportamentos que valorizem cada vez mais o idoso.

## **Procedimentos metodológicos**



Esta é uma pesquisa de paradigma qualitativo. Os dados foram coletados a partir de observações dos sujeitos em sessões/aulas. Foram aplicados questionários para determinar o perfil da cada sujeito. Depoimentos dos sujeitos foram gravados no final do processo. Além disso, foram colhidas informações sobre noções musicais no início e no final das sessões/aulas, para verificar o que cada sujeito já conhecia sobre música e no final, para verificar os possíveis conhecimentos musicais adquiridos durante o processo.

O trabalho foi desenvolvido na Associação de Idosos do Brasil/AIB, na cidade de Goiânia. Contou com um grupo de quinze idosas que se reuniam uma vez por semana em uma sessão/aula com duração de uma hora, por um período de dez meses.

Os procedimentos metodológicos cumpriram as seguintes etapas:

- Requisição de informações para verificação do conhecimento musical dos idosos, colhidas antes e depois do estudo da flauta doce.
- Aplicação de questionário sobre perfil dos sujeitos, depoimentos, avaliação de desempenho.
- Realização de atividades que trabalharam os seguintes aspectos: percepção corporal, temporal, rítmica e melódica; silêncio na música; métrica (pulsação), frase (fraseado e respiração); parâmetros do som (duração, intensidade, altura e timbre) e noções de andamentos.

O processo de ensino-aprendizagem foi desenvolvido prioritariamente por meio da oralidade devido às limitadas condições das idosas para escrever, visualizar letras e os símbolos musicais a certa distância e com determinados tamanhos. Mas isto não constituiu um problema para o trabalho de musicalização com elas desenvolvido. Resultados confirmam que “a música é uma parte integral de nosso processo cognitivo” (Swanwick 2003, p.23) e pode ajudar tanto na coordenação motora e respiração dos indivíduos quanto na melhoria da capacidade de armazenar informações.

Com a transmissão do conteúdo através da oralidade foi possível estimular a atenção do idoso, que deveria estar a todo o momento atento e concentrado na atividade proposta.

Assim como afirma Ruud (1991, p.31), “a música é uma das melhores maneiras de manter a atenção de um ser humano devido à constante mistura de estímulos novos e estímulos já conhecidos”.

O desenvolvimento das atividades de musicalização das idosas contou com o apoio da ludicidade, pois é através de jogos lúdicos que se pode obter uma maior apreensão e compreensão do conteúdo a ser trabalhado. Este aspecto é abordado por Sekeff (2002, p. 68)



quando afirma que “a prática da música, com seu jogo lógico, orgânico, lúdico e de quase-racionalidade, mobiliza e revela investimentos afetivos”.

No processo de ensino-aprendizagem, educadores musicais como Willems, Dalcroze, Kodály, Orff, Gainza, dentre outros, contribuíram para o entendimento de que a música ocupa um espaço relevante no desenvolvimento integral do ser humano. Mostram a importância desta no que se refere ao desenvolvimento da motricidade, afetividade, socialização e cognição das pessoas.

Sekeff (2002, p. 92) referenda este pressuposto e diz: “a música (e sua prática) não constitui apenas um recurso de combinação de sons, mas, sobretudo expressão, comunicação, gratificação, realização, interessando forçosamente à plenitude do ser humano”.

Segundo Campos (2000, p.70) “aprende-se vendo, observando, pegando, sentindo, experimentando, acima de tudo querendo aprender.” Ainda que o processo de ensino-aprendizagem das idosas foi desenvolvido prioritariamente por meio da oralidade, recursos como observação visual, percepção auditiva, imitação, vivências e experiências próprias no fazer musical também foram utilizadas.

Em nenhum momento foi priorizado formar um instrumentista profissional (performer). Priorizou-se incentivar a improvisação e o tocar de ouvido e, também, possibilitar que o conteúdo ministrado fosse memorizado pelas idosas, o que se acreditou ser possível.

Este aspecto é ressaltado por Swanwick (2003, p.51) que afirma: “o estudante de música informal pode copiar padrões de jazz de gravações, perguntar aos amigos sobre digitações e padrões de acordes, aprender por imitação ou ampliar a experiência musical assistindo à televisão, escutando rádio ou explorando lojas de discos”.

Especial atenção foi dada aos sentimentos pessoais das idosas e esforços foram emitidos no sentido de nelas suscitar a busca pela própria felicidade. Em um trabalho de musicalização – especialmente com indivíduos na terceira idade - deve-se não apenas observar, mas principalmente propiciar o desenvolvimento de sua autonomia. Verificar, por exemplo, se ele tem curiosidade, se deseja crescer cognitivamente, se quer agregar para si o que vê de positivo no outro, se tem necessidade de interagir socialmente. Acima de tudo, deve-se incentivá-lo a querer viver uma vida melhor, estar aberto a novas experiências e querer ser, mais do que tudo, feliz.

Como diz Swanwick e Jarvis (1990:40) apud Swanwick (2003, p.72), “o propósito da música não é, simplesmente, criar produtos para a sociedade. É uma experiência de vida





válida em si mesma, que devemos tornar compreensível e agradável. É uma experiência do presente”.

Concordando com este pensamento, acreditamos que o estudo de qualquer instrumento musical deve consistir de manipulação, uso com liberdade, observação, sentimento, experimentação, tato e, por fim, conhecimento do instrumento. E ainda, para Campos (2000, p. 76) “a aprendizagem ocorre numa relação entre externo e interno ou vice-versa. Conhecer o instrumento é, portanto, conhecer-se através dele, e assim cumprir o processo ao qual chamamos educação”.

É importante destacar que

o fazer musical, a exploração sonora, a expressão corporal, o escutar e o perceber com significado, a improvisação, a composição, a comunicação de sentimentos, a experiência social e a utilização dos instrumentos do cotidiano tomam lugar de destaque na prática docente através do jogo que dá prazer, espaço de múltiplas descobertas que conduzem à sistematização da experiência, a partir da qual se estruturarão as habilidades musicais específicas (BEYER, 1999, p.60).

Este prazer e a estruturação de habilidades musicais específicas foram percebidos durante a pesquisa. Resultados apontam que a música, ao ser utilizada como agente propiciador de atividades que utilizam jogos e que proporcionam prazer, pode ajudar idosos em aspectos ligados a uma melhor criatividade, autoestima e socialização.

Tudo isto se comprova com alguns depoimentos das idosas que participaram da pesquisa. Uma delas, por exemplo, disse que a música a ajudou na aprendizagem e na memorização, pois ela tinha que estudar e memorizar todo o conteúdo. Tinha que se dedicar. Já outra idosa afirmou que a participação no projeto melhorou sua cabeça e o seu coração.

Outra comentou que já não fica triste e calada como ficava antes da realização da pesquisa e, quando fica chateada com alguma coisa, pega sua flauta e tenta tocar outras músicas; e assim a tristeza vai embora.

No decorrer das sessões/aulas foram trabalhados exercícios respiratórios para fortalecimento da musculatura diafragmática e que colaborassem para o aumento da capacidade pulmonar para que assim o som produzido fosse mais agradável.

De acordo com as afirmações de Piccolloto e Soares (1995, p.36), deve-se observar que “a respiração ideal é a predominantemente inferior, portanto mais profunda que superficial (capacidade respiratória mais adequada), de ritmo regular com alterações entre rápida e lenta, de acordo com a situação”.



Por tudo isso é importante pontuar que a respiração com os idosos deve ser trabalhada no sentido de conseguir não apenas um som mais agradável ao tocar a flauta doce, mas também um cuidado especial para que seja garantido o aumento da capacidade respiratória.

O trabalho de musicalização com a flauta doce foi iniciado com uma digitação mais simples para que as idosas fossem capazes de compreender e assimilar. Além disso, também foi trabalhado o sopro utilizando sons longos para que as idosas controlassem o fluxo de ar que saía para a produção de um som afinado. Só depois é que foram trabalhados os sons curtos e aumentando então, o grau de complexidade da digitação beneficiando assim a coordenação motora.

### **Considerações finais**

A grande maioria dos idosos, ao longo de suas vidas, já contribuiu com a sociedade trabalhando e cumprindo seus direitos e deveres, mas ainda estão conquistando seu espaço. Apesar de já contarem com um estatuto que lhes garante direitos, muito ainda lhes falta. Há ainda uma carência de atenção por parte da sociedade no sentido de lhes proporcionar atividades proveitosas e prazerosas pertinentes a esta etapa da vida que vão, seguramente, ajudar a lhes promover uma melhor condição de vida. A velhice vem com vários problemas: a saúde não está boa, os familiares se distanciam pela correria diária, a visão não ajuda, a coordenação motora não lhes transmite confiança.

Observa-se que estas, e tantas outras limitações, contribuíram para que se instalasse, de uma maneira geral, o preconceito social de que a fase do envelhecimento é uma fase só de perdas e até mesmo de pobreza intelectual. Faz-se necessário emitir esforços para que este pensamento seja revertido, pois a velhice pode ser vivida com prazer e dignidade se este cenário de descaso à velhice for alterado.

Vários estudos já concluídos mostram que a música ajuda na socialização, na afetividade, no desenvolvimento motor e cognitivo, no desenvolvimento integral do ser humano. Foi a partir deles que desenvolvemos, para esta pesquisa com idosos, atividades musicais e jogos que trabalham o raciocínio, a memória e a criatividade utilizando, para tal fim, o ensino da flauta doce. A maior facilidade de manuseio deste instrumento nos levou a acreditar que ele permitiria não apenas musicalizar, mas também transformar atividades musicais em bem-estar, em vivências musicais prazerosas aos sujeitos da pesquisa.

Pode-se afirmar, neste momento, que a música pode ser um agente importante na melhoria de vida e no despertar de potencialidades, que vão sendo comprometidas no decorrer



do envelhecimento em função de doenças, desânimo ou inércia, e que fazem com que os idosos percam sua vida ativa. O ritmo, a música e seus apelos sensoriais, cognitivos e afetivos suscitam a alegria, a consciência corporal, o movimento, e quanto mais se exercita o cérebro e o corpo todo, mais chances se têm de uma vida melhor e por mais tempo.

As conclusões advindas dos positivos resultados obtidos ao longo das atividades musicais oferecidas aos sujeitos da pesquisa nos levam a afirmar que as mesmas foram importantes para faixa etária escolhida. Auxiliaram na respiração, estimularam o aspecto sensorial, motor, afetivo; contribuíram beneficentemente no desenvolvimento geral e cognitivo das idosas observadas.

Percebeu-se com este estudo que quando o idoso está disposto a buscar algo que o permita desenvolver, aprender, crescer cognitivamente e, paralelamente a este anseio, encontra projetos sociais e educativos que lhe são favoráveis, consegue obter uma melhor condição de vida e manter sua autoestima sempre elevada.

As atividades musicais desenvolvidas com a flauta doce conseguiram ajudar as idosas a tocar as músicas que apreciavam e também criar suas próprias músicas, motivo de muita alegria e entusiasmo. Ao final do processo muitas já se arriscavam em realizar pequenas e simples improvisações e tentavam tocar alguma coisa por conta própria.

A análise dos dados obtidos também confirma a benéfica utilização deste instrumento no ensino da música para idosos, e sua positiva contribuição no processo de valorização da terceira idade. Foi propiciado, como benefício derivado e complementar, um desenvolvimento na aprendizagem musical e um resgate da autoestima das idosas participantes da pesquisa.

A escolha de um repertório musical adequado foi essencial para que se chegasse aos positivos resultados; estes permitiram resgatar a cultura e o conhecimento que o idoso traz consigo e fazer aflorar suas emoções e sensações.

Todos estes dados coletados, e analisados à luz do referencial teórico apresentado, nos permitem concluir que esta pesquisa conseguiu cumprir seus objetivos específicos. Mostra a função da flauta doce no processo de desenvolvimento da percepção e da aprendizagem musical na terceira idade, indica procedimentos metodológicos que podem contribuir com o ensino do instrumento nesta faixa etária e trabalha a criatividade, coordenação motora e memória do idoso.

O trabalho conseguiu, acima de tudo, atingir seu objetivo geral. Suas conclusões nos permitem reafirmar a importância da música no processo de valorização, resgate cultural, socialização e melhoria da autoestima do indivíduo na terceira idade.



## Referências

- BEYER, Esther. *Idéias em Educação Musical*. Porto Alegre: Editora Mediação, 1999.
- CAMPOS, Moema Craveiro. *A educação musical e o novo paradigma*. Rio de Janeiro: Enelivros, 2000.
- COSTA, E. F. DE A.; PORTO, C. C.; SOARES, A. T. Envelhecimento populacional brasileiro e o aprendizado de geriatria e gerontologia. *Revista UFG*. Goiânia, ano V, nº. 2, p.7-10, 2003.
- MASCARO, Sonia de Amorim. *O que é velhice*. São Paulo: Brasiliense, 2004.
- PICCOLLOTO, L.; SOARES, R. M. F. *Técnicas de imitação e comunicação oral*. São Paulo, SP: 5 ed. Loyola, 1995.
- RODRIGUES, Minéia Carvalho. As novas imagens do idoso veiculadas pela mídia: transformando o envelhecimento em um novo mercado de consumo. In: *Revista UFG*. Goiânia, nº. 2, ano V, p. 23-24, 2003.
- RUUD, E. (org.). *Música e Saúde*. São Paulo: Summus, 1991.
- SANTOS, Evani Moreira Pedreira. Algumas reflexões sobre a terceira idade. In: *Especiaria: Revista da UESC*, ano 1, nº. 1, p. 173-176, 1998.
- SEKEFF, Maria de Lourdes. *Da música, seus usos e recursos*. São Paulo: Editora UNESP, 2002.
- SWANWICK, Keith. *Ensinando música musicalmente*. Tradução: Alda Oliveira e Cristina Tourinho. São Paulo: Moderna, 2003.



# **Pôsteres**

## **A Capoeira como manifestação da cultura popular brasileira: ferramenta de inclusão no processo de aprendizagem do aluno com deficiência intelectual**

*Rodrigo Calo Silva*  
*Universidade Federal Do Paraná*  
*rodrigocalo@yahoo.com.br*

*Valéria Lüders*  
*Universidade Federal do Paraná*  
*valeria.luders@ufpr.br*

**Resumo:** A presente pesquisa, em fase inicial, tem como objetivo o estudo da capoeira como ferramenta de inclusão educacional. A capoeira como herança dos africanos trazidos pelos portugueses, principalmente para trabalharem nos canaviais da colônia portuguesa, é uma arte repleta de elementos expressivos que propiciam a inclusão. Optou-se nessa pesquisa pelo estudo de caso, propondo-se as seguintes técnicas de coleta de dados: a observação participante, o registro em vídeo e o registro das observações em um Caderno de Dados das aulas que serão ministradas. Os participantes do estudo serão dois alunos com Síndrome de Down cursando o primeiro ano do Ensino Fundamental de uma escola do ensino regular, da cidade de Curitiba/PR. O estudo está referenciado teoricamente em CARNEIRO (1991), FREITAS (1997), SODRÉ (2002), LAPIERRE; BERNARD; AUCOUTURIER (2004), ROGOFF (2005), VITOR DA FONSECA (2009). Como contribuição à área da Educação Musical e à produção científica em geral, pretende-se com este estudo apontar o que a capoeira pode proporcionar aos alunos com deficiência intelectual, no seu desenvolvimento cognitivo, musical e psicomotor auxiliando principalmente na inclusão desses alunos no ensino regular proporcionando reflexões a respeito da importância da capoeira no contexto social brasileiro desde o Brasil colônia até os dias atuais.

**Palavras-chave:** Capoeira, Inclusão, Manifestação cultural.

Os africanos que vieram para o Brasil como escravos, trouxeram consigo tradições culturais, religiosas e artísticas conforme explica Carneiro (1991). No cativeiro, as diferentes etnias africanas que lá se encontravam, produziram modificações nas suas tradições e entre elas as danças e lutas guerreiras. Dessa forma, buscando se libertar da opressão da escravidão difundiu-se a capoeira entre os africanos no Brasil.

Principalmente após a abolição da escravatura, essa manifestação cultural de jogo, luta e dança espalhou-se pelo país, sendo que hoje esta arte está sendo ensinada em outros países gerando grande interesse pela cultura brasileira entre os estrangeiros.

“A capoeira dos velhos mestres baianos jamais foi esporte, e sim um jogo. É o mesmo que dizer que sempre foi arte, cultura. De um lado, a brincadeira, o descompromisso com a seriedade, tudo aquilo que restitui no homem a



disponibilidade mental e física da criança. De outro, uma prática integrada de luta, dança, canto, toque e forma de pensar o mundo. Por trás dela, não se abriga o “eu” isolado e onipotente de uma consciência esportiva, e sim o grupo – múltiplo, diferenciado, polimorfo, coletivo de almas – que faz eco criativo a uma tradição ritualística, musical, narrativa e corporal de origem negra” (SODRÉ, 2002, p.22).

Baseado no trabalho de alguns autores como CARNEIRO (1991), FREITAS (1997), SODRÉ (2002), LAPIERRE; BERNARD; AUCOUTURIER (2004), ROGOFF (2005) e VITOR DA FONSECA (2009) e pensa-se ser possível e importante “redescobrir” essa arte afro brasileira, que muito nos diz a respeito de nossa cultura corporal, para nos auxiliar a termos uma nova visão de nossas relações com o mundo em que vivemos e com isso encontrar uma forma de inclusão dos alunos com deficiência intelectual pela arte nas escolas do ensino regular, participando de aulas, apresentações, festivais e mostras culturais, onde cada pessoa possa ter sua maneira de se expressar, tornando-os parte do todo.

“O que desejamos conservar na criança – e infelizmente recriar – é a aquisição dinâmica dos conhecimentos por meio de uma vivência que mantém, nela própria e para si própria, a sua dimensão afetiva. Essa vivência emocional é encontrada, inicialmente, no estado mais puro, no nível das situações espontâneas que são determinadas, todas elas, pela busca do prazer de vivenciar o seu corpo nas relações com o mundo, com o espaço, com os objetos, com os outros” (LAPIERRE; AUCOUTURIER, 2004, p. 32 ).

O desenvolvimento psicomotor é um dos ganhos adquiridos com a prática da capoeira. Essa atividade proporciona maior consciência corporal, desenvolve a disciplina e o respeito ao próximo e no ensino da capoeira em uma perspectiva inclusiva um dos objetivos é proporcionar aos alunos uma valorização das manifestações folclóricas, artísticas e lúdicas onde não é exigido que os alunos atinjam um alto nível de técnica, mas principalmente a beleza dos movimentos onde cada aluno traz uma valiosa contribuição para o grupo com sua expressão corporal e musical, pois segundo ROGOFF (2005), “somos preparados por nossa herança cultural e biológica para usar a linguagem e outras ferramentas culturais para aprender uns com os outros” (p.15).

Nesse estudo de caso o ritmo será vivido por meio de atividades que começarão de forma primária através de ritmo da linguagem e palmas, bem como com exercícios em forma de jogos que estimulem a sensorialidade auditiva, ao reproduzir com palmas o ritmo de palavras soletradas silabicamente. Com relação ao ritmo corporal, esse fundamento atuará com função estimulante, favorecendo o controle e a coordenação dos movimentos bem como



auxiliando a execução de instrumentos utilizados nas rodas de capoeira que são o berimbau, pandeiro, reco-reco, agogô e atabaque.

Os motivos musicais de caráter melódico serão avaliados e ensinados com as canções utilizadas nas rodas e essas musicas exercem influência sobre a consciência corporal relacionada ao canto. Também será verificado se há o desenvolvimento de habilidades corporais que fazem parte do jogo da capoeira pelos educandos, explorando a criatividade com exercícios de improvisação em música e em dança, sempre buscando despertar nos alunos o interesse em participar do jogo de uma forma cooperativa com todos os colegas do grupo independente do nível de habilidade dos outros alunos, pois o capoeirista deve procurar a sua melhor expressão independente de com quem ele irá compartilhar o jogo.

“Em todo mundo os povos procuram conservar suas culturas e cultuam suas tradições, para que os mais jovens possam conhecer suas origens e melhor entender os seus hábitos e costumes. Isso também ocorre nas artes e nos esportes como podemos citar: a China com o Kung-fu, o Japão com o Judô, a Coréia com o Taekwon-do, a Inglaterra com o boxe e, porque não, o Brasil com a Capoeira?” (FREITAS, 1997, p.108).

Entre os alunos com necessidades especiais vemos diferentes níveis de habilidades musicais, uns com mais facilidade para a rítmica dos instrumentos, outros com relação ao ritmo corporal e tem aqueles que se mostram mais aptos a cantar as melodias modais das canções de capoeira em comparação com as outras habilidades musicais que fazem parte da capoeira. Essa diversidade de possibilidades é que faz com que possamos atender a todos, mediatizando estratégias que possam efetivamente desenvolver o seu potencial intrínseco de aprendizagem. Fonseca (2009) comenta em seu livro a importância de que se faça uma boa observação do aluno para posteriormente poder-se fazer um Plano de Intervenção cognitiva e intelectual (PICI).

“...tendo como preocupação reforçar e ampliar as suas áreas fortes, desenvolvendo nelas estruturas mais complexas e diversificadas, ao mesmo tempo que se consolidam os seus alicerces motivacionais e se sustentam com mais segurança as suas auto-imagens, fator energético fundamental do ato mental. Subseqüente a essa fase de reforço das aptidões e das habilidades cognitivas e de enriquecimento de sentidos de competência pode-se, então, com bom senso, caminhar para a *compensação das áreas fracas do seu perfil cognitivo...*” (FONSECA, 2009, p.13)

Em geral, esse trabalho tem como objetivo demonstrar a riqueza da prática da capoeira em todas as suas características, nas aulas de música da matriz curricular dos





primeiros anos de uma escola particular para a inclusão de alunos com deficiência intelectual que estão cursando essa série mediante alguns procedimentos propostos que estarão sendo relatados no estudo. Como a prática da capoeira é um fazer artístico de diversas áreas das artes, podendo encontrar nessa arte elementos de teatralidade, expressão corporal e música (ritmo e melodia) a serem desenvolvidos pelos alunos a pesquisa terá como técnicas de coleta de dados, a observação participante, o registro em vídeo, o registro das observações em um Caderno de dados e estas formas de registro objetivam relacionar os conceitos relativos a essa manifestação cultural com educação inclusiva e por fim demonstrar os resultados que essa ferramenta cultural “a capoeira” pode proporcionar aos alunos, inclusive gerando futuras pesquisas de interesse de arte educadores e áreas afins.



## Referências

CARNEIRO, E. *Religiões Negras. Negros bantos*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 3ª edição, 1991.

FONSECA, Vitor da. *Cognição, neuropsicologia e aprendizagem: abordagens neuropsicológica e psicopedagógica*. 3ª ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2009.

FREITAS, J. L. de. *Capoeira Infantil: a arte de brincar com o próprio corpo*. Curitiba: Expoente, 1997.

LAPIERRE, A.; AUCOUTURIER, B. *A Simbologia do Movimento: psicomotricidade e educação*. Curitiba/PR: Filosofart. 3ª edição, 2004.

ROGOFF, B. *A Natureza do Desenvolvimento Humano*. Porto Alegre: Artmed, 2005.

SODRÉ, Muniz. *Mestre Bimba, Corpo de Mandinga*. Rio de Janeiro: Manati, 2002.



## **A flauta doce e seu ensino: um estudo com professores de música das escolas de Santa Maria/RS e região**

*Zelmielen Adornes de Souza*  
Universidade Federal de Santa Maria  
zelmielen@hotmail.com

*Cláudia Ribeiro Bellochio*  
Universidade Federal de Santa Maria  
claubell@terra.com.br

**Resumo:** Este trabalho trata de uma pesquisa de mestrado, em fase inicial, que tem como objetivo investigar as ideias e práticas dos professores de música acerca do ensino de flauta doce em escolas de Educação Básica da comunidade de Santa Maria/RS e região. A revisão bibliográfica tem como base alguns trabalhos realizados sobre a temática do ensino de flauta doce, tais como os de Weiland (2006), Paoliello (2007), Pereira (2009) e Cuervo (2009). A partir de uma abordagem metodológica qualitativa, a pesquisa utilizará como procedimentos de coleta de dados: entrevistas semi-estruturadas e observações. Tendo em vista a ampla utilização da flauta doce em vários espaços educativos, entende-se a necessidade e a importância da presente pesquisa devido à escassez de trabalhos que tratam sobre a temática do ensino da flauta doce. Assim, através do conhecimento de como ocorre o trabalho com flauta doce desenvolvido por professores de música nas escolas, pretende-se promover reflexões acerca do instrumento, seu ensino e suas possibilidades artístico-musicais, o que pode contribuir para a ampliação de práticas significativas com a flauta doce na educação musical.

**Palavras-chave:** educação musical, ensino de flauta doce, flauta doce.

### **Introdução: apresentando a pesquisa**

O presente trabalho trata sobre uma pesquisa de mestrado, em fase inicial de construção, que surgiu de uma preocupação referente ao tratamento pedagógico dado à flauta doce em aulas de educação musical, visto que alguns trabalhos (WEILAND, 2006; PAOLIELLO, 2007; PEREIRA, 2009; dentre outros) apontam para o despreparo de muitos professores de música que desenvolvem iniciação musical, através da flauta doce, em diversos espaços educativos.

Assim, a pesquisa tem como objetivo geral investigar as ideias e práticas dos professores licenciados em música acerca do ensino de flauta doce em escolas de Educação Básica da comunidade de Santa Maria/RS e região. Busca-se também conhecer o perfil desses profissionais, como eles utilizam a flauta doce na educação musical e com que objetivo eles a ensinam.

Neste trabalho, serão abordadas: a revisão da literatura, na qual será apresentado o estado do ensino de flauta doce segundo algumas pesquisas; a metodologia que será utilizada



na pesquisa; e algumas considerações sobre a relevância da pesquisa que está sendo construída.

## **Revisão de Literatura: o ensino de flauta doce**

No Brasil, desde a década de 1960, a flauta doce tem sido utilizada com objetivo pedagógico em aulas de música, sendo que, atualmente, ela tem sido um dos instrumentos mais usados na educação musical em escolas de Educação Básica, escolas de música, projetos sociais, ONGs, entre outros espaços. Isso ocorre, principalmente, devido ao fato de ter modelos de flauta doce de baixo custo, o que possibilita aos alunos sua aquisição. Se por um lado o baixo custo da flauta doce gera a possibilidade de sua aquisição, por outro abre precedentes para uma utilização pedagógica aligeirada e sem bases sólidas para o avanço do conhecimento nesse instrumento. Sobre isso, Weiland (2006) comenta:

O que tenho visto em muitos projetos sociais é um ensino de Flauta Doce muito mal conduzido, muitas vezes enfocando apenas aspectos técnicos ou, ainda pior, a mera repetição de músicas decoradas pelos alunos. Pelas vantagens já anteriormente mencionadas, o baixo custo, fácil transporte, aquisição e limpeza da Flauta Doce, ocorre uma proliferação de projetos que utilizam a Flauta Doce para um ensino sem qualidade, onde os alunos de forma massificada tornam-se meros repetidores de posições de notas decoradas, sem entenderem o real significado daquele estudo. Existem programas em projetos que têm a ousada pretensão de reunir um número exagerado de flautas doces num grande evento, no qual se percebe que nem a sonoridade correta das notas graves (o que seria o mínimo esperado) os alunos conseguem emitir (Ibid., p. 50).

Paoliello (2007) alerta para o fato de que a

[...] má qualidade do ensino da flauta doce nas escolas alarga ainda mais a distância entre o instrumento apresentado em sala de aula e o instrumento utilizado nas salas de concerto; muitos alunos que são musicalizados com a flauta doce não têm idéia do potencial do instrumento, muitas vezes porque os próprios professores também não têm esse conhecimento (Ibid., p. 1).

Isso tem contribuído para uma visão distorcida da flauta doce e de seu ensino, criando a falsa ideia de que qualquer um é capaz “de tocar e lecionar o instrumento mesmo sem ter qualificação” (PAOLIELLO, 2007, p. 38).

