

EDUCAÇÃO MUSICAL NO BRASIL E NO MUNDO: REFLEXÕES E RESSONÂNCIAS



ANAIS I CONFERÊNCIA INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO MUSICAL DE SOBRAL

ORGANIZAÇÃO

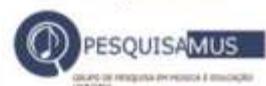
Dra. Adeline Stervinou
Universidade de Toulouse le Mirail

Dr. Marco Antonio T. Nascimento
Universidade Federal do Ceará

25 A 28 AGOSTO 2013
SOBRAL, CEARÁ, BRASIL



REALIZAÇÃO:



EDUCAÇÃO MUSICAL NO BRASIL E NO MUNDO: REFLEXÕES E RESSONÂNCIAS

**ANAIS DA PRIMEIRA CONFERENCIA INTERNACIONAL EM
EDUCAÇÃO MUSICAL DE SOBRAL**

Organizadores

ADELINE ANNELYSE MARIE STERVINOU

MARCO ANTONIO TOLEDO NASCIMENTO

ISSN : 2357-8785

1ª Conferência Internacional de Educação Musical de Sobral

1st International Conference of Music Education of Sobral

1^{ère} Conférence Internationale en Education Musicale de Sobral

1ª Conferencia de Educación Musical de Sobral

Educação Musical no Brasil e no Mundo: reflexões e ressonâncias
Music Education in Brazil and in the world: reflections and resonances
Education Musicale au Brésil et dans le Monde : réflexions et résonances
Educación Musical en Brazil y en el Mundo: reflexiones y resonancias.

VIII Semana da Educação Musical da UFC
VIII UFC's Music Education Week
VIII Semaine d'Education Musicale de l'UFC
VIII Semana de Educación Musical de la UFC

II Fórum Regional de Educação Musical

II Music Education Regional Forum

II Forum Régional en Education Musicale

II Fórum Regional de Educación Musical

Universidade Federal do Ceará em Sobral – Ceará – Brasil

25 a 28 de Agosto de 2013

Federal University of Ceará at Sobral – Ceará – Brazil

25 to 28 of August, 2013

Université Fédérale du Ceará à Sobral - Ceará – Brésil

Du 25 au 28 Août 2013

Universidad Federal de Ceará em Sobral – Ceará – Brazil

25 a 28 de Agosto de 2013

Sumário

EIXO 1 :

APRESENTAÇÃO (INTRODUCTION)..... 8

COMISSÃO ORGANIZADORA (ORGANIZING COMMITTEE)..... 12

PARECERISTAS (REVIEWERS)..... 14

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ..... 15

ARTIGOS: 16

EIXO I:

FORMAÇÃO DE PROFESSORES: DIDÁTICAS, ESTÁGIOS, PRÁTICAS DE ENSINO E CURRÍCULO..... 16

A AVALIAÇÃO COMO FERRAMENTA PARA O DESENVOLVIMENTO DA APRENDIZAGEM DA FLAUTA DOCE: UMA ANÁLISE DOS MÉTODOS EMPREGADOS NO CONSERVATÓRIO ESTADUAL DE MÚSICA DE JUIZ DE FORA, MG.....	17
A IMPORTÂNCIA DA DISCIPLINA DE MÚSICA E EDUCAÇÃO ESPECIAL PARA A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE MÚSICA.....	32
ATUAÇÃO PROFISSIONAL DE LICENCIADOS EM MÚSICA EM ESCOLAS ESPECÍFICAS: UM ESTUDO COM EGRESSOS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO	40
CONSIDERAÇÕES SOBRE MUDANÇAS CURRICULARES EM UMA ESCOLA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL EM MÚSICA	50
ENGAGING MIDDLE SCHOOL STUDENTS IN MUSIC ADVOCACY THROUGH REFLECTION, INQUIRY AND ACTION.....	64
FORMAÇÃO DO EDUCADOR MUSICAL: UMA PROPOSTA TRANSDISCIPLINAR NO CURRÍCULO DAS LICENCIATURAS EM MÚSICA.....	73
FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DE MÚSICA DA JORNADA AMPLIADA DE SOBRAL: UMA EXPERIÊNCIA NA FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇO	84
INVESTIGANDO O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DO HABITUS DOCENTE EM EDUCAÇÃO MUSICAL.....	95
MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: A FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS QUE TRABALHAM COM MÚSICA.....	105
MÚSICA NA ESCOLA: DESAFIOS E PRÁTICAS PARA A SUA INCLUSÃO	115
O DESENHO COMO FERRAMENTA PARA O DESENVOLVIMENTO INICIAL DA ESCRITA, DA LEITURA E DA CRIAÇÃO MUSICAL: UM ESTUDO DE CASO COM PEQUENOS INICIANTES AO PIANO.	125
O ENSINO DE MÚSICA NAS ORGANIZAÇÕES NÃO GOVERNAMENTAIS DO MUNICÍPIO DE MOSSORÓ/RN: FORMAÇÃO DOS EDUCADORES, PROCESSOS DE ENSINO E MATERIAIS DIDÁTICOS	131
O PAPEL DA BANDA DE MUSICA NA ESCOLA REGULAR: RESULTADOS SOCIAIS E SONOROS PARA A EDUCAÇÃO MUSICAL BRASILEIRA	144
UM ESTUDO DE CASO ETNOGRÁFICO À LUZ DA ABORDAGEM PONTES: ANÁLISES, REFLEXÕES E RESSONÂNCIAS PARA A FORMAÇÃO DE EDUCADORES MUSICAIS	155
UMA REFLEXÃO DOCENTE FRENTE À MÚSICA MIDIÁTICA.....	167

EIXO II:

MÚSICA E SOCIEDADE: ETNOMUSICOLOGIA, SOCIOLOGIA E FILOSOFIA.... 175

A REPRESENTAÇÃO SOCIAL DO PROFESSOR DE MÚSICA NO FILME “A VOZ DO CORAÇÃO” (LES CHORISTES): SUBSÍDIOS PARA O USO DE OBRAS CINEMATOGRAFICAS NO ENSINO DE MÚSICA.....	176
A UTILIZAÇÃO DA LINGUAGEM MUSICAL PARA CONSTRUIR CONHECIMENTOS DE MORAL E ÉTICA.....	186
JOVENS CANTADORES: A (RE) INVENÇÃO DA CANTORIA NA(S) CIDADES-MUNDO DO NORDESTE BRASILEIRO.....	196
CANTORES DE RENOVACÃO: EDUCAÇÃO MUSICAL INFORMAL NUMA TRADIÇÃO RELIGIOSA EM JUAZEIRO DO NORTE.....	206
EDUCANDO E FORMANDO ATRAVÉS DA MÚSICA: UMA ETNOGRAFIA DA BANDA DE MÚSICA MUNICIPAL DE PARAIPABA.....	215
EU NÃO POSSO ENSINAR ESSE CANTO: IDENTIDADE MUSICAL E CONSTRANGIMENTO DOS VELHOS DEVOTOS DA LADEIRA DO HORTO.....	226
DISNEY EM RITMO DE SAMBA: APRENDENDO TEORIA MUSICAL PELA APRECIACÃO DE ARRANJOS.....	236
CASA CAIADA: FORMAÇÃO HUMANA E MUSICAL EM PRÁTICAS PERCUSSIVAS COLABORATIVAS.....	246

EIXO III:

PRÁTICAS : CANTO, INSTRUMENTOS, COMPOSIÇÃO E REGÊNCIA 258

A IMPORTÂNCIA DA INTERDISCIPLINARIDADE DE ÁREAS DE ESTUDO APLICADA A VOZ E A TÉCNICA VOCAL.....	259
A PRÁTICA INSTRUMENTAL DE VIOLÃO E TECLADO NAS LICENCIATURAS EM MÚSICA DA UFC: PRESSUPOSTOS PEDAGÓGICOS E A IMPLEMENTAÇÃO DO PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO.....	270
A TRAJETÓRIA DA EVOLUÇÃO DA SONORIDADE DA GUITARRA E SUA RELAÇÃO COM O ENSINO DESTE INSTRUMENTO.....	279
A UTILIZAÇÃO DO <i>CLARINETE</i> EM CLASSES INFANTIS DE CLARINETE.....	290
ESCUTANDO A PRAIA: COOPERAÇÃO ENTRE ECOLOGIA ACÚSTICA E EDUCAÇÃO MUSICAL.....	300
GESTOS, SONS E EXPERIÊNCIAS MUSICAIS: CINCO ESTUDOS SIMPLES PARA VIOLÃO.....	314
IMPROVISANDO E EDUCANDO ATRAVÉS DA <i>JAZZ THEORY</i> : JOGOS MUSICAIS NAS AULAS DE CONTRABAIXO.....	326
LISTA COMENTADA DE PERIÓDICOS BRASILEIROS EM MÚSICA E ÁREAS AFINS SOBRE TEMAS RELACIONADOS À VILLA-LOBOS.....	336
COMMENTED LIST OF PERIODIC BRAZILIANS IN MUSIC AND SIMILAR AREAS ON SUBJECTS RELATED TO VILLA-LOBOS.....	337
O ENSINO COLETIVO DE MÚSICA NO DISTRITO DE PONTA DA SERRA – CRATO – CE: EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS EM ENSINO COLETIVO DE VIOLÃO.....	346
O ENSINO DE MÚSICA COM BASE NAS TEORIAS DE SWANWICK.....	355
EXPERIÊNCIAS VICÁRIAS NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM DA COMPOSIÇÃO MUSICAL EM AULAS COLETIVAS.....	364
OFICINA DE BANDA FANFARRA: INICIAÇÃO MUSICAL E SOCIALIZAÇÃO.....	374
INICIAÇÃO VIOLONÍSTICA: EXPLORANDO TIMBRES E TEXTURAS COM AS CORDAS SOLTAS.....	386

POSTERES 396

A EDUCAÇÃO MUSICAL POR MEIO DO ENSINO COLETIVO DE INSTRUMENTOS MUSICAIS DIFERENTES.....	397
A MÚSICA COMO ELEMENTO INIBIDOR E PRODUTOR DE COMPORTAMENTOS SOCIAIS: UM ESTUDO DE CASO NO CENÁRIO ALTERNATIVO DO CARIRI – CE	405
EL SISTEMA COMO AGENTE NO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DAS CRENÇAS DE AUTOEFICÁCIA DE SEUS ALUNOS, MÚSICOS E PROFESSORES	410
ESTÉTICA DA MÚSICA ELETRÔNICA: POR UM OLHAR MULTIDIMENSIONAL DOS OBJETOS ARTÍSTICO-CULTURAIS	418
REPERTÓRIO BRASILEIRO PARA ATIVIDADES DE PERCEPÇÃO E SOLFEJO	425

APRESENTAÇÃO (*Introduction*)

A Universidade Federal do Ceará (UFC), através dos seus Grupos de Pesquisa (UFC/CNPq) PESQUISAMUS – Educação, Artes e Música; Laboratório de Epistemologia da Música; Ensino de Música, e seus Cursos de Música – Licenciatura em cooperação com o Laboratório de Pesquisa em Letras, Linguagens e Artes (LLA-Creatis) da Universidade de Toulouse II – Le Mirail, o Observatório Musical Francês (OMF) da Universidade de Paris – Sorbonne, o Departamento de Música da Universidade de Québec em Montréal (UQAM) e o Centro de Excelência em Pedagogia Musical da Universidade de Laval, realizou entre os dias 25 e 28 de agosto de 2013 a 1ª Conferência Internacional de Educação Musical de Sobral (I CIEMS). Este evento deu lugar a conferências científicas realizadas por pesquisadores de renome internacional, bem como divulgação e discussão de trabalhos científicos aprovados mediante chamada de trabalhos. Concomitante com a CIEMS ocorreu a 7ª Semana da Educação Musical da UFC (VII SEMU), encontro anual entre os estudantes e professores dos três Cursos de Música – Licenciatura (Fortaleza, Cariri e Sobral) que ocorre desde 2003 e tem como objetivo oferecer palestras, mesas-redondas, minicursos, oficinas e apresentações musicais para a comunidade discente e aberta à comunidade em geral e o 2o. Fórum Regional de Educação Musical. Esses eventos, acontecendo de forma simultânea, reuniram pesquisadores, professores, estudantes e demais profissionais envolvidos na relação de ensino e aprendizagem da música em seus diversos contextos e lugares, seja em Sobral, no Ceará, no Brasil ou no mundo.

Hoje aqui apresentamos os textos completos frutos dos trabalhos científicos apresentados por ocasião deste evento. Agradecemos aos autores, pareceristas e membros do Comitê Científico e desejamos a todos uma excelente leitura.

Marco Antonio Toledo Nascimento

Coordenador do Curso de Música – Licenciatura da UFC *Campus* de Sobral

Pesquisador Associado do Laboratório LLA *Creatis* da Universidade de Toulouse le Mirail

Coordenador Geral da 1ª. CIEMS

Federal University of Ceará, through its Research Groups (UFC/CNPq) PESQUISAMUS – Education, Arts and Music; Music Epistemology Laboratory; Music Teaching, and its Music Courses – Teaching in cooperation with the Research

Laboratory in Linguistics, Arts and Languages (LLA-Creatis) from the University of Toulouse II – Le Mirail and the French Observatory of Music (OMF) from the University of Paris Sorbone, the Music Program of University of Montreal in Quebec (UQaM) and University of Laval's Center of Excellence in Music Pedagogy held, between August 25th. and August 28th 2013, the 1st International Conference of Musical Education from Sobral (I CIEMS). This event hosted scientific conferences headed by world-renowned researchers. Furthermore, 1st. CIEMS gave the opportunity of approved academic papers to be disclosed and discussed by researchers and students. Simultaneously to the 1st CIEMS, other events happened: 7th Musical Education Week from UFC (VII SEMU) - an annual meeting of students and professors from three Undergraduate Music Teaching Courses (Fortaleza, Cariri e Sobral); SEMU annual event started in 2003 and it aims to offer lectures, round-tables, courses, workshops, and music concerts to the students, faculty and the community at large -; 2nd Regional Forum of Musical Education. The events' simultaneity were intended to potentiate the gathering of researches, professors, students, and other professionals from music teaching and learning from diverse locations and contexts, whether teaching/learning music in Sobral, in Ceará, in Brazil, or in any other part of the world.

Now, we are glad to present the 1st. CIEMS' conferences on their complete researchers' papers form. We would like to take this opportunity to thank the CIEMS' authors, referees and member of the Scientific Board. Finally, we wish all readers an excellent and fruitful reading.

Marco Antonio Toledo Nascimento

Head of the organizing committee

L'Université Fédérale du Ceará (UFC), par le biais de ses Groupes de Recherches (UFC/CNPq) PESQUISAMUS – Education, Arts et Musique ; Laboratoire d'Epistémologie de la Musique ; Enseignement de la Musique, et du Département de Musique – Licence, en collaboration avec le Laboratoire de Recherche en Lettres, Langage et Arts (LLA-Creatis) de l'Université de Toulouse II – Le Mirail et l'Observatoire Musical Français (OMF) de l'Université de Paris IV – Sorbonne, le Département de Musique de l'Université de Québec à Montréal (UQAM) et le Centre d'Excellence en Pédagogie Musicale de l'Université de Laval, a réalisé entre le 25 et 28

août 2013 la 1^{ère} Conférence Internationale en Education Musicale de Sobral (I CIEMS). Cet événement a donné lieu à des conférences scientifiques réalisées par des chercheurs de renommée internationale, ainsi que la divulgation et discussion de travaux acceptés sur contribution. Parallèlement à la I CIEMS ont eu lieu la 7^{ème} Semaine d'Education Musicale de l'UFC (VII SEMU), rencontre annuelle entre les étudiants et les professeurs des trois Départements de Musique – Licence (Fortaleza, Cariri et Sobral) qui existe depuis 2003 et a pour objectif d'offrir des conférences, tables rondes, mini cours, ateliers et présentations musicales aux étudiants ainsi qu'à la communauté en général, ainsi que le 2^{ème} forum Régional d'Education Musical. Ces événements, qui se sont déroulés simultanément, ont eu pour objectif de réunir des chercheurs, professeurs, étudiants et autres professionnelles impliqués dans la relation enseignement – apprentissage de la musique dans ses divers contextes et lieux, que ce soit à Sobral, dans la région du Ceará, dans le Brésil ou dans le monde.

Nous présentons aujourd'hui les textes complets, fruits des travaux scientifiques présentés à l'occasion de cet événement. Nous remercions les auteurs, les membres du Comité de lecture ainsi que les membres du Comité Scientifique et vous souhaitons à tous une excellente lecture.

Marco Antonio Toledo Nascimento

Responsable du comité organisateur

La Universidad Federal de Ceará (UFC), a través de sus Grupos de Pesquisa (UFC/CNPq) PESQUISAMUS- Educación, Artes y Música; Laboratorio de Epistemología de la Música; Enseñanza de la Música, y sus Cursos de Música – Licenciatura en cooperación con el Laboratorio de Pesquisa en Letras, Artes y Lenguajes (LLA-Creatis) de la Universidad de Toulouse II-Le Mirail y el Observatorio Musical Francés (OMF) de la Universidad de París – Sorbonne, el Departamento de la Música de la Universidad de Quebec en Montreal (UQAM) y el Centro de Excelencia en Pedagogía Musical de la Universidad de Laval, celebra la 1^a Conferencia Internacional de Educación Musical de Sobral (I CIEMS). Este evento será el marco de conferencias científicas realizadas por investigadores de renombre internacional, así como un espacio de divulgación y discusión de trabajos científicos aprobados mediante

convocatoria. Concomitantemente con la CIEMS se realizará la 7ª Semana de Educación Musical de la UFC (VII SEMU), encuentro anual entre los estudiantes y profesores de los tres Cursos de Música – Licenciatura existentes en el Estado de Ceará, en Fortaleza, Cariri y Sobral - Este evento, que se realiza desde 2003 y que tiene como objetivo ofrecer conferencias, mesas redondas, mini cursos, talleres y presentaciones musicales para la comunidad académica y son abiertos para la comunidad en general. Junto con la VII SEMU se efectúa el 2º Fórum Regional de Educación Musical. Estos eventos, que se celebrarán de forma simultánea, tienen el propósito de reunir investigadores, profesores, estudiantes y demás profesionales envueltos en la relación de enseñanza y aprendizaje de la música en sus diversos contextos y lugares, ya sea en Sobral, en Ceará, en Brazil o en el Mundo.

Marco Antonio Toledo Nascimento

Responsables del comité organizador

COMISSÃO ORGANIZADORA (*Organizing Committee*)

Coordenação Geral – *General Coordination*

Dr. Marco Antonio Toledo Nascimento (UFC/Universidade de Toulouse Le Mirail)

Comitê Científico – *Scientific Committee*

Dr. Luis Botelho de Albuquerque (UFC) – Presidente
Dra. Adeline Stervinou (Universidade de Toulouse Le Mirail)
Dr. Pedro Rogério (UFC)

Coordenação Artística – *Artistic Coordination*

Dr. Elvis de Azevedo Matos (UFC)
Ms. Simone Santos Sousa (UFC)
Ms. Leonardo da Silveira Borne (UFC)

Coordenação Pedagógica - *Pedagogical Coordination*

Ms. Marcelo Mateus de Oliveira (UFC)
Ms. João Emanuel Ancelmo Benvenuto (UFC)
Ms. Tiago de Quadros Maia Carvalho (UFC)

Coordenação de Infraestrutura - *Infrastructure Coordination*

Ms. Guillermo Tinoco Silva Caceres (UFC)
Vinícius Moulin (UFC)

Coordenação de Secretaria - *Secretariat Coordination*

Dra. Rita Helena Gomes (UFC)
Ms. Eveline Andrade Ferreira (UFC)
Ms. Goretti Herculano Silva (UFC)
Joana D'arc de Almeida Teles (UFC)
Ubeneí Sousa de Farias (UFC)

Diagramação e Capa – *Layout and Cover*

Ms. Odmir Fortes M. C. Filho - (UFC)
Ms. Alice Nayara dos Santos (UFC)

Demais Membros da Comissão Organizadora - *Other Members of the Organizing Committee*

Dra. Carmen Maria Saenz Coopat (UFC)
Dr. Gerardo Silveira Viana Jr. (UFC)
Dra. Deborah Christina Antunes (UFC)
Ms. Catherine Furtado dos Santos (UFC)
Ms. Adriane Veras (UVA)
Ms. Iratan Bezerra de Sabóia (UFC)
Ms. Alice Nayara dos Santos (UFC)
Ms. Marco Antônio Silva (UFC)
José Brasil de Matos Filho (UFC)
Adalgisa da Rocha Brito (UFC)
Andre Rubem Philipe Castelo Branco de Senna (UFC)
Alexandre Marques Albano da Silveira (UFC)
Antonio da Silva Chaves Neto (UFC)
Antonio Ildemar Sousa Marreira (UFC)
Antonio Valdenir Castelo Mesquita Filho (UFC)
Cinthia Gomes de Paula (UFC)

Cira Maria Amaral Gomes (UFC)
Cristian Lucas Nascimento Vasconcelos – Inglês (UFC)
Eloi Joaquim de Andrade Filho (UFC)
Evaldo Pereira da Silva (UFC)
Francisco de Assis Oliveira (UFC)
Francisco Joelk Santos da Silva (UFC)
Francisco Neirton Silva Filho (UFC)
Francisco Lucio Martins e Silva (UFC)
Francisco Roger Carvalho Silva (UFC)
Genniffson Cunha de Araujo (UFC)
George Frederick Marques Catunda (UFC)
Iara Andriele Carvalho (UFC)
Jeronimo Teixeira de Araujo (UFC)
Jessica Cisne do Nascimento (UFC)
Jonas Gomes da Silva Neto (UFC)
Jorge Herbert Paulo Nobre – Hab (UFC)
Jose Wanderley Alves Costa (UFC)
Juliana Cunha de Sousa (UFC)
Kelvin Cesar da Silva Costa (UFC)
Laiany Rodrigues de Sousa (UFC)
Larissa de Andrade (UFC)
Leandro Sousa Araujo (UFC)
Leonardo dos Santos Silva (UFC)
Luis Fernando Madeira Carneiro (UFC)
Luzia Even Domingos de Paiva (UFC)
Luziane Mendes Gadelha (UFC)
Manoel Messias Rodrigues Filho (UFC)
Marcio David Bispo de Silva (UFC)
Marcos Levi Bento Melo (UFC)
Maria Geane Cunha Mendonca (UFC)
Maycon Willian Rodrigues de Azevedo (UFC)
Nara Duarte Ripardo – Inglês (UFC)
Paulo Henrique Paiva dos Santos (UFC)
Rayane Mendonca Lopes (UFC)
Reginaldo Cariolano de Souza (UFC)
Robson Emanuel Lima Constancio (UFC)
Samara dos Santos (UFC)
Samyle Clicia Nascimento Costa (UFC)
Tatila Michelle Pereira Costa (UFC)
Thais da Silva Vieira (UFC)
Willian Machado de Oliveira (UFC)
Wilson de Lima Pereira Filho (UFC)

PARECERISTAS (*Reviewers*)

BRASIL

Dra. Ana Cristina Gama dos Santos Tourinho (UFBA)
Dra. Carmen Maria Sáenz Coopat (UFC)
Dra. Claudia Regina de Oliveira Zanini (UFG)
Dra. Cristiane Maria Galdino de Almeida (UFPE)
Dr. Elvis de Azevedo Matos (UFC)
Dr. Erwin Schrader (UFC)
Dr. Fernando Barros (UFC)
Dr. Fernando José Silva Rodrigues da Silveira (Unirio)
Dr. Giann Mendes Ribeiro (IFRN/UERN)
Dr. Isaac Chueke (Unespar/ Paris-Sorbonne)
Dr. Gerardo Silveira Viana Júnior (UFC)
Dr. Joel Barbosa (UFBA)
Dra. Magali Kleber (UEL)
Dr. Marco Antonio Toledo Nascimento (UFC/Universidade de Toulouse Le Mirail)
Dra. Rita Helena Gomes (UFC)
Dra. Zélia Chueke (UFPR/Paris-Sorbonne)

CANADÁ

Dr. Francis Dubé (Universidade de Laval)
Dra. Isabelle Héroux (Universidade de Quebec em Montreal)
Dra. Susan O'Neill (Universidade Simon Fraser – Vancouver)

ESPANHA

Dr. Ángel Luis Pérez Garrido (Conservatório Real Superior de Granada)

FRANÇA

Dra. Chrystel Marchand (Conservatório Darius Milhaud de Paris)
Dr. Jesus Aguila (Universidade de Toulouse Le Mirail)
Dr. Jean-Michel Court (Universidade de Toulouse Le Mirail)
Dr. Joandre Camargo (Universidade de Toulouse Le Mirail)
Dra. Odile Tripiier (Universidade de Toulouse Le Mirail)

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ

(Federal University of Ceará)

Reitor:

Prof. Jesualdo Pereira Farias

Vice-Reitor:

Prof. Henry de Holanda Campos

Pró-Reitor de Graduação:

Prof. Custódio Luís Silva de Almeida

Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação:

Prof. Gil de Aquino Farias

Direção da Secretaria de Cultura Artística:

Prof. Elvis de Azevedo Matos

Direção do Campus de Sobral:

Prof. Vicente de Paulo Teixeira Pinto

Vice-Direção do Campus de Sobral:

Prof. João Guilherme Nogueira Matias

Coordenação do Curso de Licenciatura em Música de Sobral:

Prof. Marco Antonio Toledo Nascimento

Vice-Coordenação do Curso de Licenciatura em Música de Sobral:

Marcelo Mateus de Oliveira

ARTIGOS:

EIXO 1:

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
DIDÁTICAS, ESTÁGIOS, PRÁTICAS DE
ENSINO E CURRÍCULO**

**TEACHING EDUCATION : DIDACTICS,
INTERNSHIPS, TEACHING PRACTICES AND
CURRICULUM**

A AVALIAÇÃO COMO FERRAMENTA PARA O DESENVOLVIMENTO DA APRENDIZAGEM DA FLAUTA DOCE: UMA ANÁLISE DOS MÉTODOS EMPREGADOS NO CONSERVATÓRIO ESTADUAL DE MÚSICA DE JUIZ DE FORA, MG.

Edilson Rocha
ediassuncao@hotmail.com – UFSJ

Celso Ferreira Sobrinho
celsoferreirasobrinho@hotmail.com – UFSJ

Resumo: *A avaliação ainda hoje não é empregada em muitas escolas de música como uma ferramenta aliada da aprendizagem, servindo meramente como um ritual ou como subsídio para a emissão de escores que não se relacionam intimamente com as experiências do alunado. O emprego da avaliação no ensino de flauta doce, para crianças a partir dos seis anos, no Conservatório Estadual de Juiz de Fora apresenta essas características, e o que esta comunicação pretende trazer é o resultado das observações em torno das práticas avaliativas em uso para alunos deste instrumento, e a partir das anotações de Patrícia Kebach, Swanwick e Piaget, apresentar propostas que possam transformar essa realidade. Dentre os procedimentos empregados nessa investigação, foi realizada pesquisa exploratória que identificou os processos de ensino e avaliação desse Conservatório, no que concerne a flauta doce. De posse desse mapeamento, partiu-se (dentre outros autores consultados), para o estudo dos processos de Acomodação e Assimilação do conhecimento conforme descreve Piaget, bem como do Modelo Espiral de Swanwick e das descrições de Kebach, com a finalidade de propor procedimentos avaliativos distintos daqueles já empregados naquela instituição. Os procedimentos de avaliação propostos por esta pesquisa tem potencial para se inserirem e transformarem uma “cultura em avaliação” já estabelecida no Conservatório Estadual de Juiz de Fora, mas que precisa ser observada, criticada e aprimorada.*

Palavras - chave: *Educação Musical - Avaliação em Flauta Doce – Acomodação Musical*

The Evaluation as a procedure to improvement of Recorder flute learning: one analysis of evaluation processes on Music Conservatory of Juiz de Fora, MG.

Abstract: *The evaluation now a days isn't used in many music schools as a learning procedure, serving merely as a ritual to scores, not related with the students experiences. The evaluation on Music Conservatory of Juiz de Fora has this characteristic. This paper tries to show the observation results of the evaluation processes, based on Swanwick and patricia Kebach issues, and proposes different evaluation proceedings of that actually is in use on this school. The proposes of evaluation of this research have potential to change the evaluation culture, and show a new point of view about evaluation in Recorder classes.*

Keywords: *Musical education – Evaluation in Recorder classes – “Musical accommodation”*

Introdução

A reflexão sobre a avaliação no processo Ensino-Aprendizagem pode ser elemento chave para a sensibilização dos colegas educadores musicais no Conservatório Estadual de Música em Juiz de Fora Haideé França Americano (CEMHFA) para a questão da aprendizagem e sua relação com a avaliação na Educação Musical.

Alguns autores propõem que a avaliação deve ser participativa no cotidiano da sala de aula, um instrumento de compreensão do processo de aprendizagem do aluno. Através dessa compreensão, o professor pode redimensionar sua prática, tomando decisões sobre os conteúdos e a forma de abordá-los com vistas ao avanço na aprendizagem do aluno (Luckesi, 2001). Esse autor entende e considera a avaliação como um instrumento diagnóstico que permite um ajuste contínuo entre aluno e programa de estudos.

Para que se pudesse compreender melhor os processos de aprendizagem e ensino, foram realizadas observações e a fim de apresentar propostas pedagógicas ao Conservatório Estadual Haidee França Americano, focadas na importância da avaliação para a compreensão de como ensina-se e atribui-se significados aos conteúdos ministrados, com ênfase na aprendizagem da flauta doce.

Segundo Demo (2002, p. 1), no contexto atual, avaliar é reprimir, excluir, classificar, selecionar, conceituar, rotular, sobretudo punir, mas sendo obrigatória, ela tem sido aplicada sem objetivos; ou pelo menos sem o objetivo de melhoria da aprendizagem. Em música, o processo de avaliação se dá, na maioria das vezes, baseado em critérios intuitivos, dificultando a comunicação entre aluno, professor e procedimentos de ensino. Del Ben (1997), ao falar da importância da estipulação de critérios de avaliação, indica que esses sejam claros e baseados em teorias consistentes sobre o desenvolvimento cognitivo.

Com relação aos objetivos, sugere que sejam significativos para a ação pedagógica. Swanwick (1988), propõe que o conhecimento seja avaliado de forma abrangente. O autor sugere critérios de avaliação do conhecimento musical, fundamentado na Teoria e Modelo Espiral de Desenvolvimento Musical. Essa Teoria foi construída por Swanwick com o objetivo de compreender teoricamente, o processo de construção do conhecimento musical do indivíduo. Os critérios de avaliação musical, criados a partir dessa teoria, formam o meio pelo qual o professor pode verificar em que

nível de desenvolvimento musical o aluno se encontra. A partir dessa classificação o professor tem a possibilidade de planejar suas aulas, contribuindo efetivamente com a ampliação do conhecimento musical do aluno.

Um processo de avaliação deveria ser formado por instrumentos de diagnóstico, e deveria propor uma melhoria na aprendizagem. Esta monografia levantará aspectos e argumentos que poderão auxiliar na eficiência do educador musical, pois, compreender o processo de avaliação é de extrema importância para a compreensão e condução dos processos de ensino e aprendizagem em educação musical.

Objetivos

Investigar o processo de avaliação em Flauta de Doce no Conservatório Estadual Haideé França Americano (CEMHFA), Juiz de Fora, MG, e propor novos procedimentos a fim de auxiliar e aprimorar os processos de ensino e aprendizagem.

Metodologia

Foram utilizados basicamente o recurso da pesquisa bibliográfica, para obterem - se dados importantes como subsídio para elaboração deste trabalho.

O Conservatório Estadual Haideé França Americano foi visitado periodicamente para extrair as informações necessárias em aulas, apresentações, avaliações, etc.

Foram feitas abordagens junto aos professores de várias áreas da educação musical para analisar a avaliação, relacionando a teoria com a prática no ensino de Flauta Doce, e se o mesmo utiliza-se de elementos musicais que estimulem o desenvolvimento do aluno, para que na avaliação se descubram talentos e se incentive a criatividade.

Após a coleta de dados, foi elaborada uma proposta para avaliação.

Justificativa

Essa pesquisa surgiu da necessidade de oferecer aos alunos do curso de Flauta Doce do Conservatório Estadual Haideé França Americano, um equilíbrio entre os critérios para o processo avaliativo, onde os alunos poderão apreciar a avaliação com interesse e entusiasmo, procurando participar das atividades propostas de avaliação com envolvimento no processo musical.

Com tudo isso espera-se que essa pesquisa, tenha importância para os professores de Flauta Doce do CEMHFA, estimulando-os a realizarem os processos de Avaliação, a fim de acompanhar os processos de ensino - aprendizagem em suas aulas.

Ocupando-se em compreender, isto é, avaliar os processos de avaliação, esta pesquisa poderá incentivar o emprego de avaliações diagnósticas, formativas, para que efetivamente estas avaliações sirvam de instrumentos para medir e ajustar algumas condutas didático – pedagógicas.

Conservatório Estadual de Juiz de Fora

No início da década de 1950, em virtude do franco desenvolvimento de Juiz de Fora, MG, foi considerada uma das prioridades do setor cultural da cidade a instalação de um Conservatório, que congregasse todo o potencial musical da localidade. O Conservatório Estadual de Música de Juiz de Fora foi criado pelo Decreto- Lei 3970 de 08 de setembro de 1952, por ato assinado pelo governador Juscelino Kubitschek, e confirmado, posteriormente, pela lei nº 11.660, de 04 de janeiro de 1969, que o integrou à rede estadual de ensino de Minas Gerais.

A inauguração oficial do Conservatório ocorreu em 26 de janeiro de 1955 com a instalação do Conservatório em sua primeira sede provisória, situada no prédio à rua Marechal Deodoro, nº 796, e a professora Ondina Frederico Gomes foi nomeada 1º diretora. Em 18 de junho de 1969, o Conservatório recebeu o nome de Haidée França Americano, em justa homenagem a pianista e professora de música que participou ativamente da vida artística da cidade.

O estabelecimento iniciou com os cursos oferecidos: curso professor de Música, piano, canto, violino, violoncelo, piston e trombone. Posteriormente, foi reestruturado como Ensino Técnico de Música em nível médio, com curso para o 1º e 2º Graus, ficando credenciado a expedir diplomas válidos em todo Território nacional (CARMO, 2002). A Sede própria e definitiva do Conservatório atualmente localizada à Rua Batista de Oliveira, 377 centro de Juiz de Fora.

O CEMHFA oferece cursos em nível fundamental e médio. O ensino básico é voltado para a sondagem de aptidões e escolha de um instrumento, sendo o aluno testado de maneira criativa, através de atividades em grupo, coral e banda. A admissão no Ensino Médio exige a conclusão da 8ª série do Ensino Fundamental ou aprovação em exame de capacitação ao 2º grau. O Conservatório oferece uma base curricular

necessária para que o aluno enriqueça suas experiências e participe de grupos artísticos ao longo do curso. No Ensino Médio, o curso assume caráter profissionalizante.

Aula de flauta doce

A aula inicia-se com a chamada “musical”, utiliza-se o nome dos alunos em uma separação métrica do som. Ou seja, sem utilização da flauta doce e de modo que se possa dividir o nome em sílabas, faz-se a leitura métrica desse nome com marcação do pulso e posterior identificação do tamanho dos sons. Ex.: De nii se, posteriormente pede-se então que um dos alunos reproduza com a flauta doce o que os colegas cantaram ou disseram.

Seguindo, cada aluno apresenta os sons que consegue emitir (curtos-médios-longos) para o restante da turma, utilizando flauta doce, proporcionando a experimentação individual da cada criança com o instrumento, posteriormente, em todas as aulas são mostrados sempre os parâmetros sonoros, ou seja, altura, timbre, intensidade, duração.

Essas aulas, geralmente, são ministradas, em salas comuns, de tamanho médio com a formação da turma contendo mais ou menos cinco crianças, podendo eventualmente atingir um número excessivo, 9 a 10 crianças, com duração de cinquenta minutos semanais, onde inicialmente é apresentada a esses alunos uma explanação sobre o instrumento, uso dos dedos, emissão do som empregando-se a pronúncia das sílabas de “TU” ou “DU” no ataque inicial. Utilizam-se métodos próprios para o ensino de flauta doce como: Cada Dedo Cada Som – Tereza de Castro, professores do Conservatório; Vamos Tocar Flauta Doce - volumes 1º e 2º - Helle Tirler- 24ª edição; Tocando Flauta Doce – Maria Lucia dos Mares Guia; Peças para Flauta Doce – Monkeimeyer.

Avaliação na Educação Musical

Segundo Patricia Kebach

Segundo Patrícia Kebach (2010), na pedagogia tradicional, os métodos convencionais de avaliação, como as provas objetivas, testes padronizados, provas orais ou apenas baseadas naquilo que o aluno expressa verbalmente ou descritivamente eram suficientes para que fosse realizada uma avaliação em sala de aula. A autora alega que o papel do professor era o de propagar conhecimentos e o do aluno, acolher passivamente estas informações e conservá-las e organizá-las em algum canto da mente, para quando

necessário utilizar, revelar isto no momento da prova. Através da avaliação os alunos são classificados através das notas que alcançariam de acordo com aquilo que o professor determinasse como respostas corretas ou incorretas. Consequentemente, acreditava-se que as provas tradicionais eram simplesmente um instrumento suficiente para que se conseguisse alcançar os objetivos da escola tradicional, que era o de transmitir os conteúdos validados como essenciais pelos detentores de conhecimento, ou seja, os professores, e verificar se os alunos haviam absorvido estas informações.

Com o ensino de música não era diferente. As aulas expositivas eram sucedidas por exercícios de adestramento técnico, na maioria das vezes gerados pelo professor de modo personalizado. Através de avaliações o professor tinha como objetivo o aperfeiçoamento da destreza técnica e reprodução de obras consagradas no meio erudito. Nas primeiras avaliações diagnósticas, muitas vezes, alguns alunos eram dispensados, pois eram considerados inaptos musicalmente falando. (KEBACH,2010). Os que continuavam, costumavam passar pela seguinte rotina: depois dos exercícios, as provas de teoria, solfejo e percepção eram aplicadas como forma avaliativa para verificar o nível de aprendizagem de cada aluno, para que se pudesse partir então para um nível mais complexo.

Verifica-se de fato no cenário da educação musical professores que ensinam música desarticulando teoria e prática ou que classificam alunos como aptos ou inaptos para participar de uma vivência musical. Alguns muitas vezes iniciam o processo de educação musical pela teoria e somente após as primeiras instruções teóricas é que levam o aluno a se expressar musicalmente. Menezes (2008) propõe também que através do sistema de notas, classifica-se o aluno como inferior, médio ou superior, o que pode ocasionar estigma e relação ao seu desempenho e não uma real avaliação no seu processo de aprendizagem.

KEBACH (2010) relata, que o professor avalia seus alunos sempre através de um alvo teórico que possui, mesmo que não tenha consciência sobre isso. A avaliação formativa, desta forma está ligada aos modos de compreensão que o professor possui sobre os processos de ensino e aprendizagem. Se ele pensa, por exemplo, que o sujeito constrói conhecimento somente através da recepção passiva de informações, considerará que o mesmo estará se construindo musicalmente quanto mais informações receber ou quanto mais listas de exercícios repetitivos lhe forem repassadas. Nesse caso, a avaliação formativa não tem muito sentido, pois o alvo do professor é o resultado final,

ou seja, a produção final musical do aluno, que deverá executar peças com perfeição, ler ou solfejar com o máximo de qualidade possível, através de condutas reprodutivas sobre os conteúdos eleitos como os “de valor”.

A autora vem defender que, se o professor pensa que as ações espontâneas, quaisquer que sejam, fazem com que o sujeito produza conhecimento, somente pelo mero fato de se expressar sem que lhe seja proposto um desafio determinado para desenvolver conteúdo específico, ele avaliará como legítimas quaisquer manifestações do aluno e não contribuirá para seu aperfeiçoamento. É o caso dos professores que pensam que música é expressão de subjetividades e sentimentos apenas. Assim, nas aulas de música podemos encontrar vários tipos de avaliação formativa, de acordo com as teorias que permeiam as condutas docentes.

Quanto à avaliação final, ela é importante para verificar a progressão de conhecimento dos alunos no final de um período bimestral, trimestral ou semestral, de acordo com o plano pedagógico de cada instituição de ensino. Nos casos citados acima, no ensino musical tradicional, tem-se os exercícios de adestramento técnico e uma avaliação que não visa à construção de conhecimento dos alunos, mas apenas ao acúmulo de experiências, muitas vezes sem sentido e decoradas. Conforme descreve KEBACH (2010), a avaliação formativa é parca e a final é hiper valorizada.

Através da avaliação final, pode-se preparar o prosseguimento da nossa formação de modo mais significativo, sabendo em que nível de desenvolvimento os alunos se encontram, para que se possa fundamentar nossos procedimentos musicais para dar prosseguimento à formação. KEBACH (2010), ressalta que deve-se ter em mente que o propósito teórico de cada professor, seus saberes sobre a função educativa, e não apenas a prática cotidiana, sempre acaba norteando a elaboração de instrumentos de avaliação. Sendo assim, os objetivos educacionais adquiridos pelo professor em educação musical tornará alvo de suas avaliações se ele não possuir um referencial bem definido, isso prejudicará suas escolhas de instrumentos avaliativos.

Segundo Swanwick

Swanwick, em seu livro: *Ensinando música musicalmente*, (2003), descreve a avaliação como uma ferramenta importantíssima, de acordo com a revelação de cada educando, respeitando e reconhecendo a bagagem vinda da sua vida social, entre a família, os amigos, o meio em que vive e a mídia.

A música pode tornar a avaliação do fazer musical por demais subjetiva — se não arbitrária, oferecendo parâmetros de avaliação menos consistentes. Conforme coloca Fonterrada em seu livro *De tramas e fios – Um ensaio sobre música e educação* (2005), a famosa imagem da Espiral de Desenvolvimento de Swanwick é uma síntese de suas concepções, especialmente centrado nas camadas metafóricas defendidas pelo educador. De acordo com Swanwick, o universo sociocultural e afetivo do educando é elemento importante em sua educação musical. Para ele, a criança deve ser estimulada com músicas que fazem parte do seu cotidiano, sendo possível assim o repertório da criança apresentando-lhe outras peças. Swanwick criou o Modelo CLASP (1979) traduzido do inglês para TECLA, o qual apresenta parâmetros da Educação Musical que significa, para o autor.

Conforme Swanwick há princípios que deveriam reger a Educação Musical, sintetizados por ele em: valorizar a música como discurso; valorizar o discurso musical dos alunos; promover fluência no início e no final. Ampliou-se a fundamentação teórica do Espiral transformando-o no Modelo Psicológico do Desenvolvimento Musical. Analisando a natureza dialética do desenvolvimento da compreensão musical, que apresenta uma polaridade entre tendências assimilativas e acomodativas. (SWANWICK, 1994). Identificando-se oito níveis qualitativamente diferentes, sequenciados hierárquica e cumulativamente: Sensorial e Manipulativo (em relação aos Materiais Sonoros), Pessoal e Vernacular (Caracterização Expressiva), Especulativo e Idiomático (Forma), Simbólico e Sistemático (Valor), estes dois últimos representando o ápice da compreensão da música como uma forma de discurso simbólico.

Segundo Piaget

Jean William Fritz Piaget (1896 – 1980), suíço, é tido como o maior nome do estudo do desenvolvimento cognitivo (MORAIS, 2009, p.23).

Através de uma minuciosa observação dos próprios filhos e de outras crianças, Piaget propõe a existência de quatro estágios de desenvolvimento cognitivo do ser humano: o estágio sensório-motor, estágio pré-operacional, estágio operatório concreto e estágio formal. Para Piaget, a inteligência é o mecanismo de adaptação do organismo a um problema novo. Cada problema novo provoca a construção de novas estruturas mentais. Desta forma, os indivíduos se desenvolvem intelectualmente a partir de exercícios e estímulos oferecidos pelo meio. A inteligência humana também pode ser exercitada (LIMA, 1980).

Para Piaget, o comportamento dos seres humanos é construído numa interação entre o meio e o indivíduo. A inteligência do indivíduo, como adaptação a situações novas, está relacionada com a complexidade desta interação do indivíduo com o meio. Enfim, quanto mais complexa for esta interação, maior desenvolvimento mental terá o indivíduo (LIMA, 1980). As teorias de Piaget abrem campo de estudo não somente para a psicologia do desenvolvimento, mas também permite que educadores criem métodos se baseando nelas. A teoria de Piaget nos mostra que o indivíduo só recebe um determinado conhecimento se estiver preparado para recebê-lo; se puder agir sobre o objeto de conhecimento, inserindo esse novo esquema num sistema de relações com outros esquemas já pré-estabelecidos. Não é possível adquirir um novo conhecimento sem que o indivíduo tenha já um conhecimento pré-existente que se relacione com o novo, portanto, adquirir um novo conhecimento e transformá-lo implica no uso de duas “funções mentais” de grande importância na atividade inteligente: assimilação e acomodação (LIMA, 1980)

É assimilação na medida em que incorpora a seus quadros todo o dado da experiência ou estruturação por incorporação da realidade exterior a formas devidas à atividade do sujeito, e é acomodação na medida em que a estrutura se modifica em função do meio, de suas variações. A adaptação intelectual constitui-se então em um equilíbrio progressivo entre um mecanismo assimilador e uma acomodação complementar.” O jogo entre a Assimilação e a Acomodação, é que permite a construção gradativa e progressiva do conhecimento (Piaget, 1982, apud LIMA, 1980).

A importância de se definir os períodos de desenvolvimento da inteligência delineados por Piaget está no fato de que, a forma com que cada indivíduo adquire novos conhecimentos, estratégias de sobrevivência, compreensão e interpretação da realidade estão ligados de maneira intrínseca ao nível de desenvolvimento de sua inteligência. A compreensão deste processo é de fundamental importância, à medida que professores de vários segmentos possam ter ciência destes níveis de desenvolvimento.

Diante deste contexto, pode-se concluir que a construção da inteligência humana se dá através do processo de Assimilação e Acomodação, de uma forma gradativa, em etapas sucessivas, e com complexidades crescentes. No caso da música não é diferente. Aprendemos música usando também os processos de assimilação e acomodação. Considerando este contexto, é possível concluir que seria conveniente aprender música, também de uma forma gradativa, em etapas sucessivas, e com complexidade crescentes.

A Avaliação no curso de Flauta Doce do Conservatório Haidée França Americano

Observa-se no ensino musical no Conservatório, regra geral, que os processos avaliativos, ou seja, a aplicação de testes e posterior emissão de escores e julgamentos dos valores acerca do desempenho do aluno são feitos tendo-se por base critérios subjetivos e talvez, imprecisos. É possível que essa situação decorra do fato de que os professores de música lidam com uma enorme gama de variáveis inerentes ao conhecimento dos alunos. Devido a esta diversidade, a questão do que, e de como mensurar e avaliar esses alunos torna-se delicada. Essa avaliação é feita colocando-se numa sala entre dez e quinze crianças, sentadas, participando juntas crianças iniciantes e “adiantadas”, a partir dos seis ou sete anos e agrupados de forma heterogênea, quando é formada uma banca de três a quatro professores que fazem a análise avaliativa dos mesmos. As provas são bimestrais, valorizadas da seguinte forma: primeiro bimestre dez (10) pontos; segundo bimestre vinte (20) pontos; terceiro bimestre trinta (30) pontos; quarto bimestre quarenta (40) pontos, sendo considerado apto aquele que alcançar a média final de cinquenta por cento (50%) da pontuação. Há uma convocação dos alunos individualmente a prestarem o exame. Após a conclusão dos testes propostos, os professores da banca examinadora discorrem sobre a performance desses alunos, fazendo-se uma média da soma de cada nota e divulgando-se o resultado da análise final.

Análise dos procedimentos

O procedimento avaliativo do Conservatório Estadual Haideé França Americano de Juiz de Fora pode ser considerado convencional, pois não mostra o real nível dos alunos, uma vez que são emitidos escores simples, que não comprovam o estágio verdadeiro alcançado pelo discente no decorrer de cada período.

Normalmente esses alunos, reunidos em sala são colocados a prestar exames, quando peças “folclóricas” ou não são treinadas incessantemente nestes intervalos de fechamento de bimestre. Acolhem-se passivamente essas informações, e estimula-se seu armazenamento em algum canto da mente, sem que se saibam significados mais profundos sobre as peças.

Nos dias já, previamente, marcados para as avaliações dos discentes, independente do nível da performance, do desenvolvimento do aluno durante o bimestre, do domínio do repertório que se propôs, e se houve ou não progressão do conhecimentos dos alunos no final do período, são lançados as notas, muitas vezes

iguais a todos os alunos que prestaram exames em um mesmo dia, escores lançados muitas vezes arbitrariamente.

Os procedimentos se dão mecanicamente e pouco se observam aspectos psicológicos, da interação de cada aluno com o grupo de cada exame e repercussão da exposição a que podem se sentir submetidos.

Propostas para avaliação no curso de flauta doce

A disciplina Educação Musical em Flauta Doce tem como objetivo fazer com que o aluno possa ter variadas experiências de vida musical significativas para esse aluno. É possível aprender Flauta Doce fazendo, falando, analisando e refletindo. O conhecimento musical é muito importante e a produção musical dos alunos deve ser conduzida durante o processo de ensino - aprendizagem. Percebe-se que na prática deixa-se de lado a importância da composição, execução e apreciação da aprendizagem do aluno e aplica-se a limitação do processo ensino avaliativo do mesmo.

A avaliação do ensino - aprendizagem em Flauta Doce deve contar com diferentes formas de participação, deve ser dinâmica e complementada com informações sobre as músicas que forem sendo executadas. A expressividade deve ser valorizada em todas as aulas. Dessa forma, o trabalho não está centralizado nas atividades motoras e a técnica musical. O aluno deve tocar a mesma música com diferentes articulações, acentuações e andamentos, deve ser incentivado a tocar de ouvido para desenvolver as habilidades instrumentais, a audição interior e a autonomia, percebendo que não depende de partitura para tocar as músicas que gosta. Assim, o desenvolvimento musical e avaliativo do aluno por meio da apreciação vai influenciar a sua execução e sua composição e vice-versa.

Em algumas propostas, a criatividade não é levada em conta durante todo o processo, somente se manifesta em atividades isoladas. Ressalta-se que a atividade criativa deve estar presente durante todo o processo, o aluno deve estar motivado para os estudos, afim de que a realidade do aluno e a motivação sejam determinantes no aprendizado. Devem ser evitadas abordagens que considerem mais os aspectos técnicos, pois farão com que o aluno se desinteresse. Não se deve priorizar a forma como o repertório é trabalhado em detrimento ao seu gênero ou estilo. Em relação à motivação, o repertório é muito importante, mas a postura do professor, os princípios do seu trabalho, a coerência pedagógica e o respeito pelo aluno fazem toda a diferença. Deve haver o compromisso com a diversidade e em pensar a sala de aula e todas as suas

características já que os alunos tem preferências, interesses, vivências, conhecimentos e habilidades musicais diferentes e que precisam ser valorizadas na sala de aula.

Alternativas pedagógicas devem ser construídas para que se possa reconhecer e valorizar a diversidade dos alunos. Uma dessas alternativas é realizar dinâmicas em grupo; o grupo grande é interessante para a realização de explicações, exposições e discussões e na prática instrumental é bom fazer com que cada aluno toque uma parte com aquilo que já sabe fazer; já em grupos menores o professor pode atender as necessidades de cada aluno e acompanhar o seu desenvolvimento. Dessa forma os alunos tem mais autonomia e podem discutir suas ideias com os colegas. Por outro lado, as práticas em conjunto são de suma importância para o aprendizado de flauta doce.

A avaliação não deve ser esporádica, deve fazer parte do próprio processo de ensinar. Como somente o professor conhece as necessidades, os interesses, as capacidades e a realidade de seus alunos só ele pode preparar um plano de trabalho adequado para atendê-los. Assim, a avaliação deve sempre levar em consideração que todos os alunos devem ser avaliados com aquilo que já sabem e com que já são capazes de fazer (tocar ou cantar) seja lendo a partitura ou tocando de ouvido.

A melhor forma de avaliar os alunos, já que cada aluno é único e a sua expressão musical também, é investigar e analisar as práticas de cada um. O professor precisa de critérios avaliativos que permitam estabelecer parâmetros para a comunicação com os alunos para informar o que foi aprendido e verificar o que precisa ser melhorado. As informações obtidas pela avaliação devem servir de base para repensar a prática de ensino e replanejá-las. A avaliação em musical em Flauta Doce não visa formar um músico profissional, mas tem como objetivo, entre outros, auxiliar os alunos no processo de apropriação, transmissão e criação de práticas músico-culturais como parte da construção de suas identidades culturais e da cidadania.

Do ponto de vista objetivo, sugere-se que a avaliação seja progressiva em termos de experiências e deve explorar as capacidades de cada aluno. No primeiro bimestre a avaliação deve ser feita individualmente, com a presença de apenas dois professores, o regente da matéria e um convidado e de forma diagnóstica. A ideia é identificar as potencialidades e fragilidades de cada aluno para proporem-se estratégias eficazes para seu desenvolvimento e ao mesmo tempo, colocar o discente como agente do processo, ressaltando o compromisso assumido por todos envolvidos, professor e aluno.