A facilidade inicial oferecida por sua simplicidade traz consigo a falsa impressão de que seria fácil usá-la nas salas de aula sem um mínimo de conhecimento prévio, suscitando assim desinformação e despreparo. Não é incomum encontrarmos professores que desconhecem, por completo, peças originais ou exercícios apropriados ao instrumento que certamente poderiam contribuir para um melhor desenvolvimento de seus trabalhos em classe.



Antes de ser um instrumento didático, a flauta foi um instrumento artístico com destaque na história da música, com um repertório belo por natureza e de difícil execução (PEREIRA, 2009, p. 7-8).

Embora o ensino de flauta doce apresente alguns problemas e dificuldades no contexto do Brasil, Cuervo (2009) acredita que a utilização da flauta doce nas aulas de educação musical constitui num importante “veículo de ampliação da presença da música na vida do estudante brasileiro” podendo ser um fator positivo “na consolidação do instrumento” (p. 26). Outro aspecto focado pela pesquisadora é com relação à literatura específica para a flauta doce. Para ela,

A escassez de literatura também se apresenta no que tange à flauta doce, pois, apesar de estar presente na educação musical nas escolas de Ensino Fundamental, escolas de música e projetos do terceiro setor (Fundações e ONGs) no Brasil, este é um instrumento que carece de estudos e produção referentes a material didático, performance, levantamento e análise de repertório original, percurso histórico, entre outros aspectos. Ao contrário da situação dos instrumentos modernos como piano e flauta transversa, são raros e pontuais os estudos concernentes às práticas e saberes de estudantes e professores de flauta doce (CUERVO, 2009, p. 22).

Nesse sentido, destaca-se a necessidade e a importância da ampliação de pesquisas sobre a temática do ensino de flauta doce, de modo a promover reflexões e melhorias no processo de ensino e aprendizagem da flauta doce na educação musical, bem como para a formação dos professores que trabalham com esse instrumento.

## **Metodologia**

Partindo de uma abordagem qualitativa, a pesquisa utilizará como procedimento metodológico o estudo com entrevistas e observações. O estudo com entrevistas compreenderá a entrevista semi-estruturada, através da qual, entende-se que “o entrevistador faz perguntas específicas, mas também deixa que o entrevistado responda em seus próprios termos” (ALVES-MAZZOTTI, 1998, p. 168), permitindo maior liberdade e riqueza de detalhes à fala do mesmo. E a partir das observações de aulas de flauta doce, poder-se-á obter uma visão de como ocorre o ensino de flauta doce nas aulas de educação musical no contexto da escola.

Para participarem da realização da pesquisa serão convidados professores licenciados em música que utilizam a flauta doce em suas aulas de educação musical em escolas de Santa Maria/RS e região. Para tal, estabelece-se que esses professores tenham disponibilidade para



participarem das entrevistas, bem como para lerem a transcrição das mesmas e sugerirem alterações e que concordem que sejam realizadas observações de suas aulas.

### **Algumas Considerações**

Nesta pesquisa, acredita-se que, ao investigar como ocorre o ensino de flauta doce na educação musical e como esse é pensado pelos professores de música, irá se conhecer melhor a realidade do ensino desse instrumento no contexto das escolas de Santa Maria/RS e região, o que pode promover reflexões acerca do instrumento, seu ensino e suas possibilidades artístico-musicais, promovendo a ampliação de práticas significativas com a flauta doce na educação musical. A pesquisa também poderá contribuir com as aulas de flauta doce no contexto da formação de professores em Santa Maria, onde atualmente este instrumento tem sido bastante valorizado e muitas experiências pedagógicas têm sido realizadas em espaços de educação formal e não-formal.



## Referências

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. *O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa*. São Paulo: Pioneira, 1998.

CUERVO, Luciane da Costa. *Musicalidade na performance com a flauta doce*. 2009. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, 2009.

PAOLIELLO, Noara de Oliveira. *A Flauta Doce e sua dupla função como instrumento artístico e de iniciação musical*. 2007. Monografia (Licenciatura Plena em Educação Artística – Habilitação em Música) – Instituto Villa-Lobos, Centro de Letras e Artes, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007.

PEREIRA, Frank de Andrade. *A Flauta Doce no Ensino Fundamental nas Turmas do 1º ao 5º ano*. 2009. Monografia (Licenciatura Plena em Educação Artística – Habilitação em Música) – Instituto Villa-Lobos, Centro de Letras e Artes, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

WEILAND, Renate Lizana. *Aspectos figurativos e operativos da aprendizagem musical de crianças e pré-adolescentes, por meio do ensino de flauta doce*. 2006. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Paraná. Curso de Pós-Graduação em Educação, Curitiba, 2006.



## A importância da educação musical para o idoso

*Carolina Giordano Bergmann  
Instituto de Artes/UNESP  
carolinabergmann@gmail.com*

**Resumo:** Muito já foi estudado a respeito da educação musical para crianças e jovens, porém os idosos somente agora ganharam o interesse de educadores e pesquisadores. Isto nos leva a refletir se as atividades desenvolvidas para este grupo atendem às suas necessidades, se efetivamente proporcionam o aprendizado e se acarretam melhorias na vida dos participantes. O projeto tem como objetivos verificar a influência das atividades de educação musical na memória, concentração, coordenação motora, socialização e disposição do idoso através da opinião dos profissionais que trabalham com educação musical para idosos e dos próprios participantes das atividades, além de identificar as metodologias utilizadas e a formação destes profissionais. Será feito um estudo de caso em instituição a ser definida onde serão analisados dois grupos de informações: no primeiro estarão aquelas que dizem respeito a formação dos profissionais envolvidos e as metodologias utilizadas nas aulas. O segundo englobará o impacto delas na vida dos idosos. Os dados serão coletados através de observação e entrevista semiestruturada com idosos e profissionais que ministram as atividades musicais e a análise será feita através da comparação das opiniões obtidas.

**Palavras-chave:** Educação musical, idoso, gerontologia.

### 1. Introdução

Muito já foi dito e estudado a respeito da educação musical para crianças e jovens, porém os idosos somente agora ganharam o interesse de educadores e pesquisadores. Neste projeto, consideraremos idoso a pessoa com idade igual ou superior a sessenta anos.

Segundo dados do IBGE (2008, p. 51), observa-se um crescimento da população idosa. Assim, “[...] o ritmo acelerado de crescimento da taxa de participação dos idosos levanta importantes debates quanto à capacidade da sociedade em se adaptar à essa realidade em mutação” (IBGE 2002, p. 31). Estas informações alertam para a necessidade de pensar, não apenas em políticas para o idoso, mas em práticas adequadas a ele.

Beauvoir (1990, p. 333), afirma que “para se defender de uma inércia em todos os sentidos nefasta, é necessário que o velho conserve atividades; seja qual for a natureza dessas atividades.” Isto nos leva a questionar se as atividades musicais desenvolvidas para este grupo atendem às suas necessidades, se proporcionam o aprendizado e se acarretam melhorias em alguns aspectos de suas vidas.

As diversas atividades musicais existentes colocam os participantes nas posições de ouvintes, intérpretes e compositores proporcionando uma interação com a música sob diferentes enfoques. Cabe ao educador encontrar a melhor forma de promover estas interações, o que talvez exija, no caso do idoso, uma adequação das atividades e metodologias para que ele possa transitar entre estas posições de forma a bem aproveitar a experiência. Conforme afirma Luz (2008, p. 17) “a



concretização dessas propostas destinadas ao público idoso defronta-se com inúmeras dificuldades, entre elas o fato de não existirem profissionais devidamente qualificados para planejá-las e executá-las.”

Outra dificuldade é romper com alguns mitos referentes à idade e à música: o mito do idoso não ter condições de aprender algo novo e o da música só ser aprendida por aqueles que possuem dom especial.

Com relação ao primeiro, “o que é difícil para as pessoas idosas [...] é iniciar-se em tarefas novas.” (BEAUVOIR, 1990, p. 284). Já Luz (2008, p. 45) contrapõe que

“[...] o processo de Educação Musical é amplamente acessível na maturidade, [...] e que, no geral, a dificuldade pode não estar na incapacidade de aprendizagem musical do idoso, mas sim, no desempenho do educador [...]”.

Pode-se considerar que os idosos tenham mais dificuldade para aprender algo novo, entretanto isto não exclui a possibilidade de aprendizagem neste período da vida. O que o último autor ressalta é que esta dificuldade pode ser minimizada se o educador estiver preparado para lidar com este público.

Com relação ao segundo mito, os que trabalham com educação musical sabem que não é necessário “dom especial” para aprender música. No entanto, esta ideia é forte no senso comum.

“A música e o som [...] estimulam o movimento interno e externo no homem; impulsionam-no à ação e promovem nele uma multiplicidade de condutas de diferente qualidade e grau.” (GAINZA, 1988, p. 22-23). Qual a finalidade de estimular ações e condutas diferentes em alguém que se encontra na fase final da vida? Na verdade, o importante talvez não seja o tempo que resta a viver, mas como este tempo será vivido.

“A liberdade e a lucidez não servem para grande coisa, se nenhum objetivo nos solicita mais [...]. A maior sorte do velho, mais do que gozar de uma boa saúde, é sentir que, para ele, o mundo está ainda povoado de fins” (BEAUVOIR, 1990, p. 603).

Talvez a música possa ser este fim.

## **2. Objetivos e Metodologia**

Este projeto de pesquisa tem como objetivos:

- Constatar a influência da educação musical na memória, concentração, coordenação motora, socialização e disposição, através da opinião dos idosos que participam de atividades musicais e dos profissionais responsáveis por elas.
- Identificar a formação dos profissionais que trabalham com educação musical para idosos e as metodologias adotadas por eles nas aulas.

Para atingir estes objetivos, a seguinte metodologia será adotada: elaboração de pesquisa qualitativa através de estudo de caso, tendo como métodos de coleta de dados a observação direta e a entrevista.

A primeira etapa será definir a instituição alvo da pesquisa. A segunda se dará através da:

- observação das atividades de educação musical com o objetivo de definir a amostra;
- entrevista com idosos e profissionais para verificar se as atividades têm impacto na vida dos idosos, a formação musical dos profissionais e as metodologias utilizadas nas aulas.

A partir dos dados levantados, proceder-se-á a sua comparação e análise.

Para a primeira etapa do trabalho, o procedimento será de consulta a materiais que relacionem instituições que oferecem atividades de educação musical para idosos. Com esta informação poderá se delimitar o campo de pesquisa.

Na segunda etapa serão feitas visitas à instituição escolhida para a observação direta das atividades musicais desenvolvidas. A postura do pesquisador será a de *observador como participante*, “[...] um papel em que a identidade do pesquisador e os objetivos do estudo são revelados ao grupo pesquisado desde o início” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 29). Esta etapa objetiva definir quantos e quem serão os entrevistados, obedecendo ao requisito de não terem aprendido música em outro momento de suas vidas.

Serão realizadas entrevistas semiestruturadas com os profissionais responsáveis pelas atividades musicais da instituição escolhida e com os idosos participantes das atividades para verificar suas opiniões sobre a influência delas nos seguintes aspectos da vida do idoso: memória, concentração, coordenação motora, socialização e disposição.

O registro das observações e das entrevistas se dará através de fotos, anotações e gravações, sendo que as entrevistas serão transcritas. “A grande vantagem da entrevista [...] é que ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos.” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 34).

A análise qualitativa se dará a partir das respostas coletadas através das observações e comparações feitas pelo pesquisador. A avaliação dos resultados utilizará procedimentos analíticos, descritivos, comparativos e dedutivos a partir dos dados obtidos.

A fase final será de redação, que descreverá o desenvolvimento das atividades e a análise qualitativa dos dados.

### **3. Justificativa**

Este projeto pretende investigar se a música pode ser instrumento para melhoria de alguns aspectos na vida dos idosos e relacionar os métodos de educação musical atualmente utilizados para atender a este público.

De acordo com dados do IBGE (2008, p. 44),

“em 1940, a vida média do brasileiro mal atingia os 50 anos de idade (45,50 anos). Os avanços da medicina e as melhorias nas condições gerais de vida da população repercutiram no sentido de elevar a expectativa de vida ao nascer, tanto que, 68 anos mais tarde, este indicador elevou-se em 27,28 anos (72,78 anos, em 2008). [...] Segundo a projeção, o Brasil continuará galgando anos na vida média de sua população, alcançando, em 2050, o patamar de 81,29 anos, [...]”

Este envelhecimento da população exigirá adaptação dos vários segmentos da sociedade. Desde a acessibilidade até a oferta de serviços, muito terá que ser repensado e adequado para atender o idoso.

“[...] as rápidas transformações no perfil demográfico do Brasil em direção a uma população bastante envelhecida devem ser acompanhadas por medidas que promovam o bem-estar da sociedade, que logo estará frente a situações pouco comuns até um passado recente [...]” (IBGE, 2008, p. 66)

Por conta disto, pesquisas sobre o envelhecimento são necessárias e a música talvez possa desempenhar papel relevante nesta compreensão.

Podemos questionar, por exemplo, se o profissional que trabalhará música com os idosos está devidamente preparado e se os métodos utilizados conseguem atender às especificidades deste grupo. “A Educação Musical e, especificamente, sua prática com grupos de terceira idade, coloca em questão a necessidade da preparação profissional deste músico que é, ao mesmo tempo, educador.” (LUZ, 2008, p. 46).

Sendo o aumento da população idosa um fato, os trabalhos realizados sobre este tema possibilitam uma instrumentalização melhor da sociedade. A observação e análise da opinião dos profissionais que trabalham com idosos talvez auxilie na compreensão das formas e métodos de ensino mais adequados para este grupo, contribuindo para a formação dos profissionais na área da Educação Musical e trazendo novas informações sobre o processo de educação musical e suas consequências.

Podemos questionar também a relevância da preocupação em oferecer educação musical para idosos. “Em nossa sociedade, admitir novas aprendizagens na velhice trata-se de um desafio de enfrentamento dos preconceitos em relação às capacidades dos seres na maturidade [...]” (LUZ, 2008, p. 39). Os relatos das pesquisas e observações realizadas nesta área do conhecimento talvez contribuam para superar o forte mito da incapacidade de aprendizagem do idoso.

Gainza (1988, p. 88) afirma que “[...] a educação musical, deve ser considerada como uma contribuição sistemática ao processo de desenvolvimento integral (bio-psicossocial) do ser humano.” Para que isto ocorra, os profissionais devem estar preparados e, quanto mais pesquisas nesta área, mais subsídios teremos para esclarecer questões sobre a educação musical e ampliar as

discussões nesta área.

Não é intenção desta pesquisa, esgotar o tema, mas instigar questionamentos que levarão a novos trabalhos.

## Referências

BEAUVOIR, S. *A Velhice*. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990. 711 p.

GAINZA, V. H. *Estudos de psicopedagogia musical*. 2. ed. São Paulo: Summus, 1988. 140 p.

ESTUDOS E PESQUISAS. Informação demográfica e socioeconômica: Perfil dos idosos responsáveis pelos domicílios no Brasil – 2000. Rio de Janeiro: IBGE, v. 9, 2002.

ESTUDOS E PESQUISAS. Informação demográfica e socioeconômica: Projeção da População do Brasil por sexo e idade – 1980-2050. Rio de Janeiro: IBGE, v. 24, 2008.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986. 99 p.

LUZ, M. C. *Educação musical na maturidade*. São Paulo: Editora Som, 2008. 146 p.

## **A percepção de harmonia e melodia na música em pessoas com Síndrome de Williams**

*Henrique de Carvalho Vivi*  
*Universidade Federal do Paraná (UFPR)*  
*henrique@anjodaguarda.com.br*

*Valéria Lüders*  
*Universidade Federal do Paraná (UFPR)*  
*valeria.luders@ufpr.br*

**Resumo:** A presente pesquisa, em fase inicial, tem como objetivo o estudo da percepção e discernimento em elementos musicais (harmonia e melodia), especificamente a percepção da música em escalas maior e menor e o discernimento de que uma mesma música com tom homônimo soe diferente por seu aspecto harmônico e melódico. Os participantes do estudo serão adolescentes com a Síndrome de Williams, que não tenham aulas regulares de música. O estudo está referenciado, na área da percepção musical no cérebro em SLOBODA (1985) e LEVITIN (2006). Na área da Síndrome de Williams serão utilizados como aportes teóricos, LEVITIN (2005), BELLUGI (2005), LENHOFF (1997). A pesquisa, de natureza qualitativa, propõe três técnicas de coleta de dados: a observação participante, o registro em vídeo e o registro das observações em um Caderno de Dados. Como contribuição à área da Educação Musical e à produção científica em geral pretende-se com este estudo aprofundar o estudo da percepção musical nas pessoas com Síndrome de Williams como meio para o ensino de música em uma perspectiva inclusiva.

**Palavras-chave:** Percepção Musical, Síndrome de Williams, Educação Musical Inclusiva.

A percepção em música não pode ser considerada habilidade restrita a pessoas com vivência em música, ou seja, pessoas leigas também possuem tal habilidade, com níveis menores de discernimento e exposição ao que está sendo exposto (SLOBODA, 1985, p.3-5). Isso não significa que pessoas leigas não venham a desenvolver tal habilidade que antes lhes era desconhecida. LEVITIN (2006, p.30) levanta a questão de que há pessoas com habilidades auditivas, porém, não têm vivência com música, não tocam um instrumento, etc.. Então, isto é premissa para certos parâmetros musicais que possam ser percebidos igualmente por pessoas leigas e “musicais”, levando em conta avaliações de percepção auditiva de produtos sonoros ou trechos musicais de repertórios já existentes.

Esse estudo propõe-se verificar a percepção e discernimento em elementos musicais (harmonia e melodia), especificamente a percepção da música em escalas maior e menor e o discernimento de que uma mesma música com tom homônimo soe diferente por seu aspecto harmônico e melódico, mesmo não explicando por meio da linguagem teórica musical. A melodia pode ser considerada a “noção horizontal” da música: suas disposições são



sucessivas. A harmonia já pode ser considerada a “noção vertical” da música, suas disposições são conjuntas.

Esta pesquisa tem como participantes pessoas com a Síndrome de Williams, pois além de suas características genéticas, físicas, psicológicas e cognitivas, as pessoas deste grupo apresentam algumas características desenvolvidas, como a expressão e comunicação, como também sua sensibilidade aos sons. A pesquisa com Williams já obteve resultados satisfatórios em laboratório, aos quais pessoas do grupo podem aproveitar tal característica musicalmente (LEVITIN, D.; COLE, K.; LINCOLN, A.; BELLUGI, U., 2005).

As pessoas com síndrome de Williams apresentam particularidades nas características físicas, além de um quadro cognitivo particular. Dentre elas, podem ser incluídos problemas na noção espacial (especialmente ao procurar representar graficamente), deficiência intelectual leve à moderada, atraso do desenvolvimento motor.

Geralmente as pessoas deste grupo possuem problemas cardiovasculares e pulmonares, bem como má formação da genitália ou problemas odontológicos na formação da arcada dentária <sup>1</sup>. Assim como a Síndrome de Down, suas características físicas são marcantes, nas linhas faciais (o que a literatura chama de “aparência de um duende”, com orelhas de abano, nariz empinado, etc.) e sua estatura (MAHER, B., 2001).

As pessoas com Síndrome de Williams também tem o cérebro relativamente menor, com cerca de 20% de proporção comparada às pessoas que não possuem a síndrome. No entanto, o funcionamento da parte que cuida da comunicação é bem preservado (LENHOFF, H, 1997), fato este que também é marcante no grupo: as pessoas com Williams são bem comunicativas, possuem um domínio da língua falada e a utilização de certas expressões bem preservadas. Neste quadro cognitivo, há a sensibilidade aos sons e aos ruídos, sendo associados à música e produtos musicais (LEVITIN, D.; COLE, K.; LINCOLN, A.; BELLUGI, U., 2005). Segundo os estudos de Levitin *et. al.*, as pessoas com Síndrome de Williams parecem ter mais sensibilidade aos sons que outros grupos de pessoas (2005, p.236). A literatura já procurou listar quatro principais características deste quadro auditivo do grupo:

*Hiperacusia*; sendo uma sensibilidade à sons “fracos” ou que um ouvido de uma pessoa que não tem Williams não escutaria;

*Odinacusia*; como uma sensação dolorosa ou desconfortável a ouvir certo som, sons, timbres, frequências, junção de uma ou mais destas, etc.;

---

<sup>1</sup> ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DA SÍNDROME DE WILLIAMS. Disponível em <<http://www.swbrasil.org.br>>. Acesso em 30 de maio de 2010.



*Alodinia Auditiva*; como um medo ou anseio de certos tipos de sons, timbres, frequências, alturas, intensidades, etc.

*Fascinação Auditiva*; como o próprio nome sugere, uma extrema admiração e conhecimento por certo tipo de sons, alturas, timbres, frequências, etc.

Estes quadros são particulares no grupo de pessoas com Williams (LEVITIN, D.; COLE, K.; LINCOLN, A.; BELLUGI, U., 2005, p.516-518), mas não se sabe ao certo se tal quadro de audição é fruto de suas características psicológicas, cognitivas, físicas, ou uma combinação de ambas.

Buscando analisar a percepção e discernimento em elementos musicais, harmonia e melodia, propõem-se três técnicas de coleta de dados: a observação participante, o registro em vídeo e o registro das observações em um Caderno de Dados.

Pretende-se que este trabalho traga contribuições de importâncias científicas relevantes, como o esclarecimento do mito que gira em torno da sensibilidade auditiva das pessoas com Williams, bem como a predisposição para música. Nem todas as pessoas deste grupo conseguem elaborar movimentos e técnicas de um instrumento musical com primazia (por suas particularidades no campo físico-motor), mas a percepção auditiva não irá depender de movimentos de execução ou performance nesta pesquisa.

Outra contribuição refere-se ao ensino de música para as pessoas com Síndrome de Williams. Se sua sensibilidade auditiva pode ser aproveitada para este fim, esta pesquisa influirá para a educação musical neste grupo por meios que não tradicionais (e por “tradicionais”, levar como, por exemplo, partituras, escritas teóricas, etc.)

Por fim, e não em menor importância tem-se o caráter inclusivo deste estudo, a inclusão na sociedade por meio da música, e pela música.





## Referências

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DA SÍNDROME DE WILLIAMS. Disponível em <<http://www.swbrasil.org.br>>. Acesso em 30 de maio de 2010.

ILARI, B. (org.) *Em busca da mente musical: ensaios sobre os processos cognitivos em música - da percepção à produção*. Curitiba/PR: Ed. da UFPR, 2006.

LENHOFF, H. et al. Williams Syndrome and the Brain, *Scientific American*. Nova York, volume 277, (p. 68-73), junho de 1997.

LEVITIN, D.; COLE, K.; CHILES, M.; LAI, Z.; LINCOLN, A.; BELLUGI, U. Characterizing the Musical Phenotype in Individuals With Williams Syndrome, *Child Neuropsychology*. Londres, volume 10, nº4, p. 223-147, 2004.

LEVITIN, D.; COLE, K.; LINCOLN, A.; BELLUGI, U. *Aversion, awareness, and attraction: investigating claims of hyperacusis in the Williams syndrome phenotype*. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. Oxford e Malden, volume 46, nº5, p. 514-523, 2005.

MAHER, B. Music, the Brain and Williams Syndrome. *The Scientist*. Filadélfia, volume 15, nº23, (p. 20-23). 2001.

SLOBODA, J. *The Musical Mind: the cognitive psychology of music*. New York: Oxford University Press, 1985.



## **Aprendizagem colaborativa: um recurso metodológico no contexto do Programa de Avaliação Seriada**

*Iara de Melo Ramos Gomes  
Universidade de Brasília (UnB)  
iaramrg@gmail.com*

**Resumo:** O presente artigo tem como objetivo discutir a aprendizagem colaborativa como recurso metodológico no contexto de aulas de música preparatórias para o Programa de Avaliação Seriada (PAS) da Universidade de Brasília (UnB). As análises foram concebidas a partir das seguintes questões, levantadas em experiência de estágio em escola de Ensino Médio: Como reconhecer diferentes níveis de conhecimentos musicais dos alunos? Como aproveitar esses conhecimentos no contexto de aulas para o PAS? A partir do trabalho realizado, a aprendizagem colaborativa demonstrou ser importante ferramenta para a inserção de atividades e abordagens que considerem a diversidade na sala de aula. Os resultados obtidos foram bastante significativos, não somente no âmbito da apreensão de conteúdos do programa pelos alunos, mas também no que diz respeito à sua motivação para as aulas de música.

**Palavras-chave:** ensino-aprendizagem de música, níveis de conhecimento, Programa de Avaliação Seriada (PAS).

### **Ensino e aprendizagem de música: PAS em foco**

O Programa de Avaliação Seriada (PAS) foi implantado na Universidade de Brasília (UnB) como opção à seleção pontual do vestibular tradicional. Além de seu caráter inovador, com três etapas de provas ao final de cada ano do Ensino Médio (EM), ele foi precursor de propostas alternativas ao modelo conteudista vigente. Desde a criação do novo processo seletivo, as linguagens artísticas constituem-se objetos de avaliação. Inicialmente, o candidato optava por uma das três modalidades artísticas, mas há quatro anos o programa contempla disciplinas de Música, Artes Plásticas e Artes Cênicas, em caráter obrigatório e interdisciplinar (MONTANDON, AZEVEDO E SILVA, 2007).

A inserção de Música no programa abriu novos espaços para o ensino e a aprendizagem musical na região. No segundo semestre de 2009, o projeto de estágio<sup>1</sup> do curso de Educação Artística com habilitação em Música da UnB se desenvolveu no Centro de Ensino Médio Setor Oeste (CEMSO) – escola pública de EM. A escola é referência no sistema educacional por assumir compromisso com a preparação de alunos para admissão na UnB. Sua política pedagógica adota a média escolar para dividir os alunos por turmas. Essa divisão gera uma análise ambígua, pois tanto se percebem estigmas negativos e

---

<sup>1</sup> O projeto foi coordenado pela professora doutora Maria Cristina de Carvalho Cascelli de Azevedo, também orientadora do presente artigo.



desmotivadores quanto fatores que impulsionam a competitividade. Para as aulas de música, essa classificação não foi relevante. Diferentemente das outras disciplinas da Educação Básica, nas quais os alunos vivenciaram progressivamente conteúdos e componentes curriculares, a música esteve ausente ou presente de formas muito distintas na formação de cada um. Um dos desafios do estágio foi trabalhar a música a partir de níveis de conhecimentos musicais diversos numa mesma sala de aula. Alguns instrumentos<sup>2</sup> metodológicos foram utilizados para levantar dados sobre conhecimentos, necessidades e expectativas dos alunos, delimitando pontos importantes de reflexão.

O objetivo do presente artigo é discutir a aprendizagem colaborativa como recurso metodológico no contexto de aulas de música para o PAS a partir dos seguintes questionamentos: Como reconhecer os diferentes níveis de conhecimentos musicais dos alunos? Como aproveitar esses conhecimentos no contexto de aulas para o PAS? Essas questões encontram-se interligadas e fundamentadas pelos teóricos e relatos que veremos a seguir.

## **Níveis de conhecimento e aprendizagem colaborativa**

Como se observou em sala de aula, a aprendizagem colaborativa é uma das estratégias em que os alunos mais aprendem: ao ensinar sistematizam e internalizam seus saberes e ao aprender com seus colegas se sentem mais próximos do conhecimento. Essas duas situações podem ocorrer concomitantemente, gerando um verdadeiro processo colaborativo. Mas, afinal, o que significa aprendizagem colaborativa? Como se define colaboração? Segundo Schrange e Collis (apud: Nitzke e Franco, 2002, p.25)

A colaboração é um processo de criação compartilhada: dois ou mais indivíduos, com habilidades complementares, interagindo para criar um conhecimento compartilhado que nenhum deles tinha previamente ou poderia obter por conta própria. A colaboração cria um significado compartilhado sobre um processo, um produto ou um evento.

Parafrazeando essa definição para o contexto da aprendizagem musical, pode-se afirmar que a aprendizagem colaborativa é um processo de conhecimento compartilhado. Para Green (2002), nesse processo, a aprendizagem acontece em grupo de forma consciente ou não: aprende-se entre amigos e colegas por meio de discussão, observação, audição e

---

<sup>2</sup>Exemplos: observações, questionários, entrevistas, aulas dialógicas e comunidade no website *Orkut*.



imitação. Professor e aluno são ressignificados, assumindo os respectivos papéis de facilitador e integrante ativo do processo de aprendizagem.