Para a avaliação do segundo semestre sugere-se que os resultados não se concentrem na qualidade da execução, mas nos progressos observados entre o que foi observado na primeira prova e nos resultados desta. Pode-se dizer que seria um processo de renovação do “compromisso”, e a oportunidade de se reavaliarem os procedimentos e estratégias didáticas. Esta segunda prova poderia ser realizada por grupos de alunos um pouco maiores, de até três, organizados conforme afinidades, tipos e níveis de dificuldade ou outros aspectos a serem definidos previamente pelo professor (ou professores).

A avaliação do terceiro semestre, desta vez com um grupo ainda mais expandido, de até dez alunos, possibilitaria a experimentação das habilidades adquiridas e trabalhadas nos bimestres anteriores, com potencial de serem apresentadas em grupo, para um maior número de pessoas e com maior segurança. A banca de exame poderia ter mais professores que os dois das bancas anteriores.

Sugere-se que a avaliação final seja realizada em audição pública, com ares de recital, de maneira a se configurar como uma experiência afetiva.

Em cada prova, junto com a emissão de escores, deve-se anexar também um parecer que indique os pontos fortes e o que precisa ser trabalhado. O conceito mais importante é o de progresso e não o de resultado final per si,

Não se deve esquecer também das provas especiais, que podem ser ministradas em um sistema individualizado e segundo o proveito para seus candidatos.

Esta proposta pretende atender à uma proposta menos mecânica e mais atualizada de avaliação, conforme sugere Patrícia Kebach, tenta atender o que propõe Swanwick em seu modelo espiral e também a Piaget.

Conclusão

Com essa pesquisa, pode-se perceber que, a avaliação baseada em critérios, vem possibilitar a análise das respostas dos alunos, permitindo a classificação das etapas e estágios da Espiral de Desenvolvimento Musical, em que o aluno se encontra.

Os resultados desta pesquisa demonstram que, através da utilização desses critérios de avaliação, torna-se possível analisar e classificar os níveis de desenvolvimento musical dos alunos no estudo de flauta doce, sendo que, foi o objetivo dessa pesquisa a análise e a verificação de como poderia ser realizado o processo de avaliação em Flauta Doce no Conservatório Estadual Haidée França Americano.

Percebendo-se a importância do uso de critérios de avaliação do desenvolvimento musical, possibilitando a reorganização do planejamento didático. Permitindo-se um redirecionamento da prática docente, sempre com vistas a favorecer o desenvolvimento cognitivo do aluno e com isto sua aprendizagem.

A realização desta pesquisa através de um processo reflexivo, tornou possível uma considerável assistência na construção da prática profissional como Educador Musical. Compreendendo-se a importância da avaliação na aula de música, e, mais importante ainda, a utilização de critérios na avaliação do desenvolvimento musical do aluno. Aumenta-se a preocupação com o processo avaliativo na sala de aula na medida em que se percebe sua complexidade e importância. Assim, percebe-se que a utilização de critérios de avaliação torna-se preponderante no planejamento das aulas e na interação professor e aluno, na avaliação de sua prática docente. E pode, além disso, proporcionar subsídios necessários para discutir as propostas curriculares apresentadas pelas instituições onde procedem-se aulas curriculares de música. Decerto se conseguirá uma melhor condução no processo pedagógico se tivermos alguma referência mais concreta do percurso de crescimento musical.

Novas pesquisas referentes à avaliação em Flauta Doce deveriam ser desenvolvidas com o propósito de auxiliar e ampliar a compreensão dos professores de música, e de acordo com os processos avaliativos, os critérios apropriados e os conceitos teóricos em que esses se baseiam, de forma a empregá-los nas aulas de flauta doce em sala de aula.

Referências Bibliográficas

CARMO, Sérgio Rafael do. Conservatório estaduais: emoção como aliados de educação em Minas Gerais. Belo Horizonte, MG. Lições de Minas, 2002.

DEL BEN, Luciana. A utilização do Modelo Espiral de Desenvolvimento Musical como critério de avaliação da apreciação musical em um contexto educacional brasileiro. Dissertação de Mestrado. Programa de pós-graduação em música – Mestrado e Doutorado. Porto Alegre, UFRGS, 1997

DEMO, Pedro. Mitologias da Avaliação. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

FONTEERRADA, Marisa, Trench, Oliveira. De tramas e fios – Um ensaio sobre música e educação. São Paulo: Editora UNESP. 2005.

KEBACH, Patrícia. Educação Musical: Avaliação em Educação Musical. 2010.

LIMA, Lauro de Oliveira. Por que Piaget? A educação pela inteligência. Petrópolis, RJ: Vozes, 1980.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Verificação ou Avaliação: o que pratica a escola? Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_08_p071-080_c.pdf>. Acesso em: 22/08/2012.

MENEZES, Mara. Avaliação em Educação Musical: construção e aplicação do Programa de Avaliação em Música. Salvador, 2008. Editora da UFRGS.

MORAIS, Daniela V. O Material Concreto na Educação Musical Infantil: análise das concepções docentes. 120f. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2009.

SWANWICK, Keith; TILMAN, June. A seqüência de desenvolvimento musical: um estudo da composição das crianças. In: British Journal of Music Education, Cambridge, v 3, 1986.

SWANWICK, Keith. A Base para a Educação Musical. Londres: Routledge, 1979

_____ Conhecimento musical: Educação Análise Intuição e Música. Londres: Routledge, 1994.

_____ Ensinando música musicalmente. Tradução de Alda Oliveira e Cristina Tourinho. São Paulo, SP: Moderna, 20

A IMPORTÂNCIA DA DISCIPLINA DE MÚSICA E EDUCAÇÃO ESPECIAL PARA A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE MÚSICA

Edibergon Varela Bezerra

Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) – edbergon@hotmail.com

Igor Rafael Alves Varela

Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) – irav79@hotmail.com

Resumo: *O presente trabalho tem como objetivo central apontar as contribuições das práticas de ensino na área de música e Educação Especial/Inclusiva, realizadas na Escola de Música da UFRN, para a formação de professores de música. A princípio, a metodologia deu-se através de uma pesquisa-ação dentro da disciplina Música e Educação Especial – que é ofertada para o curso de Licenciatura em Música da UFRN –, onde foram considerados os conteúdos e atividades ministradas e a reação dos alunos diante dessa temática. Em seguida foram realizadas três entrevistas semiestruturadas com estudantes que já cursaram essa disciplina. O critério utilizado para a escolha dos entrevistados foi a atuação dos mesmos na Educação Especial na Perspectiva da Inclusão. Como resultado da pesquisa-ação, pudemos constatar que apesar de a maioria dos conteúdos trabalhados durante a matéria ser de caráter introdutório, estes foram relevantes no que tange a quebra de paradigmas, estereótipos e preconceitos por parte dos discentes. De forma geral, as atividades utilizadas foram adaptadas a partir de atividades elaboradas para pessoas neurotípicas. A partir das entrevistas, concluímos que a disciplina contribuiu de forma significativa para o início da prática docente desses alunos na Educação Especial na Perspectiva da Inclusão, agindo como fator de incentivo, contudo sua carga horária de 60 horas não foi o suficiente para cumprir todos os objetivos contidos no programa.*

Palavras-chave: *Música e Educação Especial. Formação de professores. Educação Musical.*

The importance of the discipline Music and Special Education for the training of the music teacher.

Abstract: *The following paper aims to point out the central contributions of teaching practices in the area of music and special education, held at the School of Music at UFRN, for the training of music teachers. From the beginning, the methodology was an action research inside the discipline of Music and Special Education - which is offered for the Bachelor's Degree in Music UFRN - where were considered the content and activities taught and the students' response facing this theme. Then there were three semi-structured interviews with students who have attended this course lately. The criteria used for the selection of interviewees was the performance of the same student in the Perspective of Special Education Inclusion. As a result of action research, we found that although most of the contents worked for the matter to be of an introductory, these were relevant related to break paradigms, stereotypes and prejudices on the part of students. In general, the activities used were adapted from activities designed for neurotypical people. From the interviews, we conclude that the discipline has contributed significantly to the start of teaching practice of these students in Special Education in the*

Perspective of Inclusion, acting as a support factor, however their workload of 60 hours was not enough to meet all the objectives contained in the program.

Keywords: *Music and Special Education. Teacher Training. Music Education, Curriculum.*

Introdução

Hodiernamente, em decorrência das batalhas travadas durante todo o século XX pelo acesso de todos à educação, e após passar pelos paradigmas da segregação e integração, o modelo que rege a política educacional brasileira é o da Inclusão. O paradigma da Educação Inclusiva preconiza que a escola regular deve se adaptar ao aluno com deficiência e não o contrário, como acontecia na política da Integração. A Educação Especial permanece atuando concomitantemente como um apoio pedagógico, mas não substituindo a escola regular.

A legislação brasileira prevê a inserção das pessoas com deficiência na escola regular, as adaptações curriculares, metodológicas e avaliativas das mesmas (BRASIL, 1996) e a capacitação dos professores, tanto especialistas quanto generalistas (BRASIL, 2001). Diante dessas circunstâncias, os cursos nacionais de licenciatura iniciaram um processo de reformulação curricular para poder abordar a questão da educação de pessoas com deficiência já na formação inicial. Esse processo ainda está caminhando a passos bem curtos, contudo, algumas universidades já possuem disciplinas, módulos e até projetos de extensão em suas estratégias para a formação inicial dos professores na área da Educação Especial na Perspectiva da Inclusão. Também foram criados programas de formação continuada para os professores das redes estaduais e municipais, tais como o Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade (PEI-DD), o Programa de Formação em Educação Inclusiva (PFEI) e o Programa de Apoio à Educação Especial (PROESP) (CAIADO; JESUS; BAPTISTA, 2011, p. 139-140).

O presente trabalho tem como objetivo central apontar as contribuições das práticas de ensino na área de música e Educação Especial/Inclusiva, realizadas na Escola de Música da UFRN, para a formação de professores de música. Para tanto, foi realizada uma pesquisa-ação dentro da disciplina Música e Educação Especial – componente obrigatório da grade curricular do curso de Licenciatura em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) –, buscando investigar as reações dos alunos frente à temática e os conteúdos e atividades ministradas. Foram também realizadas entrevistas semiestruturadas com três pessoas que já cursaram o componente, visando analisar os conhecimentos que perduraram após os estudos.

A disciplina: Música e Educação Especial

O componente Música e Educação Especial passou a integrar a grade curricular do curso de Licenciatura em Música da UFRN, já em caráter obrigatório, a partir do primeiro semestre de 2009 com uma carga horária de sessenta horas (60h), sendo trinta horas teóricas e trinta práticas. A ementa da disciplina prevê como foco central os “Estudos sobre a educação musical para alunos portadores de necessidades especiais”. É importante comentar acerca da terminologia utilizada na ementa para descrever pessoas com deficiência uma vez que esse é um documento que está acessível ao público. Segundo LOURO (2012, p.30), os termos “portador” e “necessidades especiais” já não são utilizados desde 1994, quando surgiu o termo pessoa com deficiência.

O programa atual do componente foi revisado pela última vez em 2011 e tem como objetivos: “proporcionar uma visão ampla das possibilidades de atuação pedagógica com música na Educação Especial; capacitar o estudante para a prática docente no trabalho com música na Educação Especial; desenvolver ferramentas metodológicas para o trabalho com música e Educação Especial; desenvolver a capacidade de planejamento e organização para a prática pedagógica no ensino de música na Educação Especial”. Os alvos foram bem definidos, precisando apenas inserir o termo Educação Especial na Perspectiva da Inclusão no lugar de apenas Educação Especial para também abordar a escola regular. A única inquietação, nesse sentido, é se a relação dos objetivos é coerente com a carga horária estipulada.

Ainda segundo o programa, os conteúdos que devem ser ministrados são: “o histórico do desenvolvimento da Educação Especial no ensino de música; os tipos de deficiência e a música; os diversos contextos onde o ensino de música e a Educação Especial acontecem; as tecnologias assistivas no ensino de música; planejamentos e elaboração para aulas de música na Educação Especial; recursos metodológicos para o ensino de música na Educação Especial; Critérios de avaliação no ensino de música na Educação Especial”. Espera-se que o discente tenha um embasamento histórico sobre o tema, conhecendo os tipos de deficiência mais comuns; que seja capaz de lecionar nos diversos contextos onde o ensino de música e a Educação Especial acontece, identificando e utilizando as tecnologias assistivas disponíveis; e que esteja preparado para planejar, elaborar e avaliar aulas de música com uma metodologia acessível para todos.

A reação dos discentes diante dessa temática

A abordagem do tema Educação Especial na Perspectiva da Inclusão no curso de Música, como já foi citado, é bem recente. A maioria dos alunos que cursam a disciplina de Música e Educação Especial fica surpresa com as várias atividades musicais que podem ser adaptadas e desenvolvidas para os alunos com deficiência. Por um lado essa situação é compreensível, pois boa parte deles nunca foi orientada e, possivelmente, essa matéria acaba sendo a primeira experiência com a área.

As principais reações observadas nos discentes da disciplina de Música e Educação Especial foram o medo e a negação.

O medo

Essa foi uma das reações mais identificadas entre os alunos, pois é muito comum termos medo do que é desconhecido. FERREIRA (2010) cita Cláudia Werneck:

“A criança não discrimina a diferença; quer apenas olhar, experimentar a brincadeira daquele amigo, ver de que jeito ele leva a vida. Aos poucos, pela impossibilidade de que o adulto lhe coloca de ter as vivências desejadas ele começa a evitar, a rejeitar o novo. O novo em vez de gerar curiosidade, desencadeia o medo, a ameaça, o risco. Assim, acabamos de fabricar mais um cidadão pela metade. O cidadão pela metade será um profissional despreparado, violará pequenos e grandes direitos das pessoas com deficiência e talvez morra sem perceber isso. Quem anda ao seu lado na rua é tão pela metade quanto ele. O cidadão pela metade invariavelmente é casado com um cidadão pela metade” (WERNECK, 2000, p. 140).

A negação

Entre as reações encontradas no público observado, a negação é bem evidente e em alguns casos realizadas de maneira inconsciente. Magalhães (2002 apud AMARAL, 1992, p. 9) compartilha que é muito comum ouvir frases como “Ela é muito bonita, mas é cega, coitada” ou “ Ele, apesar de cego, toca violão”. Ao trabalhar essa temática com os discentes, os mesmos relataram ter usado a negação em algum momento de suas vidas, principalmente por ter um aluno com deficiência visual na graduação de música, despertando ideias como “ele é cego, mas está conseguindo concluir o curso”.

As atividades ministradas

No período da pesquisa-ação, foram observadas na disciplina de Música e Educação Especial, atividades didáticas tanto no sentido reflexivo como no sentido musical. Entre as diversas atividades ministradas em sala, foi escolhida duas atividades, que são: O Circulo e o Passo. A primeira atividade (O Circulo) foi relevante no que acena a conscientização da realidade, trazendo exemplos para o discente, acerca das

problemáticas enfrentadas pela pessoa com deficiência diante de uma sociedade excludente. A segunda atividade (O Passo) trabalha o fator rítmico de uma forma lúdica, desenvolvendo a pulsação, tempo e contratempo, e conseqüentemente, a parte motora. Essa podendo ser adaptada para pessoas com deficiência visual, surdez e deficiência motora leve.

O círculo

O círculo é uma atividade em que os alunos formam uma grande roda, sendo que, um aluno fica dentro e outro fora da mesma. O objetivo de quem estava formando o círculo, é não deixar a pessoa que está dentro sair e nem a de fora entrar, já o objetivo de quem não está no círculo é sair e/ou entrar. O objetivo da atividade foi mostrar a realidade da sociedade que em muitas situações impedem que a pessoa com deficiência consiga exercer um papel de fato como um cidadão participante. Por outro lado, há muitas pessoas com deficiência que querem se libertar da dependência de instituições especializadas e da própria família que às isolam do mundo. Elas querem trabalhar, querem estudar e se relacionar com outras pessoas com ou sem deficiência.

O passo

O método do passo é uma atividade que permite trabalhar o ritmo com passos para frente e para trás. Essa atividade se baseia em três figuras geométricas: Quadrado, triângulo e a linha.

Quadrado: representa o compasso quaternário (responsável por dividir na música partes de quatro e quatro tempos). Para realizar os movimentos, coloca-se um passo com a perna direita para frente, depois a perna esquerda na mesma direção, em seguida, a perna direita para trás e depois a perna esquerda na mesma direção. Sempre contando de um ao quatro na realização dos movimentos.

Triângulo: representa o compasso ternário (responsável por dividir na música partes de três e três tempos). A perna direita é levada para frente na diagonal em direção ao lado esquerdo, enquanto isso, a perna esquerda bate no chão e a perna direita volta para o lugar anterior, agora o movimento é realizado com a esquerda, movimentando-a para frente na diagonal em direção ao lado direito e a direita bate no chão, logo em seguida a perna esquerda volta ao lugar anterior. Contando de um ao três na realização dos movimentos.

Linha: representa o compasso binário (responsável por dividir na música partes de dois e dois tempos). Semelhante a o marchar, batendo forte com a perna direita ao chão e batendo fraco com a esquerda. Contando de um ao dois na realização dos movimentos.

Entrevistas

Com a finalidade de investigar o legado de conhecimentos que a disciplina deixou aos alunos que já passaram por ela, foi elaborada uma entrevista semiestruturada com três perguntas:

O que na disciplina de Música e Educação Especial o/a motivou a trabalhar na Educação Especial na Perspectiva da Inclusão?

O que foi ministrado na disciplina Música e Educação Especial que tem sido relevante na sua prática docente?

Essa disciplina, com carga horária de sessenta (60) horas, é o suficiente para capacitar o professor de música para trabalhar com pessoas com necessidades educacionais especiais?

Como critérios de seleção para a escolha dos entrevistados, definimos que os mesmos já deveriam ter cursado a disciplina e estivessem exercendo, de alguma maneira, a docência na Educação Especial na Perspectiva da Inclusão. Tais critérios foram escolhidos para que se pudesse constatar, ou não, a eficácia desse componente.

Foram selecionadas duas mulheres, sendo uma delas já graduada, e um homem. Por motivos éticos, não citaremos os nomes dos entrevistados. Contudo, é relevante para esta pesquisa informar que um dos alunos escolhidos é deficiente visual, o que proporciona uma perspectiva diferenciada para a investigação. Ao nos referirmos aos entrevistados usaremos as letras A, B e C.

Na primeira questão, os alunos B e C, em nossa ótica, concordam que os conteúdos ministrados na disciplina foram esclarecedores no que tange a quebra de estereótipos e paradigmas. Em sua fala, B compartilha: “[...] *as leituras sobre essa área fazem você enxergar melhor não só o aluno com deficiência, mas qualquer aluno [...]*”. O aluno C responde: “[...] *quando vi a disciplina achei e, tive a certeza frequentando ela, que tinha muita coisa nova pra aprender e pesquisar e foi de grande importância pra minha carreira de professor [...]*”. A entrevistada A informou que o que a “[...]”

motivou trabalhar com alunos especiais, especificamente os surdos, foi um congresso na ABEM [...]”.

As respostas para a segunda questão foram mais pessoais. A entrevistada A respondeu que “[...] o que atualmente tá sendo relevante foram as questões das referências bibliográficas que foram passadas em sala de aula [...]”. A graduanda B nos disse que “[...] a adaptação das atividades e a leitura constante sobre o tema [...]” é o que a tem acompanhado na carreira docente. Já o aluno C, compartilhou que “[...] o treinamento de pessoas que não tem deficiência visual [...]” e o fato de que “[...] aprendemos com qualquer tipo de aluno [...]” são os princípios que têm feito parte de sua prática docente.

Já na questão três, todos são unânimes em informar que apenas essa disciplina, com sessenta (60) horas, “[...] é pouquíssimo tempo pra você estudar [...] Não tem como! Tem não! [...]” (entrevistada B); “[...] na verdade precisaria da disciplina 1 e 2, primeira a teoria e a segunda a prática e abrangendo de fato todas as necessidades especiais [...]” (entrevistada A); “[...] É pouco, mas é um bom início.” (entrevistado C).

Resultados

Como resultado da pesquisa-ação, pudemos constatar que apesar de a maioria dos conteúdos trabalhados durante a disciplina ser de caráter introdutório, estes foram relevantes no que tange a quebra de paradigmas, estereótipos e preconceitos por parte dos discentes envolvidos. Observamos que o contato com o universo da Educação Especial/Inclusiva – por meio das atividades e conteúdos lecionados na disciplina – proporcionou, em alguns alunos, a transformação da reação “negativa” frente ao tema em ação consciente e inclusiva.

Os dados coletados nas entrevistas mostraram que a disciplina Música e Educação Especial contribuiu de forma significativa para a prática docente atual das pessoas entrevistadas e serviu como fator motivador de dois deles. Entretanto, também foi constatado que apenas essa disciplina, com sessenta (60) horas, não é suficiente para capacitar o professor de música para trabalhar com pessoas com necessidades educacionais especiais, como consta em um dos objetivos do programa.

Referências

BRASIL. MEC. lei nº. 9.394, de 23 de dezembro de 1996. Lei que fixa as diretrizes e bases da Educação nacional. Brasília, 1996.

BRASIL. Resolução nº. 02/2001. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Básica, 2001.

CAIADO, Katia Regina Moreno; JESUS, Denise Meyrelles de; BAPTISTA, Claudio Roberto. Professores e Educação Especial: formação em foco. VI. 2. Porto Alegre: Editora Mediação, 2011.

LOURO, Viviane. Fundamentos da aprendizagem musical da pessoa com deficiência. São Paulo: Editora Som, 2012.

FERREIRA, Heloisa Souza. Educação Inclusiva: uma ideia em construção. Revista FECEW, Vila Velha, n. 4, p. 50-58, Janeiro/Junho 2010.

MAGALHÃES, Rita de Cássia Barbosa. Traduções para as palavras diferença/deficiência: um convite à descoberta. In: MAGALHÃES, R. Reflexões sobre a diferença: uma introdução à educação especial. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2002, p. 21-33.

**ATUAÇÃO PROFISSIONAL DE LICENCIADOS EM MÚSICA EM ESCOLAS
ESPECÍFICAS: UM ESTUDO COM EGRESSOS DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DE PERNAMBUCO**

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

Priscila Daniele da Silva
Universidade Federal de Pernambuco - UFPE
irprisca@hotmail.com

Resumo: *No contexto atual, o sistema educacional é identificado como principal meio de se desenvolver social, cultural e economicamente, o que torna a educação e, conseqüentemente, a formação do professor, um campo de grandes desafios. Por isso, a formação de docentes tem sido tema constante de investigação, apontando, assim, para a caracterização do perfil profissional do professor, inclusive na área de Música (Huberman, 2007; Araújo, 2006, entre outros). A partir dessa contextualização, este trabalho teve como objetivo geral investigar o perfil dos alunos egressos do curso de Licenciatura em Música da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) no que se refere à atuação profissional e, como objetivos específicos, identificar quais são os espaços de atuação dos egressos, as motivações que determinaram a escolha do campo de atuação, e analisar se houve alteração nessa motivação após a aprovação da Lei nº 11.769/2008. Foram realizadas entrevistas semiestruturadas com cinco egressos do curso que atuam em quatro escolas específicas de música da Região Metropolitana do Recife. Com o estudo empírico foram aprofundadas as seguintes questões: tempo de atuação profissional; qualidade de trabalho; formação continuada; remuneração salarial; e ciclo de vida profissional. Dentre os resultados, verificamos que a busca pela capacitação não ocorre na UFPE, o que nos leva a uma reflexão sobre o papel da universidade na formação continuada, tanto na pós-graduação lato sensu quanto na strictu sensu. Além disso, a obrigatoriedade do ensino de música na Educação Básica, segundo os egressos, indica boas perspectivas para o mercado de trabalho que nunca foi tão valorizado.*

Palavras-chave: *atuação profissional, professores de música, escolas específicas de música*

**Professional performance of music teachers: a study of students graduated in
Music Teaching Course of Federal University of Pernambuco**

Abstract: *In the current context, the educational system is identified as the primary means to develop socially, culturally and economically which makes education – and teacher training, consequently – a field of great challenges. Therefore, the training of teachers has been a constant theme of research, pointing thus to characterize the professional profile of the teacher, including in the area of Music (Huberman, 2007; Araújo, 2006, among others). This work aimed at investigating the professional profile of students graduated in Music Teaching Course of Federal University of Pernambuco (UFPE). The specific objectives aimed at identifying those*

performance spaces of graduates, motivation for the choice of the field of activity, and to examine whether there were changes in such motivation after the adoption of Law No. 11.769/2008. Semi-structured interviews were carried out with five graduates who work at four specific music schools in the Metropolitan Area of Recife. Data showed the following issues: time of professional work, work quality, continuous development, rates of pay, and professional lifecycle. Among the results, we found that the quest for empowerment does not occur at university, which leads us to reflect on the role of the university in continuous development in both lato sensu and strictu sensu post-graduation courses. Moreover, according to the graduates, compulsory music teaching in Primary and Secondary Education indicates good prospects for the labor market which has been more valued than it used to.

Keywords: *professional work, music teachers, specific music schools*

Introdução

A investigação sobre a atuação profissional dos egressos do curso de Licenciatura em Música da UFPE surgiu como desdobramento da pesquisa desenvolvida entre 2009 e 2011, cujo tema foi “Quem somos nós? Uma etnografia dos alunos do curso de licenciatura em música da UFPE”. Dentre as categorias surgidas, priorizamos a atuação profissional em escolas específicas de música como tema para a pesquisa que foi concluída em 2012. Para refletir sobre essas questões, tornou-se necessário construir um lastro teórico que contemplasse, entre outros conceitos, os de formação de docentes, atuação profissional e profissionalização.

No contexto atual, o sistema educacional é identificado como principal meio de se desenvolver social, cultural e economicamente, o que torna a educação e, conseqüentemente, a formação do professor, um campo de grandes desafios. Assim, a formação dos docentes tem sido tema constante de investigação de alguns estudiosos da área educacional apontando para a compreensão de um novo modelo de profissional. Essa profissionalização é percebida, ao longo da história, por meio de vários perfis de profissionais na área da educação, que resultando em quatro modelos que foram se estabelecendo e são apresentados de maneira detalhada por Ramalho, Nuñez e Gauthier (2003). O primeiro, o Professor Improvisado, se estabelece até o século XVI. Ainda segundo os autores, no século XVII, todavia, nasce um novo modelo de professor, o Professor Artesão. A formalização do modo de ensinar deu origem a um modelo de profissional que corresponde a chamada pedagogia tradicional. Essa tradição pedagógica iniciada no século XVII se estende até a primeira metade do século XX, caracterizando o Professor Técnico. A partir do século XX, a profissionalização do ensino e a construção de um novo modelo de professor resulta no Professor como

Profissional. Para essa profissionalização, dois pontos são essenciais: a formalização do saber e o status do professor.

Outro aspecto considerado diz respeito as fases da vida profissional do professor. Huberman (2007) relaciona essas fases ao ciclo da vida humana. Para o autor, os primeiros anos da carreira docente – a estabilização – se refletem de forma um tanto homogênea, pois, no primeiro momento, a necessidade de manter o emprego convive com o choque das dificuldades da sala de aula. A fase da estabilização (até os 6 primeiros anos) corresponde ao sentido de pertencimento a um corpo profissional e à autonomia vivenciada na sala de aula. A segunda fase (dos 7 aos 25 anos de profissão) que se estabelece na vida dos professores é a diversificação. Nessa etapa, os professores se lançam numa pequena série de experiências pessoais, diversificando o material didático, os modos de avaliação, a forma de agrupar os alunos. Os professores nessa fase de carreira seriam “os mais motivados, os mais dinâmicos, os mais empenhados nas equipes pedagógicas” (HUBERMAN, 2007, p. 42). As fases seguintes são: pôr-se em questão (concomitante com a fase da diversificação), que corresponde a um período de crise profissional; serenidade e distanciamento afetivo (dos 25 aos 35 anos de profissão), resultado da experiência já adquirida; e o desinvestimento (dos 35 aos 40 anos de profissão), correspondendo ao final da carreira profissional.

Na subárea Educação Musical, as pesquisas sobre a formação do professor de música têm se intensificado. Dentre os autores que trabalham com esse tema, podemos citar Almeida (2010), Araújo (2006), Beineke (2004), Santos (2001). Estudos sobre a profissionalização do professor de música, no entanto, são mais recentes (ver VIEIRA, 2009).

Nesta comunicação, apresentamos a metodologia da pesquisa e a socialização das informações disponibilizadas pelos participantes desta investigação.

Metodologia

Este estudo, de cunho qualitativo, teve como campo de realização, as escolas públicas específicas em música, situadas na Região Metropolitana de Recife: o Conservatório Pernambucano de Música (CPM), a Escola Municipal de Artes João Pernambuco (EMAJP), o Centro de Educação Musical de Olinda (CEMO) e a Escola Técnica Estadual de Criatividade Musical (ETPCM). O acesso às escolas foi realizado por meio eletrônico, no momento inicial e, na continuidade, por meio da visita e contatos individuais com os professores, egressos do curso de Licenciatura em Música.

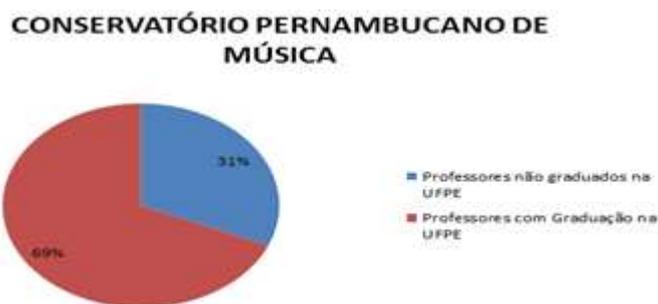
Após o primeiro contato com a diretoria ou secretaria das referidas escolas, recebemos a lista com os nomes dos docentes que fizeram a formação inicial no curso de Licenciatura em Música da UFPE. Esse material foi recolhido sem maiores dificuldades, pois as quatro escolas facilitaram o acesso aos nomes de seus professores e contatos para as entrevistas posteriores. Como o número de professores que atendia a esse critério inicial era grande, estabelecemos outros critérios para a definição daqueles que seriam entrevistados. Dessa forma, incluímos como característica dos participantes o lecionar disciplinas coletivas, tais como teoria e percepção musical, entre outras. Mesmo assim, necessitamos reduzir mais e decidimos que, em cada escola, a cada quinze professores, escolheríamos um como representante e que eles deveriam representar fases diferenciadas na carreira docente. Assim, entrevistamos 02 (dois) docentes do CPM, 01 (um) do CEMO, 01 (um) da ETECM, e 01 (um) da EMAJP, totalizando 05 (cinco) entrevistas. As entrevistas foram transcritas e, em seguida, categorizadas a partir dos temas previstos na entrevistas: formação, atuação e carreira docente. Para uma melhor estrutura do que foi extraído das entrevistas, fizemos o que Gattaz (1996) chama de transcrição. Na transcrição, a transcrição literal é reformulada, retirando os tiques de linguagem, para que o discurso se torne mais compreensível (GATTAZ, 1996, p. 136).

Os procedimentos éticos previstos foram seguidos em todas as fases da pesquisa. Os participantes foram informados sobre o tema, tomaram conhecimento do projeto e dos procedimentos da pesquisa, assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, além de serem identificados por pseudônimos em todas as produções bibliográficas, decorrentes deste estudo.

Campo de atuação

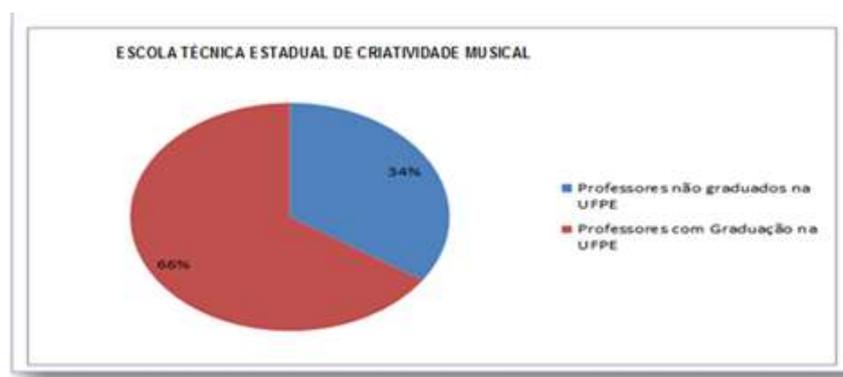
Como dito anteriormente, os entrevistados são professores efetivos em escolas específicas de música da Região Metropolitana do Recife. A primeira delas, o Conservatório Pernambucano de Música, a mais antiga escola de música do Estado, foi fundado em 1930 e é responsável pela formação de músicos e futuros alunos dos cursos superiores de música. Seu corpo docente é formado por 137 professores. Destes, 69% fizeram a graduação na UFPE.

Gráfico 1: Corpo docente do COM



A Escola Técnica Estadual de Criatividade Musical (ETECM), conhecida como Centro de Criatividade, tem 70 professores efetivos trabalhando com a educação musical, e é destinada exclusivamente aos estudantes da rede estadual, desde 1982. O percentual de professores formados na UFPE é similar ao do CPM, ou seja, 66% dos integrantes do quadro de docentes.

Gráfico 2: Corpo docente da ETECM



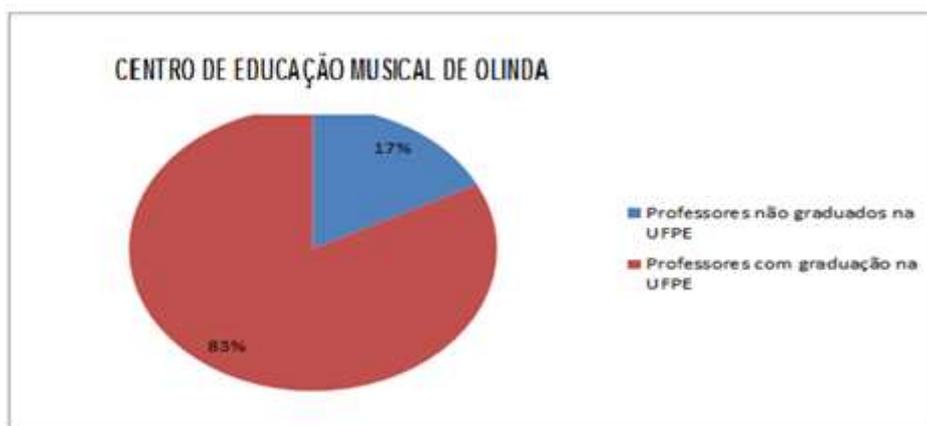
A Escola Municipal de Artes João Pernambuco (EMAJP), fundada em 1991, atende ao público em geral e não é exclusiva para o ensino de música. Tem apenas 23 professores efetivos, atuando como educadores musicais, dos quais 56% são licenciados em música pela UFPE.

Gráfico 3: Corpo docente da EMAJP



O Centro de Educação Musical de Olinda, fundado em 1982, tem 40 professores contratados, atuantes na área de educação musical. É a escola que mais abriga egressos do curso de licenciatura em música, 83% dos professores graduados.

Gráfico 4: Corpo docente do CEMO



As instituições foram responsáveis, segundo os entrevistados, por incentivá-los em relação à formação continuada, seja em cursos de capacitação ou liberando-os para participar de eventos ou de cursos em outras instituições. Além disso, elas são responsáveis pela “socialização profissional” pois “somente a prática dará consistência ao repertório pedagógico que os professores foram assimilando ao longo de sua formação” (LÜDKE; BOING, 2004, p. 1174).

Formação inicial e continuada

Os docentes entrevistados concluíram a sua formação inicial em diferentes períodos e 02 (dois) deles foram contemporâneos. Os professores do CPM foram concluintes nos anos de 1989 e 2004; o professor da ETECM concluiu em 1981; o professor da EMAJP concluiu em 1882; e o professor do CEMO, em 2000.

Dos cinco entrevistados, apenas 01 (um) não queria ser professor quando procurou a licenciatura. Seu objetivo era aprender música e ser músico, mas afirmou que depois que entrou no curso “sabia que iria exercer essa prática” (Cláudio). O motivo apresentado para essa clareza em relação à entrada em um curso de licenciatura era o fato de já atuarem como professores em outros espaços educativos, como igrejas e em domicílio (aulas particulares).

Quanto à formação continuada, os entrevistados apontaram como individual a responsabilidade em procurar cursos de atualização, especialização ou pós-graduação stricto sensu. Os professores em final de carreira não fizeram nem pretendem fazer

cursos de especialização, que corresponde ao que Huberman (2007) aponta como a fase do desinvestimento. A professora, que também é a mais jovem cronologicamente e se encontra no final da fase de estabilização na carreira docente, está com uma especialização em curso e pretende fazer mestrado. Os professores na fase correspondente à serenidade na carreira estão matriculados em cursos de pós-graduação. Um, em uma especialização e o outro, no mestrado.

Ao serem questionados se o curso atendeu às demandas da profissão, os professores tiveram os seguintes posicionamentos. Adriana afirmou que o curso “atendeu basicamente”, mas que foi preciso “buscar outras fontes para poder aumentar o meu conhecimento”. Para Cláudio, o currículo vigente na época em que era aluno, não aprofundava os conhecimentos pois era um “curso básico e deficitário”. Ricardo confirma essa deficiência mas relaciona-a com as disciplinas “ministradas por professores que negligenciavam muito, não sei se por deficiência, não sei se por desinteresse, final de carreira”. Para Roberto, o “curso foi muito rico” e as críticas feitas por egressos ele não chamaria de “deficiências”, pois “são consequências históricas mesmo, do nosso país, da nossa formação, que o curso carrega, [...] essas coisas que eu falei da nossa formação que é muito tecnicista”.

A sensação de incompletude do curso de formação inicial, relevada por todos os entrevistados, é um sentimento natural também em outras profissões porque “a formação inicial não basta para revelar todo o resto da profissão” (LÜDKE; BOING, 2004, p. 1174). Isso é confirmado por Álvaro, ao afirmar: “muito a gente tem que buscar fora, a gente tem que aprender pesquisando, lendo e estudando e vendo outras coisas, porque da universidade – acho que em todos os cursos -, a gente não sai pronto para o mercado de trabalho”.

Carreira docente

A profissão docente “já é conhecida pelo estudante, mesmo antes da entrada nos cursos de habilitação profissional”, como afirmam Lüdke e Boing (2004, p. 1174) e esse conhecimento se dá tanto pela atuação em outros ambientes quanto pela observação dos profissionais quando ainda somos estudantes. Em relação à carreira docente, os professores entrevistados iniciaram seu percurso profissional antes da entrada no curso de licenciatura, com exceção de Álvaro, cujo objetivo era ser músico e não professor.

Foi comum também, a atuação paralela ao curso, característica da profissão professor de música, estudada por Morato (2009), quando da realização do doutorado.

Para a autora, “as experiências vivenciadas e as relações estabelecidas entre os mundos do trabalho e da universidade revelam que a formação profissional em música é uma construção social” (MORATO, 2009, p. 268), podendo assim direcionar o percurso formativo e profissional de cada licenciado.

Atualmente os entrevistados estudam e trabalham ou fazem outra atividade profissional, mesmo que de forma esporádica. A atividade mais recorrente é a aula particular de instrumento. Além dela, Adriana também trabalha com aulas de música em inglês em uma escola bilíngue, competência adquirida no intercâmbio vivenciado durante a licenciatura.

Algumas questões específicas da carreira foram lembradas pelos entrevistados, entre elas, a valorização ou desvalorização salarial, responsável, entre outros aspectos, pela “precarização do trabalho docente” (LÜDKE; BOING, 2004, p. 1175). A profissão, no entanto, ainda é relacionada a termos que traduzem positividade. Ao serem solicitados a indicar palavras que representassem a profissão docente, os entrevistados apresentaram os seguintes termos: amor, compartilhar e alegria (Adriana); gente e vida (Ricardo); juventude (Álvaro); assiduidade e interagir (Cláudio); e profissão, dedicação, amor, compreensão e aprender (Roberto).

Esses aspectos esperançosos são também apresentados pelos alunos egressos, mesmo os que já estão com muitos anos na atuação profissional, ao mostrarem certo entusiasmo no que se refere à aplicação da Lei 11.769/2008 que torna obrigatório o ensino de música na escola de Educação Básica, por indicar boas perspectivas para o mercado de trabalho, que segundo eles nunca foi tão valorizado. Por não haver, anteriormente, a obrigatoriedade do exercício da docência em educação musical, com o vigor da nova lei, os profissionais esperam a abertura significativa de vagas, valorização salarial e estabilidade profissional, fatores que já vêm se percebendo desde a sua aprovação e que possivelmente serão geradores de novos empregos na área da educação musical.

Considerações finais

Com a realização deste estudo foi possível caracterizar os espaços de atuação profissional dos egressos do curso de licenciatura em música da UFPE, iniciando pelas escolas específicas, além de observar a contribuição significativa do curso para o mercado de trabalho no estado de Pernambuco. A partir dos dados socializados pelas escolas participantes desta pesquisa, identificamos que os professores graduados pela

UFPE são profissionais efetivos nesses estabelecimentos de ensino, correspondendo a mais da metade do total de professores.

Verificamos que a busca pela capacitação não ocorre na UFPE, o que nos leva a uma reflexão sobre o papel do Departamento de Música na formação continuada, tanto na pós-graduação lato sensu quanto na strictu sensu. Se na formação inicial estamos cientes da contribuição dada à educação musical pernambucana, precisamos investir esforços para que possamos ampliar nosso âmbito formativo.

Por fim, acreditamos ter contribuído para o fortalecimento da pesquisa sobre atuação profissional do professor de música, uma área ainda com poucas pesquisas e tão vasta de possibilidades exploratórias, já disponibilizando, por meio da produção científica, as contribuições que os egressos do curso tem dado para a educação musical de Pernambuco. A possibilidade de continuar com a pesquisa, atingindo todos os egressos e identificando os demais espaços de atuação profissional será enriquecedor e significativo, por podermos avaliar, também dessa forma, os 40 anos de funcionamento do curso de licenciatura em música da UFPE.

Referências

ALMEIDA, C. M. G. de. Diversidade e formação de professores de música. Revista da ABEM, Porto Alegre, n. 24, p. 45-53, 2010.

ARAÚJO, R. C. Formação docente do professor de música: reflexividade, competências e saberes. Música Hodie. v. 6, n.2, p. 141-152, 2006

BEINEKE, V. Teoria e prática pedagógica: encontros e desencontros na formação de professores. Revista da ABEM, Porto Alegre, n. 6, p. 87-95, 2004.

GATTAZ, A. C. Lapidando a fala bruta: a textualização em história oral. In: MEIHY, J.C. (Org.). (Re) introduzindo a história oral no Brasil. São Paulo: Xamã, 1996. p. 135-140.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: Nóvoa, António (Org.). Vida de Professores. Porto: Porto Editora, 2007. p. 31-61.

LÜDKE, M; BOING, L. A. Caminhos da Profissão e da Profissionalidade docentes. Campinas, Educação & Sociedade, v. 25, n. 89, p. 1159-1180, Set/Dez. 2004.

MORATO, C. T. Estudar e trabalhar durante a graduação em música: construindo sentidos sobre a formação profissional do músico e do professor de música. 2009. 290f. Tese (Doutorado em Música) – Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

RAMALHO, B. L.; NUÑEZ, I. B.; GAUTHIER, C. Formar o Professor profissionalizar o Ensino: Perspectivas e Desafios. Porto Alegre, Editora Sulina, 2003.

SANTOS, R. M. S. A formação profissional para os múltiplos espaços de atuação em Educação Musical. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 10., 2001, Uberlândia. Anais... Uberlândia: 2001, p. 41-66.

VIEIRA, A. Professor de violão e seus modos de ser e agir na profissão: um estudo sobre culturas profissionais no campo da música. 179 f. Dissertação (Mestrado em Música). Programa de Pós-Graduação em Música, Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009

CONSIDERAÇÕES SOBRE MUDANÇAS CURRICULARES EM UMA ESCOLA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL EM MÚSICA

Alexandre Lucas do Carmo Contente
Escola de Música da Universidade Federal do Pará – UFPA
alcontente@ufpa.br

Resumo: *A Escola de Música da UFPA, instituição com 50 anos de existência, tem passado recentemente por reflexões sobre seu papel frente à comunidade à qual atende. Estas têm destacado a importância de a escola compreender a própria situação, buscando um perfil institucional condizente com a realidade atual e considerando as perspectivas que se anunciam. Entretanto, tal busca mostra-se bastante complexa ao se constatar algo como uma identidade múltipla na instituição, que envolve, dentre outros, aspectos como a tradição do ensino conservatorial (resultante dos antecedentes históricos da constituição da escola), o perfil acadêmico (próprio da vinculação à universidade), as questões do âmbito da educação profissional (determinações legais, complexidade da relação educação/trabalho e perspectivas atuais de expansão) e as orientações atuais da educação musical (em geral questionadoras dos modelos tradicionais do ensino de música). Este trabalho, resultante de uma tese de doutorado de enfoque qualitativo, tece algumas considerações acerca de mudanças curriculares na instituição, consideradas necessárias, mas altamente complexas. A pesquisa fundamentou-se em pesquisa bibliográfica e documental sobre o histórico da referida escola, currículo, legislação da educação profissional e orientações atuais da educação musical. Apontam-se, dentre os principais resultados: a importância da temática do currículo, a necessidade de aprofundamento das discussões sobre a formação profissional de músicos em escolas especializadas e a urgência de maior presença política da área da música nas discussões da educação profissional. Espera-se que as considerações feitas possam ser de interesse para instituições em situação semelhante, bem como favorecer maior discussão da formação profissional em música no contexto da educação musical.*

Palavras chave: *Escola de Música da UFPA, Educação profissional em música, Currículo em música.*

Considerations about curricular changes in a professional music school

Abstract: *EMUFPA (Universidade Federal do Pará School of Music), an institution with 50 years of existence, has recently passed by reflections on the role it has before the community it serves. The discussions in this sense have highlighted the importance for the school to understand its own situation, in search of an institutional profile coherent with the contemporary reality, considering the perspectives that are being announced. However, the pursuit of this profile appears to be quite complex when one perceives something like a multiple identity in the institution, which involves, among others, aspects such as the conservatorial teaching tradition (resulting from historical antecedents of the school constitution), the academic profile of teaching, research and extension (proper of the connection with the university), questions concerning the scope of professional education (legal determinations, complexity of relationship between education and work and perspectives of its expansion) and the current guidelines of music education (which, in general, question the traditional models of music teaching). This paper, resulting from a doctoral thesis of qualitative approach, brings*

some considerations about curricular changes in the institution, considered necessary, but rather complex. The investigation is based on bibliographical and documental research on the history of EMUFPA, curriculum, laws of professional education and current orientations of music education. Among the main results, are pointed: the importance of the curriculum issue, the need for deepening the discussions on the professional training of musicians in specialized schools and the urge for a more meaningful presence of the music field in the discussions of professional education. It is hoped that these considerations may be of interest to institutions facing a similar situation, as well as support further discussions on professional music orientation in the context of music education.

Key-words: *UFPA School of Music, Professional music education, Music curriculum.*

A Escola de Música da UFPA

A Escola de Música da Universidade Federal do Pará (EMUFPA), da qual sou professor efetivo, é uma instituição de ensino com cinquenta anos de existência que oferece cursos de formação inicial, extensão, básicos, técnicos e graduação em música. Criada em Belém no período posterior à Belle Époque, na segunda metade do século XX, acabaria herdando e mantendo, nas atividades desenvolvidas no início e ao longo de sua história, alguns dos valores associados ao chamado modelo conservatorial de ensino (VIEIRA, 2001).¹

Atualmente, a escola passa por um momento delicado, no qual se evidencia algo como um conflito de identidade: historicamente constituída por profissionais formados em conservatório, mas ao mesmo tempo vinculada desde o início a uma universidade, configurou-se posteriormente também como escola de educação profissional de nível técnico e, recentemente, passou a abrigar um curso de graduação (licenciatura em música) originalmente alocado em outro setor administrativo. Assim, tem de lidar com pelo menos quatro situações complexas, advindas de seu processo de formação inicial e paulatina institucionalização sob a universidade e demais órgãos

¹ Segundo a autora, o modelo de ensino desenvolvido nos conservatórios é marcado por três características: 1) a divisão do currículo em teoria musical e prática instrumental; 2) a ênfase no repertório erudito de tradição europeia; 3) o objetivo de formar instrumentistas *virtuosos*, valorizando no processo atribuições como talento e genialidade.

reguladores: sua herança histórica (onde há contradições e conflitos entre o conservatorial e a vanguarda), o compromisso em promover uma educação humanística e libertadora (funções comumente associadas ao compromisso social da universidade pública), o alinhamento à agenda atual da educação musical e a obrigação legal de promover capacitação profissional em música.

A partir de minhas reflexões e de discussões com colegas docentes, percebi a possibilidade de as questões institucionais da EMUFPA serem analisadas a partir de um ponto central: o currículo. Costumeiramente visto como cerne da organização e da própria identidade escolar, o currículo se revela um campo complexo, em que se dão elaborações, negociações, imposições, pressões, disputas e re-elaborações entre os vários indivíduos que constituem e/ou influenciam a realidade escolar (BEYER, 2004; MACEDO, 2011) em torno a o que e de que maneira se deve ensinar.

A pesquisa da qual se originou este artigo (CONTENTE, 2012) propôs-se estudar as questões curriculares no âmbito da EMUFPA, de maneira a melhor compreender a instituição de um ponto de vista interno e a propor alguns encaminhamentos. Apresentam-se aqui algumas das considerações feitas sobre eventuais mudanças curriculares na Escola, consideradas necessárias, porém intrincadas.

Currículo

Do latim *scurrere*, correr, currículo refere-se a “curso ou carro de corrida” (GOODSON, 1999, p. 31). Depreende-se da etimologia a ideia de prescrição, de um caminho traçado para ser seguido. Sendo assim, no contexto da educação institucionalizada, currículo costuma referir-se à proposição de objetivos, à seleção e organização dos conteúdos, à metodologia de ensino utilizada, às formas de avaliação adotadas pela escola, dentre outros. Entretanto, tais direcionamentos pressupõem uma necessária exclusão de outras alternativas possíveis, o que revela o currículo como construção social, no que engloba, para além de questões de natureza pedagógica, aspectos políticos, culturais e ideológicos.

[...] elaborar um currículo implica, sempre, tomar decisões sobre o que significa educar, quais conhecimentos são importantes e devem estar representados, sobre quais valores e tradições culturais devem ser incluídos e quais devem ser excluídos, quais formas de conhecer e aprender devem ser privilegiadas (SOUZA, 2000, p.).

Tomadas em consideração essas dimensões, sempre presentes, mas nem sempre explícitas, julgou-se que pesquisar currículo poderia favorecer o desvelamento a realidade da EMUFPA, de maneira a favorecerem-se proposições de eventuais mudanças curriculares para a instituição.

A pesquisa

A pesquisa teve enfoque qualitativo e baseou-se em pesquisa bibliográfica e documental, seguida de uma fase de campo.

Referencial teórico

O referencial teórico foi organizado em eixos temáticos.

Como ponto de partida para as reflexões, foram contextualizadas algumas das orientações atuais da educação musical. Utilizaram-se as contribuições de Souza (2000), Regelski e Gates (2009), dentre as de outros, para um repensar da atividade de ensino musical, considerando-se as múltiplas possibilidades que surgem quando se assume existir não uma música, mas diversas músicas, com características próprias e formas particulares de apreensão. Como exemplos, Green (2002) descreve como aprendem os músicos populares: a influência da enculturação, a importância do compartilhamento dos gostos entre pares, a imitação, os processos de avaliação e mesmo o papel da formação musical escolar deles, quando ocorre; Gohn (2003) destaca o uso cada vez maior de recursos tecnológicos na aprendizagem musical, o que demonstra a importância do autodidatismo na música. Reforça-se que a constatação e valorização de diferentes formas de apreensão musical, como as que apresentam os autores aqui citados, constituem uma importante diretriz da educação musical hoje, de maneira que são fundamentais no repensar dos currículos.

Fez-se também um apanhado sobre os antecedentes históricos e as fases de constituição da EMUFPA, considerado indispensável para entender como a complexidade de sua constituição como escola ao longo do tempo gera desafios frente às perspectivas institucionais que se apresentam. As principais referências foram Vieira (2001) e Barros e Gomes (2004).

Foram estudados também alguns dos princípios gerais da educação profissional e tecnológica, para contextualização das questões complexas que a envolvem, dentre elas: a relação entre educação e trabalho e a crítica ao modelo curricular de aprendizagem por competências; os principais referenciais foram Araújo et al. (2007) e

Moll et al. (2010). Tal compreensão foi importante na abordagem de alguns dos documentos regulatórios externos e internos da EMUFPA, dentre eles: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional (1999), os Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Profissional de Nível Técnico – Área Profissional: Artes (2000), o Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (2008), o Estatuto e o Regimento Geral da Universidade Federal do Pará (2006), o Regimento do Instituto de Ciências da Arte² (2009) e o Projeto Político Pedagógico da EMUFPA (2006).

No eixo currículo foram contextualizados conceitos sobre currículo, quais funções desempenha e que aspectos educacionais, políticos e ideológicos engloba, de maneira a compreendê-lo como um dos pilares da realidade escolar. Nesse intuito, fez-se um breve apanhado das principais teorias do currículo, destacando as tradicionais, as críticas e as pós-críticas, considerado necessário para um melhor fundamento das reflexões e encaminhamentos que poderão embasar ações futuras relativas ao currículo na EMUFPA. As referências principais foram Goodson (1999), Beyer (2004), Pacheco (2005), Silva (2011) e Macedo (2011).