Para discutirmos aprendizagem colaborativa como possibilidade pedagógica de mobilização do conhecimento do aluno em aulas de música para o PAS, é necessária uma análise sobre o que são níveis de conhecimento e que conhecimento está sendo considerado. Discorrer sobre níveis é um tanto complexo, pois pressupõe uma hierarquia que se desfaz na diversidade de conhecimentos musicais e não se estrutura em apenas uma verticalização, mas em várias, paralelas entre si.

Iniciaremos, então, desconstruindo a idéia de que o conhecimento musical está restrito ao estudo formal e suas gradações. Ele pode se desenvolver por auto-aprendizagem ou colaboração fora de ambientes escolares; pode também prescindir de estudos técnicos de instrumentos, mas ser rico em vertentes sociais e históricas; e pode ainda ser atrelado a um gênero musical específico, fato comum entre adolescentes. Na escola de EM analisada, uma aluna sabia muito sobre rock, seus subgêneros, instrumentações; outro grupo de alunos possuía experiência com o movimento *hip-hop*. É importante também considerar o conhecimento musical adquirido ao se “ouvir música”, prática realizada por mais de 90% dos alunos que responderam os questionários de vivências musicais.

A diversidade que permeia os saberes musicais é, portanto, concreta, o que nos leva a fazer opções e definir parâmetros equivalentes para distinção e nivelamento desses saberes. Ainda que nos restringíssemos ao estudo formal para a elaboração de um modelo pedagógico, verificaríamos notáveis diferenças, como foi observado nas entrevistas. Dentre aqueles que já estudaram música, alguns fizeram aulas na igreja, estudando repertório religioso. Muitos disseram ter estudado instrumentos sem aprender teoria. Outros tiveram aulas de música na rede de ensino, integrando coral ou grupo de instrumental Orff (ORFF, 1983).

O trabalho pedagógico-musical para o PAS adota os três eixos centrais do modelo (T)EC(L)A: execução, composição e apreciação (SWANWICK, 2003). Contudo, as próprias diretrizes do programa, baseadas em um repertório pré-estabelecido, nos levaram a priorizar a apreciação musical. Para o PAS, o mais importante é construir significados a partir da audição do repertório, reconhecer elementos intersônicos e delineados nas músicas (GREEN, 2002) e relacioná-los de diversas formas, considerando seus contextos sociais e suas propriedades estruturais. Para melhor alcançarmos esses objetivos, trabalhamos também atividades de composição e execução.

Durante o projeto foi surpreendente observar que a maioria dos alunos que liam partitura e tocavam eram pouco familiarizados com o repertório do PAS e com os conceitos



debatidos nas aulas. Como, então, aproximar esses conhecimentos do contexto de aulas de música para o PAS trabalhando no formato de aprendizagem colaborativa? Concluímos que as aulas favorecem uma formação ampla sobre música, fundamentada nos elementos da linguagem musical e na interdisciplinaridade com outras áreas do conhecimento: um aluno bom em matemática pode trocar informações com outro que lê partituras<sup>3</sup>, por exemplo. Outra possibilidade é um trabalho com tipos e gêneros, estimulando a troca de conhecimentos entre alunos que possuem preferências musicais diferentes.

Há muitas relações que podem ser exploradas de forma colaborativa, gerando maior interesse do aluno e aprendizagem significativa. No projeto, uma prática se destacou: pedi a um aluno violonista que ensinasse os colegas a lerem um trecho de tablatura. Eles realmente se interessaram, tocando violão e acompanhando a leitura. Percebendo que a maioria havia compreendido o conteúdo, propus que alguém que nunca tivesse tocado violão mostrasse aos colegas seu recente aprendizado. Apesar do inicial envolvimento dos alunos, ninguém se voluntariou. Relacionando esse acontecimento às entrevistas posteriores, pude perceber que alguns estudantes se sentem inferiores e intimidados pelos colegas que já tocam ou estudam música, como relata uma aluna diante da pergunta: Como você se sente tendo aulas com alunos que já estudaram música?

Inferior, né? Porque eles sabem mais do que eu... Dá um medo, assim, de errar... E eu já sou meio tímida, não parece, mas eu sou meio tímida, não gosto de perguntar, prefiro prestar atenção e ouvir as perguntas dos outros. (DAIANE<sup>4</sup>, 2º A, entrevista)

Rodrigo, aluno do 2º C, na entrevista, disse que não acompanha bem as aulas porque não entende nada de música. Ele acha difícil e não aprende. Esse depoimento demonstra bloqueio e ilusão com relação ao conhecimento musical, pois outros alunos que nunca estudaram música disseram ter aprendido muito. Finalmente, perguntei-lhe se ele havia gostado da atividade em que o colega explicou a tablatura e ele respondeu que sim, isso ele entendeu.

## **Contribuições para aulas de música no Ensino Médio**

O programa do PAS nos leva à concepção de aulas *sobre* música e não propriamente de aulas *de* música. Alunos que tocam instrumento, mas não associam seus saberes a

<sup>3</sup> Um dos objetos de conhecimento do PAS relaciona um gráfico matemático  $x,y$  à partitura musical tradicional.

<sup>4</sup> Os nomes atribuídos aos alunos são fictícios.



elementos intersônicos da música, ao seu contexto, às outras disciplinas, estão equiparados aos demais. A proposta do PAS é um elemento de unidade entre as diferenças de sala de aula. Para promover a aprendizagem colaborativa, foi preciso primeiro nos aproximarmos dos conhecimentos musicais prévios dos alunos e dos objetos de conhecimento do PAS.

A partir dos relatos de experiência e análises, o presente artigo pretende contribuir para a reflexão de estagiários e educadores musicais sobre as aulas de música em contextos semelhantes. A adoção da aprendizagem colaborativa, além de motivar e privilegiar a aprendizagem significativa, também quebra barreiras, como no caso do aluno Rodrigo. Os planejamentos de aula também podem ser pensados para atender à diversidade. Mesmo quando já conhecemos mais cada aluno, as surpresas continuam e estaremos mais preparados para lidar com elas sendo flexíveis e, acima de tudo, sensíveis à diversidade.



## Referências

GREEN, Lucy. *How popular musicians learn: a way ahead for music education*. London: University of London, 2002.

MONTANDON, Maria Isabel; AZEVEDO, Maria Cristina; SILVA, Conrado. *Música no Vestibular: o programa de avaliação seriada de Brasília*. In: OLIVEIRA, Alda e CAJAZEIRA, Regina, *Educação Musical no Brasil*. Salvador: P&A, 2007.

NITZKE, Júlio Alberto; FRANCO, Sérgio Roberto Kieling. *Aprendizagem Cooperativa: utopia ou possibilidade?* Porto Alegre: PGIE-UFRGS, 2002.

ORFF, Carl. *Orff-Schulwerk: Past and Future*. Translation by Margaret Murray. New York, B. Schotts, 1983.

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



## Articulações pedagógicas no coro das Ganhadeiras de Itapuã: mulheres em cena (pesquisa em andamento)

Harue Tanaka-Sorrentino  
Bolsista da CAPES, UFPB e UFBA  
hautanaka@ig.com.br

**Resumo:** Trata-se de um estudo de caso etnográfico que analisa o processo educativo musical desenvolvido pelo coro das Ganhadeiras de Itapuã. A análise desse processo ocorreu a partir de entrevistas semi-estruturadas e observação participante (ensaios, apresentações, documentos, outros trabalhos correlatos e sobre o assunto), pesquisa *via internet*. Esta tese pode convergir para uma reflexão sobre como os músicos populares aprendem, bem como sobre o repertório predominantemente utilizado (samba de roda). Conforme Feichas (2006, p. 226), “a Educação Musical desenvolveu-se tão impregnada dos princípios eurocêntricos de música de concerto que tem sido difícil incorporar outras formas de expressão musical, a despeito da riqueza da cultura informal do fazer musical do Brasil”. Assim, outros saberes e competências musicais como os que são desenvolvidos pelo grupo escolhido, ficam à margem dos processos considerados válidos pelos conservatórios e escolas de música. Mais recentemente, a área da Educação Musical encampou trabalhos que discutem as diversas pedagogias musicais, bem como abordagens que trabalham com a idéia de integração entre os universos escolares e não escolares da aprendizagem musical, e a de uma sistematização do ensino musical que lidam com as crescentes mudanças de perfis dos alunos. Destarte, além dessas áreas, este estudo pretende analisar o processo em questão à luz dos estudos de gênero, raça/etnia, classe, geração/idade, contudo, de modo *complementar*. No momento, a pesquisa encontra-se em fase final de coleta de dados e início das transcrições, redação do capítulo metodológico e de um breve histórico das mulheres que participam e participaram da gênese do coro.

**Palavras-chave:** mulheres em cena, contexto não-escolar, educação musical.

### Introdução

A idéia basilar desta pesquisa perpassa por uma perspectiva de educação musical e educação popular, podendo-se dizer, por uma educação musical popular<sup>1</sup>, procurando identificar, documentar, analisar e interpretar as articulações pedagógicas encontradas no trabalho desenvolvido pelos participantes do grupo cultural Ganhadeiras de Itapuã. Os dados coletados serão contrastados com os dados de outros estudos que tomaram como referencial teórico a abordagem PONTES (OLIVEIRA, 2005, 2006, 2007; OLIVEIRA; HARDER, 2008), e também com os resultados da literatura publicada sobre o assunto em foco. Com isso a presente pesquisa quer contribuir com as discussões das áreas, principalmente de Educação Musical, no que tange às diversas pedagogias musicais que visem atender aos variados perfis dos alunos de música em todos os níveis e âmbitos escolares musicais.

<sup>1</sup> Sobre o termo, v. TANAKA, 2009, p. 50.





Entendemos, portanto, ser esta uma propícia oportunidade para estabelecer parâmetros educativos musicais que servirão para futuras aplicações nos contextos do ensino escolar musical. Ainda, o estudo pretende abarcar um repertório variado, com ênfase para o samba-de-roda, o que demonstra, inclusive, que cada vez mais há uma abrangência dos gêneros musicais estudados e pesquisados. Além disso, representa um documento sobre um grupo de mulheres cantoras, negras e, na maioria, idosas, que possuem o compromisso de preservação da cultura local e tradições histórico-culturais de Itapuã, que em outras épocas, foi aldeia indígena, vila de pescadores e quilombo, local de resistência e lutas.

A pesquisa tenciona ampliar os estudos em Educação Musical, aumentando o arcabouço das possibilidades pedagógicas na preparação de futuros profissionais, atendendo às emergentes necessidades da área e à diversidade dos contextos musicais. Tais necessidades de implementação são reflexos dos avanços da tecnologia, das condições e demandas no campo de trabalho e nas universidades de todo Brasil. Principalmente, após a aprovação da Lei nº 11.769 de 18/08/08 que altera a Lei nº 9.394 de 20/12/96 (LDBE) e que instituiu a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica, como conteúdo necessário, embora não exclusivo, do ensino de arte; estipulando três anos para que os sistemas de ensino se adaptem à nova exigência legal, “o que gera uma demanda em potencial por professores de música para a educação básica” (BASTIÃO, 2009, p. 15). Além disso, esta pesquisa tem o intuito de contribuir de maneira relevante para a formação de professores de música que possam estar articulados com as diferenças culturais, sociais, étnicas, pessoais, por vezes, geracionais, entendendo que a pedagogia e suas articulações precisam ser customizadas e adaptadas às variáveis que cercam o fenômeno educativo-musical. Enfim, ao estudar outros espaços de ensino e aprendizagem, a pesquisa pretende ser um subsídio para os professores efetivarem o processo de enculturação junto a seus alunos, quer seja escolar ou não-escolar, devendo partir de suas idiossincrasias, os elementos e a essência do contexto sociocultural e econômico no qual estes estejam inseridos.

## **Objetivos**

São os objetivos do estudo: 1) Geral: Observar, registrar, analisar e refletir sobre as articulações pedagógicas realizadas no processo de transmissão dos conhecimentos dos saberes musicais do grupo Ganhadeiras de Itapuã. 2) Específicos: a) Identificar, caracterizar e registrar as características especiais dos indivíduos que participam do processo sociocultural do grupo e como ocorrem as articulações pedagógicas com as pessoas que interagem com o



grupo, no grupo; b) Selecionar as cenas e/ou episódios mais relevantes da *praxis* educacional que apontem para articulações pedagógicas no ensino de música e caracterizá-las de acordo com os itens da abordagem PONTES; c) Contrastar as cenas com a literatura pertinente, visando obter novos *insights* e perspectivas que sejam adequadas à formação de professores de música atentos com as necessidades atuais, tanto das escolas como das comunidades brasileiras; d) Triangular os resultados visando obter maior grau de confiabilidade na pesquisa e interpretar os resultados, fazendo recomendações que possam ser úteis para a ampliação dos conhecimentos da área de ensino de música para todos os níveis de aplicação.

### **Algumas bases epistemológicas**

Atualmente estudos no campo da Educação Musical têm apresentado resultados que apontam para a relevância de interseções e pontos de convergência entre os diversos procedimentos e métodos de ensino e aprendizagem em música nos diferentes contextos socioculturais. Porém, na realidade da formação pedagógica, esse conhecimento ainda precisa ser desenvolvido e sistematizado, necessitando de pesquisas para oferecer fundamentos teóricos, procedimentos estruturados e produtos didáticos que possam servir de base para uma formação continuada eficiente e preparação pedagógica atualizada para professores de música. Estudos nesse sentido têm sido desenvolvidos por Alda Oliveira e orientandos no PPGMUS/UFBA (HARDER, 2008 e BASTIÃO, 2009) sobre articulações pedagógicas ou pontes educacionais em música, partindo da observação e registro de saberes de alguns mestres da cultura popular (OLIVEIRA, 2006). Esta abordagem teórica para análise da *praxis* pedagógico-musical tem estudado os pontos de contato ou conexões educativo-culturais entre aluno-professor e conteúdos ensinados e aprendidos (OLIVEIRA, 2004, 2005, 2006, 2007; OLIVEIRA; HARDER, 2008), sendo denominada PONTES. Tal abordagem está amparada, também, no conceito de “desenvolvimento proximal” de Vygotsky que entende que “é a cultura que fornece ao indivíduo os sistemas simbólicos de representação da realidade” e que “ao longo de sua vida, a pessoa internaliza estruturas de comportamento que são passadas culturalmente” (*apud* OLIVEIRA, 2008). Oliveira (2004) delineou, portanto, seis características principais, necessárias e/ou desejáveis ao professor de música, para que este esteja apto a construir PONTES (positividade, observação, naturalidade, técnica, expressividade, sensibilidade) entre o aluno e os novos conhecimentos e habilidades a serem adquiridos pelo mesmo.



Esta revisão, inicialmente, serve para explicitar um das áreas de pesquisa que está ligada ao objeto em estudo e que, dentre outras, poderão oferecer um maior suporte teórico para as reflexões e recomendações finais deste trabalho.

## **Procedimento metodológico**

O presente trabalho consiste em um estudo de caso, qualitativo, a partir de informações colhidas através do trabalho de campo, onde foram realizadas entrevistas com as(os) pesquisadas(os), bem como observação participante feita pela pesquisadora. Segundo André (2008, p. 49), tal estudo “possibilita uma visão profunda e ao mesmo tempo ampla e integrada de uma unidade complexa”. Lembrando que, “muito embora se fale especificamente do estudo de caso, a maior parte das reflexões aplica-se aos estudos etnográficos em geral”. Uma contribuição do estudo de caso é que os *insights* podem ser diretamente interpretados e utilizados, seja para contribuir para a avaliação formativa, para a elaboração de políticas educacionais, para o desenvolvimento de pessoal em uma instituição, dentre outras (COHEN; MANION, 1994, p.123).

## **Pesquisa em andamento**

A pesquisa está na fase final de coleta de dados, tendo sido realizadas as entrevistas com três grupos principais: 1º) Foram selecionadas todas as *ganhadeiras* efetivamente participantes dos ensaios e apresentações; 2º) Foram escolhidos alguns dos componentes da administração do grupo, bem como um dos compositores que fez músicas para o grupo; 3º) Grupo de crianças e adolescentes participantes dos ensaios/apresentações. Além de terem sido registrados os ensaios/apresentações do grupo ao longo de dois anos.

A partir das entrevistas que identificaram as protagonistas dessa pesquisa, como *performers*, e com as fomentadoras da cultura popular itapuãzeira na qual se insere o coro, foram sendo revelados interessantes perfis. Deste modo, escolhi dedicar um tópico para contar em breves linhas quem são essas senhoras e jovens: as ganhadeiras do coro (compositoras, cantoras, ganhadeiras – lavadeiras, baianas de acarajé, funcionárias públicas, etc.) e suas personalidades, baluartes da cultura nativa, um dos maiores incentivos para a criação do grupo.



## Mulheres itapuãzeiras em cena

Um de seus idealizadores, Amadeu Alves, juntamente, com Anamaria das Virgens (atual presidente do grupo, desde 2009), D. Denise, logo, seguidos por Jenner Salgado, Salviano Almeida, Edvaldo Borges, Reginaldo Souza, dentre outros integrantes, tiveram como elemento fundador do grupo (à época, ainda inominado) a função precípua de reavivar a memória da comunidade itapuãzeira para manifestações que estavam sendo alijadas e esquecidas, igualmente valorizar as filhas da terra e defensoras da cultura local, como D. Francisquinha, D. Helena, D. Nicinha, D. Maria de Xindó, D. Áurea, D. Nissu, Tia Zu, bem como diversas mulheres de destaque dentro da comunidade itapuãzeira. Lembrando que o grupo surgiu pensando em dar continuidade e valorizar, além da cultura popular itapuãzeira, mulheres simples da comunidade, presentes, quer fossem na memória ou ativamente na cena cultural e artística de Itapuã.

As ganhadeiras de Itapuã era uma ala, dentro do terno [de reis] de D. Francisquinha, que era a ala das ganhadeiras. Aí, hoje, por exemplo, as (...) fazemos parte do grupo “As Ganhadeiras de Itapuã”, homenageando exatamente um terno, quer dizer, nós somos um pedacinho de uma coisa que era deste tamanho, que era gigante. A ala das ganhadeiras era um pedacinho, uma parte de um todo. (SALVIANO, entrevista, 15/03/2010)

Todo trabalho que sustenta a forma de vida dessas pessoas, possuem sua complexidade em termos de saberes, tanto quanto é suportado por sistemas próprios de reprodução do saber popular, participante de redes e estruturas pedagógicas. Como cita Brandão (1995, p. 105), isto está presente na Capoeira da Bahia, nas confrarias populares de Foliões de Santos Reis, numa quadrilha de pivetes ou numa equipe rústica de construtores de casas. E corroboramos, também, nas Ganhadeiras de Itapuã, como procuro demonstrar na pesquisa, a partir dos perfis que estão sendo descritos nos capítulos introdutório e metodológico da presente tese.



## Referências

- ANDRÉ, Marli Eliza D. A.. *Estudo de caso etnográfico*. In: \_\_\_\_\_. Etnografia da prática escolar, 15ª ed., Campinas (SP): Papirus, 2008.
- BASTIÃO, Zuraída Abud. *A abordagem AME – Apreciação Musical Expressiva – como elemento de mediação entre teoria e prática na formação de professores de música*. 2009. Tese (Doutorado em Música) — Programa de Pós-Graduação em Música, Escola de Música, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009.
- BRANDÃO, Carlos. *O que é educação?*. 33ª ed., São Paulo: Brasiliense, 1995.
- COHEN, L.; MANION, L. *Research methods in education*. Londres: Routledge, 1994.
- FEICHAS, Heloísa F. B.. *Formal and informal in Brazilian higher education*. Tese (Doutorado em Música)—Londres: Instituto de Educação, Universidade de Londres, Londres, 2006 (tese não publicada, original em inglês).
- HARDER, Rejane. *A abordagem PONTES no ensino de instrumento: três estudos de caso*. 2008. Tese (Doutorado em Música) — Programa de Pós-Graduação em Música, Escola de Música, Universidade Federal da Bahia, 2008.
- OLIVEIRA, Alda de Jesus. Pontes educacionais em música: relação entre o formal e o informal. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE ARTE E EDUCAÇÃO, 18., 2004, Montenegro. *Anais...* Montenegro: FUNARTE, 2004.
- \_\_\_\_\_. Music teaching as culture: introducing the PONTES approach. *International Journal of Music Education*, London, v. 23, n. 3, p. 205-216, 2005.
- \_\_\_\_\_. Educação musical e diversidade: pontes de articulação. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 14, p. 25-33, 2006.
- OLIVEIRA, Alda et al. Construindo pontes significativas no ensino em música. *Revista Ictus*. Salvador: PPGMUS/ UFBA, v. 8, n.2, 2007.
- OLIVEIRA, Alda; HARDER, Rejane. Articulações pedagógicas em música: reflexões sobre o ensino em contextos não-escolares e acadêmicos. In: *CLAVES*: periódico do Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, n.6, p. 70-83, 2008.
- TANAKA, Harue. *Diário de uma ritmista aprendiz*. João Pessoa: Universitária, 2009.



## Atividades lúdicas em aulas de canto coletivo

*Tatiane Andressa da Cunha Fugimoto  
Universidade Estadual de Maringá  
tatiacf@hotmail.com*

*Ana Paula Martos Simão  
Universidade Estadual de Maringá  
anapaulamartos@hotmail.com*

**Resumo:** Este texto refere-se a um relato de atividades que apresentam caráter lúdico e possuem objetivos musicais específicos. As mesmas foram desenvolvidas em aulas de canto coletivo para turmas distintas entre terceira idade e infantil. Dentro deste contexto, tem-se presente o estágio supervisionado vinculado ao Programa de Extensão Universitária: Universidade Sem Fronteiras, com atuação no Município de Jussara- PR desde março de 2010. O estudo destas atividades em conjunto às experiências que vivenciamos na prática nos revela significativas considerações perante os contextos que poderemos atuar, demonstrando-nos a importância de tal práxis para nossa formação profissional enquanto acadêmicas do terceiro ano de Licenciatura em Música, da Universidade Estadual de Maringá.

**Palavras-chave:** atividades lúdicas, educação musical, diferentes faixas etárias.

### Introdução

O presente texto refere-se a um relato de experiência pedagógico-musical desenvolvido no estágio supervisionado do curso de Música da Universidade Estadual de Maringá, com turmas de canto coletivo para o público de terceira idade e infantil. O estágio está vinculado ao Programa de Extensão Universitária “Universidade Sem Fronteiras”, na cidade de Jussara- PR, e foi iniciado em março de 2010.

Trazemos aqui relatos das atividades, de caráter lúdico como proposta de ensino-aprendizagem, que foram experienciadas no seguinte contexto: três turmas, das quais, duas infantis com idades entre 8 e 12 anos, e uma para terceira idade. Além da faixa etária, possuímos também diversidade quanto ao número de alunos para cada turma, variando de 7 alunos em uma das turmas, à até 25 nas demais.

As atividades aqui apresentadas não possuem caráter inovador, tampouco tem-se a pretensão de servir como guia de novas propostas. São, portanto, uma reflexão perante o contexto em que foi desenvolvido, tendo como objetivo relatar algumas experiências vivenciadas em aulas de música dentro do estágio supervisionado.

As ações efetivadas proporcionaram o contato do aluno com o trabalho musical. Para que isso acontecesse, atentamo-nos para a heterogeneidade dos grupos realizando adaptações metodológicas. Apresentamos então, algumas de nossas ações vivenciadas:



## **Jogo do quente ou frio**

Objetivo: desenvolver os aspectos de intensidade do som em conjunto à exploração de timbres diversos do corpo; interpretar a intensidade dos sons desenvolvendo a percepção auditiva musical e operar na consciência do coletivo.

Na prática: um dos alunos saiu da sala, os demais esconderam um objeto. O aluno que estava ausente da sala entrou a procura do objeto. A dica para que o aluno descobrisse onde estava o objeto era ouvir a diferença da intensidade do som. Os demais alunos escolheram quais sons iriam produzir, para que quando o aluno se aproximasse do objeto, a intensidade do som (com palmas, pés, vibração, músicas ou instrumentos de percussão) aumentasse (forte), e se o contrário acontecesse, o som diminuiria (piano).

Considerações: este jogo foi desenvolvido para as três turmas do projeto. Os alunos participaram ativamente da atividade e vivenciaram de forma lúdica os conceitos de dinâmica. Esse jogo permitiu que as alterações de “forte” e “piano” no repertório fossem desenvolvidas com tranquilidade e segurança.

## **Olho nas costas**

Objetivo: explorar sonoridades corporais, sensibilizar o corpo para o desenvolvimento rítmico, propiciar a criatividade e expandir a percepção musical.

Na prática: primeiramente, percutimos todo o corpo, dos pés a cabeça. Como não conseguimos ‘bater’ em nossas próprias costas, organizamos uma fila e percutimos aleatoriamente nas costas do colega que se encontrava em nossa frente. Após tal sensibilização, a última pessoa da fila propôs um ostinato rítmico, como “telefone sem fio”, que foi transmitido até o primeiro da fila. Quando o grupo conseguia compreender a proposta do ritmo sugerido, o aluno que estava no final da fila se posicionava no início, até que todos os alunos participassem.

Considerações: esse jogo permitiu a exploração timbrística e oportunizou a criatividade dos alunos, logo que os estimulou à criação de outros movimentos, variando a proposta inicial. Assim, eles tiveram a iniciativa de executarem os mesmos ritmos utilizando outras partes do corpo, como os braços, a cabeça, o quadril. Para a prática musical as contribuições do jogo foram a criação de um ostinato rítmico que acompanhou uma das músicas do repertório (É Manhã Pescador, de Sérgio Pimenta), e favoreceu a descontração e integração do grupo.



## **Histórias sonorizadas**

Objetivo: estimular a criação e a percepção dos sons cotidianos, explorando instrumentos de percussão, voz e corpo.

Na prática: desenvolvemos as histórias a partir de elementos distintos, como por exemplo: instrumentos de percussão (clavas, tamborins, cocos, caxixis, reco-reco, triângulo e maracas), livros (“Tum Tum Tum um barulho do corpo” e “UUUUUU... Um barulho estranho” da Coleção Toc Toc, de Liliana Iacocca) e objetos do cotidiano (batom, espelho, colher, pato, sabonete, presilhas). Instrumentos de percussão: começamos indagando os alunos se eles gostavam de contar histórias, para que assim, cada aluno pudesse contribuir com uma parte da história a ser criada. Após isto, colocamos no meio da roda uma caixa de instrumentos de percussão para que os alunos descobrissem e criassem os sons previstos da história. Para concluir, a história foi contada pelos próprios alunos, que distribuíram suas funções quanto à sonorização. Livros: levamos à sala de aula um livro, no qual os alunos puderam sonorizar a história com sons do corpo (voz e percussão corporal). Objetos do cotidiano: expomos alguns objetos que não possuíam certa seqüência lógica, como escova de dente, sabonete, sapato, flor, piano, caneta, prendedores de roupa, para que os alunos ordenassem tais objetos criando uma história, para posteriormente constituírem os sons desta.

Considerações: nesta atividade, os alunos puderam exercitar a criatividade construindo histórias e experimentando sons pela exploração sonora ativa, observando a vasta distinção dentre os timbres encontrados. Os alunos utilizaram de sua percepção de sons cotidianos relacionando-os aos seus respectivos sons nas histórias, concretizando-se no fazer musical a partir de instrumentos e da própria voz. Inserida no momento do aquecimento vocal, os alunos foram estimulados a desenvolverem articulação, ressonância e intensidade do som. A criação coletiva realizada com esta atividade proporcionou-lhes uma bagagem variada de sons, oferecendo condições para o fazer musical dos alunos.

## **Cobra surda?**

Objetivo: distinguir timbres, propiciar o trabalho em grupo e desenvolver a lateralidade.