No eixo currículo em música / em educação profissional, fez-se uma contextualização de como as questões relativas ao currículo se refletem nos campos específicos da música e da educação profissional, considerada importante para fundamentar as reflexões e encaminhamentos para uma eventual (re)elaboração curricular na EMUFPA. As referências principais foram Santos (1986), Deluiz (2001), Hanley e Montgomery (2002), Esperidião (2002), Kleber (2003) e Elliot (2009).

Fase de campo

Considerando-se a concepção do currículo como uma construção conjunta, da qual devem participar os indivíduos que constituem a realidade escolar, a fase de campo deu-se a partir do registro das atividades de um grupo de trabalho pensado de maneira a

² Do qual a EMUFPA é uma subunidade.

contemplar a representação de alguns dos grupos de indivíduos atuantes de maneira mais direta na realidade da EMUFPA. Assim, uma vez sondado o interesse de algumas pessoas pela proposta, consideradas as condições de espaço físico e horário na EMUFPA e aberta a participação a possíveis interessados da comunidade da escola, a distribuição dos participantes definida foi a seguinte: equipe de gestão da EMUFPA (dois representantes); UFPA - Pró-Reitoria de Ensino de Graduação / Câmara de Educação Básica e Profissional (uma representante); corpo docente dos cursos técnicos da EMUFPA (uma representante); corpo de servidores técnico-administrativos (um representante), corpo discente do curso técnico (um representante); pais e/ou responsáveis de alunos (uma representante).

A técnica escolhida para trabalhar com os integrantes aproxima-se à dos grupos focais, ou de discussão: “Reúne-se um grupo de pessoas e trabalha-se com ele, em relação às variáveis, às categorias, aos fatos ou aos demais objetos de pesquisa” (SAMPIERI; COLLADO; LUCIO, 2006, p. 389). Essa compreensão justifica-se por duas razões: 1) Por se tomar o currículo como uma construção social complexa; 2) Por pensá-lo como uma construção conjunta, portanto de interesse da comunidade que constitui a EMUFPA.

Análise dos dados

A análise dos dados que não foram empreendidas de maneira rígida, mas com a flexibilidade coerente com o enfoque qualitativo.

Assim, para se chegar a uma interpretação significativa é necessário que haja movimento de um lado para outro entre as partes e o todo. A compreensão não pode ser alcançada na ausência de um contexto e de uma estrutura interpretativa (BRESLER, 2007, p. 13).

O plano para análise contemplou primeiramente a descrição dos participantes e do contexto nos quais aconteceram as sessões. A seguir, as falas obtidas foram organizadas e classificadas por temas e categorias. Foram estabelecidas relações entre esses temas e categorias, apreciando vínculos, nexos e associações diversas entre eles. A seguir, os dados em cada categoria foram interpretados à luz dos referenciais bibliográficos e documentais, buscando identificar relações, padrões e tendências diversas manifestadas nas falas.

Na sequência, apresentam-se algumas das considerações resultadas do trabalho, esperando-se que venham a ser de interesse não só para a EMUFPA, mas para outras instituições específicas de ensino da música.

Considerações sobre mudanças curriculares na EMUFPA

A partir das reflexões proporcionadas pelo estudo da bibliografia e das discussões na fase de campo, apresentam-se as seguintes considerações sobre eventuais mudanças curriculares na EMUFPA, consideradas pertinentes para outras instituições que estejam em situação semelhante:

Importância do tema currículo

A partir do exposto, reitera-se a ideia de que o currículo é algo muito maior do que a mera inclusão de conteúdos em uma grade de disciplinas organizadas e o cumprimento de um calendário acadêmico. Sendo assim, sempre haverá a necessidade de se discutir essa temática, de importância fundamental para a concepção (e revisão) dos propósitos, objetivos e valores de um processo educativo, em especial em contextos institucionalizados, considerando-se as implicações políticas, culturais e ideológicas que ela envolve. Portanto, qualquer discussão sobre identidade escolar, na EMUFPA ou em outras instituições, deverá passar pela discussão do currículo.

Flexibilidade curricular

Em que pese a complexidade do currículo e as críticas recorrentes ao seu caráter prescritivo e burocrático, vale observar que é preciso ter pelo menos algum controle das atividades para que a coesão e coerência do trabalho educativo não sejam comprometidas. Partindo desse pressuposto, o principal meio para que se busque o equilíbrio entre uma boa administração dos trabalhos e o não engessamento das atividades em estruturas herméticas é a flexibilidade nos currículos, que deve ser prevista nos documentos regulatórios internos da escola, que precisam ser construídos coletivamente e revistos periodicamente. Com isso, espera-se que gestores, professores, alunos e responsáveis tenham um norte pelo qual guiar-se com alguma segurança. Considerando-se que nenhuma estrutura curricular pode ser considerada perfeita e imutável (PACHECO, 2005), pensar periodicamente em novas alternativas será sempre um exercício saudável.

Resistência

No entanto, tal como espaço para experimentação e inovação, currículo é também espaço de resistência. Portanto, quaisquer mudanças propostas nas estruturas atuais das instituições, (sendo as essas mesmas propostas, consideradas inovadoras por seus formuladores, também representações de posturas políticas e ideológicas não necessariamente melhores que outras), deverão gerar reações diversas, incluindo sua não aceitação. O exercício da contestação também é saudável em ambientes democráticos, como o devem ser as escolas.

Música, mercado e certificação

Acredito que a EMUFPA, por ser, além de uma escola específica de música, uma escola vinculada a uma universidade, tem como parte de sua responsabilidade social o fortalecimento da imagem da música como possibilidade concreta de atuação profissional. Em que pesem as várias dificuldades para a formação e atuação na área, acredito que, se ainda resta à universidade pública alguma legitimidade e se ela ainda inspira confiança na sociedade, a EMUFPA deveria fortalecer-se como instituição e, a partir de suas ações, colaborar para a superação dos preconceitos e estereótipos recorrentes contra a profissão. Entretanto, embora eu acredite que para tal intento a EMUFPA e outras instituições devem considerar as questões de mercado e repensar seus papéis, acredito que as ações futuras não devem ser ditadas por ele. Se a escola tem um compromisso social na formação dos músicos profissionais, espera-se o desenvolvimento também de valores, ética e pensamento crítico. Afinal, cabe aos músicos e educadores musicais em todos os níveis lutar para que as noções de sucesso musical não sejam limitadas à concepção comercial ditada pela indústria cultural (GREEN, 2002). Portanto, talvez parte da responsabilidade da EMUFPA diga respeito a conhecer o mercado para também interferir nele, a partir de suas pesquisas, projetos de extensão e, sobretudo, mediante a atuação de seus egressos. Talvez assim a certificação conferida para os cursos técnicos possa ter um peso maior que o meramente simbólico.

Aproximações entre educação musical e educação profissional

Ainda que a pesquisa se localize no campo da educação musical, para tratar do tema do currículo houve a necessidade de referências não só dessa área, mas também da educação profissional e área geral da educação, estabelecendo-se as devidas conexões entre elas para tratar da formação de músicos que é oferecida na EMUFPA. Essas interfaces se mostraram frutíferas, mas ao mesmo tempo revelaram que as áreas de educação musical e educação profissional parecem ainda não dialogar o bastante.

Embora o trabalho não tivesse por objetivo ou por etapa inventariar a produção acadêmica sobre a formação escolar de músicos profissionais, tem-se a impressão de que ainda há poucos trabalhos acadêmicos sobre o tema. A Educação Musical, pela premência da Lei 11.769/08, tem como prioridade nas discussões e ações atuais a implantação da música nas escolas de Educação Básica; os trabalhos que mais se aproximam do tema da formação profissional de músicos, em geral, discorrem sobre atividades desenvolvidas no âmbito das escolas específicas, mas sem preocupação aparente com a relação entre o aprendizado proporcionado nesses ambientes e o exercício profissional a partir desse aprendizado. Por sua vez, no campo da educação profissional, as discussões parecem priorizar áreas mais diretamente ligadas à produção econômica, como a indústria e o comércio. Nesse sentido, chama-se a atenção para o fato de que educação musical também acontece na formação profissional e que educação profissional também se faz em música. Por isso, é extremamente necessário que as duas áreas se aproximem, pois, acredito, o tema da formação profissional em música é de interesse e responsabilidade de ambas.

Fortalecimento político

No sentido da consideração anterior, também se revela de grande importância uma maior participação da área da música nos encontros sobre educação profissional. Os pesquisadores em música, especialmente os que atuam em escolas específicas, talvez precisem produzir mais investigações a respeito da formação de músicos profissionais e de temas correlatos; precisam também representar suas instituições em eventos de educação musical, de educação profissional ou sobre educação e trabalho, dos quais parecem estar um tanto ausentes; creio que essa é a maneira mais eficaz de a área de música ter uma presença e representação política maiores.

Papel dos professores

Papel primordial têm os professores da EMUFPA e de outras instituições, uma vez que a discussão de eventuais mudanças curriculares necessariamente incidirá sobre a atuação docente. Nesse sentido, é preciso que os professores sejam sensibilizados a discutir a questão de forma profunda, para o que é necessário que reflitam sobre seus processos de formação, sobre seus potenciais e limitações, sobre as práticas que têm desenvolvido com seus alunos e sobre a instituição em que laboram.

Envolver os professores na inovação, compartilhando decisões, estimula a capacidade de compreensão do processo e permite que suas crenças, suas práticas,

emoções e experiências façam parte da re-elaboração de uma nova práxis (KLEBER, 2003, p. 60).

É importante destacar que essa necessidade de atualização constante dos professores não diz respeito somente à qualificação profissional em níveis acadêmicos hierárquicos, mas também se relaciona à busca de conhecimento sobre questões que influenciarão direta ou indiretamente o processo educativo sob sua responsabilidade.

Essa disposição para refletir sobre as próprias práticas deve acontecer em interseção com uma reflexão sobre o aluno: conhecer seus interesses, suas necessidades, suas potencialidades e limitações é fundamental para a ampliação dos horizontes docentes.

Avanços curriculares

Há de se destacar que a EMUFPA já vem desenvolvendo o que considero avanços na questão curricular. Dentre eles, a não exigência de idade máxima para ingresso nos cursos e a existência, desde 2006, de cursos de formação coletiva, que não priorizam a formação do solista. O início recente desses novos cursos (Instrumentista de Orquestra / Instrumentista de Banda), que por não focarem a formação do solista parecem mais condizentes às reais possibilidades de atuação profissional, revela um importante amadurecimento frente à aparente despreocupação da tradição conservatorial com a efetiva atuação profissional dos egressos. Outro exemplo sutil de avanço que julgo importante destacar é que os cursos de educação profissional da EMUFPA não estabelecem idade máxima de ingresso; esse me parece um passo importante em direção a superar algumas das práticas do modelo conservatorial³, que julgo prejudiciais a um processo educativo de fato.

Compartilhamento de experiências

³ Vieira (2001) destaca que o modelo conservatorial prioriza o ensino a crianças, uma vez que a formação costuma demandar muito tempo e esforço, aspectos de que uma pessoa mais velha supostamente não poderia dispor; além disso, o fascínio frente à suposta genialidade seria ainda maior quando esta é associada à precocidade.

No intuito de investir em uma eventual mudança curricular na EMUFPA, também parece interessante conhecer propostas curriculares de outras instituições de ensino de música, sobretudo das que oferecem cursos aparentemente menos alinhados a uma perspectiva conservatorial tradicional, além da promoção de eventos científicos envolvendo pesquisadores dessas instituições para discutir a formação profissional em música e temas correlatos.

Novas pesquisas

Por fim, pelo fato de a pesquisa, bem como este artigo, dela originado, jamais terem tido a pretensão de esgotar o tema currículo e de apontar soluções definitivas para as questões institucionais da EMUFPA, recomendam-se novos estudos não só no âmbito da referida escola, mas também nos de outras instituições de ensino específico de música. Aponto alguns temas de possível interesse: atuação dos egressos; certificação para exercício profissional em música.

Referências

ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima et al. A Educação Profissional no Pará. Belém: EDUFPA, 2007.

BARROS, Liliam; GOMES, Luciane. Memória e História: 40 anos da Escola de Música da UFPA. Belém: EDUFPA, 2004.

BEYER, Landon. Direções do Currículo: as realidades e as possibilidades dos conflitos políticos, morais e sociais. Currículo sem Fronteiras, v. 4, n. 1, p. 72-100, jan./jun. 2004.

BRASIL. Congresso Nacional. Lei no. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União de 23 de dezembro de 1996.

_____. Congresso Nacional. 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. Diário Oficial da União de 18 de agosto de 2008.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer no 11/2008. Proposta de instituição do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos de Nível Médio. Brasília: CNE/CEB, 2008.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. Resolução no 04/99. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional. Brasília: CNE/CEB, 1999.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 3, de 9 de julho de 2008. Dispõe sobre a instituição e implantação do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos de Nível Médio. Brasília: CNE/CEB, 2008.

_____. Ministério da Educação. Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Profissional de Nível Técnico – Área profissional: Artes. Brasília: MEC, 2000.

BRESLER, Liora. Pesquisa qualitativa em educação musical: contextos, características e possibilidades. Revista da ABEM, Porto Alegre, v. 16, p. 7-16, mar. 2007.

CONTENTE, Alexandre Lucas do Carmo. Da escola que temos à escola que queremos: problemas, perspectivas e desafios para a Escola de Música da UFPA em um olhar a partir do currículo. 2012. 246 f. Tese (Doutorado em Música) – Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal da Bahia, Belém, 2012.

DELUIZ, Neise. O Modelo das competências profissionais no mundo do trabalho e na educação: implicação para o currículo. Boletim Técnico do SENAC, Rio de Janeiro, v. 27, n. 3, set./dez. 2001. Disponível em:
< <http://www.senac.br/BTS/273/boltec273b.htm>>. Acesso em: 09 maio 2011.

ELLIOT, David J. Curriculum as Professional Action. In: REGELSKI, Thomas A.; GATES, J. Terry (Ed). Music Education for Changing Times: guiding visions for

practice. Springer, 2009, p. 163-174. (Landscapes: the Arts, Aesthetics, and Education, v. 7)

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.

GOHN, Daniel Marcondes. Auto-Aprendizagem Musical – alternativas tecnológicas. São Paulo: Annablumme / Fapesp, 2003.

GOODSON, I, F. Currículo: teoria e história – etimologias, epistemologias e o emergir do currículo. Petrópolis: Vozes, 1999.

GREEN, Lucy. How popular musicians learn: a way ahead for music education. London: Ashgate, 2002. (Ashgate Popular and Folk Music Series)

HANLEY, Betty; MONTGOMERY, Janet. Contemporary Curriculum Practices and Their Theoretical bases. In: COLWELL, R; RICHARDSON, C. (Org.). The New Handbook of Research on Music Teaching and Learning. New York: Oxford University Press, 2002. cap. 9, p. 113-143.

KLEBER, Magali. Qual currículo? Pensando espaços e possibilidades. Revista da ABEM, Porto Alegre, v. 8, p. 57-62, mar. 2003.

MACEDO, Roberto Sidnei. Currículo: campo, conceito e pesquisa. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

MOLL, Jaqueline et al. Educação Profissional e Tecnológica no Brasil Contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades. Porto Alegre: Artmed, 2010.

PACHECO, José Augusto. Escritos Curriculares. São Paulo: Cortez, 2005.

REGELSKI, Thomas A.; GATES, J. Terry (Ed). Music Education for Changing Times: guiding visions for practice. Springer, 2009. (Landscapes: the Arts, Aesthetics, and Education, v. 7)

SANTOS, Regina Márcia Simão. A Natureza da Aprendizagem Musical e Suas Implicações Curriculares. 1986. 226 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Rio de Janeiro, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 1986.

SOUZA, Jusamara. Caminhos para a construção de uma outra didática da música. In: SOUZA, Jusamara (Org.): Música, cotidiano e educação. Porto Alegre: Programa de Pós-Graduação em Música do Instituto de Artes da UFRGS, 2000. cap.4, p.173-185.

SAMPIERI, Roberto H; COLLADO, Carlos H.; LUCIO, Pilar B. Metodologia de Pesquisa. 3.ed. São Paulo: McGraw-Hill, 2006.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. 2. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. Estatuto. Belém, 2006.

_____. Regimento Geral. Belém, 2006.

_____. Instituto de Ciências da Arte. Regimento. Belém, 2009.

_____. Instituto de Ciências da Arte. Escola de Música. Projeto Político Pedagógico. Belém, 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.

**ENGAGING MIDDLE SCHOOL STUDENTS IN MUSIC ADVOCACY
THROUGH REFLECTION, INQUIRY AND ACTION**

Yaroslav Senyshyn

Simon Fraser University - senyshyn@sfu.ca

Susan O'Neill

Faculty of Education - sao@sfu.ca

Abstract : *Our study examines how young people can make a vital contribution to understanding the ways that youth value arts and music in a school environment. We know little about the “spaces that youths engage with a kind of deliberate agency, sometimes an urgency [where] voices can be heard, and differences can be articulated” (Weis & Fine, 2000). We seek to engage youth in reflective thinking about why they value participation in music and to understand how we gain “insider” knowledge about youth music engagement through that process. We strive to make a contribution to the way knowledge about music learning is constructed, used, and exchanged while promoting equity in music education practices that build a culture of “knowers” and an awareness of the need for youth advocacy in music education. This exploratory study draws on youth-led participatory action research (YPAR) frameworks and artistically crafted research methods to engage young people, teachers, and researchers in a collaborative project focused on issues that matter to them about music engagement in their school.*

(a) Research Context

In his 1965 address, upon appointment as the Secretary of the Department of Health, Education, and Welfare in the United States, John W. Gardner stated that: “What we have before us are some breathtaking opportunities disguised as insoluble problems.” These inspiring words are closely related to the reasons that Susan O’Neill initiated the present study (O’Neill, 2010, 2011a, 2012). Young people, working within their own peer cultures, have a perspective that is not always easy for researchers and teachers to gain access to. Yet, their ‘insider’ knowledge can make a vital contribution to understanding the ways that youth value arts and music in a school environment. To access young people’s insider knowledge, we drew upon youth-led participatory action research (YPAR) frameworks and artistically crafted research methods to engage young people, teachers, and researchers in a collaborative project focused on issues that matter to youth about music engagement in their school. The study explores how we might use youth-led artistically crafted research to foster deep engagement among learners and to build and sustain a culture of ‘knowers’ in the music classroom.

Our approach begins with a perspective on the music teacher as someone “open to the mystery, open to the wonder...who can light the slow fuse of possibility even for the defeated ones, the bored ones, the deserted ones” (Greene, 1997). We also adopted the perspective that Cahill (2007) articulates as “*listening* to youth’s concerns” to both understand and participate in social change with youth about issues that impact on young people’s lives. We also wanted to facilitate learning opportunities for youth to work with other youth on an interest they identified themselves as something they wanted to gain more knowledge and understanding about.

Keeping the above in mind our study strives to examine how young people can make a vital contribution to understanding the ways that youth value arts and music in a school environment. We know little about the “spaces that youths engage with a kind of deliberate agency, sometimes an urgency... [where] voices can be heard, and differences can be articulated” (Weis & Fine, 2000). What is needed is the ability to actively make such spaces that both engage and empower learners to share and develop their own knowledge and understanding. In doing so, we aim “to create spaces where those who have structurally been denied a voice in democracy can begin to build power for civic engagement” (Langhout & Thomas, 2010).

Youth-led Participatory Action Research (YPAR)

YPAR is a learner-centred approach that encourages youth and adults to work together in partnership on issues of importance to youth and their community. It is broadly described as a “theoretical standpoint and collaborative methodology that is designed to ensure that those who are affected by the research project have a voice in that project” (Ozer, Ritterman & Wanis, 2010). It builds on ideas from a large and diverse literature (Bradbury & Reason, 2003; McIntyre, 2008) that includes grassroots community approaches (Florin & Wandersman, 1990), experiential and inquiry-based learning (Dewey, 1938/1997), education as dialogue (Kazepides, 2010), and critical pedagogy (Freire, 1973). It aims to foster positive community youth development (Villarruel et al., 2003).

A key focus of YPAR approaches is on the active role of participants who have “ownership” in the pursuit of transformative educational goals (Awbrey & Awbrey, 1995; Cochran-Smith & Lytle, 1993; Grundy, 1994; Hubbard & Power, 1993). It encourages youth to be active problem-solvers, agents of change, critical consumers of research, and generators of their own knowledge. YPAR involves asking students to

identify a problem or burning question, devise and research the problem or question, and propose a solution and/or a way of representing their new understanding. The YPAR process also increases young people's capacity for critical reflection and analysis, which are crucial for participating in social change. It provides them with the opportunity to explore issues in ways that incorporates their own lived experiences/geographies (Cahill, 2007). It also involves a braiding of traditional and innovative methods that speak to local conditions (Cammarota & Fine, 2008). YPAR has become an increasing part of school curricula designed to promote sustainable school and community improvements (Barton, 2001; Hughes, 2003; McIntyre, 2000).

(b) Research Goals

How does the context of this study necessitate, anticipate and direct our research goals? Succinctly speaking, our goal is to promote knowledge and understanding about why young people value participation in music. To achieve this goal, our emphasis is placed on engaging youth in reflective thinking and youth-led inquiry in an unobtrusive and non-dominating manner that respects equity in the classroom. This is an active goal that is substantiated by a reflexive pedagogy on the part of a teacher who seeks this through dialogical strategies in the classroom. Such practices build a culture of “knowers” and an awareness of the need for youth advocacy in music education and we aim to understand and make a contribution to how this unfolds in the context of the music classroom.

(c) Methodology

The initial inquiry and research process consisted of four stages that sought in the first stage definition, exploration, identification and relation of ideas that mattered to youth about their music engagement. We asked our young participants to *think* about their musical world and all the music activities they are involved in, what matters to them and why, what got them started and kept them interested, what benefits they got out of being involved in music and thinking about their struggles and passions. They had to *identify* and choose one thing to focus on such as an issue/problem/question that might help music students feel connected, or valued, or better prepared, or successful, or motivated, or treated equally.

In the second stage students had to locate, select, gather and collaborate evidence for their ideas. They were to *research* on their focus area such as finding out more about it, comparing their experiences, collecting data, and analyzing what they

found. In the third stage of the research process students processed information through analysis, evaluation, testing, sorting and synthesizing. And in the last stage they had to revise, present, reflect and transfer to others (disseminate) their new understandings. And ultimately, being able to *advocate* the message from their research by getting the message out to those they felt needed to hear their message by eventually exploring the possibilities by come up with a plan that would produce a final outcome.

Our participants consisted of six thirteen-year-olds (5 females and 1 male) and six twelve-year-olds (2 females and 4 males). Students attended weekly sessions for 12-weeks and were engaged in reflections, inquiry and actions related to why they value participation in music. Four student-led inquiry projects were worked on collaboratively with each other, a teacher and two researchers.

The first focus group activity began by asking students to consider their responses to three questions about their music activities: what got you started, what keeps you involved and how does being involved in this activity impact on your life? Youth were then engaged in brainstorming ideas about why music matters and writing their ideas down on a whiteboard in response to the following prompts: Why does music matter at [your school]? To you? To other students? To your teachers? To your music teachers? To the school? To your family? To your community? To the world beyond? In the second focus group activity, youth chose their own groups to “brain storm” their special interests; adult co-researchers visited groups to assist with choices of focus and to return for full group sharing sessions.

Artistically crafted YPAR

We wanted to engage learners in creating artistically crafted research in ways that would facilitate transformations in their own lives and their school community. Works of art are central to contemporary curriculum initiatives because they promote critical awareness, develop a sense of oral agency, and facilitate a conscious engagement with the world (Greene, 1997). Artistically crafted research may involve drama, visual art, music, dance, language arts and film in young people’s representations of issues that impact on their own lives and on the lives of members of their community both past and present. Artistically crafted YPAR has the potential to generate awareness by creating a paradox that reveals what is universal and shared by examining the particular. According to Eisner (1995), “artistry bites and leaves an

iconic residue which we use to appropriate the world” (p. 4). Artistically crafted YPAR helps to display a coherence to fragmented narratives that enables new insights and a more integrated understanding of complex and interrelated elements. Art also engages the emotions. It promotes empathy and deepens understanding through the imaginative extrapolation that is made possible through the process of being artistically engaged (Eisner, 1995).

Drawing on the frameworks of YPAR and artistically crafted research, we videotaped each session and examined the processes that youth engaged in for each project. In this paper, we focus on the outcomes of the projects and the impact it had on the young learners.

(d) Main Results

Student YPAR Activities

Four student groups engaged in four different activities that were youth-led and referred to as the “Music Matters Project” as follows:

Activity A: These participants consisted of a music & dance group: 2 twelve-year-olds and 1 thirteen-year-old dancer (all female) and 1 thirteen-year-old female pianist. These students decided to deliver a motivational message to other arts students at their school with their own choreography of the song entitled “Don’t Stop Believing.”

Activity B: This group consisted of soundtrack recording musicians, the participants were 1 male and 1 female thirteen-year-old; other male twelve-year-old left mid-session because he very much wanted to lobby to have a rock performance club returned to school.

Activity C: These students who conducted a rock band interview: the participants were 2 male twelve-year-olds who asked the three members of a rock band who asked two questions: “How did you get inspired to play? How do you write music and play as a band?”

Activity D: This activity consisted of a student made documentary which consisted of: 2 thirteen-year-old females who interviewed their teachers and students by asking: “How does music matter to students, parents, and other adults?”

The final result from these four group activities was one of music advocacy. The video material the researchers collected was used to create a short film of the projects on the theme “Why music matters at [their own] school.” This result had dramatic implications. Shortly after the study had been concluded, the authorities at this

school decided to close down the popular music program permanently. As is frequently the case they were trying to save money not realizing that they were doing this at the expense of student interests and passion for music. We learned of this episode from their music teacher, David Erickson, who was also a researcher in our study (Erickson, O'Neill & Senyshyn, 2013). He told us that the students were traumatized by this unforeseen and highly regrettable incident. On their very own initiative, the students decided to publish an edited version of the researchers' video material on YouTube. Many people watched the documentary and were outraged by the decision of school officials to close down the program. Gradually this sad state of affairs reached the attention of the media. As a result of student music advocacy the people who were involved in closing down the program were forced - by the public's awareness and the voice of student music advocacy - to rescind their decision. The popular music program was reinstated at the school.

“Thank You for Giving Me the Chance to Make a Difference.”