Na prática: foram distribuídos quatro instrumentos musicais distintos a quatro alunos, em que a cada um foi designada uma função, por exemplo: o bumbo indicava o comando: para a direita, o teclado: para a esquerda, o reco-reco: para trás e o caxixi: para frente. Além deste, quatro integrantes para indicarem o caminho, um quinto foi vendado, enquanto os





demais alunos da turma posicionaram-se como barreiras para dificultar a passagem do aluno vendado, formando um labirinto. Com isto, este aluno seguiu o caminho comandado pelos colegas - por meio dos instrumentos - atravessando-o sem tocar nas barreiras, até chegar ao término do labirinto.

Considerações: nesta atividade pode-se notar a concentração dos alunos, uma vez que exigiu um trabalho efetivo do grupo, já que dependiam uns dos outros. A atividade conteve caráter diagnóstico, pois através dela é que percebemos a dificuldade por parte dos alunos na distinção entre lado direito e esquerdo, sendo que mais tarde, esta atividade poderá contribuir para o desenvolvimento da lateralidade. Além disto, o desafio de estarem vendados os remeteu a um jogo sério, e por isso os alunos estiveram atentos e ao mesmo tempo se divertiram.

### **Estátua**

Objetivo: desenvolver a capacidade de improvisação e interação entre os alunos preparando-os para o ‘fazer musical’ coletivo.

Na prática: ouvindo uma música, os alunos foram chamados a circular pela sala percorrendo por todos os ‘lugares’ possíveis, caminhado de acordo com o andamento da música. No momento em que a música parou, os alunos se mantiveram imobilizados na posição em que se encontravam, formando uma estátua. Depois, ao parar a música, os participantes deveriam formar estátuas em duplas com a pessoa mais próxima naquele momento. Passamos então para a formação de estátuas em trios. Após estas etapas, a proposta foi de que todos os alunos se organizassem em apenas dois grupos, e para finalizar, o comando foi de que formassem uma estátua que envolvesse todos os alunos, de modo a construir uma única figura.

Considerações: os aspectos trabalhados nesta atividade foram: pulsação, considerando sua retomada depois de cada formação da estátua; ‘lidar com o improvisado’ - que no caso foi realizado com movimentos, no entanto a mesma experiência corporal pode ser transferida para o fazer musical - e a interação dos componentes do grupo, trabalhando com a contribuição coletiva e simultaneamente, individual para o grupo, situação esta pertinente em um contexto de canto ‘coletivo’.



## Considerações finais

Segundo Costa, o lúdico propicia “o fortalecimento das relações inter-pessoais, estimulando o companheirismo entre os componentes do grupo” (2009, p. 90). Com isto buscamos, para concretizar os conceitos e elementos musicais dentro da abordagem do canto coletivo, utilizar atividades lúdicas que ofereça aos alunos “a consciência do papel desempenhado por cada um na construção coletiva da música, para o reconhecimento da idéia de participação coletiva na produção de um resultado sonoro” (LELIS, SCHIMITI, GARCIA, 2009, p. 1050).

Constatamos assim quão importante foi a realização destas atividades perante nossos grupos, considerando obviamente a relevância de experiências como estas para a prática pedagógica da educação musical.

Para concluir, gostaríamos de colocar que o trabalho que está sendo desenvolvido, no qual foram aplicadas estas atividades a partir de seus objetivos e respectivas considerações, está associado ao estágio supervisionado, compreendido como um laboratório. Segundo Mateiro, “o estágio, portanto, é considerado como um espaço que possibilita ao estudante, futuro professor, observar, analisar, atuar e refletir sobre as tarefas características de sua profissão” (2006, p.16).

Visto isso, a oportunidade de realização de atividades como estas, caracteriza por formar-nos uma consciência frente às diversas formas do ensino-aprendizagem musical, trazendo abordagens de caráter lúdico, e tratando de adaptá-las á públicos diferentes, procurando transformar e aplicar ações diante dos objetivos pedagógico-musicais que norteiam nossa formação.



## Referências

COSTA, Patrícia. Coro juvenil nas escolas: sonho ou possibilidade? In: *Música na educação básica*. ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL – ABEM; ISSN: 2175 3172. Porto Alegre, Ano 1,v. 1, n. 1, Outubro de 2009, p. 83-92.

LELIS, Oleide. SCHIMITI, Lucy. GARCIA, Klesia. Projeto “um canto em cada canto”: o social e o musical mediado pela atividade coral. In: *O ensino de música na escola: compromissos e possibilidades*. CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL – ABEM; ISBN: 978-85-7745-428-0. Londrina, Outubro de 2009, p. 1045-1051.

MATEIRO, Teresa. A prática de ensino na formação dos professores de música: aspectos da legislação brasileira. In: MATEIRO, Teresa; SOUZA, Jusamara. (Org.). *Práticas de Ensinar Música: legislação, planejamento, observação, registro, orientação, espaços e formação*. Porto Alegre: Sulina, 2006, p. 15-27.



## Composição de musical infantil: um projeto de pesquisa em criação musical

*Felipe Veiga de Lara Gomes*  
UNASP-EC  
*felipeveigamus@gmail.com*

*Gabriel Alamino Iglesias Martins*  
UNASP-EC  
*bieliglesias@hotmail.com*

*Lineu Formighieri Soares*  
UNASP-EC  
*lineusoares@gmail.com*

*Regina Helena Cunha Mota Maier*  
UNASP-EC  
*reginamota@gmail.com*

*Sullivan Dutra*  
UNASP-EC  
*sullivan\_dutra@yahoo.com.br*

**Resumo:** Recentemente foi aprovada a lei 11.769, publicada no Diário Oficial da União (D.O.U.) de 19 de agosto de 2008, alterando a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, instituindo a obrigatoriedade do ensino de música nas escolas, colocando na legislação educacional a relevância do ensino musical para a formação completa do indivíduo. Porém, mesmo com o vasto uso de músicas para fixação de conteúdos ou estímulos à aprendizagem, a realidade educacional revela uma lacuna em questão de material didático voltado aos temas interdisciplinares e pedagógicos, especificamente para a educação básica. No mercado existem produções para crianças, porém não direcionadas ao ensino e com possibilidades da introdução às vertentes da própria música, como a expressão, linguagem, canto, entre outros. Este trabalho propõe a construção de material onde a criação musical esteja focada na música infantil gerando oportunidades de melhoria no ensino-aprendizagem voltado aos alunos de 1º a 5º ano do ensino fundamental.

**Palavras-chave:** Criação musical, música infantil, canto.

### Introdução

As discussões sobre o atual momento da educação musical no Brasil foram um ponto de partida para a organização de um grupo de pesquisa em criação musical. Formado por três alunos de licenciatura em música e dois docentes do curso – professora de técnica vocal e professor de harmonia e arranjo – passou a reunir-se a fim de discutir a escassez de repertório e material didático para atender as novas demandas do ensino básico a partir da Lei 11.769 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Assim surgiu a idéia de criar um musical inter-artístico unindo música, princípios ecológicos, artes cênicas e propostas pedagógicas.



Estudos sobre o desenvolvimento da criança comprovam que o canto faz parte da vida desde os primeiros meses (GARDNER, 1993, p. 109) e “o bebê é um ouvinte competente antes mesmo de chegar ao mundo.... Sabemos hoje que ele já dispõe de diversas competências musicais, algumas que têm início ainda no útero materno” (ILARI, 2006, p. 293-294). O aparato fonador e auditivo que faz parte do corpo humano pressupõe a possibilidade do desenvolvimento musical. Se, do ponto de vista fisiológico isto é verdade, o mesmo ocorre no aspecto cognitivo-intelectual, já que entre todas as competências humanas<sup>1</sup>, a inteligência musical é aquela que emerge mais cedo no desenvolvimento da criança (GARDNER, 1993, p. 99). É possível afirmar, portanto, que o canto estará presente na vida humana desde a primeira infância, sempre que houver estímulo. A responsabilidade dos profissionais da educação musical é definir como se dará esse desenvolvimento.

A trajetória da educação musical no Brasil tem um histórico de concepções muito distintas, desde o autoritarismo da política nacionalista de Getúlio Vargas, passando pelo movimento Música Viva, liderado por Koellreuter e, nos anos 70, a prática pedagógica polivalente surgida quando da introdução da Educação Artística nos currículos escolares (MATEIRO, 2008, p. 1-2). Foram mudanças profundas que ocorreram até o momento – com o ensino de música voltando às escolas de forma obrigatória – o que tem fomentado reflexões dos profissionais de educação musical sobre os caminhos a serem seguidos a partir de agora.

## **Desenvolvimento do Projeto**

O objetivo primordial deste trabalho é a criação de um musical infantil, especificamente para crianças do 1o ao 5o ano do Ensino Fundamental. Como produto final, o grupo propõe disponibilizar aos professores materiais como partituras, roteiro, CD e DVD, ressaltando temas educativos que possam facilitar a interdisciplinaridade e a diversidade para a própria metodologia de ensino. O intuito é proporcionar material que estabeleça uma ligação entre música e artes cênicas, e, entre estas e objetivos pedagógicos como o desenvolvimento de princípios de respeito pelo meio ambiente, convivência com a natureza e os animais, responsabilidade, cooperação e cidadania. O grupo visa a criação de canções que tenham um caráter atual, buscando uma linguagem que torne o canto prazeroso para as crianças.

A justificativa para um trabalho dessa natureza, além da já citada escassez de material, é a noção de que o professor licenciado precisa usar uma linguagem musical que desperte o interesse da criança. É necessário que os idiomas musicais utilizados, de alguma

---

<sup>1</sup> A palavra “competência” é usada aqui de acordo com seu uso por Howard Gardner, em sua teoria das inteligências múltiplas (GARDNER, 1993).



forma, se coadunem ao “discurso musical dos alunos” (SWANWICK, 2008, p. 66). “Hoje, não se ouvem mais os mesmos ruídos do tempo de Mozart, e como consequência os ouvidos percebem de maneira diferente. E, se queremos colaborar com a paisagem, é preciso fazer a música do nosso tempo” (ZAGONEL, 1999, p. 3). O projeto justifica-se, ainda, por estar o grupo ligado a um centro universitário que contempla, na sua estrutura educacional, uma escola básica que abrange desde a educação infantil até o ensino médio. Essa proximidade oportunizará observações e laboratório para que a construção do musical infantil venha realmente de encontro às necessidades educativas propostas.

O processo de trabalho até o momento envolveu a leitura de textos e levantamento de material fonográfico existente no Brasil. Os temas escolhidos para leitura foram criação e criatividade na educação musical, bem como aspectos históricos e atuais da educação musical. Os textos lidos pelo grupo nos primeiros meses de atividade deram suporte à escrita deste trabalho, e constam nas referências bibliográficas do mesmo. Na apreciação das gravações, a intenção inicial era ater-se à escuta de musicais no sentido mais estrito da palavra, com roteiro e fio condutor entre as canções. Porém, assim que começou a procura por musicais gravados no Brasil, o grupo encontrou muitas produções infantis que, sem apresentar o caráter de musical, podiam também oferecer referências interessantes à pesquisa. Assim, as primeiras observações incluíram, além dos musicais, outras produções de música infantil em geral, especificadas com maior detalhe abaixo.

A metodologia de trabalho tem seguido um esquema de divisão de tarefas. Os textos foram divididos pelos componentes do grupo, que liam e apresentavam aos colegas via resenha escrita e apresentação oral. No caso das produções musicais, ocorreu processo semelhante. Cada componente ficava responsável pela escuta de um determinado álbum, apresentando os resultados de suas observações bem como as canções ou trechos musicais mais relevantes da produção. Após cada apresentação – seja de texto ou escuta de produção musical – o grupo realizava debates sobre questões envolvendo produção, arranjos e aspectos musicais e composicionais.

O grupo reúne-se há dois meses e até o presente momento analisou sete álbuns de música infantil. São eles: *Plunct Plact Zum* (1983), trilha sonora para especial televisivo com direção musical de Guto Graça Melo e Ezequiel Neves; *Cosquinha* (2002), trilha sonora para uma peça de teatro com direção musical de Ricardo Leão e Marcelo Saback; *Casa de Brinquedos* (1983), musical de Toquinho e Mutinho, com produção de Toquinho e Fernando Faro; *Deus Abençoe as Crianças* (2000), produção musical de Sandro Haick e direção de Netinho; *Hoje é Dia de Maria* (2005), trilha sonora composta por Tim Rescala para especial



de televisão; *O Pequeno Cidadão* (2009), composições de Arnaldo Antunes e Edgard Scandurra; *Um Conto que Virou Canto* (1991), de Thelma Chan.

Apesar de representarem épocas distintas, um elemento que permeia os seis primeiros álbuns alistados acima é o fato de que são produtos oferecidos no mercado para atender o público infantil, mas sem objetivos pedagógicos. São produções que contêm canções cantadas tanto por crianças como por adultos – em muitos casos, nomes conhecidos do meio artístico, mas cujo repertório nem sempre pode ser adaptado ao ensino de música no ambiente escolar. São produções que têm sua pertinência na medida em que atendem uma demanda por canções brasileiras que falem os idiomas das crianças, porém, nem sempre adequadas ao ensino de música na escola, já que há canções que apresentam contornos melódicos e tessitura inapropriados para a prática do canto infantil.

Dos exemplos citados, o álbum *Um Conto que Virou Canto*, de Thelma Chan, é o único que apresenta objetivos pedagógicos. A compositora trabalha o canto integrado com temas pertinentes à educação, usando uma linguagem emprestada daquela falada pelas próprias crianças. É um produto que se preocupa em desenvolver a musicalidade das crianças – sem soar professoral – deixando espaço para o improviso e a criatividade. Assim, a compositora atende um objetivo que este grupo de pesquisa considera fundamental, que é “sensibilizar a criança à música e não apenas se contentar em ensinar noções técnicas e teóricas, ou seja, não se preocupar em transmitir um saber, mas em desenvolver a sensibilidade, e despertar na criança faculdades de escuta e de invenção” (ZAGONEL, 1999, p. 1).

Espera-se, até o final do trabalho, ouvir uma boa amostragem da música infantil que tem sido gravada no Brasil. Da mesma forma, acrescentar à leitura do grupo um maior número de autores que discutem caminhos para a educação musical no país. Concomitante ao levantamento do material existente, o grupo pretende passar à fase de laboratório com as crianças, composição de canções e a elaboração de um musical educativo que seja pertinente à realidade da sala de aula.



## Referências

- ANTUNES, Arnaldo e SCANDURA, Edgard. *O Pequeno Cidadão*. São Paulo: Gravadora Rosa Celeste, 2009. Disponível em: <<http://www.radio.uol.com.br/#/album/pequeno-cidad%E3o/pequeno-cidad%E3o/17573>>. Acesso em: 17 mai. 2010.
- CHAN, Thelma. *Um conto que virou canto*. São Paulo: Centro de Educação O Poço do Visconde, 1991. Disponível em: <<http://www.cantosencantos.com/wordpress/?s=um+conto+que+virou+canto>>. Acesso em: 20 mai. 2010.
- FARO, Fernando, e TOQUINHO. *Casa de Brinquedos*. Rio de Janeiro: Barclay Discos, 1983. Disponível em: <<http://www.cantosencantos.com/wordpress/?s=casa+de+brinquedos>>. Acesso em: 11 mai. 2010.
- GARDNER, Howard. *Frames of Mind*. Nova Iorque: Basic Books, 1993.
- HAICK, Sandro e NETINHO. *Deus abençoe as crianças*. São Paulo: selo independente, 2000. Disponível em: <[http://www.cantosencantos.com/wordpress/?page\\_id=9355](http://www.cantosencantos.com/wordpress/?page_id=9355)>. Acesso em: 7 mai. 2010.
- ILARI, Beatriz Senoi. Desenvolvimento Cognitivo-Musical no Primeiro ano de Vida. In: \_\_\_\_\_ (org). *Em Busca da Mente Musical: Ensaios sobre os processos cognitivos em musica – da percepção à produção*. Curitiba: Editora UFPR, 2006, cap. 8.
- MATEIRO, Teresa da Assunção Novo. Educação Musical nas Escolas Brasileiras: Retrospectiva Histórica e Tendências Pedagógicas Atuais. *Arte Online: Periódico online de Artes*. Disponível em: <[http://www.ceart.udesc.br/Revista\\_Arte\\_Online/Volumes/artteresa.htm](http://www.ceart.udesc.br/Revista_Arte_Online/Volumes/artteresa.htm)>. Acesso em: 21 fev. 2008.
- MELLO, Guto Graça. *Plunct Plact Zum*. Rio de Janeiro: Som Livre, 1983. Disponível em: <<http://gurizadamusic.blogspot.com/2009/07/download-varios-artistas-plunct-plact.html>>. Acesso em: 18 mai. 2010.
- PÉRISSÉ, Heloísa e GUIMARÃES, Ingrid. *Cosquinha*. Rio de Janeiro: selo independente, 2002. Disponível em: <<http://www.cantosencantos.com/wordpress/?s=cosquinha>>. Acesso em: 11 mai. 2010.
- RESCALA, TIM. *Hoje é dia de Maria, vol. 2*. Rio de Janeiro: Som Livre, 2005. Disponível em: <http://www.cantosencantos.com/wordpress/?cat=524>. Acesso em: 17 mai. 2010.
- SWANWICK, Keith. *Ensinando Música Musicalmente*. Tradução de Alda Oliveira e Cristina Tourinho. São Paulo: Moderna, 2008.
- ZAGONEL, Bernadete. Em Direção a um Ensino Contemporâneo de Música. *Revista Ictus*. Salvador, no. 1, p. 1-15, 1999.





# Democratização da Cultura e Arte: projeto de extensão em música

*Tamar Genz Gaulke*<sup>1</sup>  
*Unochapecó*  
*tamargenzgaulke@unochapeco.edu.br*

*Maria Lucia M. Maraschin*<sup>2</sup>  
*Unochapecó*  
*marialucia@unochapeco.edu.br*

**Resumo:** Trata-se de um relato de experiência de ações em educação musical propostas e desenvolvidas em uma Universidade Comunitária do Sul do Brasil. São ações vinculadas a um projeto matricial denominado: Democratizando Cultura e Arte. O projeto objetiva levar a educação musical através da flauta-doce, do violino e canto coral à crianças dos bairros da cidade. Este exercício dá-se a partir do acesso aos instrumentos, através de aulas sobre a teoria musical, audição de diferentes estilos musicais, dentre outras especificidades que caracterizam a educação musical. Evidencia-se como um exercício promissor ao talento musical, ao desenvolvimento da cidadania e ao compromisso da universidade.

**Palavras-chave:** Cultura, violino, flauta-doce.

## 1. Histórico do projeto

O projeto Democratizando Cultura e Arte decorre de iniciativas culturais isoladas, atentas ao desenvolvimento e aprendizagem de crianças e adolescentes marginalizados destes processos, em decorrência da falta de condições econômicas. Visando a consolidação destas e de outras práticas sócio-culturais-artístico-educacionais, a universidade via programas de extensão passou a disponibilizar acesso a serviços e condições de participação a população citada.

Os Programas de Extensão, dentre outros objetivos tem como propósito contribuir no processo educativo de crianças e adolescentes entre 06 e 14 anos, buscando a consolidação da cidadania e autonomia, corroborando com o processo de emancipação<sup>3</sup> humana, bem como, proporcionar aos acadêmicos da instituição, um espaço de inserção, acesso a laboratórios de ações articuladas as dimensões: ensino, pesquisa e extensão.

---

<sup>1</sup> Regente Musical e Coordenadora de projetos sociais de flauta doce, violino e canto coral da Universidade Comunitária da Região de Chapecó

<sup>2</sup> Diretora de Extensão e Professora da Universidade Comunitária da Região de Chapecó(SC).

<sup>3</sup> Neste sentido, o termo “emancipação” evidencia nossa perspectiva de entendimento de ser humano, dentro de um contínuo processo de desenvolvimento, transformação e construção da capacidade de autonomia responsável, onde a democratização de oportunidades pode representar uma forma de participação na construção de um novo modelo social, alicerçado por valores humanos e na perspectiva de superar desigualdades sociais (KUNZ, 2001; ADORNO, 1995).



As ações desenvolvidas decorrem de problematizações que enfatizam a coletividade e as necessidades dos sujeitos envolvidos, proporcionando vivências em situações de co-decisão nas ações desenvolvidas nos contextos de aula e fora dela através de temas específicos, como também de temas adjacentes e subjacentes ao desenvolvimento e aprendizagem humana, com reflexões sobre as questões relativas a violência, gênero, corpo, movimento humano, ética, consumo, dentre outras.

A proposição em curso, as ações do projeto democratizando cultura e arte, através das aulas de flauta doce, violino e canto coral, além de tirar as crianças da rua possibilitam-lhe novas oportunidades de desenvolvimento e aprendizagem, nos aspectos psíquico, físico, espiritual e formativo. As aulas são ministradas de forma lúdica, mobilizando as crianças à participação efetiva nas atividades tanto na execução, quanto na apreensão teórico-prática de conteúdos.

As aulas são desenvolvidas em grupos de no máximo 10 crianças de 7 a 12 anos, sendo instituídas práticas e realidades que se adequam ao contexto pessoal e cultural das crianças: ouvindo, pesquisando auditivamente, movimentando-se corporalmente, jogando, representando, sonorizando situações, fatos, imagens, reproduzindo-as e reproduzindo sons em diferentes pulsações rítmicas, estruturas melódicas, e improvisando sons com os instrumentos, executando melodias com a flauta doce, violino e canto coral. As aulas em pequenos grupos também são importantes para a aprendizagem de regras sociais e organizacionais, pois em grupo, a criança tem a oportunidade de vivenciar situações de escolha, de decepção, de dúvida, de afirmação, dentre outras especificidades típicas da faixa etária.

O repertório musical que passam a conhecer e reconhecer toma importância diferenciada, torna-se parte do seu cotidiano como ser social, parte e membro de um determinado grupo social. Destaca-se aqui a importância da formação cidadã, tendo a música e suas interfaces como componente fundamental para a educação musical, em sua diversidade de representações.

## **2. Justificativa**

O trabalho de um educador musical em um projeto social ultrapassa as fronteiras do ensino-aprendizagem de conteúdos técnico-musicais. O educador deve estar ciente de que o projeto social está objetivado a partir principalmente do “social”, da valorização do ser humano, do resgate da cidadania e dignidade, este movimento permite levar em conta a



realidade dos educandos os recursos disponíveis, o repertório e o espaços educativos disponibilizados como referenciais de aprendizagem.

Esse projeto atende a um grupo de crianças de classes menos favorecidas de nossa cidade possibilitando-lhes oportunidades para desenvolver suas capacidades e talentos. Suzuki (1994) já dizia: “Toda a criança pode!” Ancorados nesta convicção, viabilizamos o ensino de violino, flauta doce e canto coral. Suzuki, ao idealizar seu método de educação do talento em violino no Japão, proporcionou às crianças do pós-guerra uma nova possibilidade de desenvolverem-se em sua totalidade. Destacou com veemência que para as crianças serem reconhecidas como seres capazes é necessário que se abram espaços e se encontrem caminhos para introduzi-las na formação da arte e a cultura.

Para ajudar nossas crianças, vamos educá-las desde o berço, para terem alma nobre, alto senso de valores e habilidades esplêndidas. Todos os professores de nossas filiais de Educação de Talento seguem esse princípio. [...] não medem esforços para guiar as crianças no caminho de se tornarem seres humanos mais nobres. (SUZUKI, 1994, p.26)

O instrumento específico possibilita às crianças uma prática mais concreta da arte musical, como também tem a função de mediar o processo de aprendizagem e desenvolvimento. Além disso, possibilita às crianças de baixa renda a oportunidade de executar um instrumento orquestral como preparação para um campo de trabalho como músicos instrumentistas de orquestras, música de câmara e grupos musicais variados.

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 no qual estão inseridos. (JOLY et al, 2002, p.5)

Esse se constituiu no objetivo principal dos projetos matriciados pelo democratizando cultura e arte, dar oportunidades diferenciadas na aprendizagem da arte musical e na melhoria da qualidade de vida das crianças e adolescentes envolvidos.

### **3. As ações**

No ano 2009, tendo como referencial a Orquestra de Câmara da Universidade, projeto institucional do qual participam professores, estudantes e egressos da universidade, instituímos projetos sociais para democratizar o acesso a cultura e a arte com aulas de flauta doce, em 2010 inserimos as aulas de violino, e a formação de canto coral.



*As Aulas de Flauta doce* – compreendem as técnicas de sopro e dedos com a execução, postura corporal e Jogos musicais.

*As Aulas de Violino* - compreendem técnica violinística; postura corporal e do violino; Execução do violino; Repertório (Canções conhecidas pelas crianças, música erudita/clássica, método Suzuki, músicas folclóricas e regionais, conhecimento de compositores e instrumentistas renomados, noções históricas de música);

*As Aulas de Canto Coral* compreendem a execução de Cantos: Técnica Vocal; Repertório - Jogos Musicais - Improvisação vocal - Postura de corpo e voz - Cuidados com a voz – Aquecimento vocal - Alongamento corporal.

Como *conteúdos comuns*, são discutidas e estudadas as teorias e percepção musical: partitura (leitura das notas escritas na pauta, escrita das notas, elementos gráficos da partitura, dinâmica e andamento, valores das pausas e notas) - Percepção auditiva (reconhecimento auditivo das notas e sons, reconhecimento escrito dos sons identificados, reconhecimento de acordes e tonalidades, percepção quanto a afinação, apreciação de repertório e gravações).

Dentro de toda essa proposta técnica e instrumental percebemos que ainda é importante ressaltarmos outras questões, as quais são defendidas por Koellreutter que:

[...] jamais considerou a educação musical apenas um meio para a aquisição de técnicas e procedimentos necessários à realização musical. Sua abordagem privilegia e valoriza a importância e o porquê da música (e da arte) na vida humana, lembrando o fato de que cada sociedade, com suas características e necessidades típicas, condiciona um tipo de arte. (BRITO, 2001, p.40).

#### **4. Considerações finais**

Democratizar a cultura e a arte à crianças e adolescentes carentes, pressupõe a concretização de uma das muitas funções sociais da universidade junto a sociedade; estar atenta as suas demandas, contribuindo com o desenvolvimento e a viabilização de práticas de educação diferenciada, neste caso, uma educação para a sensibilidade, para a escuta atenta e para sintonia consigo e com o seu contexto.

Atuar no desenvolvimento do talento musical e da musicalização, significa atuar no desenvolvimento de valores como o respeito, a solidariedade, a disciplina, a harmonia, e a organização grupal, isso significa forjar a redução da utilização e a manipulação de drogas, evitar a violência, concentrando esforços e investindo em meninos e meninas, oportunizando-lhes o contato e a aprendizagem do violino, da flauta doce e do canto coral. Os instrumentos musicais e as demais possibilidades, geram o hábito de ouvir e apreciar música popular,



instrumental e erudita, estimulam a criatividade através de materiais didáticos instrutivos próprios, elevando a auto-estima e autoconhecimento da capacidade da criança independente de classe e origem.



## Referências

ADORNO , Teodor. *Educação e Emancipação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

BRITO, Teca Alencar de; *Koellreutter educador: o humano como objetivo da educação musical*. São Paulo: Editora Peirópolis, 2001

ELOI, Claudia. O exemplo dos meninos do Coque. *Assembléia Legislativa do Estado de Pernambuco: a casa de todos os pernambucanos*, março 2007. Disponível em: <http://www.alepe.pe.gov.br/sistemas/clipping/?arquivo=noticia.php&data=&texto=&idfonte=2&pagina=196&id=11257>. Acesso em março de 2010.

JOLY, Ilza Zenker Leme; SANTIAGO, Glauber Lúcio Alves et al. Formação de orquestras com crianças de classes populares: uma proposta para a constituição da cidadania. In: *XI Encontro Anual da ABEM*, 2002, Natal / RN. Anais do XI Encontro Anual da ABEM. Natal / RN : CD ROM, 2002. v. 1.

KUNZ, Elenor. *Transformação Didático-Pedagógica do Esporte*. Ijuí: Unijuí, 2001.

SUZUKI, Shinichi. *Educação é amor*. 2.ed. Santa Maria: Palotti, 1994.