Erickson (2012), the teacher-researcher on this project, summed up the students' experience by quoting these words from an inscription by one of the project's young participants on the back of a large, framed photograph that the students dedicated to those significant adults who had not only acted as her mentors but also their research partners. According to Erickson, “The sense of empowerment conveyed by this “gift of chance” is the kind of “problem-posing” education to which Paolo Freire (1970/2008) refers, “responding to the essence of consciousness—*intentionality*” (p. 79). By this student “being *conscious of*” her actions as making a difference in her own life and in the lives of others, this serves as a gently understated example of Freire's goal of “liberating education” and how both teacher and student “become jointly responsible for a process in which all grow” (p. 80).

Students reported gaining meaningful experiences from the project as follows:

- Consistency of the program over time
- Being given time to reflect on what mattered to them
- Being interviewed about something they loved to do
- Having older, experienced musical mentors responding to their interests
- Meeting others that were new and different, yet united by a common interest in the music.

The Music Matters Project was based on a pedagogical approach designed to engage students in a youth-led, emergent creative process involving reflection, analysis and action (see also O’Neill, 2011b). Erickson (2012) states, “the project succeeded partly because it was able to engage students whose musical identities did not reside solely in “school music,” yet these “outside” passions somehow found a way “inside.” The students’ positive perceptions of their engagement in the project emphasizes the notion that music programs designed to “engage the individual interests of our students, while finding ways to connect these “selves” to a greater community that helps them become who they are, should be a presiding goal for music education. In this way, music can truly *matter*” (p. 148).

References

- Aubrey, J., & Awbrey, S. (1995). Interpretation as action: The risk of inquiry. *Inquiry: Critical thinking across the disciplines*, 15, 40-52.
- Barton, A. C. (2001). Science education in urban settings: Seeking new ways of praxis through critical ethnography. *Journal of Research in Science Teaching*, 38(8), 899-917.
- Bradbury, H., & Reason, P. (2003). Action research: An opportunity for revitalizing research purpose and practices. *Qualitative Social Work*, 2(2), 155-175.
- Cahill, C. (2007). Doing research with young people: Participatory research and the rituals of collective work. *Children's Geographies*, 5(3), 297-312.
- Cammarota, J., & Fine, M. (2008). *Revolutionizing education: Youth participatory action research in motion*. New York, NY: Routledge.
- Cochran-Smith, M., & Lytle, S. L. (1993). *Inside outside: Teacher research and knowledge*. New York, NY: Teachers College Press.
- collaboration with children: An introduction. *American Journal of Community Psychology*, 46(1-2), 60-66. doi: 10.1007/s10464-101-9321-1
- Dewey, J. (1938/1997). *Experience and education*. New York, NY: Simon and Schuster.
- Eisner, E. W. (1995). What artistically crafted research can help us understand about schools. *Educational Theory*, 45(1), 1-6.
- Erickson, D. (2012). Music that matters: Reconceptualizing curriculum for the enhancement of self and others through personalized learning and youth participatory action research. In S. A. O'Neill (Series Ed. & Vol. Ed.), *Research to Practice: Vol. 5. Personhood and music learning: Connecting perspectives and narratives* (pp. 135-152). Waterloo, ON: Canadian Music Educators' Association.
- Erickson, D., O'Neill, S. A., & Senyshyn, Y. (2013). Beyond Music Matters: A follow-up study of secondary school students' experiences of transformative music learning during middle school. Poster presented at the Annual Conference of the Canadian Society for the Study of Education (CSSE), University of Victoria, Victoria, British Columbia, Canada.
- Florin, P., & Wandersman, A. (1990). An introduction to citizen participation, voluntary organizations, and community development: Insights for empowerment through research. *American Journal of Community Psychology*, 18(1), 41-54. doi: 10.1007/BF00922688
- Freire, P. (1973). *Education for critical consciousness*. New York: Seabury Press.
- Friere, P. (1970/2008). *Pedagogy of the Oppressed*. New York: Continuum.
- Greene, M. (1997). Teaching as possibility: A light in dark times. *Journal of Pedagogy, Pluralism & Practice*, 1(1), article 2. <http://www.lesley.edu/journals/jppp/1/jp3ii1.html>

- Greene, M. (1997). Teaching as possibility: A light in dark times. *Journal of Pedagogy, Pluralism & Practice*, *1*(1), 1-10.
- Grundy, S. (1994). Action research at the school level: possibilities and problems. *Educational Action Research*, *2*(1), 23-27.
- Hubbard, R. S., & Power, B. M. (1993). *The art of classroom inquiry: A handbook for teacher-researchers*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Hughes, J. N. (2003). Commentary: Participatory action research leads to sustainable school and community improvement. *School Psychology Review*, *32*(1), 38-43.
- Kazepides, T. (2010). *Education as dialogue*. Montreal, QC: McGill-Queen's University Press.
- Langhout, R. D., & Thomas, E. (2010). Imagining participatory action research in McIntyre, A. (2000). Constructing meaning about violence, school, and community: Participatory action research with Urban Youth. *Urban Review*, *32*(2), 123-154.
- McIntyre, A. (2008). Participatory action research. In J. Van Maanen (Senior Ed.), *Qualitative research methods series, Vol. 52*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- O'Neill, S. (2011b). Learning in and through music performance: Understanding cultural diversity via inquiry and dialogue. In M.S. Barrett (Ed.), *A Cultural Psychology of Music Education* (pp. 179-200). New York: Oxford University Press.
- O'Neill, S. A. (2010). Aliens in the music classroom? Promoting effective knowledge exchange. *Canadian Music Educator*, *52*(1), 26-28.
- O'Neill, S. A. (2011a). Engaging music students in participatory research and advocacy. *Canadian Music Educator*, *52*(3), 17-19.
- O'Neill, S. A. (2012). Becoming a music learner: Towards a theory of transformative music engagement. In G. E. McPherson & G. Welch (Eds.), *The Oxford handbook of music education* (Vol. 1, pp. 163-186). New York: Oxford University Press.
- Ozer, E. J., Ritterman, M. L., & Wanis, M. G. (2010). Participatory action research (PAR) in middle school: Opportunities, constraints, and key processes. *American Journal of Community Psychology*, *46*, 152-166. doi 10.1007/s10464-010-9335-8
- Villarruel, F. A., Perkins, D. F., Borden, L. M., & Keith, J. G. (2003). *Community youth development: Programs, policies, and practices*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Weis, L. & Fine, M. (2000). *Construction sites: Excavating race, class, and gender among urban youth*. New York & London: Teachers College Press.

FORMAÇÃO DO EDUCADOR MUSICAL: UMA PROPOSTA TRANSDISCIPLINAR NO CURRÍCULO DAS LICENCIATURAS EM MÚSICA

Hebe de Medeiros Lima
hebemedeiros@bol.com.br

Gerardo Silveira Viana Junior
gerardovianajr@ufc.br

Resumo: *Depois de participar de algumas formações sobre Transdisciplinaridade, comecei a refletir a respeito da sua aplicabilidade na educação musical. A partir dessas formações surgiu a necessidade de se buscar por uma prática docente mais integrada e contextualizada às necessidades dos educandos e de como isso iria refletir no cotidiano de cada um. Surgiram então, alguns questionamentos: Quais seriam os objetivos do ensino de música na perspectiva das propostas transdisciplinares e seus possíveis desdobramentos na formação dos educadores musicais. Quais os saberes, os conhecimentos, os métodos e as práticas abordados atualmente nos currículos dos Cursos de Licenciatura em Música que poderiam ajudar na formação dos alunos egressos nessa ótica transdisciplinar? Para tentar responder estes questionamentos realizamos esta pesquisa que tem como objetivo analisar o processo de formação do educador musical a partir de uma proposta pedagógica curricular transdisciplinar, levando em consideração os Projetos Políticos Pedagógicos dos Cursos de Licenciatura em Música nas Universidades Públicas Estadual e Federal de Fortaleza no Ceará. A metodologia se caracteriza como um estudo de casos múltiplos e os sujeitos foram quatro professores que participaram do processo de criação e de formulação da matriz curricular dos Cursos de Licenciatura em Música nas duas universidades pesquisadas.*

Palavras Chave: Educação Musical, Formação Docente e Currículo Transdisciplinar.

Curriculum of the undergraduate courses in music of UECE and UFC of Fortaleza-CE

Abstract: The objective of this research was to analyze the process of capacitation of musical educators with the perspective of a transdisciplinary pedagogical approach, taking into account the curricular matrix of the courses of musical habilitation in the Federal and State Universities in Fortaleza. To these considerations we discuss the work of authors that deal with transdisciplinary proposals in curricula, such as Morin (2000), Nicolescu (2000), Libâneo (2005), Moraes (2008), and Nascimento (2008). The methodology is qualitative, based on multiple case studies, using the fundamentals of Bogdan and Biklen (1994), Gómes (1996), Stake (1998), André (2005), Peres e Santos (2005), Yin (2005), Beaud e Weber (2007) e Gil (2009). The data was collected from the Political Pedagogical Projects of the above mentioned Musical Courses, as well as from interviews with the teachers that worked in the development of these curricular matrixes. The results show some possibilities and applications of transdisciplinary proposals in curricula, and its implications in the formations of musical educators.

Keywords: Musical Education, Teacher Training and Transdisciplinary Curriculum.

Formação Transdisciplinar do Educador Musical

A Transdisciplinaridade surge como uma proposta em busca de um conhecimento relevante que possa gerar ações que beneficiem a Educação Musical dentro deste contexto de mundo atual.

Lima (2009) nos fala da urgência que a sociedade vem demonstrando atualmente em produzir bons professores, por isso que as políticas públicas têm interesse nos cursos de formação e capacitação de docentes. Mas, a arte de ensinar e interceder de forma positiva na formação dos indivíduos não se consuma apenas com a implantação de cursos para aquisição de conhecimentos automáticos e sim de outras habilidades, muito mais subjetivas e complexas.

A proposta transdisciplinar implica em uma nova postura docente. O professor ao ensinar, deve buscar fazê-lo de forma significativa, pois o que está em jogo não é a simples transmissão de saberes, mas, a busca pelo desenvolvimento integral da personalidade humana do aluno e o respeito à sua individualidade. (LIMA, 2009 p.94)

Os educandos precisam dar sentido ao conhecimento adquirido e isso só é possível quando um professor que, além do conteúdo se preocupa com a formação integral da personalidade, desenvolvendo o caráter ético e moral, tal como acontecia na Grécia Antiga, como afirma Fonterrada (2008) onde se acreditava que a música colaborava na formação do caráter e da cidadania, no desenvolvimento ético e a integração do jovem na sociedade.

O educador, portanto, numa atitude transdisciplinar, deve tentar ao máximo encontrar o ponto de vista de seu aluno. É dessa maneira que ele poderá compreender a lógica construída do educando, a partir de suas percepções e vivências pessoais. Essa postura exige do educador a abertura necessária para abster-se de uma posição cômoda e simplista de detentor de um conhecimento único e legítimo, como ainda fazem a maioria dos professores que perpetuam a educação moderna tradicional. O conhecimento do professor é somente uma das imagens possíveis de uma realidade complexa. (NASCIMENTO, 2008 p.76 e 77)

De acordo com Maturana e Varela (2001) os diferentes níveis de realidade levam a diferentes tipos de percepção e todas essas realidades produzidas a partir das diferentes percepções são legitimadas da ação pelo ser humano através de uma nova informação captada no que eles chamam de *zona de não resistência* para se chegar ao terceiro incluído.

No Ensino de Música, para se chegar ao terceiro incluído precisamos também levar em consideração os diferentes níveis de realidade, ou seja, as vivências musicais que, conseqüentemente alteram o nível de percepção dos alunos. E para isso, o educador

musical de hoje precisa estar mais consciente para poder perceber essas diferenças, respeitando o tempo da aprendizagem e reconhecendo as diferenças entre cada indivíduo, buscando uma formação mais humana.

Um novo modelo educacional, capaz de gerar novos ambientes de aprendizagem, que deixasse de ver o conhecimento de uma perspectiva fragmentada, estática, e o reconhecesse como um processo em construção a ser desenvolvido num contexto dinâmico do vir-a-ser. Ambientes capazes não apenas de acompanhar e incorporar a evolução que ocorre no mundo da ciência, da técnica e da tecnologia, mas também de colaborar para restabelecer o equilíbrio necessário entre a formação tecnológica do indivíduo – para que ele possa sobreviver num mundo cada vez mais tecnológico e digital – a sua formação humana e a sua dimensão espiritual. Uma educação voltada para a humanização, a instrumentalização e a transcendência. Uma proposta educacional centrada na pessoa, que compreende a importância do pensar crítico e criativo, que seja capaz de integrar as colaborações das inteligências humanas e da inteligência da máquina, lembrando, no entanto, que só o ser humano é capaz de transcender e criar. (MORAES apud BRITO, 2001 p. 38, 39)

Pensar e agir em uma educação musical mais humana, sem nos afastarmos do comportamento ético, com extremo respeito para com o outro, com a natureza e com o mundo levando em consideração nossas intuições, emoções, sentimentos e conhecimentos. A proposta transdisciplinar busca a coerência existencial entre o pensar, sentir e agir, pois nos formamos nas relações sociais em mudanças constantes podendo sempre descobrir e fazer coisas novas, diferentes.

Segundo Morin (2006), os educadores do século XXI precisam estar cada vez mais dispostos para trocar experiências, para escutar, para dialogar, pois somos produtores de cultura e de conhecimento o tempo todo. E, essa prática precisa ser exercitada também dentro das universidades durante a formação acadêmica. A grande maioria dos professores das universidades desconhece a realidade das salas de aula nas escolas. Como está a relação entre a formação acadêmica e a prática dos educadores musicais?

Docência é uma atividade que exige vários conhecimentos e aprendizados ao longo da prática educativa, bem como o domínio dos conhecimentos específicos do campo científico no qual se situa a disciplina, dos conhecimentos pedagógicos e dos conhecimentos experienciais (VEIGA; VIANA, 2010, p. 19)

E, como afirma Nóvoa (1998), os tempos de hoje são mais complexos e exigem uma formação mais complexa e não uma formação superficial somente de conteúdo e sim de uma formação mais complexa envolvendo o âmbito emocional e o

profissional valorizando seus aprendizados ao longo de sua vida valorizando sua formação como aluno, como professor e como cidadão do mundo. Que não vive isolado e que precisa estar consciente do que ocorre ao seu redor.

Segundo Ibernón (2010) a formação dos professores deve favorecer, sobretudo, o desenvolvimento da autoestima docente, individual e coletiva.

Quanto mais complexa e técnica é uma sociedade, maior é a importância do ser humano e dos vínculos que ele estabelece. A formação não teria que realizar a tarefa tradicional de transmitir o “conhecimento objetivo”, mas deveria dar mais importância ao “conhecimento subjetivo” ou, em outras palavras, às atitudes. Isso porque, atualmente, mais que saber ensinar matemática, para citar um exemplo, é necessário assumir um compromisso que vai além do meramente técnico e que compreende os âmbitos pessoal, colaborativo e social. As atitudes, a deliberação, o trabalho em grupo, a comunicação, a análise dos problemas e dos conflitos e a colegialidade no desenvolvimento pessoal dos professores são fatores muito mais importantes do que simples estabelecimento de uma formação em aspectos pedagógicos, didáticos e técnicos. Menos noções e mais humanidade. (IBERNÓN, 2010 p. 111)

O problema da fragmentação e compartimentalização do conhecimento nas matrizes curriculares de ensino têm sido muito discutidos ultimamente por vários autores que propõem a transdisciplinaridade como uma nova forma de se pensar e de agir na educação.

A proposta transdisciplinar busca dar sentido aos saberes, contextualizando-os e compartilhando-os, valorizando sempre a ética, o diálogo, a subjetividade e o corpo respeitando a diversidade dos seres para se desenvolver um conhecimento de âmbito planetário.

Moraes (2008) questiona alguns aspectos da formação docente à luz da complexidade e da transdisciplinaridade onde essa complexidade inerente ao sujeito e ao objeto, em sua dimensão epistemo-metodológica, é considerada um dos três eixos constitutivos da transdisciplinaridade e, que também se encontra presente na docência transdisciplinar, tanto no que se refere aos aspectos ontológicos e epistemológicos quanto nos metodológicos e estratégicos.

Como desenvolver um processo de formação voltado para a autonomia profissional e para um protagonismo mais competente, se os processos vivenciados continuam sendo castradores, alienantes, desestimuladores e desvinculados da realidade educacional em seus vários aspectos? Será que a complexidade e a transdisciplinaridade podem mesmo colaborar para a construção de novas propostas de formação docente? Mas, em quais aspectos? E como? (MORAES, 2008, p. 210)

E, a própria Moraes (2008) continua alertando que é preciso um esforço coordenado, sistemático e simultâneo para articular vários aspectos. Dentre eles, precisamos de uma proposta competente para uma reforma curricular da formação docente que leve em consideração o tempo e a disponibilidade dos interessados, a possibilidade de um diálogo mais competente entre Estado, sociedade e as organizações docentes, bem como novos referenciais teóricos relacionados aos novos paradigmas da ciência.

A partir desse posicionamento podemos intuir que o professor ao transmitir seus conhecimentos, deve fazê-lo de forma significativa, pois o que está em jogo não é a simples transmissão de saberes, mas, a busca pelo desenvolvimento integral da personalidade humana do aluno e o respeito à sua individualidade. Não se pode ignorar o quanto a educação nas últimas décadas tem se empenhado nessa tarefa. Hoje, os cursos de pedagogia e licenciatura nas diversas áreas não estão preocupados apenas com a formação cognitiva desse profissional, mas com os aspectos psíquicos e sócio-culturais que incorporam essa formação. (LIMA, 2009, p. 94)

Mas será que as propostas curriculares nos Cursos de Licenciatura em Música estão acompanhando as necessidades do mundo atual? Os cursos de Licenciatura em Música hoje buscam desenvolver essa formação mais integral do ser respeitando seus níveis de realidade e a complexidade existente entre o sujeito e a música?

A pedagogia tradicional da música contribuiu para a difusão, em face da aptidão musical, de uma posição indefinida que dificulta e confunde ainda mais o panorama real da relação de um indivíduo com a música. Em certos meios ainda se aceita, sem se questionar, que “os músicos nascem, não se fazem” e que, portanto, a aptidão musical restringe-se a alguns seres privilegiados. Então, seria apenas por revelação, e não por um ato de vontade, que se acederia à música, o que parece confirmar-se com a função mágica destinada à música nas comunidades primitivas. (GAINZA, 1988, p. 36)

Pensando nessa busca por uma reforma do pensamento curricular e de como os educadores de música estão transmitindo seus conhecimentos buscamos através desta pesquisa investigar como acontece atualmente a formação do educador musical levando em consideração as propostas transdisciplinares nos Cursos de Licenciatura em Música das Universidades Públicas Estadual e Federal em Fortaleza.

Considerações

Os princípios metodológicos sugeridos pela proposta curricular transdisciplinar surgem a partir das necessidades emergidas na prática. A complexidade, os Níveis de

Realidade e a Lógica do Terceiro Incluído são os pilares metodológicos transdisciplinares. Não há “receita” nem caminho certo a seguir.

O caminho certamente se inicia a partir de algo e também prefigura um fim. É importante compreender aqui o lugar ocupado pela teoria e como ela se relaciona com o método. Uma teoria não é o conhecimento, ela permite o conhecimento. Uma teoria não é uma chegada, é a possibilidade de uma partida. Uma teoria não é uma solução, é a possibilidade de tratar um problema. Uma teoria só cumpre seu papel cognitivo, só adquire vida, com o pleno emprego da atividade mental do sujeito. E é essa intervenção do sujeito o que confere ao termo método o seu papel indispensável. (MORIN, 2007, p. 23 e 24)

A Educação Transdisciplinar caminha de acordo com seu tempo, não é estática. Buscando desenvolver a formação do ser humano na sua inteireza interagindo com a sociedade e a natureza, contextualizando o conhecimento às mudanças no mundo. Moraes (2006) também acredita que o currículo Transdisciplinar precisa fazer as relações entre o desenvolvimento humano, a visão ecológica, a sustentabilidade e a cidadania, a dialogicidade processual, a diversidade e a interculturalidade, a subjetividade e a intersubjetividade, a auto-organização, a interdisciplinaridade, transdisciplinaridade, a multirreferencialidade e a ética.

Conhecer para aplicar os sete saberes necessário para a educação do século XXI sugeridos por Morin (2009): as *Cegueiras do Conhecimento* que todo conhecimento está suscetível ao erro e a ilusão; os *Princípios do Conhecimento Pertinente* para uma reforma paradigmática e, não, programática; *Ensinar a Condição Humana* e aceitar que todos os seres, além de culturais são também físicos, biológicos, psíquicos, imaginários, históricos, culturais e que é necessário estabelecer as relações mútuas e as influências recíprocas entre as partes e o todo no mundo complexo; *Ensinar a Identidade Terrena* mostrando que todos os seres humanos partilham de um destino comum; *Enfrentar as Incertezas* além dos imprevistos e do inesperado; *Ensinar a Compreensão* através da abertura, simpatia e da generosidade; a *Ética do Gênero Humano* religando indivíduo, sociedade e espécie.

Talvez pela dificuldade em contemplar as exigências do Ministério da Educação ou não conhecimento aprofundando por parte de alguns professores a respeito dessa visão transdisciplinar na formação do educador musical e das dificuldades encontradas por estes em conciliar um currículo agregando as disciplinas fundamentais sobre as teorias e as práticas musicais com os saberes “ditos” transdisciplinares para que

a educação musical atenda as demandas da sociedade atual contextualizada com a vida do indivíduo aprendiz.

A proposta transdisciplinar visa uma formação mais integradora nutrida pela complexidade nas práticas pedagógicas e curriculares como é sugerido nos conteúdos curriculares pelo Ministério da Educação e pelo Conselho Nacional da Educação, de acordo com a Lei 9.131/95 e Relatório revogado pelo CNE/CES 67 em 11 de março de 2003 para os Cursos de Graduação em Música.

Revisar a organização do currículo por disciplinas e a maneira de situá-lo no tempo e no espaço escolar. O que torna necessária a proposta de um currículo que não seja uma representação do conhecimento fragmentado, distanciado dos problemas que os alunos vivem e necessitam responder as suas vidas, mas, sim, a solução de continuidade. Levar em conta o que acontece fora da Escola, nas transformações sociais e nos saberes, a enorme produção de informação que caracteriza a sociedade atual, e aprender a dialogar de uma maneira crítica com todos esses fenômenos. (HERNADÉZ, 1998, p.61)

As instituições precisam repensar em um currículo flexível e dinâmico que valorize o conhecimento para a vida, onde o sujeito possa integrar corpo/mente, razão/emoção, teoria/prática de forma não linear. Sugerir propostas pedagógicas menos reducionistas, fragmentadas e descontextualizadas com a vida, buscando conectar o conhecimento com o ser, a sociedade e natureza.

Constatamos que as disciplinas que poderiam contribuir para uma formação transdisciplinar aos estudantes de Licenciatura em Música das Universidades Públicas, Estadual e Federal de Fortaleza, estão ficando cada vez mais difíceis de serem ofertadas no Currículo. E, quando ofertadas, a maioria é categorizada como disciplinas optativas.

Mesmo com tantos avanços sobre estudos com a temática transdisciplinar no campo da Educação as duas Universidades pesquisadas ainda priorizam uma formação mais técnica nos Cursos de Licenciatura em Música. Sem querer negar a importância das disciplinas específicas tanto teóricas como práticas sobre a educação musical. Mas as academias também precisam repensar na formação voltada para as necessidades da atuação docente contextualizadas com a realidade da sociedade onde estamos inseridos.

A grande maioria dos egressos dessas universidades vai para escolas públicas e ou privadas trabalhar com crianças e jovens que necessitam de uma abordagem diferenciada do que aprendemos na graduação. Não adquirimos “receitas” ou “fórmulas” nas universidades para depois aplicá-las nas salas de aula.

Os cursos de Licenciatura em Música precisam repensar em uma formação docente mais criativa, flexível e crítica contextualizando a educação musical para romper o paradigma atual do ensino fragmentado e limitado que não contempla a complexidade científica, social, política, econômica, cultural e ambiental que estamos inseridos atualmente.

Mas o que observamos através dessa pesquisa ainda é um movimento muito lento e até retrógrado a essa prática transdisciplinar nos currículos dos Cursos de Licenciatura em Música das Universidades Públicas, Estadual e Federal de Fortaleza, ou seja, buscar uma formação acadêmica capaz de ampliar os conhecimentos do educador musical que vá além da habilidade técnica e da performance musical.

Foi observada também durante a pesquisa que nenhuma das duas instituições pesquisadas contemplam no currículo das suas Licenciaturas em Música, disciplinas direcionadas ao ensino de música na Educação Infantil, lembrando que esta área é sempre muito requisitada pelo mercado de trabalho e é também onde a maioria dos egressos consegue iniciar suas práticas pedagógicas.

A lei nº 11.769/2009 torna o ensino de música obrigatório nas Escolas com Educação Básica que abrange também a Educação Infantil além do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, mesmo não deixando claro quais são as séries e faixas etárias que devem ter a disciplina como componente curricular, bem como a quantidade de aulas semanais.

E, esses aspectos aqui apontados afetam diretamente na formação do educador musical. Sabemos que ministrar um ensino musical de qualidade não é fácil. Afinal, não basta ser só músico, é preciso ter a didática, saber comunicar e repassar o conhecimento de acordo com os níveis de realidade e com os níveis de percepção de cada educando.

Muitos educadores em música estão saindo dos cursos de licenciaturas com uma formação fragmentada, descontextualizada e específica em um único instrumento. As salas de aula são heterogêneas, ou seja, os níveis de realidade e de percepção são singulares e precisamos respeitar e saber lidar com essa diversidade que existe nas turmas e, que não são pequenas. Pois de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases, as escolas particulares em média possuem 25 alunos por turma e as escolas públicas 35 alunos.

Por conta desse despreparo durante a formação acadêmica, muitos educadores musicais desistem da sala de aula e procuram outros meios de ensinar música, muitas vezes com aulas individualizadas como nos antigos conservatórios.

Ninguém nasce educador, nos transformamos educadores ao longo das nossas experiências profissionais, portanto, necessitamos de uma formação acadêmica que agregue mais saberes e conhecimentos para que possamos desempenhar melhor o papel de educador musical.

Constata-se, mediante a análise dos currículos dos cursos de Música compulsados, dos mais antigos aos atuais, em qualquer fase do estudo, que todos os aspectos que compõem a formação do músico são direcionados para o plano da execução musical, mas apesar de não ser preparado para lecionar, as oportunidades do exercício profissional encaminham o instrumentista para a área do ensino. Vários estudos apontam que, mesmo nos cursos superiores de Música em Bacharelado e Licenciatura, a atividade predominante exercida pelos alunos e egressos dos cursos de Música está ligada às atividades de ensino... (LIMA, 2009, p. 11 e 12).