## **Grupo de Pesquisa Narramus: alguns olhares sobre auto-narrativas e pesquisa em Educação Musical**

*Ana Lúcia Louro*  
*Universidade Federal de Santa Maria*  
*analooock@hotmail.com*

*Maria Cecília de A. R. Torres*  
*Centro Universitário Metodista – IPA*  
*mariaceciliaartorres@yahoo.com.br*

*Marcos Kröning Corrêa*  
*Universidade Federal de Santa Maria*  
*marcoskc@terra.com.br*

*Douglas Rodrigo Bonfante Weiss*  
*Universidade Federal de Santa Maria*  
*gaitero716@gmail.com*

**Resumo:** Nesta comunicação de pesquisa, buscamos relatar alguns caminhos tomados pelo grupo de pesquisa Narramus, certificado no CNPq e localizado na UFSM dentro do Programa de Pós-Graduação em Educação. Inicialmente localizamos as metodologias biográficas como norteadora do grupo, descrevemos algumas pesquisas atuais e, posteriormente, desenvolvemos um olhar sobre as linhas de pesquisa do grupo enquanto intercessão dos diferentes projetos. São apresentadas quatro linhas: narrativas de professores de música-dilemas e identidades (na qual o contexto dos projetos sociais é mais enfatizado); narrativas de professores de música: interface formal e informal; aprendizagens informais de música e cenas musicais. Acreditamos que esta abordagem metodológica pode ser particularmente relevante no estudo das identidades profissionais de professores de música bem como nas interfaces de aprendizados formais e informais.

**Palavras-chave:** Grupo de pesquisa, Narrativas de si, identidades profissionais.

O grupo de pesquisa é formado por professores e alunos e busca desenvolver pesquisa em torno de temáticas específicas e, desta maneira, produzir conhecimento científico. Chamamos a atenção para as idéias de Pereira e Andrade (2008) no que tange à realização de experiências coletivas de pesquisa. O grupo desenvolve pesquisas e estudos na perspectiva dos estudos biográficos. Dentro do grupo, as modalidades de pesquisas biográficas abordam os trabalhos com história oral, histórias de vida, narrativas de si, autobiografias e narrativas, biografias, memórias, dentre outros. A auto-narrativa é tomada enquanto forma de “narrativas de si”. Scholze (2006) contextualiza teoricamente esta abordagem. Esta autora argumenta que a “narrativa de si” diz respeito às “questões referentes à linguagem como elemento privilegiado na construção da reflexão de si, partindo de um pressuposto heideggeriano de que o ser humano é constituído pela capacidade da linguagem.” (p.111).

Considerando-se o contexto do espaço narrativo como lócus de pesquisas na área da educação, ressaltamos alguns estudos da área da Educação Musical nos quais buscamos conhecer suas imbricações com os estudos envolvendo narrativas e música, seja no âmbito de pesquisas de mestrado e doutorado, seja na perspectiva da aula de música na escola regular e em outros espaços, em cursos de música de formação continuada para professores ou em outros segmentos de ensino e aprendizagem.

As pesquisas do grupo Narramus, dentro de uma escolha metodológica autobiográfica, buscam informar as reflexões em torno da construção deste tipo de metodologia de formação de professores em música através da problematização de situações formais e informais de aprendizado e ensino musicais. Essas reflexões aplicam-se a contextos como a formação continuada de professores generalistas, a formação de professores em cursos de especialização na área de música, as narrativas de si de alunos em formação inicial em cursos de Licenciatura em Música, narrativas e reflexões de alunos de pós-graduação em música, mestrado e doutorado, narrativas de professores de música em espaços como escolas em presídios, disciplina de artes, ensino superior de música e projetos sociais. Além disso, para fazer uma interface com o diálogo com os aprendizados vivenciais em música, são também estudados os processos de aprendizagem musicais em ambientes informais, nos quais um primeiro estudo está sendo feito em um ministério de louvor evangélico<sup>1</sup>.

Desenvolver pesquisas e estudos na perspectiva dos estudos biográficos engloba analisar as questões teórico-metodológicas que orientam estas pesquisas e discussões tanto na área da Educação quanto na da Educação Musical e desvela a amplitude e complexidade dos caminhos teórico-metodológicos que fundamentam e orientam os diversos itinerários de pesquisa neste campo em constante movimento.

Atualmente alguns dos projetos do grupo são:

BORBA, M. **Professores universitários de música e a cibercultura.** Neste estudo são abordadas as narrativas de docentes universitários/ professores de instrumento no que tange às (in)possibilidades do uso da cibercultura nas aulas de instrumento dos cursos de Bacharelado em Música.

---

<sup>1</sup> Banda Gospel





licenciandos em música em relação a suas aprendizagens do instrumento violão. (Re)visitando análises já problematizadas (Louro, Rapozo e Corrêa, 2007 e Corrêa 2002), bem como focalizando as narrativas dos licenciandos dentro do viés das auto-aprendizagens musicais já abordado em pesquisas anteriores (Corrêa, 2008).

CORRÊA, Marcos Kröning. **Investigação Reflexiva sobre Práticas de Aprendizagem ao Violão.** Este estudo desenvolve reflexões sobre as narrativas de si de

ECKERT, A. L. **Reflexão sobre formação de professores em projetos sociais: Diários de aulas de violão** - Através da análise dos diários de aula, este projeto busca contribuir para o debate sobre a formação de professores que atuam em um ambiente pedagógico não-formal.

GAULKE, T. **Aulas de violino em um projeto social: dilemas de uma educadora musical** - Esse estudo trata-se de uma pesquisa qualitativa na perspectiva de narrativas de si. O qual resultou da análise da atuação como educadora musical, no ensino do instrumento violino em um projeto social e dos dilemas que emergiram desta prática, tendo como base auto-narrativas e refletindo sobre os diários de aula.

GONÇALVES, Jair dos Santos - **As várias faces e significados da música nos fatos do cotidiano: documentário em áudio-visual:** objetiva, através de um projeto de filme audiovisual, potencializar a discussão em torno de Música e Cotidiano para que se possa interpretar cientificamente a produção musical informal, valorizando as histórias de vida dos sujeitos envolvidos, e perceber de que forma isso poderá contribuir para com a educação musical, trocas de saberes e experiências, no sentido da construção de uma nova dialética para o ensino de música.

MACHADO, R. B **Narrativas de docentes universitários: possibilidades da utilização dos conhecimentos experienciais dos alunos na disciplina de Percepção Musical** - A partir da narrativa dos docentes universitários, tem como objetivo investigar a utilização dos conhecimentos experienciais trazidos por seus alunos na disciplina de Percepção Musical nas Universidades Federais do Rio Grande do Sul.



**TORRES, M. C. Narrativas de si de professores generalistas do ensino fundamental em cursos de formação continuada de música da Fundação Orquestra Sinfônica de São Paulo- OSESP/SP, ao longo dos últimos cinco anos.**

**TORRES, M. C. Memórias musicais de alunos de um Curso de Licenciatura em Música e as articulações destas com as concepções de música da escola, através das lembranças de cenas musicais no espaço escolar.** Lembranças musicais de professores de música da educação básica: articulações com as práticas pedagógicas.

**WEISS, D.R.B. Narrativas de professores de acordeon de Santa Maria-RS: Um estudo sobre a sua cultura profissional** - Neste projeto busca-se apreender e compreender os aspectos constitutivos da cultura profissional dos professores de acordeon, o conjunto de valores, atitudes, interesses, destrezas e conhecimentos próprios daqueles que ministram aulas desse instrumento na interface do popular e erudito.

Algumas linhas de pesquisas vêm delineando-se no grupo. Um primeiro olhar, volta-se para a reflexão dos professores em diversas situações de ensino. O contexto do projeto social é destacado como uma situação na qual a auto-narrativa auxilia ao encaminhamento de dilemas do professor. Nesta linha, Galke (2010) e Eckert (2010) desenvolvem seus trabalhos. Além disso, as narrativas dos diferentes tipos de professores são analisadas dentro da interface subjetividades encaminhamentos “objetivos” de situações que podem ser vistas como dilemas (Zabalza, 2004) visando problematizar com os professores suas identidades. Neste sentido, são desenvolvidas pesquisas sobre narrativas de licenciandos em música, identidades profissionais de professores de artes e profissionalidades de professores de instrumento. Em relação às narrativas de licenciandos, Louro (2008) dá continuidade à sua pesquisa sobre diários de aula iniciada em 2005. E, Corrêa (2010) desenvolve um olhar sobre os processos de aprendizagem do instrumento violão dentro da formação inicial em música. Informado por uma problematização das identidades profissionais de professores que lecionam música, Amaral (2009) busca estudar a “identidade constrangida” das professoras de artes do sudoeste do Paraná, que se sentem compelidas a ensinar música por causa da lei 11.769/08. A profissionalidade de professores de acordeom é também o foco da pesquisa de Weiss (2010) dentro de uma trajetória de pesquisa semelhante a de Bozzetto (2004).

Outro olhar importante é o que problematiza as relações entre “formalidades” e “informalidades”. Neste sentido, o trabalho de mestrado defendido por Medeiros (2009)



apresenta uma primeira problematização no que tange aos aspectos formais e informais da relação da professora de música com os alunos numa escola de um presídio. Uma segunda problematização nesta direção é feita por Nedel (2010) em seus questionamentos sobre a interdisciplinariedade e as práticas corporais para ensinar música.

Num caminho que conjuga a questão das identidades profissionais de professores com as interfaces dos aprendizados formais e informais, Machado (2010) e Borba (2010) focalizam os docentes universitários de música. Machado busca estudar as relações entre as experiências vivenciais e os conteúdos disciplinares na narrativa de professores da disciplina de Percepção Musical e Borba focaliza as construções de significado sobre Cibercultura dos docentes universitários/professores de instrumento. Ambas as pesquisas dão continuidade a uma trajetória iniciada por Louro (2004). Na mesma direção Rapozo (2010) analisa os professores de música na Educação Básica visando problematizar a relação entre conhecimentos vivenciais e profissionais. Complementando estas pesquisas com um olhar sobre os aprendizados informais, Reck (2010) estuda os processos de aprendizagem em um ministério de louvor evangélico.

Uma quarta linha de pesquisa diz respeito ao estudo de cenas musicais, nas quais um primeiro estudo exploratório está sendo feito por Gonçalves (2010) através da criação de um documentário que busca problematizar as cenas musicais cotidianas através de uma moldura que revele a “beleza e a feiúra” de momentos musicais vivenciados por pessoas em situação de risco social.

Nesta comunicação de pesquisa, buscamos relatar alguns caminhos tomados pelo grupo de pesquisa Narramus, certificado no CNPq e localizado na Universidade Federal de Santa Maria no Programa de Pós-Graduação em Educação. Inicialmente, localizamos as metodologias biográficas como norteadora do grupo, descrevemos algumas pesquisas atuais e posteriormente desenvolvemos um olhar sobre as linhas de pesquisa do grupo enquanto intercessão dos diferentes projetos. Acreditamos que esta abordagem metodológica pode ser particularmente relevante no estudo das identidades profissionais de professores de música bem como nas interfaces de aprendizados formais e informais.



## Referências

AMARAL, Alysson C. do. *A obrigatoriedade do componente curricular música no ensino fundamental: narrativas de professoras da disciplina Artes do sudoeste do Paraná*. Projeto (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Maria. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2009.

CORRÊA, Marcos Kröning. *Investigação Reflexiva sobre Práticas de Aprendizagem ao Violão*. Projeto de Pesquisa, grupo de pesquisa Narramus, Curso de Licenciatura em Música da UFSM, 2010.

CORRÊA, Marcos Kröning. *Discutindo a auto-aprendizagem musical*. In: SOUZA, Jusamara(Org.) Souza: Aprender e Ensinar Música no Cotidiano. Porto Alegre: Editora Sulina, 2008.

CORRÊA, Marcos K. Aprendizagem musical em grupo: práticas instrumentais de violão no curso de licenciatura em música da UFSM. *Revista do Centro de Artes e Letras da UFSM*. Santa Maria, ano 6, nº 2, jul/dez 2002, p. 108-111.

BORBA, Marcelo. *Professores universitários de música e a cyber-cultura*. Projeto (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Maria. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2010.

BOZZETTO, Adriana. *Ensino Particular de Música: práticas e trajetórias de professores de piano*. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2004.

ECKERT, André L. *Reflexão sobre formação de professores em projetos sociais: Diários de aulas de violão - Projeto (Iniciação Científica)*. Universidade Federal de Santa Maria. Curso de Música- Licenciatura Plena, 2010.

GAULKE, Tamar G. *Aulas de violino em um projeto social: dilemas de uma educadora musical (monografia de conclusão de curso)*. Santa Maria: Curso de Licenciatura em Música, UFSM, 2010.

GONÇALVES, Jair dos Santos - *As várias faces e significados da música nos fatos do cotidiano: documentário em audiovisual* Projeto (Iniciação Científica). Universidade Federal de Santa Maria. Curso de Música- Licenciatura Plena, 2010.

LOURO, Ana Lúcia. *Ser docente universitário - professor de música: dialogando sobre identidades profissionais com professores de instrumento*. Porto Alegre: Programa de Pós-Graduação em Música UFRGS, 2004. (tese de doutorado).

LOURO, Ana Lúcia de Marques e. Cartas de licenciados em música: (re)contando o vivido para centrar a aula no aluno. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 20, 63-68, set. 2008.

LOURO, A. L. M. E. ; Mariane Raposo ; CORRÊA, M. K. . Cultivando diferentes saberes em aula de violão: um estudo sobre narrativas de licenciandos em música da UFSM. In: *X Encontro Regional da Abem-Sul*, 2007, Blumenau. Anais do X Encontro Regional da ABem Sul.. Blumenau : CD-ROM, 2007. v. CD-ROM



MACHADO, Renata. B. Projeto de Mestrado *Narrativas de docentes universitários: possibilidades da utilização dos conhecimentos experienciais dos alunos na disciplina de Percepção Musical o em Educação*. Universidade Federal de Santa Maria. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2010.

MEDEIROS, Maria Augusta dos S. *Relações entre a professora de música e os alunos presidiários: um estudo de caso etnográfico em Santa Maria-RS*. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2009.

NEDEL, Mariana Zamberlan. *Educação Musical e práticas corporais como recurso metodológico da educação infantil: diálogos com professores de música e educandos sobre interdisciplinaridade*. . Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Maria. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2010.

PEREIRA, Gilson, ANDRADE, Maria da Conceição. Aprendizagem científica em Grupos de pesquisa. In: BIANCHETTI, Lucídio, MEKSENAS, Paulo (Org.). *A Trama do conhecimento: teoria, método e escrita em Ciência e pesquisa*. São Paulo: Papirus, 2008.

RAPOZO, Mariane Martins. *Construções do saber e do ser: desvelando identidades profissionais no desenvolvimento de saberes docentes de professores de Educação Musical na Educação Básica*. Projeto de Pesquisa, grupo Narramus, 2010.

RECK, André M. *Ministérios de Louvor em Cruz Alta RS: Um estudo de caso etnográfico*. Projeto (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Maria. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2010.

SCHOLZE, Lia. Narrativas de si: o olhar feminino nas histórias de trabalho In: SOUZA, Elizeu Clementino de. *Autobiografias, histórias de vida e formação: pesquisa e ensino*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006, p.47-58.

WEISS, Douglas.R.B. *Narrativas de professores de acordeom de Santa Maria RS*. Projeto (Iniciação Científica). Universidade Federal de Santa Maria. Curso de Música- Licenciatura Plena, 2010.

ZABALZA, Miguel. *Diários de Aula: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento Profissional*. Porto Alegre: ArtMed, 2004.



# Música como instrumento na reintegração de encarcerados

*Diego Cardoso Filho  
Universidade Federal de Goiás  
diegocardosofilho@yahoo.com.br*

*Maria Cristina Prado Fleury Magalhães  
Universidade Federal de Goiás  
cricafleury@hotmail.com*

**Resumo:** Este projeto tem por objetivo utilizar a Educação Musical como instrumento na reintegração de encarcerados. Adotando os referenciais teóricos e as ferramentas necessárias, pretende-se montar um coral na ala feminina do Complexo Prisional Cel. Odenir Guimarães e com este, trabalhar questões como a valorização da individualidade de cada sujeito e o trabalho em equipe. Para tal, pretende-se utilizar a música como agente catalisador na exteriorização de sentimentos, habilidades, criatividade e potencialidades adormecidas; oferecendo conteúdo para a ampliação do conhecimento e para a efetiva reintegração social.

**Palavras-chave:** Educação Musical, Encarcerados, Música.

## 1. Introdução:

Diante de todos os problemas sociais que permeiam a realidade do mundo contemporâneo, especialistas e pensadores buscam meios que forneçam novas possibilidades àqueles que se encontram socialmente excluídos. Muitos dos problemas sociais que se manifestam na fase adulta estão diretamente ligados às lacunas e “deficiências” durante a formação educacional, ou a problemas familiares e estruturais que ocorrem ainda na fase infantil e/ou adolescência do indivíduo. Assim, na atualidade, um grande número de pesquisas e ações realizadas na área da educação estão voltadas para a transformação da realidade social de crianças e adolescentes, com o objetivo de que estes tenham uma formação íntegra e se tornem cidadãos valorizados tanto pessoalmente quanto perante a sociedade. No entanto, pouco tem sido feito no sentido de promover a reeducação e reintegração social de indivíduos que já se encontram marginalizados ou cumprindo pena nas penitenciárias (local cuja função social é a de reeducar o indivíduo, possibilitando assim a sua reinserção à sociedade após o cumprimento da pena).

”Não gosto da palavra reeducação em se tratando do sistema prisional, pois a clausura serve, na verdade, como punição. Além disso, o cárcere não possibilita que o indivíduo viva com um mínimo de dignidade, o que compromete ainda mais o retorno do infrator a sociedade. A prisão não é uma escola ou um hospital.” (Promotor Haroldo Caetano, do Ministério



Público do Estado de Goiás disse em entrevista ao Jornal das Seis da Radio Universitária da UFG)

Segundo o ministério da justiça, no Brasil, são 422.590 presos, sendo 11.217 no estado de Goiás. Dentre os 11.217 presos, 10.148 estão sob a responsabilidade da Superintendência do Sistema de Execução Penal (SUPESE), que distribui seus “reeducandos” no complexo prisional de Aparecida de Goiânia. Ocorre que o sistema prisional não tem capacidade para acomodar todos os detentos e, devido à “cultura do aprisionamento”, o resultado são presídios superlotados, que não propiciam uma acomodação digna aos que cumprem pena. Fator que dificulta ainda mais o processo de reeducação dos internos.

Vistas todas as carências postas na realidade do sistema prisional brasileiro, este projeto tem como objetivo colaborar com o processo de reintegração social e melhoria das condições de vida dos “reeducandos” que se encontram na Penitenciária Odenir Guimarães (POG) do centro prisional do Estado de Goiás. Utilizando a Educação Musical como instrumento mediador deste processo. A pesquisa ocorrerá por meio da formação de um coral na ala feminina (com número de integrantes a ser definido) no qual serão trabalhadas questões como a apreciação musical, disciplina e o aprimoramento do convívio, tanto nas relações entre os detentos, quanto em sua relação com a sociedade. Acerca dessas interações Galindo diz:

Por estar inserida no cotidiano das pessoas e ser de tão fácil acesso, a música torna-se um instrumento bastante relevante no desenvolvimento pessoal do individuo. Uma vez utilizada de forma sistematizada podemos trabalhar questões culturais, desenvolver os conhecimentos históricos do individuo e até levá-lo a refletir sobre questões ligadas ao meio em que ele está inserido e em como ele pode colaborar para a melhoria deste meio. Sem falar na interação que a música promove entre o individuo e seu próximo, seja através do ensino do canto coral ou de grupos instrumentais, onde um vai interagir com o outro para sanar sua dificuldade. (GALINDO, 2000)

Visto a dificuldade de se encontrar material que trata deste assunto tanto no meio acadêmico quanto na informalidade, este trabalho se propõe a pesquisar sobre a Educação Musical como instrumento na reeducação de encarcerados, por acreditar ser esta uma ferramenta de suma importância no sentido de auxiliar o sistema penitenciário no cumprimento do seu papel, que é o de “reeducar” o individuo e reintegrá-lo a sociedade.



## **2.1. Objetivo geral:**

Demonstrar que a música pode ser usada como um importante aliado na “reintegração” dos encarcerados, fazendo uso de todas as suas propriedades educacionais de sua ação pedagógica e sensibilidade, que contribuirá para a formação de seres mais críticos, emotivos, sensíveis, mas sobre tudo, mais humanos.

## **2.2. Objetivos específicos:**

- Utilizar a música como instrumento na reintegração dos encarcerados;
- Através de um coral montado na ala feminina da penitenciária, trabalharemos os elementos pedagógico-educacionais da música com o objetivo de contribuir com a reinserção dos mesmos a sociedade;
- Através das obras que serão executadas promover o resgate das memórias dos sujeitos, valorizando-os assim como seres humanos e também toda a bagagem cultural adquirida por eles anteriormente ao cárcere;
- Através das dinâmicas aplicadas durante o projeto, promover a integração entre os sujeitos da pesquisa e os pesquisadores;
- Ao fim do período de pesquisa de campo, oferecer um recital aos familiares dos sujeitos, no dia de visitas, com o objetivo de promover uma maior integração entre os mesmos e a sociedade.

## **3. Metodologia:**

Acerca dos caminhos metodológicos a serem tomados para o desenvolvimento deste projeto, foram escolhidas, por melhor se enquadrarem ao objetivo do mesmo, a observação e a intervenção através da música em uma cultura específica, neste caso a cultura penitenciária. Pela riqueza de informações que contem, está sendo usado como abordagem, o paradigma qualitativo.

Por tratar da utilização da música como instrumento na reintegração de encarcerados a abordagem qualitativa tornou-se necessária para atingir os objetivos dessa pesquisa, pois trata de um fenômeno social, sendo apoiados por Minayo (1994, p.22): “a abordagem qualitativa aprofunda-se no mundo dos significados e das ações e relações humanas, um lado não perceptível e não captável em equações, médias e estatísticas”.





Tomando-se como base a relação entre o pesquisador e o sujeito pesquisado e analisando o caso particular dessa pesquisa, também se busca uma maior integração entre pesquisador e os sujeitos a serem pesquisados como nos dizem Ludke e André (1986):

Não há [...] possibilidade de se estabelecer uma separação nítida e asséptica entre o pesquisador e o que ele estuda, e também os resultados do que ele estuda. Ele não se abriga, e uma posição de neutralidade científica, pois está implicado necessariamente nos fenômenos que conhece e nas conseqüências desse conhecimento que ajudou a estabelecer. (LUDKE e ANDRÉ, 1986, p.5

- A pesquisa terá duração de um ano sendo que o período de pesquisa de campo será de dois meses;
- A pesquisa de campo se dará na ala feminina da Penitenciária Odenir Guimarães (POG) do centro prisional do Estado de Goiás.
- Os sujeitos da pesquisa fazem parte do projeto módulo de respeito, que é um projeto que visa à humanização do sistema penitenciário em todo o país.
- Através de entrevistas informais, fazer um levantamento de qual o tipo de música mais influencia a realidade dos sujeitos da pesquisa;
- Será trabalhado um repertório com cinco Canções, sendo que duas serão escolhidas com a ajuda dos sujeitos da pesquisa;
- Ao Final da pesquisa de campo, pretende-se apresentar o trabalho desenvolvido a sociedade, através de um recital a ser oferecido aos familiares dos sujeitos da pesquisa no dia de visitas.

#### **4. Considerações Finais:**

Em suma, com este projeto que visa utilizar a música como instrumento na reintegração de encarcerados, pretende-se (no período de dois meses de pesquisa de campo), colaborar com a reintegração dos sujeitos e que a execução deste projeto sirva de estímulo para a criação de muitos outros que também queiram utilizar as diversas vertentes da arte no intuito de colaborar com a formação do ser humano.

Pretende-se também, colher material suficiente para a produção do projeto monográfico de conclusão do curso de Educação Musical e que o mesmo sirva como fonte bibliográfica para outros pesquisadores que se interessem por temas afins.



## Referências

ANDRÉ, Marli Eliza. *Etnografia da Prática Escolar*. Campinas: Papirus, 2005

CRUVINEL, Flavia Maria. *Efeitos do Ensino Coletivo na Iniciação Instrumental de Cordas: A educação Musical como meio de transformação social*. Goiânia: Dissertação de Mestrado – Escola de Música e Artes Cênicas, Universidade Federal de Goiás, 2003.

GALINDO, João Maurício. *Instrumentos de arco e o ensino coletivo: a construção de um método*. São Paulo: Dissertação de Mestrado – Escola de Comunicação e artes, Universidade de São Paulo, 2000.

LÜDKE, Menga, ANDRÉ, Marli E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986. (Temas básicos de educação e ensino).

MINAYO, Maria Cecília. *Pesquisa Social: método e criatividade*. Petrópolis: Vozes, 1994.

ROBSON, Colin. *Real world research*. Oxford: Blackwell, 1998.

Silva, Haroldo Caetano da. *Ensaio sobre a pena de prisão.*/ Haroldo Caetano da Silva./ Curitiba: Juruá, 2009. P.23-27.



## Música no Ensino Fundamental II: uma proposta significativa

*Ailen Rose Balog de Lima*  
UNASP-EC  
*ailen.lima@hotmail.com*

*Alexandre Henrique dos Santos*  
UNASP-EC  
*alexjazzbass@ig.com.br*

*André Gonçalves Castro*  
UNASP-EC  
*andrecaastro\_bass@hotmail.com*

*Cícero Ferreira Lima*  
UNASP-EC  
*wall.lima@hotmail.com*

*Flávia Guimarães Lima*  
UNASP-EC  
*tasinhaguima@hotmail.com*

**Resumo:** O presente trabalho é um projeto de ensino que retrata o trabalho de um grupo de estudo composto por professores e alunos de um curso de licenciatura em música de uma instituição no interior de São Paulo e que tem como tema *A Educação Musical*. A partir do PCN – Arte, que, em relação à música, visa trabalhar com o educando elementos como a composição, a interpretação e a improvisação, está sendo desenvolvido um projeto direcionado a alunos do ensino fundamental II (6º ao 9º ano) de uma escola particular vinculada à mesma instituição. Ele tem como produto final a criação de um DVD musical educativo que contará com a participação ativa dos alunos. Para tanto, a metodologia utilizada envolve a integração de diversas expressões artísticas tais como: Artes Visuais, Dança e Teatro, sendo a Música o fio condutor e um meio de interligação entre elas. As aulas serão ministradas visando a diferentes aprendizados como o canto coral, a percussão corporal e a percussão partir de material reciclável. Isso fará com que as crianças sejam estimuladas, de maneiras diferentes, a cada dia. Ao final de cada conteúdo haverá, ainda, o contato com a gravação, ora do áudio, ora do vídeo. Como resultado, espera-se que, a partir dessa experiência, seja aberto um canal para a condução do educando ao processo criativo, formando indivíduos com mais autonomia no que concerne a música.

**Palavras-Chave:** Educação Musical, Arte, Criatividade.

### Um projeto de educação musical: algumas considerações

A educação musical objetiva, principalmente, fazer com que o indivíduo desenvolva a capacidade de sensibilização, bem como a compreensão da linguagem musical. O presente



trabalho pretende promover, além da educação musical tradicional, uma integração entre outras formas de expressão artística, levando aos alunos uma concepção prática, ressaltando a máxima da educação musical, que é o “fazer musical”.

Swanwick (1999) nos fala a respeito de como se trabalhar a vivência musical, dizendo que é possível vivenciar a música de três maneiras: compondo, executando e apreciando, e que, a partir de tais atividades, é propiciado o envolvimento musical pela ação do próprio indivíduo.

Dessa forma, a partir dos Parâmetros Curriculares Nacionais - Artes (1998) que, em relação à música, visam trabalhar com o educando elementos como a composição, a interpretação e a improvisação, está sendo desenvolvido um projeto de ensino direcionado a alunos do ensino fundamental II (6º ao 9º ano) de uma escola particular do interior de São Paulo. Ele tem como meta final a criação de um DVD musical educativo que conta com a participação ativa dos alunos, integrando diferentes manifestações artísticas (artes visuais, dança e teatro), sendo a música o fio condutor e meio de interligação entre elas.