A educação transdisciplinar visa formar o ser integral, não desvalorizando e achando extremamente necessário os conhecimentos específicos de sua área profissional, se fazendo compreender a importância do reconhecimento e também da valorização das suas experiências e dos outros saberes adquiridos ao longo da vida antes e durante a formação acadêmica.

A intenção inerente a todo ser humano de fazer-se sujeito compreensivo e compreensível, ansioso por expressar-se em todas as suas possibilidades, estabelecendo encontros que se permitam alicerçar em trocas de impressões vividas e vívidas é um trabalho de Arte que se pode desenvolver em Educação. O aluno deve ser esteticamente atingido e valorizado por um docente que se sabe esteta e estético. (MATOS, 2002, p.105)

A proposta transdisciplinar valoriza também a diversidade, a multiculturalidade, a autonomia e a consciência crítica através de uma educação que nos ajude a compreender melhor a complexidade do mundo. Portanto, a formação do Educador Musical também precisa ser inserida e adequada às necessidades atuais levando em consideração o contexto social, histórico, político, econômico, ambiental e cultural.

Referências

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Leis Ordinárias de 2008. Lei nº 11.769/2008. Altera a lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação para dispor 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>. Acessado em: 14 maio 2013.

BRITO, Teca Alencar de. Koellreutter educador: o humano como objetivo da educação musical. São Paulo: Peirópolis, 2001.

FONTEERRADA, Marisa. De tramas e fios: um ensaio sobre a música e educação. São Paulo: Editora UNESP, 2008.

GAIZA, Violeta Hemsy de, Estudos de Psicopedagogia Musical. Trad. Beatriz A. Cannabrava. São Paulo: Summus, 1988.

HERNANDÉZ, Fernando. Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

LIMA, Sônia Regina Albano *in* Parejo, Enny. Ensino, Música e Interdisciplinaridade. Goiânia: Editora Vieira, 2009.

MATOS, Elvis de Azevedo. O Artista, o Educador, a Arte e a Educação – Um mergulho nas águas da Pedagogia Waldorf em busca de um sentido poético para a formação docente, ou artifícios às artimanhas. Dissertação de Mestrado em Educação Brasileira. UFC, 2002.

MATURANA, Humberto & VARELA, Francisco. A árvore do conhecimento: as bases biológicas da compreensão humana. São Paulo: Palas Athena, 2001.

Ministério da Educação e Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de graduação em Música, Dança, Teatro e Design. Processo nº 23001.000150/2003-60. Parecer n.º 0195/2003. Publicado no Diário Oficial da União de 12/2/2004, seção 1, pág. 14. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES_0195.pdf> Acessado em: 05 de junho de 2013.

MORAES, Maria Cândida. O Paradigma Educacional Emergente. Campinas: Papyrus, 2006.

_____. Ecologia dos Saberes: complexidade, transdisciplinaridade e educação: novos fundamentos para iluminar novas práticas educacionais. São Paulo: Antakarana/WHH – Willis Harman House, 2008.

MORIN, Edgar. Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro. 9ª ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2006.

_____. Educar na era planetária: o pensamento complexo como método de aprendizagem no erro e na incerteza humana. 2ª ed. Trad. Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez; Brasília, DF UNESCO, 2007.

_____. Maria da Conceição de Almeida e Edgard de Assis Carvalho (Orgs.). Educação e Complexidade: os sete saberes e outros ensaios. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2009.

NASCIMENTO, Patrícia Limaverde. Educação Bio-Sustentável, Eco-sistêmica e Transdisciplinar: uma prática da Escola Vila. Fortaleza: Expressão Gráfica, 2008.

NÓVOA, António. Relação escola-sociedade: novas respostas para um velho problema. In: SERBINO, Raquel V. (org.) Formação de Professores. São Paulo: UNESP, 1998.

VEIGA, I. P. A.; VIANA, C. M. Q. Q. Formação de professores: um campo de possibilidades inovadoras. In: VEIGA, I. P. A.; SILVA, E. F. da (orgs.). A escola mudou. Que mude a formação de professores! 2ª Ed. Papirus: Campinas, 2010.

FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DE MÚSICA DA JORNADA AMPLIADA DE SOBRAL: UMA EXPERIÊNCIA NA FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇO

Conceição de Maria Cunha
Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza
ceicacunha@hotmail.com <mailto:ceicacunha@hotmail.com>

Aládia Quintella Soares
Secretaria Estadual de Educação do Ceará
aladiaquintella@gmail.com <mailto:aladiaquintella@gmail.com>

Hebe de Medeiros Lima
Universidade Federal do Ceará
hebemedeiros@bol.com.br <mailto:hebemedeiros@bol.com.br>

Joiania Maria Pereira Marques
Banda de Música da Polícia Militar do Ceará
joiania@hotmail.com <mailto:joiania@hotmail.com>

Resumo: *O presente estudo trata de um relato de experiência vivenciado na formação continuada de professores que atendem crianças nas oficinas de música do município de Sobral-Ce. Estas oficinas fazem parte do Projeto Escola Viva, inserido dentro do Programa Jornada Ampliada deste município. Os professores que participam desta formação possuem diferentes níveis de conhecimentos sobre teorias e práticas musicais, entretanto, apresentam poucas experiências na prática pedagógica. O objetivo desta formação é ampliar os conhecimentos pedagógicos e musicais dos professores que trabalham no Projeto Escola Viva. Os encontros acontecem uma vez por mês, na segunda-feira, nos turnos manhã e tarde neste município durante um ano. Metodologicamente, utiliza-se leituras de textos, vídeos, slides, sobre os conteúdos abordados, visando à aplicação dos estudos nas práticas em sala de aula: jogos rítmicos, canto e prática de flauta doce. Os relatos apresentados são positivos quanto aos fazeres musicais na escola e quanto a estruturação e organização dos planos de aula. No entanto, relataremos por considerarem esta formação insuficiente, desejando mais encontros por mês.*

Palavras chaves: formação continuada de professores; jornada ampliada; ensino de música

Sobral's jornada ampliada music teachers instruction: an experience in continuing education in service

ABSTRACT: *The present study is a report of the experience lived in the continuing education of teachers who instruct children in music workshops in the city of Sobral-CE. These workshops are part of Escola Viva Project, inserted in Jornada Ampliada Program. The teachers who took part in the formation have different levels of knowledge about musical theory and practice, however little pedagogic experience and the aim of this training is to enlarge that experience. The meetings has been taking place for a year, once a month, on Monday morning and afternoon. Texts reading, videos, slides, rhythm games, singing and flute practicing are presented as methodology that can be used in the future in the classrooms. The teachers*

presented positive feedback about pedagogical methodology, structure and organization of the project. However, they also informed the insufficiency of this formation and demand more periodical meetings.

Key words: teachers continuing formation; Jornada Ampliada; musical education

Introdução

Na contemporaneidade, políticas públicas municipais, estaduais e federais vêm sendo desenvolvidas nas escolas de educação básica visando melhorar a leitura e escrita dos alunos e, conseqüentemente, obter melhorias nos índices de avaliações dos governos. Nesse ínterim, no município de Sobral, cidade localizada na região norte do estado do Ceará, está sendo desenvolvido um projeto educacional intitulado Escola Viva que funciona em parceria com o Programa Mais Educação, do governo federal. Ambos proporcionam estudos escolares no contra turno, aproximando-se da proposta educativa da educação de tempo integral, favorecendo a diminuição da evasão escolar e o maior tempo do aluno na escola.

O Programa Mais Educação⁴ é uma proposta educativa criada pelo Governo Federal, por meio da Portaria Interministerial nº 17/2007. Tem como objetivo ampliar os conhecimentos educacionais dos alunos com atividades extracurriculares como: saúde, lazer, direitos humanos, cultura digital, além de acompanhamento pedagógico, atividades esportivas e artísticas. O recurso que financia esse programa vem no Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

O Projeto Escola Viva⁵ tem como objetivo melhorar a leitura e escrita dos alunos que fazem a educação infantil e ensino fundamental, favorecendo a formação de leitores e estimulando a participação dos pais no acompanhamento educacional dos educandos. Esse projeto acontece nas 45 escolas da rede municipal de Sobral, tanto da

⁴ Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=86&id=12372&option=com_content. Acesso em 20/09/2013.

⁵ Disponível em: http://www.sobral.ce.gov.br/site_novo/sec/educacao/index.php/2013-06-18-12-11-44/2013-06-19-12-46-56/a-coordenacao/item/261-jornada-ampliada. Acesso em 20/09/2013.

educação infantil como do ensino fundamental, sendo oferecido as atividade de: dança, teatro, contação de histórias, artes visuais, capoeira, música e reforço escolar.

Os educadores que participam do Projeto Escola Viva não são efetivos da rede municipal de Sobral. Fazem parte do corpo docente deste município, mas poucos possuem formação superior. Maior parte deles são graduandos e outros possuem o ensino médio. Visando ampliar a formação artística desses profissionais, a Secretaria de Educação deste município vem promovendo encontros mensais, com carga horária de 8h/a por encontro e 80h/a anual, com aulas de teatro, música, dança, contação de histórias e artes plásticas para os educadores que participam do Projeto Escola Viva. Os encontros formativos acontecem em uma segunda-feira de cada mês, nos turnos manhã e tarde, sendo que, cada educador participa exclusivamente da formação na área que atua, visto que, os conhecimentos adquiridos na formação continuada devem ser ampliados, refletidos e aplicados com seus alunos nas escolas que lecionam. Assim, cada formador organiza seus planos de aula direcionados para as áreas de música, dança, teatro, artes plásticas e contação de histórias.

Diante do exposto, este estudo tem como objetivo relatar as experiências pedagógicas musicais vivenciadas com os educadores⁶ de música que participam da formação continuada do Projeto Escola Viva das escolas municipais de Sobral do ano de 2013.

Com a aprovação da lei federal 11.769/08, que versa sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica, houve a necessidade de promover encontros que proporcionasse a reflexão e a prática docente em sala de aula. Cientes de que os educadores musicais do Projeto Escola Viva não possuem formação superior em música, os conteúdos propostos na formação continuada são organizados de forma que possam melhorar suas práticas pedagógicas musicais nas escolas, visto que, muitos educadores que estão nesse projeto sabem tocar alguns instrumentos musicais.

⁶ Passaremos a denominar os educadores que participam da formação continuada em música do Projeto Escola Viva de cursista, visto que são educadores e, nesse relato, alunos do referido projeto.

Diante do exposto, os textos a seguir relatam como vem sendo desenvolvidos os encontros formativos musicais do Programa Escola Viva do município de Sobral-Ceará.

Construindo as propostas pedagógicas

Ao iniciar os planejamentos para os encontros formativos com os educadores do Projeto Escola Viva do município de Sobral, já sabíamos que o público assistido não possuía formação superior em música, mas que muitos deles eram instrumentistas. Alguns com formação em banda de música, uma prática musical e formativa presente nas cidades do interior do Ceará, e outros se tornaram autodidatas com a prática em alguns instrumento como: violão, guitarra, baixo elétrico, teclado, bateria e canto.

No total são 34 professores que participam da formação, sendo que, 24 são graduandos, 08 possuem o ensino médio, 01 graduado e 01 especialista. Dos graduandos, somente 01 faz o curso de Licenciatura em Música pela Universidade Federal do Ceará. Todos eles são contratados pela Secretaria de Educação de Sobral e atendem as 45 escolas municipais de Sobral e mais 05 centros de Educação Infantil.

Com base nessas informações e sabendo que trabalhavam com crianças da educação infantil e ensino fundamental, passamos a articular os encontros apresentando alguns questionamentos básicos para iniciarmos o primeiro encontro formativo, o qual aconteceu no mês de fevereiro de 2013. Num primeiro momento, passamos a conversar com os cursistas, visando conhecer, além de informações sobre seus conhecimentos musicais, aspectos estruturais sobre as escolas, o perfil do público que trabalham, possíveis inquietações e os desejos pedagógicos musicais que gostariam de estudar e discutir durante os encontros formativos ao longo do ano de 2013. Com as conversas obtidas, sintetizamos nos seguintes tópicos:

- Conhecer propostas pedagógicas musicais a serem desenvolvidas com crianças da educação infantil e ensino fundamental I e II;
- Aprender a organizar um plano de aula;
- Discutir sobre a prática instrumental de flauta doce, obtendo também conhecimentos da teoria musical;
- Aprender técnicas vocais a serem desenvolvidas com as crianças e pré-adolescentes.

As reivindicações dos cursistas foram pertinentes por que nos orientou na organização dos planos de aula e na abordagem de conteúdos que atendessem as necessidades deles e não àquelas que os formadores achavam adequadas. Nesse sentido, todas as discussões foram direcionadas a causar discussões e inquietações nos cursistas, visto que não era desejo dos formadores apresentar propostas pedagógicas musicais num conceito de “educação bancária”, em que o conhecimento se confunde como um ato de depósito. Paulo Freire (1996) nos diz que ensinar não é transmitir conhecimentos, mas criar possibilidades para o indivíduo se emancipar. Com esse pensamento, as aulas instigaram os alunos ao despertar da curiosidade, um dos processos que faz do homem um ser pesquisador, modificador do meio e transformador da história.

Com as informações obtidas, também passamos a nos questionar: quais as dificuldades pedagógicas que o educador sem formação específica em música aponta no fazer em sala de aula? Que conteúdos podem ser desenvolvidos com esses educadores? As propostas pedagógicas musicais utilizadas durante a formação continuada estão atendendo as necessidades desses profissionais?

Refletindo os questionamentos acima e de posse dos anseios relatados pelos cursistas passamos a organizar os encontros formativos abordando os seguintes temas:

Encontro 01

Teve como objetivo geral perceber as relações entre os movimentos do corpo com jogos rítmicos musicais, estimulando a consciência corporal e a percepção rítmica por meio de jogos e brincadeiras rítmicas.

Nesse encontro apresentamos os pensamentos filosóficos e pedagógicos musicais dos educadores Dalcroze, Kodally e Call Orff, dialogando suas ideias com as cantigas de roda e jogos rítmicos da cultura popular infantil (CUNHA, 2011).

Com as reflexões obtidas em sala, passamos a mediar brincadeiras e jogos rítmicos que poderiam ser desenvolvidos com as crianças na escola, estimulando-os a criação de novos jogos rítmicos para parlendas, tomando como referências parlendas da cultura popular infantil. As brincadeiras de criar e improvisar musicalmente são analisadas por Zargonel (2011, p. 19) como invenção musical. A autora nos diz que:

Criar música é inventar música, pura e simplesmente. Ao falar de *criação musical*, estamos nos referindo a todo e qualquer procedimento em que se inventam músicas, seja por meio da improvisação, espontânea e livre, feita na hora, seja a partir da organização prévia das ideias musicais. [grifos da autora]

Os jogos rítmicos são ferramentas pertinentes nas propostas educativas musicais em sala de aula, contribuindo para o desenvolvimento cognitivo dos educandos, estimulando a prática musical forma interativa e coletivamente.

Ainda com base nessas concepções, passamos a discutir o segundo encontro formativo, tendo como apoio para a organização dos conteúdos a serem estudados, a partir das ponderações feitas pelos alunos desse primeiro encontro do ano de 2013.

Encontro 02

No mês seguinte continuamos conversando sobre a criação musical e os jogos rítmicos usando brincadeiras com copos, percussão corporal e parlendas infantis. No entanto, iniciamos os estudos conversando sobre o planejamento de aula e sua estruturação metodológica. Assim, esse encontro teve como objetivo proporcionar o desenvolvimento de aulas de educação musical planejadas que estimulem a criatividade coletiva dos alunos, assim como:

- Aprender os elementos básicos para elaboração de planos de aula com ênfase na música;
- Criar, em equipes, planos de aula de educação musical que possam ser desenvolvidos com crianças da educação infantil, ensino fundamental I e II;
- Conhecer jogos rítmicos com copos e percussão corporal e estimular a criação musical coletiva.

Com as discussões obtidas em sala com os cursistas sobre a metodologia, planejamento e organização de planos de aula, organizamos a turma em equipes visando a elaboração de planos de aula para crianças da educação infantil, ensino fundamental I e II. Nos planejamentos todos tinham que apresentar: série que iriam desenvolver a aula, objetivos, conteúdos a serem abordados em sala, estratégias e materiais a serem usados com os alunos, processos avaliativos e referências bibliográficas.

Cada equipe apresentou para a turma, em forma de seminário, seus planos de aula, sendo que, alguns deles fizeram demonstrações dos conteúdos que seriam aplicados com os alunos nas escolas que trabalham. Das propostas apresentadas, tivemos uma que focava sobre prática instrumental coletiva de violão e outra para teclado, as demais apresentaram conteúdo que envolviam criação musical com jogos e brincadeiras rítmicas. Os jogos e as brincadeiras até então discutidas em sala foram apoiadas no trabalhos de Beineke (2006), Perez e Tatit (2010) e Teca Brito (2009), o

quais trazem propostas pedagógicas musicais que envolvem criação musical, jogos rítmicos e muitas brincadeiras possíveis de serem trabalhadas em sala de aula.

No final do encontro, propomos a turma que experimentassem a aplicação dos planos de aula apresentados durante a formação com seus alunos e levassem seus relatos de experiências para nosso próximo encontro formativo. Com isso, passamos a analisar o que foram possíveis de serem desenvolvidos por eles nas escolas, bem como conhecer as dificuldades e facilidades que obtiveram com as práticas musicais desenvolvidas com as crianças que trabalham.

Encontro 03

Iniciamos o encontro formativo com os relatos de experiências dos cursistas a respeito da aplicação de seus planos de aula elaborados e apresentados no encontro do mês anterior. Após cada relato os alunos fizeram perguntas e comentaram sobre as apresentações dos colegas. As experiências compartilhadas foram significativas visto que, aqueles que não trabalhavam com crianças da educação infantil, por exemplo, puderam participar do relato apresentado por uma das equipes, a qual desenvolveu a aula com crianças de 4 e 5 anos sobre brincadeiras de roda.

Já outros cursistas relataram as experiências obtidas com as crianças do ensino fundamental I e II, estimulando a turma na criação de jogos rítmicos, percussão corporal e jogos com copos, comentando que nem sempre alguns alunos querem participar da aula. Já outros enfatizaram que as aulas pareciam ser mais prazerosas para as crianças que, ao concluir o dia de estudo, perguntaram ao professor se na próxima aula teriam mais brincadeiras. Um dos cursistas filmou a aula num aparelho celular e apresentou durante o encontro formativo. Era perceptível a reação das crianças durante a realização das atividades propostas por ele em sala que, ao final, o grupo de alunos executou em coletivo o que foi estudado em sala e agradeceram com palmas.

Encontro 04 e 05

Nos encontros 04 e 05 passamos a conversar e estudar a flauta doce. No primeiro encontro formativo de música de 2013, todos os cursistas relataram que tinham nas escolas as flautas doces soprano, sendo que, poucos deles conheciam os princípios básicos para trabalhar com esse instrumento com seus alunos. Uns tocavam de ouvido e sabiam as posições da escola de dó maior e outros nada sabiam sobre o instrumento.

Com base nessas informações, traçamos alguns objetivos a serem desenvolvidos em dois encontros, já informando que seria praticamente impossível a aprendizagem de um instrumento musical em dois encontros de 8h/a. Neste sentido passamos a conversar sobre a iniciação na flauta doce para crianças, informando sobre como segurar a flauta doce, sopro, digitação com a mão esquerda e depois a direita, até chegarmos a escola de dó maior. Quanto a duração das figuras rítmicas, iniciamos conversando sobre sons longos e curtos, nomenclaturas alternativa para representar esses sons, apresentação do pentagrama e, posteriormente, as figuras rítmicas: semibreve, mínima, semínima e colcheia. No decorrer da formação, desenvolvemos ditados rítmicos, exercício melódicos na flauta doce e execução de peças simples que continham os conteúdos abordados.

Encontro 06

Mesmo cientes de que dois encontros formativos não seriam suficientes para desenvolver um trabalho significativo com a prática da flauta doce na escola, passamos a enfatizar também outros tópicos que faziam parte dos conteúdos programados para a formação do ano de 2013. Para tanto, no encontro 06 passamos a focar sobre o ensino da música na educação infantil, lendo e refletindo textos que versam sobre a importância do ensino da música para as crianças e desenvolvendo propostas pedagógicas musicais a serem desenvolvida com essas turmas.

Um dos textos estudados em sala, Oliveria (2001), comenta sobre a necessidade de trabalhar com as crianças pequenas instrumentos musicais percussivos e sons corporais. A autora enfatiza que é necessária essa vivência visto que eles podem experimentar diversas possibilidades sonoras, sendo individualmente ou em coletivo.

Ao longo da educação infantil, devem ser trabalhados sons corporais, atenção, noção de ritmo e “ouvido musical”. Os instrumentos podem ser usados inicialmente com todas as crianças tocando o mesmo instrumento, geralmente no início do processo de musicalização, para desenvolver a noção de ritmo nas crianças. Para crianças um pouco mais velhas, podemos dar mais instrumentos e organizar uma bandinha rítmica, de forma que cada instrumento toque em horas diferentes, podendo os instrumentos utilizados serem feitos pelas próprias crianças. (OLIVEIRA, 2001, p. 101)

Outro texto estudado foi de Souza e Joly (2010), também focando sobre o ensino da música pra crianças. Com essas reflexões, os cursistas puderam refletir sobre a necessidade de desenvolver trabalhos significativos de educação musical, percebendo que desde pequeno a criança pode ser estimulada a sensibilização musical, como

também é reforçado também nos Referenciais Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEI). Neste documento oficial do governo federal, o ensino da música é apresentado com fundamentação teórica, objetivos, conteúdos e processos avaliativos que devem ser focados pelo professor em sala de aula, visando o desenvolvimento social, musical e cognitivo dessas crianças.

Encontro 07

Após estudos teóricos e práticos sobre o ensino da música na educação infantil, passamos a discutir nesse encontro sobre o ensino da música no ensino fundamental I. Apoiados nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte/Música (PCN Arte/Música), mediamos as discussões tendo como base os objetivos, conteúdos e processos avaliativos apresentados por este documento. Durante as exposições, foi perceptível as ponderações dos alunos apresentando pontos positivos e negativos apresentados pelo PCN Arte/Música, visto que, algumas propostas expostas não condizem com a realidade dos cursistas e nem das escolas que trabalham. Faltam recursos materiais, espaços adequados e até mesmo a formação dos cursistas que não apresentam formação específica na área.

Nesse encontro tivemos como objetivo conhecer os fundamentos básicos do PCN Arte/Música para o ensino fundamental I, ler textos e discutir sobre a o ensino da música nas séries iniciais da educação básica, desenvolver em atividades musicais que envolvam jogos rítmicos, percussão corporal, audição musical que possibilitasse o reconhecimento dos parâmetros sonoros e criação de instrumentos musicais de sucata. No final do encontro os cursistas apresentaram algumas músicas cantadas e acompanhadas pelos instrumentos musicais que construíram durante o encontro formativo.

Considerações

O Projeto Escola Viva do município de Sobral vem atendendo todas as escolas municipais desta cidade, possibilitando aprendizagens complementares àqueles que buscam a escola no contra turno, em especial, com aulas de educação musical.

A formação continuada de música não tem como objetivo direcionar as propostas pedagógicas a prática instrumental. Ela vem sendo usada como mais uma possibilidade no fazer coletivo com os alunos nas escolas. Os conteúdos apresentados são resultados de diálogos entre cursistas e coordenação do Projeto Escola Viva,

analisando sempre se o conteúdo abordado durante a formação vem sendo aceita pelos alunos nas escolas.

Percebemos que as propostas pedagógicas musicais estudadas até o momento vem possibilitando diálogos e inquietações nos cursista que, a cada encontro relatam seus fazeres musicais com as crianças a partir do que foi trabalhado durante a formação. Alguns comentaram que esta formação está sendo satisfatória e outros relataram as dificuldades em desenvolver os conteúdos estudados no chão da escola. Analisamos que as dificuldades enfatizadas podem ser reflexos da não formação específica na área, visto que, alguns cursistas são instrumentistas autodidatas e não apresentam conhecimentos pedagógicos básicos que auxiliam o educador musical no fazer e nas reflexões no chão da escola.

Por fim, sabemos que o professor com a formação específica na área poderia ser o ideal para desenvolver na escola a educação musical dos alunos, no entanto, o saber musical e pedagógico não deve ser negado a nenhum educador. Esses profissionais podem também trabalhar conteúdos musicais em suas aulas com maior consciência e relevância do ensino da música para seus educandos.

Referências

BEINEKE, Viviane & FREITAS, Sergio Paulo. Lenga La Lenga: jogos de mãos e copos. Porto. Alegre: Ciranda cultural, 2006.

Brasil. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil. V III - música/Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC / SEF, 1998. Disponível em: <http://302284.vilabol.uol.com.br/pcn-inf.htm#Volume3>. Acesso em 24/07/2013.

BRITO, Teca Alencar de. Quantas músicas têm a Música? ou Algo estranho no museu! São Paulo: Peirópolis, 2009.

CUNHA, Conceição de Maria. Relações entre concepções de educação musical, formação e práticas docentes de professores de artes das escolas públicas do município de Fortaleza. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) Universidade Estadual do Ceará, 2011.

FRERE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Ed. Paz e Terra, 1996.

OLIVEIRA, Débora Alves de. Musicalização na educação infantil. In ETD – Educação Temática Digital, Campinas, v.3, n.1, p.98-108, dez. 2001. Disponível em: [8#q=MUSICALIZA%C3%87%C3%83O+NA+EDUCA%C3%87%C3%83O+INFANTIL&ei=HV_4UYLxDIO4rQH1j4DQBg&start=40&sa=N&bav=on.2,or.r_cp.r_qf.&fp=23506ff0215ec98d&biw=1092&bih=514&bvm=pv.xjs.s.en_US.jOYpRJj4zMA.O](http://www.etd.com.br/etd/article/view/8#q=MUSICALIZA%C3%87%C3%83O+NA+EDUCA%C3%87%C3%83O+INFANTIL&ei=HV_4UYLxDIO4rQH1j4DQBg&start=40&sa=N&bav=on.2,or.r_cp.r_qf.&fp=23506ff0215ec98d&biw=1092&bih=514&bvm=pv.xjs.s.en_US.jOYpRJj4zMA.O). Acesso em 30/07/2013.

PERES, Sandra; TATIT, Paulo. Brincadeiras musicais da palavra cantada. São Paulo: Melhoramentos, v. I e II, 2010.

SOUZA, Carlos Eduardo ; JOLY, Maria Carolina Leme. A importância do ensino musical na educação infantil. In Cadernos da Pedagogia. São Carlos, Ano 4 v. 4 n. 7, p. 96-110, jan-jun. 2010. Disponível em: <http://www.cadernosdapedagogia.ufscar.br/index.php/cp/article/viewFile/180/106>. Acesso em 30/07/2013.

ZARGONEL. Bernadete. Brincando com a música na sala de aula. Curitiba, Ibpex, 2011.