Schafer (1991) afirma que o professor deve encontrar um caminho, ou melhor, um ponto de união em que todas as formas de arte possam se encontrar e se desenvolver de maneira harmoniosa.

Pode-se dizer que o trabalho desenvolverá, ainda, aspectos sociais, multiculturais e de consciência ambiental, uma vez que faz uso de instrumentos confeccionados a partir de materiais recicláveis.

Segundo Bréscia (2003)

A música na escola não pode ser simplesmente ornamental para animar as festas, mas deve ser concebida e praticada à luz da vivência das dimensões estéticas, sonoras, visuais, plásticas e gestuais, a fim de desenvolver a consciência crítica dos valores humanos e encontrar meios de levar os alunos a atuarem como cidadãos. (BRÉSCIA, 2003, p. 85)

A escola em questão tem tradicionalmente a música como parte integrante do currículo, embora mais voltada ao canto coral. Em virtude disso houve a necessidade de, a partir de uma proposta da direção, desenvolver um projeto com novas abordagens relacionadas à educação musical.

É pertinente afirmar que existia uma lacuna em relação a projetos musicais voltados à faixa etária do ensino fundamental II, tendo esse projeto, por sua vez, o foco direcionado a esses alunos. Sendo assim o resultado poderá elevar a auto-estima dos mesmos, já que, de certa forma, é provável que se sentissem carentes de atividades artísticas.



A partir desse trabalho pretende-se desenvolver nos alunos a capacidade de assumir uma autonomia artística no contexto de criar, improvisar, interpretar e apreciar, fazendo com que essa experiência de conviver e participar do ambiente artístico seja uma atividade, acima de tudo, prazerosa.

Cumprе salientar que o DVD mencionado acima, produto final desse projeto, será fruto de todas as atividades artísticas desenvolvidas nas aulas, as quais serão ministradas com o objetivo de integrar os alunos com o canto coral, a percussão corporal, a percussão a partir de material reciclável, as artes visuais, a dança e o teatro, além de, ao final de cada conteúdo, o contato direto com a gravação, ora do áudio, ora do vídeo, fazendo com que sejam estimulados, de maneiras diferentes, a cada dia.

A partir de um enredo idealizado por um dos professores de música da escola, as atividades serão desenvolvidas e, posteriormente, inseridas no DVD, que contará ainda com pinturas feitas pelos próprios alunos, as quais serão utilizadas como pano de fundo para o cenário. O figurino também será idealizado e confeccionado por eles próprios. Enfim, todo o material será resultado do trabalho desenvolvido com a participação ativa dos alunos, que serão, também, os protagonistas e peças-chave para a finalização do projeto.

A divisão das aulas, bem como os conteúdos aplicados, serão administrados de forma que sejam trabalhados a sensibilidade, a criatividade e a socialização. A esse respeito, Bréscia (2003) afirma que:

a musicalização é um processo de construção do conhecimento, que tem como objetivo despertar e desenvolver o gosto musical, favorecendo o desenvolvimento da sensibilidade, criatividade, senso rítmico, do prazer de ouvir música, da imaginação, memória, concentração, atenção, auto-disciplina, do respeito ao próximo, da socialização e afetividade, também contribuindo para uma efetiva consciência corporal e de movimentação. (BRÉSCIA, 2003, p. 36).

O projeto em questão envolverá dois professores do colégio e cinco estagiários do curso de licenciatura em música vinculado à escola. Para cada semana um conteúdo pré-estabelecido será ensinado para todas as faixas etárias de maneira similar e progressiva, fazendo com que ao término de cada conceito assimilado, uma nova atividade seja desenvolvida.

Pode-se destacar, ainda, que serão trabalhados diferentes ritmos, tanto com a percussão corporal, como com a percussão a partir de objetos e materiais recicláveis, fazendo



com que os alunos sejam apresentados a gêneros rítmicos muitas vezes por eles desconhecidos, como o baião, introduzindo, assim, elementos de nossa cultura regional.

Ao final dos conteúdos propostos aplicados em sala de aula, será iniciado o processo de captação do áudio, e, por último, do vídeo, momento em que os alunos terão a oportunidade de perceber o seu próprio processo de evolução durante as aulas.

É válido ressaltar que o trabalho será realizado no decorrer de dois semestres, do início do ano letivo até a sua finalização no encerramento das atividades escolares. Nessa ocasião o DVD será apresentado em sessão especial a todos da instituição, bem como para convidados.

Posto isso, após a finalização do projeto, essa ferramenta pedagógica também poderá ser usada por outros educandos como aprendizado ou mesmo como estímulo para a participação em um novo projeto, criando um círculo virtuoso, tendo como resultado um trabalho diferenciado dos paradigmas atuais presentes na educação musical.



## Referências

BRASIL. Secretaria de educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: Arte*, Secretaria de educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRÉSCIA, Vera Lúcia Pessagno. *Educação Musical: Bases psicológicas e ação preventiva*. São Paulo: Átomo, 2003.

SCHAFER, R. Murray. *O ouvido pensante*. Tradução Marisa Trench de O. Fonterrada, Magda R. Gomes da Silva, Maria Lúcia Pascoal. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1991.

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



## **Musicalização para bebês na UFPel: identificando limites e possibilidades**

*Regiana Blank Wille  
Universidade Federal de Pelotas  
regicris@terra.com.br*

*Gabriel Schmalfluss  
Universidade Federal de Pelotas  
gabrielschmalfluss@gmail.com*

*Salatiele Gomes  
Universidade Federal de Pelotas*

*Eliara Ferraz  
Universidade Federal de Pelotas  
eliara\_rf@hotmail.com*

*Verônica Freitas  
Universidade Federal de Pelotas  
veh\_freitas@hotmail.com*

*Vitor Manzke  
Universidade Federal de Pelotas*

**Resumo:** O objetivo deste relato de experiência é descrever o processo de realização do projeto de musicalização para bebês que se insere no espaço/programa Laboratório de Educação Musical – LAEMUS da Universidade Federal de Pelotas. As atividades musicais são desenvolvidas de forma lúdica, com músicas para cantar, dançar e ouvir, por meio de um repertório que inclui cantigas de roda, canções de ninar, parlendas e brincadeiras musicais diversificadas. Estas atividades são realizadas em encontros semanais, contando com a participação de acadêmicos do curso de Licenciatura em Música<sup>1</sup>. Destacamos a importância e os benefícios trazidos pelas atividades realizadas, bem como identificamos possibilidades e limites para o trabalho de musicalização com bebês. Ressaltamos ainda a importância da participação dos futuros professores em atividades práticas ao longo do curso, revelando o Laboratório e seus subprojetos como um espaço de prática pedagógica e proporcionando uma interlocução da universidade com a comunidade em geral.

**Palavras-chave:** Musicalização, bebês, atividades lúdicas.

---

<sup>1</sup> O projeto tem integrado acadêmicos de outros cursos de Música da UFPel, como do Curso de Ciências Musicais.





## Contextualizando o projeto

O Laboratório de Educação Musical – LAEMUS da Universidade Federal de Pelotas caracteriza-se como um espaço/programa onde são desenvolvidas atividades pedagógico-musicais para a comunidade, através de diversas atividades musicais, dentre elas a musicalização para bebês. É um projeto de extensão universitária, vinculado a Pró-Reitoria de Extensão e, portanto realiza atividades onde os acadêmicos em música atuam junto à comunidade em geral. A criação do LAEMUS como espaço/programa além de organizar o trabalho realizado com a extensão no curso de Licenciatura em música tem a preocupação de propor aos acadêmicos, uma vivência em educação musical que possa contribuir em sua formação como professores de música.

O LAEMUS tem como meta proporcionar uma aprendizagem significativa e relevante, ou seja, que o que é visto dentro da universidade não acabe apenas numa “cultura acadêmica” que têm valor apenas para solucionar problemas da vida acadêmica, mas que possa questionar e apoiar os alunos em sua prática, paralela à universidade (PÉREZ GOMÉZ, 1998; p. 58). Percebemos que muitas vezes temos formado professores através de práticas um tanto estáveis e fixas de ensino e aprendizagem escolar de música enquanto que de outro lado, existe uma diversidade de vivências musicais não escolares propiciadas pela sociedade atual, as quais não são aproveitadas. Ao abordar a formação do professor Nóvoa (1995) adverte:

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de sua identidade pessoal. Por isso é tão importante *investir a pessoa* e dar um estatuto ao *saber da experiência* (NÓVOA, 1995; p. 25).

Destacando a importância de oportunizar aos acadêmicos/futuros professores práticas ao longo do curso, e considerando que não é a acumulação de conhecimentos que constrói a formação, iniciamos o trabalho de musicalização para bebês com um grupo de cinco licenciandos no ano de 2010. Justificamos a importância do projeto, pois, acreditamos que a formação de um profissional competente requer também o domínio da teoria concomitante à reflexão prática e que tenha como base a experiência. Desse modo, a criação de laboratórios para a prática profissional torna-se uma necessidade em qualquer instituição que tenha função formadora.

## A musicalização para bebês

O projeto de musicalização para bebês conforma-se como um sub-projeto dentro do Programa LAEMUS, que possui duas turmas e atende crianças de 8 meses até três anos de



idade. As atividades musicais realizadas proporcionam às crianças a interação e conhecimento do mundo sonoro tal como ele é, e também o brincar com este mundo da forma como ele não é. Esta interação com o mundo sonoro real possibilita estruturar suas possibilidades vocais e realizar trocas musicais, necessárias ao seu desenvolvimento cognitivo musical. As crianças e seus pais e/ou responsáveis vêm até a Universidade onde são realizados os encontros, onde os acadêmicos de graduação atuam nas aulas de musicalização.

As aulas são realizadas no Instituto de Artes e Design em uma sala espaçosa, que possui dois pianos, colchonetes e várias cadeiras. Os armários onde são guardados os materiais das aulas ficam em outro espaço, bem como os violões e outros instrumentos. Os materiais utilizados pelas crianças são basicamente instrumentos de percussão, como pandeiros, caxixis, ovos de plástico, tambores, maracas, entre outros, além de materiais alternativos, como bichinhos de plástico, bonecos de pelúcia, tecidos coloridos e latas. São utilizados ainda aparelho de som e CDs. De acordo com as atividades realizadas, outros materiais podem ser utilizados, de acordo com a disponibilidade e aquisição dos mesmos.

Na aula de musicalização para bebês a participação do pai ou da mãe, ou cuidador (a) nas aulas é fundamental, já que os pequenos estão começando a ter contato com outras pessoas, além disso, proporciona uma ótima forma de estreitar os laços com as crianças e fortalecer o elo entre mãe/pai/cuidador (a) e bebê. As aulas têm uma estrutura pré-estabelecida, proporcionando que a criança experimente várias vezes a mesma ação. Para Beyer (2003) e Ilari (2003) cognitivamente é importante estabelecer uma rotina, pois o mundo que cerca o bebê tem uma organização temporal cheia de ritmos biológicos, motores e ambientais, onde a rotina do bebê também é rítmica.

### **A estrutura metodológica dos encontros**

A partir da leitura de autores como Beyer (2003), Ilari (2003), Feres (1989), Parizzi (2006) e Martins (2004) ministramos conteúdos musicais, propiciando uma vivência sonora em consonância com fundamentos pedagógicos e psicomotores. A proposta realizada nas aulas contempla então as seguintes partes:

- Canto de chegada: onde são dadas as boas vindas;
- Hora do canto: momento que permite à criança se expressar de várias maneiras;
- Expressão corporal: consiste em atividades que irão trabalhar a forma de expressão não verbal e coordenação;
- Percussão corporal: resumem-se em atividades que estimulam a criança a imitar um caminhão, estalar a língua, apertar as bochechas, bater palmas ou pés, etc;



- Brinquedo projetivo: objetiva exercícios que os responsáveis realizam com os seus bebês. Após algumas aulas, os papéis podem ser invertidos;
- Movimento sem locomoção: consiste em um tipo de atividade que auxilia na percepção e interiorização da pulsação da música através da sua vivência;
- Movimento com locomoção: são atividades nas quais os bebês acompanham as marchas, os saltos, os galopes; ou imaginam passeios de carro, de trem ou barcos, etc;
- Socialização: objetiva a utilização da música como aliada dos pais no ensino de regras às crianças, mostrando também seus limites de uma forma natural;
- Danças e cirandas: seguindo sugestões dos textos, os movimentos corporais geralmente são simples;
- Conjunto de percussão: consistem em atividades nas quais os bebês tocam os instrumentos ou brinquedos sonoros do mesmo naipe todos juntos, de maneira livre e sem a interferência do adulto;
- Relaxamento: objetiva relaxar e acalmar após a agitação provocada pelas atividades anteriores;
- Canto de despedida: visa sinalizar uma referência para o bebê que a aula chegou ao fim.

Para Beyer (2000) e Ilari (2003), as aulas de musicalização para bebês podem contribuir para uma maior afetividade e um melhor relacionamento entre o bebê e seus pais ou responsáveis. Estes assumem um papel importante no desenvolvimento musical de seus filhos participando das aulas, cantando, dançando, tocando músicas, enfim, proporcionando um ambiente adequado para este desenvolvimento. A prática do canto acompanhada pelo gesto parece auxiliar no desenvolvimento de diversos sistemas cerebrais, entre eles o de orientação espacial e motor, além de propiciar o desenvolvimento social, por relacionar-se com outras crianças e adultos (ILARI, 2002).

## **Possibilidades e limites**

Constatamos que a musicalização para os bebês, trabalhada de forma lúdica, contribui sobremaneira para a formação de um ser sensível, exercita sua concentração, a organização de idéias, o raciocínio lógico, e ainda colabora no desenvolvimento do falar, escrever, agir e reagir. Consideramos a educação musical como um processo de construção do conhecimento, onde o resultado das vivências musicais realizadas na infância irá contribuir para desenvolver prazer, cultura e gosto musical duradouro nos futuros adultos (ILARI, 2003, p. 16). Aplicamos isto em nossas estratégias, e percebemos isso nas manifestações dos bebês, dos seus pais e/ou cuidadores. Nossos limites ainda referem-se a um espaço físico mais



adequado e possibilidade de ofertarmos turmas em outros níveis. Tencionamos realizar um trabalho de pesquisa, tendo como objetivo investigar os vários processos que constituem este fenômeno ainda pouco explorado dentro do nosso curso de formação. Consideramos que a pesquisa, as leituras, discussões e reflexões fortalecem a nossa atuação, renovam as disposições e nos garantem uma atuação mais efetiva.



## Referências

BEYER, Esther. Tendências curriculares e a construção do conhecimento musical na primeira infância. In: Encontro da Associação Brasileira de Educação Musical. 9, 2000. Belém. *Anais...* Porto Alegre: ABEM, p. 43-51, set. 2000.

\_\_\_\_\_. A interação musical nos bebês: algumas concepções. *Educação: Revista do Centro de Educação*. Santa Maria: v. 28, n. 2, p. 87 – 97, 2003.

FERES, Josette. *Iniciação musical: brincando e aprendendo*. São Paulo: Ricordi, 1989.

ILARI, Beatriz. Bebês também entendem de música: a percepção e a cognição musical no primeiro ano de vida. *Revista da ABEM*. Associação Brasileira de Educação musical. Porto Alegre, n. 7, p. 83-90, setembro, 2002.

\_\_\_\_\_. Cognição musical e educação musical: Integrando teoria e prática IN: XII Encontro da Associação Brasileira de Educação Musical. *Anais...* UFPR, Curitiba, Brasil, 2003.

NÓVOA, Antonio. Formação de professores e profissão docente. IN: *Os professores e sua formação*. Lisboa, Portugal: Nova Enciclopédia, 1995. p.15-34.

PARIZZI, Maria Betânia. O canto espontâneo da criança de três a seis anos como indicador de seu desenvolvimento cognitivo-musical. Dissertação (Mestrado em Música). UFMG. Belo Horizonte, 2005.

PÉREZ GÓMEZ, Angel I. Os processos de ensino-aprendizagem: análise didática das principais teorias da aprendizagem. In: GIMENO SACRISTÁN, J.; PÉREZ GÓMEZ, Angel I. *Compreender e transformar o ensino*. Tradução de Ernani F. da Fonseca Rosa. 4. ed. Porto Alegre: ARTMED, 1998.



# O Ensino da flauta doce em uma experiência na Educação Básica de tempo integral

*Paola Lise Piserchia  
Prefeitura Municipal de Florianópolis  
paolalise@hotmail.com*

**Resumo:** Este artigo objetiva circunscrever uma vivência no ensino de flauta doce na educação básica, partindo da experiência em uma escola de tempo integral para alunos do quarto ano. Esta escola inovou sua estrutura curricular para oferecer as várias modalidades no campo das Artes. Desta forma, as aulas de música apresentaram uma nova possibilidade para o estudo de um instrumento em turmas reduzidas, com apresentações a cada trimestre na escola ou em outro ambiente possível. As atividades foram aplicadas envolvendo a teoria e a prática de forma lúdica. Neste relato, apresentarei as estratégias metodológicas utilizadas para as aulas de música em uma escola de tempo integral, buscando proporcionar um trabalho musical de qualidade e satisfação pessoal.

**Palavras-chave:** flauta doce, escola em tempo integral, atividade musical.

## Introdução

Retornando a escola de tempo integral depois de um ano, me surpreendi com a quantidade de professores de Artes (música, teatro, dança e plásticas) na escola para ministrarem aulas de 1 hora e cinquenta minutos para turmas de 4º e 5º ano. Esses alunos têm em tempo integral, atividades curriculares e extracurriculares como karatê, futsal, basquete, música, teatro, dança e plásticas. Os horários das aulas variam entre 1 hora e 1 hora e 50 minutos.

Como maneira de todas as turmas terem as aulas de Artes em sua estrutura curricular, surgiu a possibilidade de dividir as turmas, que agora são de 25, 26 alunos em cada, (pois houve uma nova divisão das turmas para reduzir a quantidade de alunos que antes eram de 30, 35 alunos), com os professores de cada modalidade artística. No meu caso, minhas turmas são divididas com as disciplinas de artes com: o professor de teatro, e duas professoras de plásticas. Assim, cada grupo fica com no máximo 13 alunos. A escola possui quatro turmas de 4º ano e duas de 5º ano, sendo que em quatro das minhas turmas, as aulas são divididas. Nessas turmas, devido ao número de alunos reduzido, as aulas são voltadas para educação musical com canto, percussão e, principalmente, o estudo da flauta doce. Os alunos aprendem com prazer e interação entre o grupo. Nas aulas que não são divididas, só não ocorre o estudo da flauta doce.

Segundo Penna, a concepção de musicalização é uma “proposta que revela uma visão de mundo” (2008, p. 27) e, nessa perspectiva, a autora cita Gainza em seu conceito de



musicalização que afirma: "Musicalizar (se): tornar (se) sensível à música, de modo que, internamente, a pessoa reaja, mova-se com ela", (GAINZA, apud PENNA, 2008, p.27). É desta forma que trabalho no contexto da musicalização, para que meus alunos sintam-se sensíveis à música em seu contexto social. Pereira (2009, p.12), também afirma que:

Um dos objetivos principais do ensino de música é fazer com que os alunos tenham uma consciência musical no plano da construção e do raciocínio voltado à criatividade e a capacidade de poder articular-se dentro de um discurso musical com autonomia.

Ou seja, o importante na aula de música é que o aluno adquira uma consciência musical voltada à construção e criatividade autônoma.

### **Metodologia de trabalho para as aulas da flauta doce:**

Com os benefícios das turmas divididas, as aulas apresentam diferentes momentos como:

Revisão da aula anterior onde sempre retomamos as atividades das aulas passadas como forma de fixação para o grupo;

A teoria musical é voltada para o conteúdo da aula. Na medida em que a música apresenta uma simbologia nova, ela é trabalhada no contexto. Desta forma, Pereira afirma que: "alfabetizar os alunos musicalmente fazendo com que possam conduzir com independência o ato de ouvir, tocar e criar a partir de conceitos relativos e da leitura musical" (2009, p. 20)

As atividades práticas como canto, percussão e a flauta estão presentes em todas as aulas;

O momento da escrita é com atividade em que os alunos praticam sua escrita musical e letramento. Esse letramento está amparado no Projeto Político Pedagógico da escola onde "O letramento, relaciona-se ao exercício efetivo e competente daquela tecnologia da escrita, nas situações em que precisamos ler e produzir textos reais" (2009, p. 29).

A apreciação musical faz-se presente com o momento de ouvir e interpretar músicas de diversos estilos;



Os jogos musicais reforçam o estudo teórico de maneira lúdica como labirinto musical, jogo da memória rítmico dentre outros, criados pelos próprios alunos;

As apresentações musicais estão presentes como forma de divulgar suas atividades musicais para comunidade em geral que ocorrem/podem ocorrer na escola, comunidade local e/ou evento do município.

Penna (2008) apresenta o conceito de música entendida como “língua artística, culturalmente construída, que tem como material básico o som” (p.22). Sendo assim, quanto mais vivência musical o aluno tiver, melhor será seu entendimento.

O objetivo desta escola em tempo integral, única da rede municipal de educação em minha cidade, é proporcionar aos alunos daquela comunidade o maior número de experiências em todas as áreas das Artes para que descubram seus interesses e possam dedicar-se a eles, sem exclusão.

Existem outras escolas que aplicam em tempo integral somente as atividades de contraturno, uma proposta diferente da nossa, pois os nossos alunos permanecem o dia todo nesse ambiente escolar com atividades curriculares e extracurriculares.

As aulas são voltadas para a prática popular e erudita da música. A proposta em se trabalhar com música popular está de acordo com que Penna que afirma: “a prática popular como uma forma que “valoriza a exploração, a improvisação e a expressão, sempre no fazer sonoro [...]” (2008, p.63), buscando o prazer no estudo musical.

### **SOBRE O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO:**

O Projeto Político Pedagógico (PPP) está fundamentado na proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais, que vem a ser uma “orientação oficial para prática pedagógica nas escolas,” (Penna, p. 90-91). Assim, o trabalho com a disciplina Música busca como ponto de partida, uma educação musical que trate da vivência do aluno em sua relação com a música e a indústria cultural, para ampliar seu alcance na qualidade de suas “experiências estético-musical.”

Apresentarei aqui três tópicos de cada subtítulo do PPP para entendimento do funcionamento das aulas de música na escola (2009 p. 42-44).

Em **Comunicação e Expressão em Música**, o PPP indica algumas possibilidades de trabalho na área com:





- Interpretações de músicas existentes vivenciando um processo de expressão individual ou grupal, dentro e fora da escola;
- Experimentação e criação de técnicas relativas à interpretação, à improvisação e à composição;
- Experimentação, seleção e utilização de instrumentos, materiais sonoros, equipamentos e tecnologias disponíveis em arranjos, composições e improvisações.

Desta forma, o desenvolvimento das atividades volta-se para a interpretação, experimentação e criação na música, de forma específica e lúdica.

Já na **Apreciação Significativa em Música**, os objetivos são:

- Percepção e identificação dos elementos da linguagem musical (motivos, forma, estilos, gêneros, sonoridades, dinâmica, texturas, etc.) em atividades de apreciação, explicitando-os por meio da voz, do corpo, de materiais sonoros disponíveis, de notações ou de representações diversas;
- Identificação de instrumentos e materiais sonoros associados a idéias musicais de arranjos e composições;
- Percepção das conexões entre as notações e a linguagem musical.

Assim, ficam evidenciados a escuta, envolvimento e compreensão da linguagem musical. Por fim, o documento aborda a Música como **Produto Cultural e Histórico**, onde:

- Movimentos musicais e obras de diferentes épocas e culturas, associados a outras linguagens artísticas no contexto histórico, social e geográfico, observados na sua diversidade;
- Fontes de registro e preservação (partituras, discos, etc.) e recursos de acesso e divulgação da música disponível na classe, na escola, na comunidade e nos meios de comunicação (bibliotecas, midiatecas, etc.);
- Transformações de técnicas, instrumentos, equipamentos e tecnologia na história da música.

Tomamos por base aqui, a música e os sons do mundo. Este projeto foi reelaborado no ano de 2009, com os profissionais atuantes de cada área da escola em suas disciplinas distintas com o objetivo de orientar o trabalho escolar.



Em nossas atividades diárias, apresentamos nosso planejamento semanal amparado no documento acima citado e nos PCNs.

Com este projeto, percebe-se que a escola não apresenta como única função da música que o aluno torne-se um músico, mas que ele seja estimulado a compreender a música em suas concepções como ser crítico e social. A disciplina estimulará o discente a conhecer/apreciar os estilos e formas musicais como um todo.

### **CONSIDERAÇÕES FINAIS:**

Este trabalho está ocorrendo neste ano de 2010 em período integral no município de Florianópolis, em três dias semanais. As aulas objetivam a educação musical com estudo da flauta doce em atividades prazerosas e lúdicas.

Como conseqüências deste trabalho, o grupo musical da escola vivencia estas aulas e apresenta seu resultado em Seminários Pedagógicos a cada trimestre concluído para toda comunidade escolar de forma divertida e atraente.

Esta proposta ainda está em construção, e podem ocorrer algumas mudanças nos horários das aulas, porém os resultados alcançados até agora já sugerem que a metodologia utilizada com o trabalho de flauta doce atinja a proposta de musicalização.



## Referências

PENNA, Maura. MÚSICA(S) E SEU ENSINO. PORTO ALEGRE: SULINA, 2008.

Projeto Político Pedagógico. LUIZ CÂNDIDO DA LUZ. Texto não publicado. Florianópolis: Secretaria Municipal de Educação, 2009.

PEREIRA, Frank de Andrade. A FLAUTA DOCE NO ENSINO FUNDAMENTAL NAS TURMAS DE 1º AO 5º ANO. Monografia (Licenciatura Plena em Educação Artística-Habilitação em Música) – Instituto Villa Lobos, UFERJ, Rio de Janeiro, 2009. Disponível em: <http://www.domain.adm.br/dem/licenciatura/monografia/frankpereira.pdf>>. Acesso em: 14 ago. 2010.



# O projeto de extensão “Aprendendo música na escola: uma proposta de ensino musical curricular e extracurricular a alunos da educação básica” e sua 2ª edição no ano de 2010

*Daniela Dotto Machado*<sup>1</sup>  
Universidade Federal de São Carlos  
danieladotto@ufscar.br

*Fernando Stanzione Galizia*<sup>2</sup>  
Universidade Federal de São Carlos  
fernandogalizia@gmail.com

**Resumo:** Este pôster tem como objetivo apresentar o projeto de extensão “Aprendendo música na escola: uma proposta de ensino musical curricular e extracurricular a alunos da educação básica”, que está sendo reofertado na Universidade Federal de São Carlos no ano de 2010 pelo Departamento de Metodologia de Ensino. O projeto visa possibilitar a uma parcela de alunos da educação básica da cidade de São Carlos acesso aos conhecimentos teóricos e às vivências práticas musicais nas escolas onde estudam, por meio de atividades curriculares e extracurriculares. No momento, atinge cerca um público médio de 500 crianças. Desde 2009, tem obtido sucesso devido ao tipo de parceria estipulada e mantida entre a universidade e as escolas e ao engajamento dos acadêmicos e professores envolvidos.

**Palavras-chave:** Estágio em Educação Musical, Projeto de extensão em Educação Musical, Ensino de música curricular e extracurricular nas escolas de ensino fundamental e médio.

## Introdução

Desde o início do ano letivo de 2009, o projeto de extensão universitário “*Aprendendo música na escola: uma proposta de ensino musical curricular e extracurricular a alunos da educação básica*”<sup>3</sup> vigora por meio da parceria estipulada entre a Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e duas escolas da cidade de São Carlos, no estado de São Paulo: Escola Estadual de Ensino Fundamental Prof. Andreilino Vieira e Escola de Ensino Fundamental e Médio Esterina Placco. O projeto de extensão visa possibilitar a uma parcela de alunos da educação básica da cidade de São Carlos acesso aos conhecimentos teóricos e às vivências práticas musicais nas escolas onde estudam, por meio de atividades curriculares e extracurriculares.

---

<sup>1</sup> Daniela Dotto Machado é docente efetiva do Departamento de Metodologia de Ensino da UFSCar. É Licenciada em Música pela UFSM, Mestre em Música pela UFRGS e doutoranda em Educação na UFSCar.

<sup>2</sup> Fernando Stanzione Galizia é docente efetivo do Departamento de Metodologia de Ensino da UFSCar. É Mestre em Música pela UFRGS e licenciado em Educação Artística com Habilitação em Música pela USP.

<sup>3</sup> O projeto é proposto por professores do Departamento de Metodologia de Ensino da Universidade Federal de São Carlos.



Dentre os objetivos específicos, o projeto almeja proporcionar aos alunos das escolas:

1. O acesso aos conhecimentos musicais;
2. Aprendizagem musical em grupo por meio de atividades práticas de seus interesses;
3. Vivências musicais significativas e contextualizadas com suas realidades sócio-culturais.

Não obstante proporcionar aos acadêmicos do curso de Licenciatura em Educação Musical:

1. Espaços para efetuarem seus estágios;
2. Acompanhamento mais eficaz do estágio, tendo em vista uma maior aproximação dos professores da UFSCar aos professores e as propostas de ensino das escolas;
3. A oportunidade de, se desejarem, desenvolverem pesquisas na área de Educação Musical, como proposta de Trabalho de Conclusão de Curso.

Justificamos a proposta diante da aprovação no Brasil da Lei 11.769 em 18/08/2008, a qual define como obrigatório o ensino dos conteúdos de música nas escolas (BRASIL, 1996). Além disso, surge como uma possibilidade de abertura de espaços para que acadêmicos do curso de Licenciatura em Educação Musical da UFSCar desenvolvam seus estágios acadêmicos, tendo em vista a dificuldade dos estabelecimentos de ensino aceitar estagiários na atualidade. Desse modo, participam ativamente do projeto de extensão professores e alunos das disciplinas “Prática de Ensino e Estágio Supervisionado 1 e 2”.

Neste pôster apresentaremos alguns resultados das ações desenvolvidas no ano de 2009. Não obstante trataremos das atividades a serem efetuadas nas escolas no ano de 2010, tendo em vista a continuação do projeto nas mesmas escolas.

## **Resultados do Projeto de extensão no ano de 2009**

No projeto desenvolvido no ano de 2009 (MACHADO; GALIZIA, 2009), atuaram ativamente no projeto de extensão quatro (04) professoras<sup>4</sup> de Arte das escolas mencionadas. Ainda, contou com o apoio, na organização das ações pedagógicas, de três (03) coordenadoras<sup>5</sup> pedagógicas. Assim, participaram do projeto de extensão sete (07) professoras das escolas.

Na realização do projeto de extensão, dezessete (17) acadêmicos pertencentes ao curso de Licenciatura em Música presencial da UFSCar desenvolveram atividades curriculares e extracurriculares. A efetuação do projeto de extensão nas duas escolas

---

<sup>4</sup> Keila Valim de Souza Olivio e Jersumina Aparecida Bertin de Freitas - Professoras da Escola Estadual de Ensino Fundamental Prof. Andreilino Vieira-, e Márcia Marina roso Mesquita e Nancy Yarmalavicius - Professoras da Escola de Ensino Fundamental e Médio Esterina Placco.

<sup>5</sup> Isabel Cristina Santana Kakuda e Gislaine Cristina Cerrao – ambas das Escolas de Ensino Fundamental e Médio Esterina Placco -, e Marisa Teresa Chiari Dantas da Professora - da Escola Estadual de Ensino Fundamental Prof. Andreilino Vieira.



mencionadas oportunizou espaços não só para os acadêmicos desenvolverem suas atuações práticas de ensino musical de modo supervisionado, mas ainda duas pesquisas em Educação Musical que se caracterizaram como monografias de conclusão de curso.

Durante a realização do projeto de extensão, a presença frequente dos professores universitários na escola, em diversas situações, acarretou maior conhecimento e valorização das práticas de ensino musical na escola. O engajamento dos estagiários na proposta, no que se refere à responsabilidade das ações educativas realizadas, possibilitou o reconhecimento da relevância do ensino musical à formação dos alunos na educação básica. Um fato relevante foi o da aproximação ocorrida entre os professores das disciplinas de Arte das escolas e os professores supervisores da UFSCar para planejar as ações de forma conjunta. Isso acarretou maior confiança e engajamento dos estagiários nas práticas de ensino nos contextos escolares citados. Os estagiários e professores atuantes no projeto participaram ativamente da vida escolar<sup>6</sup>. Nas festividades escolares ocorreram apresentações musicais como mostra dos produtos nas aulas de música, tanto curriculares quanto extracurriculares.

Na Escola Estadual de Ensino Fundamental Prof. Andreino Vieira, os estagiários desenvolveram oficinas extracurriculares de: violão, flauta doce, canto coral. Já na Escola de Ensino Fundamental e Médio Esterina Placo, efetuaram aulas de música extracurriculares de: violão, criação musical. Cerca de quinhentas (500) crianças iniciaram seus estudos em música por meio do projeto em atividades curriculares e extracurriculares.

## **A proposta do projeto de extensão para o ano de 2010**

No ano de 2010, o projeto conta com dezenove (19) acadêmicos do curso de Licenciatura em Música da UFSCar no desenvolvimento tanto das atividades curriculares quanto extracurriculares de ensino musical nas mesmas escolas. Em relação às atividades curriculares, os estagiários atuarão em turmas de 1ª a 4ª séries, 5ª a 8ª séries do ensino fundamental, 1º e 2º ano do ensino médio e na Educação de Jovens e Adultos, tendo em vistas o que as duas escolas estaduais abrangem. No início deste ano letivo, os estagiários escolheram livremente as turmas que desejam trabalhar, a partir de seus interesses e disponibilidades.

Todo o trabalho do projeto de extensão e das disciplinas de estágio partiu de reuniões dos docentes da UFSCar com os professores de Arte e coordenações pedagógicas da escola, antes mesmo das aulas iniciarem, a fim de planejarem a atuações dos estagiários, bem como a

---

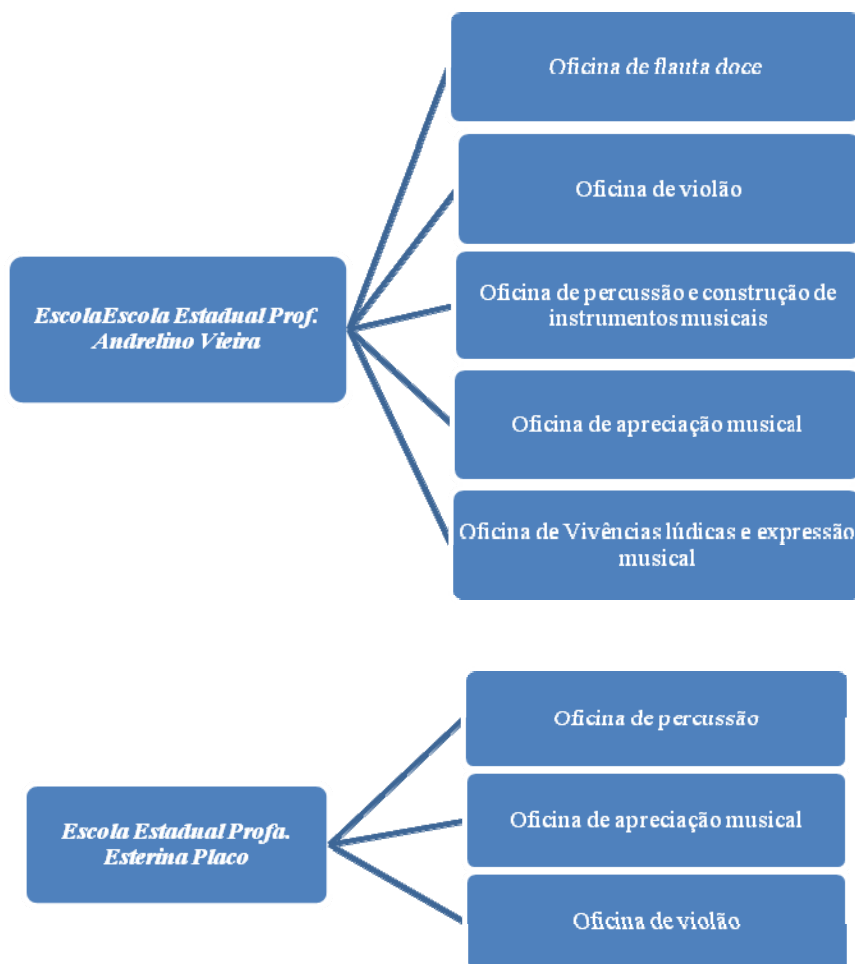
<sup>6</sup> Reuniões de professores, reuniões com a coordenação, festividades escolares, aulas de arte etc..



seleção dos materiais e conteúdos a serem tratados nas aulas. Essas, de acordo com as orientações dos responsáveis nas escolas devem considerar os cadernos didáticos que o Estado de São Paulo fornece. Entretanto, os acadêmicos não só utilizam os cadernos didáticos de Arte como ainda são orientados a usar outras fontes de consulta para preparar as aulas de música.

Sobre atividades extracurriculares é importante destacar alguns aspectos: 1. Elas ocorrerem somente nos horários que as escolas disponibilizam; 2. As propostas de oficinas de músicas são escolhidas de acordo com o interesse, preferência ou formação dos acadêmicos estagiários; 3. A atuação dos acadêmicos ocorre sempre em grupos de no mínimo três (03) integrantes, a fim das aulas não correrem o risco de ficarem descobertas em caso de falta dos estagiários e para que o planejamento aconteça de modo coletivo.

Neste ano de 2010, estão sendo ofertadas as seguintes oficinas nas escolas:



Na Escola Estadual de Ensino Fundamental Prof. Andreilino Vieira, por abarcar somente alunos de 1ª a 4ª séries, é efetuada uma reunião com os pais para a efetivação da matrícula dos alunos. Já na escola Escola de Ensino Fundamental e Médio Esterina Placco,

que atende alunos a partir da 5ª série do ensino fundamental, a ficha inscrição é entregue aos alunos a serem preenchidas pelos pais, em casa, e devolvidas posteriormente na própria escola.

## **Considerações Finais**

Esperamos neste ano de 2010 superar o número de crianças atingidas pelo projeto *“Aprendendo música na escola: uma proposta de ensino musical curricular e extracurricular a alunos da educação básica”* em 2009, bem como cada vez mais a qualidade das práticas de ensino oferecidas, a qual tem promovido a formação reflexiva dos futuros professores de música formados no curso de Licenciatura em Música da UFSCar. Desde já, em função do reconhecimento do trabalho desenvolvido pelo projeto em 2009, verificamos um aumento significativo da procura das crianças pelas atividades musicais extracurriculares. Além disso, percebemos um envolvimento maior por parte dos acadêmicos do curso de Licenciatura em Música, os quais desejaram desenvolver um número maior de atividades musicais em forma de oficina de música extracurricular nas escolas.

Algumas das vivências realizadas junto ao projeto tratado neste pôster serão relatadas em um livro sobre experiências de estágio, o qual está sendo elaborado sob responsabilidade da Coordenação de Estágio do Curso de Licenciatura em Educação Musical a distância Universidade Aberta do Brasil – UFSCar no ano de 2010. O livro poderá contar com o relato dos professores das escolas sobre suas percepções em relação à atuação e formação dos estagiários nas ações desenvolvidas nas escolas mencionadas e a relevância do projeto a formação dos alunos da educação básica.





## Referências

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº9394/96 de 20 de dezembro de 1996. Disponível em:< [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)>. Acesso em:28 de maio de 2010.

MACHADO, D. M.; GALIZIA, F. S. Ações e Reflexões em Educação Musical: uma proposta de projeto de extensão em formação continuada em música. In: Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical,18, 2009. *Anais...* Londrina: ABEM, 2009.



## **Rap e catira: experiência híbrida em uma escola municipal de Mogi das Cruzes - SP**

*Silvia Regina de Camera Corrêa*  
*Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP)*  
*s.i.l.guitar@gmail.com*

*Iveta Maria Borges Ávila Fernandes*  
*Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP)*  
*ip@uol.com.br*

**Resumo:** O presente trabalho relata a experiência de união de dois universos musicais presentes na cidade de Mogi das Cruzes – SP: catira e hip hop. A proposta foi desenvolvida com duas turmas de quarta série (atual quinto ano) na Escola Municipal “Etelvina Cáfaró Salustiano”, localizada em uma área considerada de risco social, dentro do Projeto “Tocando, cantando,... fazendo música com crianças”, que visa à formação contínua do professor polivalente, no caso, que atua com Ensino Fundamental I. Baseado em uma experiência semelhante do Ponto de Cultura da cidade de Pirenópolis – GO, o objetivo da proposta foi o de considerar a cultura musical que os alunos traziam e ampliar o conhecimento com relação à cultura popular de Mogi das Cruzes, possibilitando a criação e a vivência musical. Além disso, possibilitar a integração com o tema do projeto da escola que tratava de valores (com base nos Direitos Humanos), com as aulas de leitura e com o trabalho do professor de sala de aula.

**Palavras-chave:** hip hop, catira, educação musical.

### **A concepção da idéia**

A proposta foi pensada no contexto do projeto de formação contínua de professores “Tocando, cantando,... fazendo música com crianças” (FUNDUNESP e Prefeitura Municipal de Mogi das Cruzes), no qual nós, pesquisadores-estagiários, trabalhamos em sala de aula com professor e alunos, desenvolvendo atividades de educação musical. Iniciei o trabalho na Escola Municipal Etelvina Cáfaró Salustiano, localizada no bairro Conjunto Jefferson, em março de 2009, trabalhando com turmas de primeira a quarta séries do Ensino Fundamental I.

Logo no primeiro contato com os alunos, percebi que o universo *hip hop* era muito presente na vivência musical deles, pois em certos momentos da aula algum aluno começava a fazer movimentos de dança de rua (*breakdance*), uma tentativa de chamar a minha atenção, pelo fato de ser ainda desconhecida para eles. Também, a cultura *hip hop* é uma forma de identidade, “[...] é por meio dela que a juventude periférica se mostra e representa discursivamente a forma pela qual entende a si própria e a realidade na qual está inserida” (HAAG, 2007, p. 85), devendo ser tratada como objeto de conhecimento e reflexão dentro do contexto escolar.

A idéia para iniciar o trabalho foi a de considerar esse repertório, acreditando que hoje a música midiática também pode ser considerada um assunto de debate e conhecimento, pois “[...] está na cabeça, no corpo, na mente e (in)formando as representações das crianças” (SUBTIL, 2006, p. 144). Como nosso tema no Projeto em 2009 foi pesquisar a música de Mogi das Cruzes (popular, erudita e de cultura de tradição) com o intuito de desenvolver atividades na escola com esse material, uma professora de uma das salas de quarta série, sugeriu trabalharmos com a catira. Ela vinha de uma família de catireiros e já tinha familiaridade com o assunto, sendo o tema interessante para ela. A partir de então, pensei em maneiras de desenvolver o tema de forma que pudesse fazer maior sentido para os alunos.

Há, pois, necessidade de construirmos uma educação musical escolar que não negue, mas leve em conta e ressignifique o saber de senso comum dos alunos diante das realidades aparentes do espaço social e se realize de forma condizente com o tempo-espaço da cultura infanto-juvenil, auxiliando a construir suas múltiplas dimensões de ser jovem/criança.

E, não desvinculadas dessa ação e reflexão, introduzir, no espaço da sala de aula, outras formas de pensar a música no mundo contemporâneo. Ou seja, a forma como a música se concretiza no livro didático, nas aulas de teoria e solfejo, muitas vezes nega outras formas de aprendizagem, capazes de relacionar aquelas experiências multiculturais vividas no cotidiano ao conhecimento da escola, estabelecendo um diálogo entre os sujeitos do processo ensino-aprendizagem (SOUZA, 2004, p.10).

A partir dessa idéia encontrei, através de uma pesquisa na internet, um grupo na cidade de Pirenópolis que havia feito uma experiência de misturar a catira com o universo *hip hop*. O professor da oficina de *hip hop* do Ponto de Cultura da cidade, é filho de um dos catireiros do Núcleo Griô (grupo de idosos que faz um trabalho de resgate da catira) e teve a idéia de unir os dois universos, possibilitando “[...] o encontro sonoro e gestual de duas artes, onde a viola, o pandeiro e as palmas da catira dialogam com a percussão e o canto falado do rap” (WANDER, 2007)<sup>1</sup>.

## **Etapas de desenvolvimento da proposta**

A primeira parte do processo de desenvolvimento da proposta se deu com a contextualização da catira, unindo a pesquisa que desenvolvíamos naquele momento no Projeto, pesquisando as diferentes manifestações da cultura de tradição de Mogi das Cruzes, com a vivência da professora de sala. Desta forma, a catira poderia ser não só contextualizada,

---

<sup>1</sup> Documento eletrônico não paginado.

mas relatada por alguém que vivenciou o universo da cultura popular, mostrando a relação de identidade da música com o contexto social do indivíduo.

[as festas de cultura de tradição] São ocasiões nas quais os indivíduos se encontram para as realizações comunitárias, que lhes dão identidade, permitindo que se sintam integrantes de um grupo. Ao mesmo tempo, elas são o momento de afirmação e/ou confirmação dos valores sociais, sagrados e profanos, importantes para a comunidade, assim como o tempo do lazer, da criação, do gozo estético e do prazer lúdico, que excedem a rotina do dia-a-dia (IKEDA, 2004, p. 151).

Ainda para complementar a contextualização, foram mostrados trechos do DVD *Histórias e raízes*, do grupo Os Favoritos da Catira, para ilustrar o tema. Ao final desta primeira etapa, vivenciamos a catira através da música “Catira do Passarinho”. (CIA BOLA DE MEIA, 2004, faixa 16)

A segunda etapa tratou da vivência e contextualização do universo *hip hop*, através de uma roda de conversa com os alunos, na qual eles puderam falar sobre o que conheciam desse universo e, paralelamente, eu ia completando com informações baseadas no livro *Hip Hop: da rua para a escola* (SOUZA; FIALHO; ARALDI, 2008). Depois da contextualização, fizemos algumas aulas vivenciais, nas quais alguns alunos dançavam o *breakdance*, enquanto o restante da sala fazia o ritmo para a dança utilizando-se de recursos de percussão corporal – que vínhamos trabalhando desde o início das aulas – em cima de algumas músicas que mostravam algumas técnicas de performance utilizadas pelos DJs, como, por exemplo, as técnicas de *scratch*<sup>2</sup> e *transformer*<sup>3</sup>.

Ainda no universo do *hip hop*, partimos para o objetivo de fazer com que os alunos fizessem um *rap*, utilizando a temática encontrada no Projeto Político Pedagógico da própria escola, que tratava de valores, baseados nos Direitos Humanos, pois “o *rap* fala do momento atual, relatando, criticando e propondo soluções para questões reais da sociedade” (SOUZA; FIALHO; ARALDI, 2008, p.21).

A professora que ministrava as aulas de leitura na escola, trabalhava alguns textos que tratavam de atitudes para alcançar a paz mundial. Então resolvemos integrar os assuntos de ambas as aulas. Durante a aula do ensino básico, junto à professora de sala, fizemos uma discussão sobre o tema paz, na qual os alunos iam falando palavras que representavam atitudes e elementos para fazer um mundo melhor. A partir disso fomos escrevendo juntos as frases, organizando as rimas e a métrica.

---

<sup>2</sup> *Scratch*: “Esta técnica se constitui em manipular o disco para frente e para trás e proporciona um efeito semelhante a um arranhão.” (SOUZA; FIALHO; ARALDI, 2008, p.54).

<sup>3</sup> *Transformer*: técnica de transformar o *scratch*, criando cortes na música e possibilitando novos desenhos. (SOUZA; FIALHO; ARALDI, 2008).

Finalmente, a última etapa consistiu em um resumo musical que descrevia todo o processo de desenvolvimento da proposta. A música resultante iniciava com um pagode de viola para que uma parte da sala fizesse a execução do ritmo da catira. Em seguida, representando o *hip hop*, colocamos um trecho de uma demonstração em que o DJ Tom utiliza a técnica de *transformer*, sobre a qual o restante da sala fazia um ritmo corporal, enquanto alguns alunos recitavam o *RAP* que a sala havia escrito. Quando o recitativo terminava, o *transformer* continuava e a viola entrava com o pagode novamente. Nesse momento, o ritmo da catira era executado em conjunto com o ritmo que acompanhava o *rap*. Por fim, os dois últimos versos do *rap* eram repetidos com uma melodia acompanhada pela viola.

## **Conclusões finais**

O trabalho relatado foi pensado no sentido de levar em consideração o universo musical do aluno, bem como resgatar e mostrar a cultura popular regional, utilizando-se desses recursos para trabalhar aspectos musicais.

Axé, *techno* brega, *funk*, *rap*, enfim, todos os estilos que nossos alunos vivenciam em seu dia-a-dia poderiam estar em sala de aula para se trabalharem conteúdos técnico-musicais, ou senso crítico, ou ainda como elemento motivador. Dessa forma, o ensino de música nas escolas passaria a ter um sentido concreto nas vidas dos alunos, aproximando-se de seu cotidiano (GALIZIA, 2009, p. 78).

Verificou-se que, ao considerar e trazer esse repertório para a sala de aula, foi possível desenvolver uma relação de proximidade e respeito com os alunos. A catira, que era algo desconhecido pela grande maioria, fez mais sentido, pois, se mostrou próxima do universo *hip hop*, em relação à dança e ao contexto social.

Foi possível também fazer com que os alunos conhecessem um pouco mais da cultura popular da cidade de Mogi das Cruzes ampliando o seu conhecimento musical, provocando reflexões sobre os contextos nos quais catira e *rap* estão inseridos atualmente.

Além disso, o trabalho resultante foi uma criação dos alunos, o que provocou neles uma satisfação muito grande, e tornou o sentido daquela música ainda mais importante. Segundo Swanwick (2003, p. 68), a composição “[...] dá ao aluno uma oportunidade para trazer suas próprias idéias à microcultura da sala de aula, fundindo a educação formal com a ‘música de fora’”.

Por fim, esse relato mostra que o diálogo entre a cultura de tradição e a cultura urbana é possível na educação formal, permitindo reflexões sobre os contextos nas quais essas

diferentes manifestações estão inseridas e permitindo não só a ampliação, mas a apropriação do conhecimento musical.

## Referências

CIA BOLA DE MEIA. Catira do Passarinho. C. Pan, J. Baumgratz. In: *Rodas e Brincadeiras Cantadas*. São José dos Campos: Cia Cultural Bola de Meia, 2004. 1 CD (60 min 10 s). Faixa 16 (2 min 5 s).

GALIZIA, F. S. Educação musical nas escolas de ensino fundamental e médio: considerando as vivências musicais dos alunos e as tecnologias digitais. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n. 21, p. 76-83, 2009.

HAAG, Carlos. Quem não sabe dançar improvisa: Hip-hop oferece aos jovens da periferia a chance da existência social. In: *Pesquisa FAPESP*, São Paulo, n. 142, p. 80-85, 2007.

IKEDA, Alberto T. Música na terra paulista: da viola caipira à guitarra elétrica. In: *Terra Paulista: manifestações e celebrações populares no Estado de São Paulo*. São Paulo: CENPEC e Imprensa Oficial, 2004. p. 141-167

OS FAVORITOS DA CATIRA E OS MENSAGEIROS DOS SANTOS REIS: *Histórias e Raízes*. Guarulhos: Tratore, 2008. 1 DVD (97 min).

SOUZA, J; FIALHO, V. M.; ARALDI, J. *Hip Hop: da rua para a escola*. 3. ed. Porto Alegre: Sulina, 2008.

SOUZA, Jusamara. Educação musical e práticas sociais. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n. 10, p. 7-12, 2004.

SUBTIL, Maria José Dozza. *Música midiática & gosto musical das crianças*. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2006.

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

WANDER, Edson. Ponto de Cultura de Pirenópolis une hip hop à catira. *ITEia*, out. 2007. Disponível em: <<http://www.iteia.org.br/de-olho-na-teia-ponto-de-cultura-de-pirenopolis-une-hip-hop-a-catira>>. Acesso em 04 mai. 2010.

## Refletindo sobre a prática como professor de violão em um projeto social

*André Luis Eckert*  
*Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)*  
*andreeckert@hotmail.com*

*Ana Lúcia Louro*  
*Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)*  
*analooock@hotmail.com*

**Resumo:** Este trabalho é uma reflexão sobre minha prática como professor de violão em um projeto social e sobre como este contexto auxilia em minha formação enquanto educador musical. Estas práticas referem-se a uma disciplina, vinculada ao curso de Licenciatura em Música da UFSM. Como parte de uma pesquisa sobre as relações entre dilemas de licenciados em música, suas identidades e interfaces com os padrões sociais dos alunos desenvolvida pela segunda autora deste artigo, faço um recorte sobre a minha prática como professor de violão, no qual analiso o contexto do projeto comparando com escritos dos autores da educação e educação musical.

**Palavras-chave:** Narrativas de si, Educação Musical em Projeto Social, Formação de professores.

### Contexto

Em uma sociedade marcada por desigualdades, má distribuição de renda, desemprego, entre outros problemas sociais, a questão de inclusão se traduz em um dos maiores desafios da atualidade. No Brasil, superar esse desafio é a grande preocupação, tanto dos governos, através da criação de políticas públicas, quanto de iniciativas privadas. Felizmente, em nossa sociedade, há pessoas que se inquietam com a situação atual descrita e, por terem consciência do seu papel enquanto cidadãos, elaboram projetos de cunho social na busca do regaste e da promoção da cidadania. Este tema já vem sendo estudado por muitas pesquisas na área de Educação Musical (Kleber (2008); Fialho (2009); Oliveira (2003) e Kater (2004)).

A exclusão social apresenta-se de forma complexa visto que é composta por fatores sociais, culturais e econômicos. Dentro deste contexto, encontramos o ensino público desvalorizado e com poucos investimentos. Devido ao fato acima mencionado, temos escolas em condições precárias, professores mal remunerados dando aulas para turmas com número exacerbado de alunos. Deste ponto de vista, a escola está ligada ao fator inclusão tanto quanto a exclusão. De acordo com Araújo:

“A educação, por sua vez, como elemento essencial para a realização da cidadania, é oferecida para a população brasileira por meios das redes de





ensino, porém, em muitos casos, isto ocorre de forma precária”. (ARAÚJO, 2007)

Nossas políticas educacionais prevêm e garantem o acesso à educação de qualidade como sendo um direito inalienável de todo cidadão e dever incondicional do Estado. De acordo com Peruzzo (2007):

“Educação significa educar para a sociedade. É a socialização do patrimônio de conhecimento acumulado, o saber sobre os meios de obter o conhecimento e as formas de convivência social. É também educar para a convivência social e a cidadania, para a tomada de consciência e o exercício dos direitos e deveres do cidadão”.

Da concepção de Peruzzo (2007) e da busca de melhoria na qualidade de vida das crianças desta localidade surgiu este projeto de inclusão social.

O projeto social acima citado chama-se Cuíca e situa-se no bairro Camobi em Santa Maria-RS, onde tem aproximadamente 14 mil habitantes. Esse local caracteriza-se pela diversidade de classes sociais, pois contrastam loteamentos com moradores de maior poder aquisitivo e regiões nas quais moram pessoas em situação de risco social.

O projeto Cuica teve início em 28 de fevereiro de 2005, com 11 alunos em oficinas de percussão, coordenadas por dois bacharéis em Percussão; já atingiu diretamente mais de 300 alunos entre 6 e 17 anos de idade de várias escolas públicas da cidade.

O objetivo de tal projeto é proporcionar com a música a inclusão social estimulando a solidariedade. Através da música, além de promover a valorização da arte e aumentar a auto-estima das crianças de periferia, o projeto instiga e gera o senso de comunidade nos envolvidos.

“Está aí o âmago da questão da educação para a cidadania nos movimentos sociais: na inserção das pessoas num processo de comunicação, onde ela pode tornar-se sujeito do seu processo de conhecimento, onde ela pode educar-se através de seu engajamento em atividades concretas no seio de novas relações de sociabilidade que tal ambiente permite que sejam construídas”. (PERUZZO, 2002)

Das crianças e jovens que frequentam o projeto, muitas enfrentam uma dura realidade de vida, na qual sofrem algum tipo de violência doméstica, maus tratos e/ou



negligência por parte da família ou responsáveis. Em contrapartida, através de apresentações com o grupo de percussão em diversos locais, o projeto possibilita que essas mesmas crianças sejam o centro da atenção e recebam o reconhecimento pelo seu talento, estimulando-as a acreditar que o futuro pode ser melhor do que sua realidade cotidiana. Essa é a principal característica que acaba por diferenciar o ambiente do projeto social da escola de ensino formal. Segundo Kleber:

“(…) as práticas musicais nas ONG’s se mostram como um fator potencialmente favorável para a transformação social dos grupos e indivíduos, principalmente se considerarmos os padrões socioculturais nas praticas musicais no cotidiano do aluno.” (KLEBER, 2006)

Os alunos que frequentam o projeto têm, sem dúvida, um ambiente onde a relação professor/aluno é de credibilidade e confiança, pois acreditamos que eles possam ser capazes de, através da música, relacionar-se de uma maneira consciente e criativa com o contexto na qual estão inseridos. Da mesma forma, esses alunos confiam em que os professores possam proporcionar aprendizagens que lhes darão uma nova perspectiva de futuro.

Dar aula em um projeto social pressupõe um engajamento político, pois a ausência do mesmo descaracteriza esse processo de ensino aprendizagem para a cidadania. No contexto de um projeto social, é mais evidente a idéia de Freire (1996) de que a educação se traduz em uma ação política. Ainda baseado nesse autor, podemos afirmar que a educação libertadora parte de uma perspectiva crítica da realidade social e, nesses contextos não-formais de educação, existe uma maior autonomia, já que esses espaços estão mais distantes do “controle oficial” da ideologia dominante. Esse aspecto é muito relevante, podendo ser considerado como propulsor de maior liberdade para a atuação em prol da mudança e transformação social. Porém, cabe mencionar Libâneo quando propõe que:

“Vale ressaltar que tanto a educação formal escolar, quanto a educação não-formal desenvolvida nas ONG’s têm suas especificidades; demandam propostas pedagógicas que levem em conta conteúdos indissociáveis das realidades sociais, numa interação entre alunos e educadores buscando superar dicotomias”. (LIBÂNEO, 2005).

Nos oito meses de participação no projeto, ministrando uma oficina de violão, pude observar que as oficinas de percussão são essenciais no desenvolvimento social dos alunos que dela participam, pois, ao invés de estarem nas ruas expostos às drogas e à criminalidade,



estão aprendendo música e evoluindo, não só musicalmente, mas também enquanto indivíduos sociais. Segundo Koellreutter apud Brito, “A música é, em primeiro lugar, uma contribuição para o alargamento da consciência e para a modificação do homem e da sociedade”. (BRITO, 1997).

No aspecto musical, o projeto tem como base a percussão, que proporciona, entre outros, o desenvolvimento rítmico motor dos alunos, estimulando a criatividade através da improvisação. Uma vantagem que os instrumentos de percussão oferecem em relação aos instrumentos não percussivos é a facilidade em se extrair os sons adequados, sendo estes muito próximos dos exigidos pela técnica. Em resumo, além de os instrumentos de percussão contribuírem com a musicalidade e coordenação motora, são também instrumentos que, em um primeiro momento, não exigem um aprimoramento aprofundado da técnica para extrair sua sonoridade.

A oficina de violão no projeto social foi idealizada de forma que, entre outros aspectos, proporcionasse aos alunos a ligação entre os conhecimentos musicais obtidos através da percussão com o violão. Por vezes, em minhas aulas, principalmente nos momentos de dificuldades dos alunos, estabeleci conexões com a primeira linguagem musical experienciada por eles, busquei facilitar o processo de aprendizagem de uma nova técnica e criar possibilidades para a construção e continuação da construção do conhecimento. Em uma ocasião, lembro-me de solucionarmos um problema rítmico no qual os alunos estavam tendo dificuldades em entender o movimento da mão direita sobre as cordas, então sugeri que virássemos o violão de modo que a parte de trás do violão ficasse para frente e a parte das cordas encostada no peito. Com o violão virado, pedi para que os alunos percutissem o ritmo em questão na caixa do instrumento, com isso relacionei as batidas rítmicas que estavam tocando com os movimentos para cima e para baixo que a mão direita deveria executar nas cordas do violão. Ao desvirarmos o violão, pude observar que os alunos estavam fazendo a conexão entre a percussão e a técnica violonística, e com isso conseguindo executar o ritmo em questão.



## **Considerações Finais**

O ambiente de aprendizagem almejado, particularmente nas aulas de violão, é de um espaço favorável que instigue a ligação dos saberes e valores que a música proporciona aos alunos, relacionando-os com suas respectivas realidades, e, com isso, contribuir para que sejam capazes de fazer a transformação social de seu contexto, estabelecendo a autonomia dos sujeitos na busca da construção do seu conhecimento. Dentro dessa perspectiva, o educador Paulo Freire nos diz que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua própria produção ou sua construção”. (FREIRE, P.47, 1996). A partir desses pressupostos, é que desenvolvi e venho desenvolvendo minha prática. Acredito que dessa forma estou construindo minha identidade como educador, bem como exerço minha cidadania ao proporcionar o acesso ao conhecimento musical aos alunos do projeto social.



## Referências

ARAÚJO, Rosane Cardoso de. *Educação Musical e Cidadania*. Linguagens - Revista de Letras, Artes e Comunicação, ISSN 1981 – 9943, Blumenau, v. 1, n. 2, p. 170 - 179, mai./ago. 2007.

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

FIALHO, Vânia Malagutti. Projetos sociais e a formação do professor de música. In: ENCONTRO REGIONAL SUL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 12., 2009, Itajaí. *Anais...* Itajaí: ABEM, 2009. 1 CD-ROM.

FREIRE, Paulo, *Pedagogia da Autonomia – saberes necessários á pratica educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

KATER, Carlos. O que podemos esperar da educação musical em projetos de ação social. In: *Revista da Associação Brasileira de Educação Musical*. Porto Alegre, n. 10, 2004, p.43 – 51.

KLEBER, Magali Oliveira. Projetos sociais e educação musical. In: SOUZA, Jusamara (Org.) *Aprender e ensinar música no cotidiano*. Porto Alegre: Sulina, 2008, p.213-235.

KLEBER, Magali. *Projetos sociais e educação musical*. Tese de doutorado “A prática de educação musical em ONG’s: dois estudos de caso no contexto urbano brasileiro”. (2006).

LIBÂNEO, José Carlos. *Democratização da Escola Pública: a Pedagogia crítico-social dos conteúdos*. 20. ed. São Paulo: Loyola, 2005. 149p.

OLIVEIRA, Alda. Atuação profissional do educador musical: terceiro setor. In: *Revista da Associação Brasileira de Educação Musical*. Porto Alegre, n.8, 2003, p. 93-99.

PERUZZO, Círcia. *Comunicação Comunitária e Educação para Cidadania*. PCLA, Volume 4 - número 1: outubro / novembro / dezembro 2002. Disponível em: <http://www2.metodista.br/unesco/PCLA/revista13/artigos%2013-3.htm> Consultado em maio de 2009.



## Vocal CE-Canta: um relato de desafios musicais e pedagógico-musicais na formação de acadêmicos do curso de Música

*Jeimely Heep*  
*Universidade Federal de Santa Maria*  
*Jeimely\_heep@hotmail.com*

*Helena Dóris de Sala*  
*Universidade Federal de Santa Maria*  
*Helenadoris@hotmail.com*

**Resumo:** Este trabalho tem como propósito relatar parte da experiência de alunos de licenciatura em música que participam como regentes do Grupo Vocal CE-Canta. O grupo é um dos projetos realizados pelo Programa LEM: Tocar e Cantar e está vinculado ao Laboratório de Educação Musical, Centro de Educação de uma universidade do sul do Brasil. O coro objetiva desenvolver atividades de cunho musical a fim de potencializar práticas de canto coral; oportunizar aos acadêmicos, funcionários e a comunidade vivências musicais em conjunto e constituir um espaço de prática pedagógico-musical para os acadêmicos da licenciatura em música. O projeto tem a participação de diversos coristas, com diferentes experiências musicais, a maioria sem conhecimentos musicais formais. O texto relata alguns dos desafios musicais e pedagógico-musicais frente ao grupo como um todo. Os resultados decorrem da constante reflexão sobre essa prática de ensinar e aprender música que os alunos-regentes desenvolvem diante do Grupo Vocal CE- Canta, fato que se reverte de modo positivo em sua formação acadêmico-profissional.

**Palavras-chave:** Educação musical, Canto coral, Formação de professores.

### O Grupo Vocal-CE Canta

O grupo vocal é um projeto extensão vinculado ao LEM – Laboratório de Educação Musical e LAMEN ... – Laboratório de Metodologia do Ensino ... e Compõem o Programa LEM – Tocar e Cantar. Este programa desenvolve outras oficinas de educação musical: flauta doce, violão, linguagem, apreciação musical e percussão.

Como projeto de extensão, existe há oito anos e desenvolve atividades de canto coral no Centro de Educação da instituição referida, potencializando aos coristas experiências musicais em grupo a partir do canto. Não é um grupo fixo, pelo contrário, a exemplo de grupo universitário, tem a sua clientela renovada quase que totalmente, a cada semestre.

O coro objetiva desenvolver atividades de cunho musical a fim de potencializar práticas de canto coral; oportunizar aos acadêmicos, funcionários e a comunidade da cidade vivências musicais em conjunto. Outro de seus objetivos é se constituir como um espaço de prática pedagógico-musical para os acadêmicos da licenciatura em música, para que estes



exercem a regência coral, tomadas aqui como uma atividade de educação musical, o que se revela na como educação de adultos jovens e maduros.

Atualmente, o Grupo Vocal CE – Canta esta composto de três regentes, um preparador vocal e um tecladista, todos os alunos da licenciatura em música. O grupo de cantores é formado por cerca de 25 integrantes de diversos cursos da universidade dentre eles acadêmicas(os) dos cursos de Pedagogia, Educação Especial, Licenciatura em Música, Engenharia Elétrica, Geografia, Fonoaudiologia, funcionários da instituição e pessoas da comunidade; dentre outros. A faixa etária do grupo varia em torno de 18 anos à 50 anos.

Ao iniciarmos os ensaios em 2010, em conversa informal na primeira semana, muitos relataram que nunca haviam tido contato com atividade de canto coral e não sabem ler partitura. Considerando o contexto apresentando partimos dessa situação, muito comum em coros brasileiros, mediados pelo entusiasmo dos coristas, motivados para a atividade de regência do grupo e preparados para vencer os desafios, de desenvolvimento musical vocal no canto coral e de proposição de metodologias de ensaio e repertório musical que proporcionasse ao grupo a experiência estética e expressiva de construção da música coral.

### **O trabalho que desenvolvemos**

Para incentivar o aprendizado musical dos cantores e cantoras, sem formação musical, desenvolvemos um repertório musical condizente com suas possibilidades vocais e interesses do grupo. Realizamos dois encontros semanais, com a duração de uma hora, em horários alternativos envolvendo atividades de relaxamento, técnica e aquecimento vocal. Desenvolvemos repertório musical através de músicas brasileiras, jingles, canções infantis, música popular e folclórica. Geralmente o trabalho envolve o aprendizado de canções em uníssono, a duas e três vozes, e em cânone, executadas *a capella* ou com acompanhamento de teclado ou violão.

Os coristas demonstram, através da interação com o grupo e de relatos informais durante os ensaios, que “faz muito” bem para eles aquele momento diferenciado, no qual aprendem música e “se divertem” ao mesmo tempo. Tentamos manter o caráter da ludicidade, associado à construção musical por entendermos que as pessoas que ali estão não buscam uma experiência profissional e sim uma forma de interação com música, mediada pelo desenvolvimento de suas potencialidades vocais. Mendonça (2009) entende que “[...]a experiência musical é geradora de integração e auto-estima, a educação musical é



proporcionadora de valores como crescimento individual e auto-conhecimento.” (MENDONÇA, 2009, p. 4)

No grupo podemos perceber essa motivação provocada a partir da busca pelo cantar, conseqüentemente o prazer em participar do grupo faz com que eles consigam ultrapassar as “barreiras” da desafinação, da falta de leitura musical impositiva de voz e da vergonha de cantar em público. Com isso, nós como regentes buscamos organizar e criar condições de ensaio em um ambiente agradável, “leve”, mas fortemente marcado pelo desejo de ensinar e de aprender.

A atividade coral é uma prática de ensino-aprendizagem repleta de significados, destacando-se o valor do encontro dos cantores entre si e dos cantores com o/a regente. A própria motivação dos participantes para realização do trabalho deve ser considerada, visto que alguns grupos têm um objetivo específico, ou seja, um “cantar para” ou “cantar por quê”. Dessa forma, ao/à regente compete compreender as funções do cantar em coro, a fim de proporcionar aos cantores uma aprendizagem significativa. (TEIXEIRA, 2008, p. 189).

Os ensaios do Grupo Vocal CE-Canta estão sendo produtivos com relação à performance musical dos cantores e pedagógica (pedagógico-musical) dos alunos do curso de música que são os regentes. Podemos perceber um avanço na qualidade vocal e na afinação dos coristas em apenas dois meses de ensaio, neste ano de 2010. A técnica vocal utilizada para este grupo é composta por vocalizes que permitem ampliar a tessitura vocal, enfatizando afinação e a impositiva vocal. O trabalho com cânones auxilia na independência vocal e na autonomia das vozes. As músicas à duas e a três vozes geram aos alunos à escuta da harmonia da música, desenvolvendo gradativamente sua percepção musical.

Conforme Schmeling e Teixeira (2003) “cantar em coro significa encontrar o outro, partilhar experiências, idéias, costumes, valores. Essas interações sociais permeiam o fazer musical de um grupo” (SCHMELING e TEIXEIRA, 2003, p.28). Devido a este aspecto de qualidade vocal e interação entre os mesmos, a cada semana surgem mais “curiosos” a fim de escutar o Grupo Vocal. Tomamos por curiosos, as pessoas que circulam próximo do local ao ensaio, que fica perto de um Restaurante da Universidade e, como os ensaios ocorrem durante o horário de almoço, as pessoas chegam para apreciar. Muitos acabam se inserindo ao coro!





## **Alguns dos desafios pedagógico-musicais da regência**

Para nós, acadêmicos de licenciatura em música, ter a experiência de trabalhar com um coral misto, com diferentes níveis de conhecimento musical, faz com que crescamos como educadores musicais e regentes. A oportunidade de estarmos trabalhando dentro de um projeto de extensão que focaliza o ensino de música, através do canto coral, propicia um contato com a realidade musical que enfrentaremos ao sairmos da universidade. Especificamente com relação à regência e suas funções na educação é importante destacar sobre o papel do regente-professor frente ao coral, não evidenciando apenas a afinação, mas a integração do grupo, ao aprimoramento do gosto musical e o prazer pela atividade vocal em grupo.

O/a regente coral tem, portanto, um papel fundamental como educador musical de crianças, jovens e adultos. No entanto, não é comum entre os regentes a reflexão sobre a prática coral como meio para educação musical, já que a formação específica em Regência é bastante técnica, voltada as questões estéticas, não se ocupando, na maior parte das vezes, com reflexões sobre outros aspectos que cercam esse fazer musical. (TEIXEIRA, 2008, p.189)

A busca pela reflexão sobre nossa prática pedagógico-musical faz com que busquemos meios para melhorar a nossa função como regente e professores de música. Contando com a orientação da coordenação do projeto estamos aperfeiçoando nossas práticas de regente, desde a elaboração dos relaxamentos, dos vocalizes, escolha do repertório para este grupo a elaboração dos relatórios de aula e posteriores reflexões sobre os mesmos.

Durante os ensaios a prática de reger e estar atento a tudo o que acontece com o grupo não é uma tarefa fácil. Exige uma percepção musical, concentração, segurança e entendimento tanto das músicas trabalhadas, quanto aos exercícios de técnica vocal. Como trabalhamos entre cinco pessoas nos ensaios temos dialogado e discutido sobre nossas práticas, aprendendo muito uns com os outros.

## **Algumas considerações**

O Grupo Vocal CE-Canta tem se consolidado como um espaço de produção musical que proporciona à comunidade da instituição relatada no texto e externa a ela, a possibilidade de desenvolvimento musical no Centro de Educação com experiências de canto coral. Outro ponto relevante é que amplia as vivências pedagógico-musicais de acadêmicos da licenciatura



em música, criando desafios cotidianos que necessitam ser refletidos e redimensionados para a construção do trabalho dos regentes e educadores musicais.



## Referências

MENDONÇA, Joêzer de Souza. *Educação musical como educação estética: diálogos e confrontos*. Revista eletrônica de musicologia. Volume XII – Março 2010. Disponível em [http://www.rem.ufpr.br/\\_REM/REMr12/13/joeser\\_souza.htm](http://www.rem.ufpr.br/_REM/REMr12/13/joeser_souza.htm). Acessado em 15 de maio de 2010 às 15:30.

SCHMELING, Agnes e TEIXEIRA, Lúcia Helena Pereira. *Motivações e aprendizagens no canto coral*. In: Encontro Nacional Da Associação Brasileira De Educação Musical, 12., 2003, Florianópolis, SC. *Anais...* Florianópolis: ABEM, 2003p.23-28. Disponível em CD-ROM.

TEIXEIRA, Lúcia. *Espaços de atuação e formação de regentes corais: os desafios do contexto*. Aprender e ensinar música no cotidiano. In SOUZA. Jusamara (org)Porto Alegre: Editora Sulina, 2008. p.189-212.



## Vocal CE-Canta: um relato de desafios musicais e pedagógico-musicais na formação de acadêmicos do curso de Música

*Jeimely Heep*  
*Universidade Federal de Santa Maria*  
*Jeimely\_heep@hotmail.com*

*Helena Dóris de Sala*  
*Universidade Federal de Santa Maria*  
*Helenadoris@hotmail.com*

**Resumo:** Este trabalho tem como propósito relatar parte da experiência de alunos de licenciatura em música que participam como regentes do Grupo Vocal CE-Canta. O grupo é um dos projetos realizados pelo Programa LEM: Tocar e Cantar e está vinculado ao Laboratório de Educação Musical, Centro de Educação de uma universidade do sul do Brasil. O coro objetiva desenvolver atividades de cunho musical a fim de potencializar práticas de canto coral; oportunizar aos acadêmicos, funcionários e a comunidade vivências musicais em conjunto e constituir um espaço de prática pedagógico-musical para os acadêmicos da licenciatura em música. O projeto tem a participação de diversos coristas, com diferentes experiências musicais, a maioria sem conhecimentos musicais formais. O texto relata alguns dos desafios musicais e pedagógico-musicais frente ao grupo como um todo. Os resultados decorrem da constante reflexão sobre essa prática de ensinar e aprender música que os alunos-regentes desenvolvem diante do Grupo Vocal CE- Canta, fato que se reverte de modo positivo em sua formação acadêmico-profissional.

**Palavras-chave:** Educação musical, Canto coral, Formação de professores.

### O Grupo Vocal-CE Canta

O grupo vocal é um projeto extensão vinculado ao LEM – Laboratório de Educação Musical e LAMEN ... – Laboratório de Metodologia do Ensino ... e Compõem o Programa LEM – Tocar e Cantar. Este programa desenvolve outras oficinas de educação musical: flauta doce, violão, linguagem, apreciação musical e percussão.

Como projeto de extensão, existe há oito anos e desenvolve atividades de canto coral no Centro de Educação da instituição referida, potencializando aos coristas experiências musicais em grupo a partir do canto. Não é um grupo fixo, pelo contrário, a exemplo de grupo universitário, tem a sua clientela renovada quase que totalmente, a cada semestre.

O coro objetiva desenvolver atividades de cunho musical a fim de potencializar práticas de canto coral; oportunizar aos acadêmicos, funcionários e a comunidade da cidade vivências musicais em conjunto. Outro de seus objetivos é se constituir como um espaço de prática pedagógico-musical para os acadêmicos da licenciatura em música, para que estes



exercem a regência coral, tomadas aqui como uma atividade de educação musical, o que se revela na como educação de adultos jovens e maduros.

Atualmente, o Grupo Vocal CE – Canta esta composto de três regentes, um preparador vocal e um tecladista, todos os alunos da licenciatura em música. O grupo de cantores é formado por cerca de 25 integrantes de diversos cursos da universidade dentre eles acadêmicas(os) dos cursos de Pedagogia, Educação Especial, Licenciatura em Música, Engenharia Elétrica, Geografia, Fonoaudiologia, funcionários da instituição e pessoas da comunidade; dentre outros. A faixa etária do grupo varia em torno de 18 anos à 50 anos.

Ao iniciarmos os ensaios em 2010, em conversa informal na primeira semana, muitos relataram que nunca haviam tido contato com atividade de canto coral e não sabem ler partitura. Considerando o contexto apresentando partimos dessa situação, muito comum em coros brasileiros, mediados pelo entusiasmo dos coristas, motivados para a atividade de regência do grupo e preparados para vencer os desafios, de desenvolvimento musical vocal no canto coral e de proposição de metodologias de ensaio e repertório musical que proporcionasse ao grupo a experiência estética e expressiva de construção da música coral.

### **O trabalho que desenvolvemos**

Para incentivar o aprendizado musical dos cantores e cantoras, sem formação musical, desenvolvemos um repertório musical condizente com suas possibilidades vocais e interesses do grupo. Realizamos dois encontros semanais, com a duração de uma hora, em horários alternativos envolvendo atividades de relaxamento, técnica e aquecimento vocal. Desenvolvemos repertório musical através de músicas brasileiras, jingles, canções infantis, música popular e folclórica. Geralmente o trabalho envolve o aprendizado de canções em uníssono, a duas e três vozes, e em cânone, executadas *a capella* ou com acompanhamento de teclado ou violão.

Os coristas demonstram, através da interação com o grupo e de relatos informais durante os ensaios, que “faz muito” bem para eles aquele momento diferenciado, no qual aprendem música e “se divertem” ao mesmo tempo. Tentamos manter o caráter da ludicidade, associado à construção musical por entendermos que as pessoas que ali estão não buscam uma experiência profissional e sim uma forma de interação com música, mediada pelo desenvolvimento de suas potencialidades vocais. Mendonça (2009) entende que “[...]a experiência musical é geradora de integração e auto-estima, a educação musical é



proporcionadora de valores como crescimento individual e auto-conhecimento.” (MENDONÇA, 2009, p. 4)

No grupo podemos perceber essa motivação provocada a partir da busca pelo cantar, conseqüentemente o prazer em participar do grupo faz com que eles consigam ultrapassar as “barreiras” da desafinação, da falta de leitura musical impostação de voz e da vergonha de cantar em público. Com isso, nós como regentes buscamos organizar e criar condições de ensaio em um ambiente agradável, “leve”, mas fortemente marcado pelo desejo de ensinar e de aprender.

A atividade coral é uma prática de ensino-aprendizagem repleta de significados, destacando-se o valor do encontro dos cantores entre si e dos cantores com o/a regente. A própria motivação dos participantes para realização do trabalho deve ser considerada, visto que alguns grupos têm um objetivo específico, ou seja, um “cantar para” ou “cantar por quê”. Dessa forma, ao/à regente compete compreender as funções do cantar em coro, a fim de proporcionar aos cantores uma aprendizagem significativa. (TEIXEIRA, 2008, p. 189).

Os ensaios do Grupo Vocal CE-Canta estão sendo produtivos com relação à performance musical dos cantores e pedagógica (pedagógico-musical) dos alunos do curso de música que são os regentes. Podemos perceber um avanço na qualidade vocal e na afinação dos coristas em apenas dois meses de ensaio, neste ano de 2010. A técnica vocal utilizada para este grupo é composta por vocalizes que permitem ampliar a tessitura vocal, enfatizando afinação e a impostação vocal. O trabalho com cânones auxilia na independência vocal e na autonomia das vozes. As músicas à duas e a três vozes geram aos alunos à escuta da harmonia da música, desenvolvendo gradativamente sua percepção musical.

Conforme Schmeling e Teixeira (2003) “cantar em coro significa encontrar o outro, partilhar experiências, idéias, costumes, valores. Essas interações sociais permeiam o fazer musical de um grupo” (SCHMELING e TEIXEIRA, 2003, p.28). Devido a este aspecto de qualidade vocal e interação entre os mesmos, a cada semana surgem mais “curiosos” a fim de escutar o Grupo Vocal. Tomamos por curiosos, as pessoas que circulam próximo do local ao ensaio, que fica perto de um Restaurante da Universidade e, como os ensaios ocorrem durante o horário de almoço, as pessoas chegam para apreciar. Muitos acabam se inserindo ao coro!



## **Alguns dos desafios pedagógico-musicais da regência**

Para nós, acadêmicos de licenciatura em música, ter a experiência de trabalhar com um coral misto, com diferentes níveis de conhecimento musical, faz com que crescamos como educadores musicais e regentes. A oportunidade de estarmos trabalhando dentro de um projeto de extensão que focaliza o ensino de música, através do canto coral, propicia um contato com a realidade musical que enfrentaremos ao sairmos da universidade. Especificamente com relação à regência e suas funções na educação é importante destacar sobre o papel do regente-professor frente ao coral, não evidenciando apenas a afinação, mas a integração do grupo, ao aprimoramento do gosto musical e o prazer pela atividade vocal em grupo.

O/a regente coral tem, portanto, um papel fundamental como educador musical de crianças, jovens e adultos. No entanto, não é comum entre os regentes a reflexão sobre a prática coral como meio para educação musical, já que a formação específica em Regência é bastante técnica, voltada as questões estéticas, não se ocupando, na maior parte das vezes, com reflexões sobre outros aspectos que cercam esse fazer musical. (TEIXEIRA, 2008, p.189)

A busca pela reflexão sobre nossa prática pedagógico-musical faz com que busquemos meios para melhorar a nossa função como regente e professores de música. Contando com a orientação da coordenação do projeto estamos aperfeiçoando nossas práticas de regente, desde a elaboração dos relaxamentos, dos vocalizes, escolha do repertório para este grupo a elaboração dos relatórios de aula e posteriores reflexões sobre os mesmos.

Durante os ensaios a prática de reger e estar atento a tudo o que acontece com o grupo não é uma tarefa fácil. Exige uma percepção musical, concentração, segurança e entendimento tanto das músicas trabalhadas, quanto aos exercícios de técnica vocal. Como trabalhamos entre cinco pessoas nos ensaios temos dialogado e discutido sobre nossas práticas, aprendendo muito uns com os outros.

## **Algumas considerações**

O Grupo Vocal CE-Canta tem se consolidado como um espaço de produção musical que proporciona à comunidade da instituição relatada no texto e externa a ela, a possibilidade de desenvolvimento musical no Centro de Educação com experiências de canto coral. Outro ponto relevante é que amplia as vivências pedagógico-musicais de acadêmicos da licenciatura



em música, criando desafios cotidianos que necessitam ser refletidos e redimensionados para a construção do trabalho dos regentes e educadores musicais.

## Referências

MENDONÇA, Joêzer de Souza. *Educação musical como educação estética: diálogos e confrontos*. Revista eletrônica de musicologia. Volume XII – Março 2010. Disponível em [http://www.rem.ufpr.br/\\_REM/REMv12/13/joeser\\_souza.htm](http://www.rem.ufpr.br/_REM/REMv12/13/joeser_souza.htm). Acessado em 15 de maio de 2010 às 15:30.

SCHMELING, Agnes e TEIXEIRA, Lúcia Helena Pereira. *Motivações e aprendizagens no canto coral* In: Encontro Nacional Da Associação Brasileira De Educação Musical, 12., 2003, Florianópolis, SC. *Anais...* Florianópolis: ABEM, 2003p.23-28. Disponível em CD-ROM.

TEIXEIRA, Lúcia. *Espaços de atuação e formação de regentes corais: os desafios do contexto*. Aprender e ensinar música no cotidiano. In SOUZA. Jusamara (org)Porto Alegre: Editora Sulina, 2008. p.189-212.