INVESTIGANDO O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DO HABITUS DOCENTE EM EDUCAÇÃO MUSICAL

João Emanuel Ancelmo Benvenuto
Universidade Federal do Ceará (UFC)
emanoelben@gmail.com

Resumo: *A presente pesquisa, em andamento, tem como intuito trazer reflexões relacionadas ao momento de formação dos estudantes com a prática educativa e a escolha e identificação com a docência em música. Trata em sua problemática sobre a inserção dos alunos egressos do curso de Licenciatura em Música da UFC no campo social, após a formação proporcionada pela disciplina de Estágio Supervisionado, na tentativa de compreender e investigar como os conhecimentos que perpassam a formação acadêmica inicial interagem com as situações reais de exercícios da docência e de que maneira ocorre – e se ocorre – a construção do sentido de pertencimento à docência por parte do estudante egresso. Portanto, a pesquisa tem como objetivo investigar a construção do habitus docente pelos alunos egressos do curso de Licenciatura em Música da UFC, buscando identificar e compreender a inserção destes sujeitos no campo social de atuação. O referencial teórico escolhido aborda a temática do trabalho de Bourdieu sobre os conceitos de habitus e de campo, em conjunto com a perspectiva de Saberes docentes de experiência, elencado por Maurice Tardif (2002). O procedimento metodológico desta investigação é do tipo qualitativo. A pesquisa busca fazer um mergulho nas trajetórias formativas dos sujeitos, utilizando-se como recurso de pesquisa a entrevista em profundidade, no intuito de analisar as trajetórias individuais dos alunos egressos do curso de Licenciatura em Música da UFC, investigando como ocorre esse processo de construção do habitus docente.*

Palavras-chave: estágio supervisionado, habitus docente em Música, ensino de música.

Investigating the process of building the habitus teaching in Music Education

Abstract: *This research in progress, has the intention to bring reflections related to the time of formation of the students with the educational practice and the choice and identification with teaching music. Comes in its problematic about the insertion of the students graduating from the Degree in Music from the UFC in the social champ, after the training provided by the discipline Supervised Teaching, in an attempt to understand and investigate how the knowledge that underlie the academic initial interact with real situations exercise of teaching and that way is - and if happens - the construction of the sense of belonging to teaching by the student graduates. Therefore, the research aims to investigate the construction of habitus teaching by students graduating from the Degree in Music from the UFC, seeking to identify and understand the inclusion of these subjects in the field of social action. The theoretical approaches chosen the theme of Bourdieu's work on the concepts of habitus and champ, together with the prospect of Knowledge teaching experience, part listed by Maurice Tardif (2002). The methodological procedure of this research is a qualitative approach. The research seeks to make a dive in the trajectories formations of the subjects, using as a search feature in-depth interviews with a view to analyze the trajectories of individual students graduating in the Degree in Music from the UFC, investigating how this process occurs construction habitus teaching.*

Key-words: supervised teaching practicum; teaching habitus in music, teaching music.

Introdução

É imprescindível ressaltar que a elaboração das primeiras reflexões em torno desse estudo de doutorado, em andamento, tiveram início ainda durante a minha pesquisa de dissertação “Estágio Curricular e formação do *habitus* docente em Educação Musical” (BENVENUTO, 2012). A pesquisa feita durante o Mestrado buscou investigar o processo formativo vivenciado pelo presente autor, concentrando o olhar investigativo no momento do Estágio Supervisionado, trazendo como ferramenta comparativa a experiência de formação docente de outros estudantes e avaliando as características inerentes a este percurso formativo, no intuito de perceber as semelhanças e particularidades da formação desses sujeitos em relação à própria formação.

A pesquisa de Mestrado apontou que a disciplina de Estágio Supervisionado, no Curso de Licenciatura em Música da UFC, com sede em Fortaleza⁷, representa o momento mais efetivo para o estudante do curso de Música estabelecer o contato com a realidade da docência escolar. Desta maneira, o momento do estágio trás grandes possibilidades referentes à articulação dos aspectos que foram abordados numa perspectiva teórica durante os primeiros anos de formação na licenciatura em Música, com a prática docente, propriamente dita, no ambiente escolar.

O conjunto das informações coletadas durante o trabalho de campo do Mestrado – através de entrevistas realizadas com os sujeitos; acompanhamento e observação das aulas de Estágio Supervisionado; análise dos relatos postados no fórum virtual do SOCRATES a respeito das experiências em sala de aula; registro em áudio, vídeo, fotos e notas de campo dos encontros de orientação da disciplina – revelaram a partir do cruzamento dos dados, que existem outros agentes importantes que precisam ser ouvidos para uma compreensão mais profunda do fenômeno examinado.

⁷ É necessário lembrar que existem três cursos de Licenciatura em Música na UFC, localizados nos campi de Fortaleza, Cariri e Sobral.

Em busca de dar continuidade com a investigação iniciada durante o mestrado e na tentativa de prosseguir com os estudos relacionados à construção do *habitus* docente, pretende-se com este trabalho de doutorado pesquisar a incorporação do *habitus* docente nos alunos egressos do curso de Licenciatura em Música da UFC/Fortaleza, analisando a inserção destes sujeitos no *campo* social de atuação. Essa ampliação da temática em estudo trará novas contribuições à pesquisa e desvelará aspectos importantes sobre o processo de formação do educador musical com a prática docente e a inserção do mesmo na realidade escolar cotidiana.

É natural pensar que após a formação vivenciada pelo curso de Licenciatura em Música da UFC/Fortaleza, o estudante egresso buscará inserção profissional coerente ou aproximada com a formação acadêmica recebida durante o período de curso. Entretanto, o que percebemos, como hipótese inicial desta investigação, é que apenas uma parte destes estudantes está se inserindo em atividades que envolvem a prática pedagógica em Música. Apesar de saber que muitos destes estudantes-egressos trabalham de alguma maneira com a exploração da linguagem ou conteúdo musical, percebe-se que poucos são os estudantes que se comprometem com a docência em Música direcionada para o ambiente escolar público e/ou privado. Por isso, pergunta-se: será que as condições de mercado de trabalho na escola estão atrativas para o educador musical egresso? Quais os pontos positivos e negativos que interferem nesta escolha? Tais questionamentos nos levam a refletir e analisar tal situação.

Portanto, a pesquisa atual tem como objetivo geral investigar a construção do *habitus* docente pelos alunos egressos do curso de Licenciatura em Música da UFC, buscando identificar e compreender a inserção destes sujeitos no *campo* social de atuação. Além disso, para melhor delineamento da investigação, a pesquisa elenca como objetivos específicos: 1) analisar as contribuições do curso de Licenciatura em Música da UFC na formação do *habitus* docente pelos alunos egressos; 2) compreender o processo formativo dos docentes egressos, subsidiado pela contribuição teórica de Pierre Bourdieu e Maurice Tardif e; 3) examinar quais os elementos envolvidos que corroboram para a construção do *habitus* docente no aluno egresso.

A seguir, apresento os referenciais teóricos e metodológicos que auxiliaram na estruturação e reflexão desta pesquisa.

2. Quadro teórico

2.1 O Conceito de *habitus*

A compreensão conceitual de *habitus* nos remete ao pensamento do seu principal representante, o sociólogo francês Pierre Bourdieu. Com base em Bonnewitz, encontramos a seguinte definição do conceito de *habitus*:

Um sistema de disposições duráveis e transponíveis, dispostas a funcionar como princípios geradores e organizadores de práticas e representações, que podem ser objetivamente adaptadas ao seu objetivo sem supor a visada consciente de fins e o controle expresso das operações necessárias para atingi-los; objetivamente reguladas e regulares, sem ser em nada o produto da obediência às regras e sendo tudo isso coletivamente orquestrado sem ser o produto da ação organizadora de um maestro (BONNEWITZ, 2003, p. 76-77).

A visão de Wacquant complementa o conceito de *habitus* apresentado, caracterizando-o como:

... uma noção mediadora que ajuda a romper com a dualidade de senso comum entre indivíduo e sociedade ao captar “a interiorização da exterioridade e a exteriorização da interioridade”, ou seja, o modo como a sociedade torna-se depositada nas pessoas sob a forma de disposições duráveis ou capacidades treinadas e propensões estruturadas para pensar, sentir e agir de modos determinados, que então as guiam em suas respostas criativas aos constrangimentos e solicitações de seu meio social existente. (WACQUANT, 2007, p.63)

Bourdieu *apud* Wacquant (2007) assinala um conjunto de informações que contribuem para o entendimento do conceito de *habitus*: (i) resume não uma aptidão natural, mas social, que é, por esta mesma razão, variável através do tempo, do lugar e, sobretudo, das distribuições de poder; (ii) é transferível a vários domínios de prática: consumo, música, alimentação, desporto, etc; (iii) é durável mas não estático ou eterno: as disposições são socialmente montadas e podem ser corroídas, contrariadas ou mesmo desmanteladas pela exposição a novas forças externas; (iv) é dotado de inércia incorporada; (v) introduz uma defasagem e, por vezes, um hiato entre as determinações passadas que o produziram e as determinações atuais que o interpelam.

2.2 O conceito de *campo* social

Segundo Bourdieu o *campo* é um universo/mundo social em que os agentes (indivíduos e/ou instituições) estão inseridos. O conjunto destas interações entre os agentes e as instituições acaba por produzir, reproduzir ou difundir uma ideologia predominante dentro do *campo*, organizada por leis sociais mais ou menos específicas (BOURDIEU, 2004).

O campo é o lugar de mediação entre o indivíduo e a estrutura. Bourdieu compreende que os atores sociais estão situados em determinado campo conforme uma lógica específica. Para que o ator social ocupe um espaço é preciso que ele entenda as regras do jogo dentro do campo social e que tenha interesse em jogar. Portanto, as ações dos agentes são produtos da interiorização das estruturas desse campo. Setton (2002) traz maiores esclarecimentos alegando que o “Campo seria um espaço de relações entre grupos com distintos posicionamentos sociais, espaço de disputa e jogo de poder. Segundo Bourdieu, a sociedade é composta por vários campos, vários espaços dotados de relativa autonomia, mas regidos por regras próprias”.

2.3 Os Saberes Docentes construídos a partir da Experiência

Segundo Tardif, há um conjunto de elementos que são expressos no livro “*Saberes docentes e formação profissional*”, no qual o autor apresenta informações que corroboram para a formação do sentimento de competência, estruturadas a partir das experiências vivenciadas.

A organização dos saberes de experiência do professor advém dos conhecimentos alcançados no 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)

Silva (2005) complementa afirmando que “a teoria se aprende quando se está cursando a formação, mas a prática aprende-se quando se está exercendo a profissão, e somente com o exercício prático é que é desenvolvido e incorporado um tipo de *habitus*.”

Uma análise mais profunda sobre a prática pedagógica do educador musical demonstra a necessidade de uma constante reflexão sobre a atividade docente, no 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.

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).

2.4 A relação entre os saberes de experiência, *habitus* e *campo* social.

Marilda da Silva em seu artigo intitulado ‘*O Habitus Professoral*’ estabelece uma relação entre o pensamento de Bourdieu e de Tardif, demonstrando a importância destes dois autores para referendar o processo de construção do aluno-estagiário em formação durante a experiência do Estágio Supervisionado, argumentando que “a efetivação de práticas exercidas social e coletivamente configuram um *habitus*, ou seja, práticas deixam de ser meros saberes práticos e configuram um comportamento que denominou *habitus*.” (SILVA, 2005, p.3). A mesma autora ainda complementa dizendo que:

Nesse sentido, pode-se considerar que a experiência adquirida pelos educadores sobre o ensino na sala de aula também é uma repetição de acontecimentos inter-relacionados, ou a repetição de determinadas e mesmas ações com determinado fins, que são frutos dos condicionantes práticos oriundos da natureza prática do ato de ensinar. A semelhança entre a lógica da noção de experiência e a noção de *habitus* é visível. O que seguramente se pode dizer é que uma não existe sem a outra, já que o *habitus* é a substância da experiência, e vice-versa. (SILVA, 2005, p.4)

A noção de *habitus* associada à construção do saber docente, formulada a partir dos saberes referenciados na prática vivenciada pelos estagiários em sala de aula, contribui para o entendimento investigativo da pesquisa no que tange ao processo formativo do *habitus* docente nos estudantes egressos do curso de Licenciatura em Música da UFC, buscando identificar e compreender a inserção destes sujeitos no *campo* social de atuação. Silva complementa, demonstrando que há uma estreita relação entre estes três conceitos (saberes de experiência, *habitus* e *campo*), afirmando que:

Os saberes da experiência são saberes práticos e formam um conjunto de representações a partir das quais os professores interpretam,

compreendem e orientam sua formação e sua prática cotidiana. Na medida em que o professor enfrenta dificuldades e interage com os campos social, profissional e escolar, ele utiliza, amplia e modifica o seu *habitus*. (SILVA, 2008, p.100)

Decerto, muitos dos aspectos aqui indicados acerca dos saberes de experiência de Maurice Tardif e dos conceitos sobre *habitus* e *campo* de Pierre Bourdieu constituem apenas uma aproximação inicial com relação aos termos. O estudo dos referidos autores, para melhor entendimento, deverão ser complementado com o auxílio de outras fontes bibliográficas que ampliem a discussão e forneçam embasamentos em torno da realidade social do Brasil.

3. Procedimentos metodológicos da investigação

3.1 Referencial metodológico

A investigação seguirá procedimentos indicados pela abordagem de pesquisa do tipo qualitativa por considerar o ambiente estudado como fonte direta de dados. Na investigação qualitativa o contexto é de suma importância para compreensão do fenômeno em estudo, pois “o comportamento humano é significativamente influenciado pelo contexto em que ocorre” (BOGDAN E BIKLEN, 1994, p.48).

Para melhor compreensão sobre as competências inerentes a investigação qualitativa do objeto em estudo, no entendimento dos agentes que fazem parte do processo de formação e apropriação do educador musical com o ofício de professor; na busca pelos sujeitos que têm participação ativa na construção e criação desse significado pedagógico, os embasamentos serão realizados por meio de entrevistas em profundidade semiestruturadas, visitas de observação e relatos de campo.

A pesquisa buscará fazer um mergulho nas trajetórias formativas dos sujeitos, utilizando-se como recurso de pesquisa a entrevista em profundidade, no intuito de analisar as trajetórias individuais dos alunos egressos do curso de Licenciatura em Música da UFC/Fortaleza, investigando como ocorre o processo de construção do *habitus* docente. A escolha dos sujeitos que participarão da investigação dar-se-á a partir de uma pesquisa exploratória para considerar o interesse dos agentes em participar e contribuir com o estudo.

4. Considerações preliminares da pesquisa

Os prejuízos causados pela ausência de professores licenciados em Música e comprometidos com o fortalecimento da área de Educação Musical na instituição escolar gera uma falha inestimável no currículo formativo dos educandos, pois significa que as escolas não terão professores de Música em número suficiente e com formação adequada para exercer o ofício de professor de Artes no espaço escolar e, também, conseqüentemente, poderá acarretar a desvalorização progressiva por parte da comunidade escolar e sociedade geral que não reconhecerão a importância educacional da música no ambiente escolar.

A respeito da inserção do processo de inserção do educador musical no campo de atuação, afirmo que é fundamental definir com clareza acerca da especificidade do componente curricular Arte, com indicação de que esse componente, para ser implementado de forma consistente, precisa contemplar as especificidades das quatro linguagens básicas: Música, Artes Visuais, Dança, Teatro. É válido salientar que as diretrizes aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), no que diz respeito à formação de professores nas áreas de Artes, orientam para a formação de docentes nas diferentes linguagens artísticas em cursos específicos em cada uma destas áreas. Portanto, é uma contradição querer que os profissionais que foram formados em uma determinada área específica da linguagem artística atuem de forma genérica no ensino de Artes no âmbito da escola regular. Essa ação tomada pelas administrações públicas desrespeita a trajetória de formação individual específica inerente a cada professor de Arte, resultando, conseqüentemente, em um ensino de qualidade precário e frágil enquanto campo de saber. Exponho, a seguir, a fala de Sobreira que traz um questionamento interessante para refletirmos: “Se há um consenso social e político de que o ensino de música seja tão importante e merece lugar específico na formação escolar, por que ainda temos tantos problemas para que ela seja contemplada nos concursos públicos para área específica?” (SOBREIRA, 2008, p. 49). Portanto, é necessário pleitear junto aos órgãos competentes a realização de concursos públicos para a área específica de Música, no intuito de inserir estes estudantes-egressos em concordância com o *campo* específico de formação e, também, para que haja um maior envolvimento por parte deste licenciando com a área da docência em Música, garantindo um espaço de atuação profissional.

Precisamos refletir, enquanto campo de saber e como profissionais da área de Educação Musical, sobre o conjunto das mudanças advindas deste contexto de reinserção da música no ambiente escolar. Precisamos ouvir o que dizem os professores

de Arte e seus respectivos estudantes que já atuam nas escolas; enxergar e refletir em torno da diversidade de opiniões nas instituições formadoras – universidade, institutos, escolas técnicas, escolas especializadas, cursos livres, organizações não-governamentais, etc. – no que tange à prática formativa em Música, em colaboração e apoio com as instâncias municipal, estadual e federativa, com intuito de uma ação conjunta a nível local, regional e nacional para desenvolvimento da Educação Musical no país. Precisamos compreender a legislação e os documentos oficiais que regulamentam o ensino de música nas escolas públicas, pois seu domínio possibilita a validade de argumentos para o fortalecimento do *campo* musical, explorado como um conteúdo importante e válido a ser trabalhado na escola.

O estudo desses aspectos pode contribuir para uma melhor compreensão da prática docente em Educação Musical e, conseqüentemente, influir na formação de educadores musicais em nosso país. Enfim, precisamos sentir, de maneira geral, as necessidades inerentes ao nosso *campo* de atuação profissional para melhor atender a demanda e as expectativas sociais com relação ao processo de ensino-aprendizagem acerca da exploração do conhecimento musical no ambiente escolar e, ao mesmo tempo, possibilitar no estudante-egresso a oportunidade de dar continuidade ao processo de construção do *habitus* docente em Educação Musical iniciado durante a graduação em Música. Não adianta investir apenas na construção do *habitus* docente durante a licenciatura em Música deste estudante-egresso, é preciso refletir sobre a inserção deste no *campo* de atuação profissional e reivindicar mudanças para a melhoria da área de Educação Musical como um todo.

Referências

- 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.
- BONNEWITZ, Patrice. *Primeiras lições sobre sociologia de P. Bourdieu*. Petrópolis: Vozes, 2003.
- BOURDIEU, Pierre. *Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico*. Texto revisto pelo autor com a colaboração de Patrick Champagne e Etienne Landais; Tradução Denise Bárbara Catani – São Paulo: Editora UNESP, 2004.
- SETTON, Maria da Graça Jacintho. *A teoria do habitus em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea*. Revista Brasileira de Educação, nº 20, maio/jun./jul/ago. de 2002: Disponível em: <http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/rbde20/rbde20_06_maria_da_graca_jacinto_etton.pdf>. Acesso em: 11 de Out. de 2011.
- SILVA, Maria Aparecida de Souza. *A utilização do conceito de habitus em Pierre Bourdieu para a compreensão da formação docente*. Rev. Extra-Classe, n. 1, v.2, ago. 2008. Disponível em: <<http://www.sinprominas.org.br/imagensDin/arquivos/483.pdf>>. Acesso em: 04 de mar. 2010.
- SILVA, Marilda da. *O habitus professoral: o objeto dos estudos sobre o ato de ensinar na sala de aula*. Rev. Bras. Educ., Rio de Janeiro, n. 29, ago. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782005000200012&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 04 de mar. 2010.
- SOBREIRA, Silvia Garcia. *Reflexões sobre a obrigatoriedade da música nas escolas públicas*. Revista da ABEM, V. 20, 45-52, set. 2008.
- TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2002.
- WACQUANT, Loïc. *Esclarecer o Habitus*. Educação & Linguagem, ano 10, nº 16, pg. 63-71, JUL-DEZ de 2007. Disponível em: <<https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/EL/article/viewFile/126/136>>. Acesso em: 04 de Abr. 2010.

MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: A FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS QUE TRABALHAM COM MÚSICA

Larissa Rosa Antunes

Universidade de Brasília – UnB larissarosa.musica@gmail.com

Maria Cristina de Carvalho Cascelli de Azevedo

Universidade de Brasília – UnB criscarvalhocazevedo@gmail.com

Resumo: *A presença da música na Educação Básica tem sido tema de discussão na área de Educação Musical e envolve temáticas relacionadas às políticas educacionais, às concepções de ensino de música, às práticas pedagógico-musicais, às funções da música na escola, às políticas e ações formativas. Dentre elas, a formação de professores tem se mostrado temática atual no contexto político e educativo. Nesse sentido, este artigo apresenta recorte de pesquisa de mestrado em andamento que tem como objetivo investigar a formação e a atuação de professores que trabalham com Música na Educação Infantil em Brasília. As pesquisas acadêmicas na área indicam diferentes situações, sendo possível perceber três linhas de debate: 1) Capacitação musical da pedagoga, 2) Atuação do professor de música; e 3) Trabalho colaborativo entre pedagogas e professores de música. Utilizando questionários e entrevistas como instrumentos de coletas de dados, realizou-se um estudo quali-quantitativo. De maneira geral pedagogos(as) e professores de música reconhecem a importância do trabalho musical na educação da primeira infância. Contudo, ainda não há um consenso sobre o papel de cada um nessa tarefa. As pesquisas na área revelam a diversidade de concepções e práticas que permeiam essa etapa educacional, e apontam a relevância do trabalho colaborativo entre esses dois profissionais. Segundo os resultados parciais desta pesquisa, professores de música, pedagogos(as), músicos e estudantes de música atuam na Educação Infantil. Espera-se, com esta pesquisa, desenvolver um trabalho mais integrado entre a Licenciatura e a Pedagogia.*

Palavras-chave: Música na Educação Infantil; Formação de Professores;

Abstract: *The presence of music in the Primary Education has been a topic of discussion in the field of music education and involves issues related to educational policies, the conceptions of music education, musical-pedagogical practices, the functions of music in school policies and training actions. Among them, the teacher training has been shown to current issues in the political and educational. Accordingly, this article presents research outline masters in progress that aims to investigate the formation and action of teachers who work with Music in Early Childhood Education in Brasília. The academic researches in the area indicate different situations, and you can see three lines of discussion: 1) Capacity musical pedagogue, 2) Performance of the music teacher, and 3) Collaborative work between educators and music teachers. Using questionnaires and interviews as tools for data collection, there was a qualitative and quantitative study. In general teachers and music teachers recognize the importance of the musical work in early childhood education. However, there is still no*

consensus on the role of each in doing Research in the area reveal the diversity of concepts and practices that permeate this step educational and highlighting the importance of collaborative work between these two professionals. According to the preliminary results of this research, music teachers, pedagogues, musicians and music students work in Early Childhood Education. It is hoped this research to develop a more integrated between the Bachelor and Pedagogy.

Keywords: Music, Early Childhood Education, Teacher Training

1. Introdução

A presença da música na política educacional brasileira tem contribuído para a discussão de seu ensino nas diversas etapas da Educação Básica. Com relação à Educação Infantil, a presença a música como conteúdo curricular abrange a discussão sobre o que ensinar e quem ensina. Segundo a legislação brasileira, o professor de Educação Infantil deve ser formado nos cursos de Pedagogia sendo aceita a formação em nível médio. Contudo, escolas de Educação Infantil, principalmente particulares, contratam professores licenciados para ministrar aulas de língua, artes, educação física, música.

A Educação Infantil como locus de atuação de profissionais para trabalhar com a música tem sido objeto de estudo na área de Educação Musical, principalmente sobre a perspectiva dos profissionais que atuam no desenvolvimento das crianças. Considerando este contexto, somados a valorização da música na Educação Básica, o interesse de instituições na contratação deste profissional, apresenta-se este artigo, que é um recorte de uma pesquisa de mestrado em andamento que pretende investigar a formação e a atuação de professores que trabalham com a Música na Educação Infantil.

2. Música, Infância e Educação Infantil

A música, na infância, se manifesta em diferentes situações: nas brincadeiras e jogos infantis, nas interações entre a criança e sua família, nos programas infantis, no ambiente escolar. Sob uma perspectiva sociológica, essas situações compõem a cultura infantil, uma vez que a cultura infantil é um “conjunto estável de atividades ou rotinas, artefatos, valores e preocupações que as crianças produzem e compartilham com as demais” (CORSARO, 2011, p. 128). Assim, ao considerar os aspectos simbólicos, constituídos pela literatura, lenda e figuras mitológicas, e aspectos materiais compostos por roupas, livros, ferramentas artísticas e brinquedos, as culturas infantis revelam como as crianças se apropriam, inventam e transformam o mundo em que se inserem.

Já nos estudos cognitivos percebe-se que a música na infância está associada ao desenvolvimento infantil. Esses revelam que a música pode contribuir para o desenvolvimento da audição, coordenação motora, domínio da linguagem, fortalecer a relação afetiva da criança com sua família e para a aquisição da linguagem musical propriamente dita. (ILARI, 2005). Apesar das contribuições que pode trazer às pessoas Ilari (2005) afirma que “a música constitui uma importante forma de comunicação humana [...] e carrega traços da história, cultura e identidade social”. Desta maneira a autora reforça a presença da música no contexto infantil e a sua inserção na escola. De forma semelhante os estudos pedagógicos trazem a música como uma forma de socialização da criança no ambiente, na construção da linguagem, e como forma de inserção em um mundo simbólico o qual ela faz parte. Tanto os estudos sociológicos quanto os psicológicos reconhecem a infância como uma etapa amplamente rica do desenvolvimento humano. Assim, conclui-se que a criança que frequenta instituições de Educação Infantil carrega consigo a sua bagagem cultural e as suas práticas musicais revelam significados cognitivo e cultural.

Ao considerar o contexto educacional, a música assume funções relacionadas com questões pedagógicas em que se pode observar objetivos educacionais associados a formação estética, a expressividade, a transformação cultural, socialização, integração entre diferentes componentes curriculares. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI - revela como objetivos a vivência e reflexões sobre questões musicais, de forma sensível e expressiva, promovendo o desenvolvimento de habilidades musicais. Para Penna (2010) a proposta é detalhada e tem apontado para a valorização e construção da música como conhecimento, apresentando as especificidades da área. A discussão que emerge dessa situação tem foco no professor que trabalha com as crianças e a necessidade de conhecimentos pedagógico-musicais, sendo possível perceber também a presença de professores de música nesse nível educacional.

Neste cenário, a música integra a prática docente de professores da Educação Infantil e do Ensino Fundamental Anos Iniciais, enquanto nos Anos Finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, o componente curricular Arte pode ser ministrado por professores com habilitação específica em Música, Artes Visuais, Cênicas.

No caso da Educação Musical a capacitação musical dos pedagogos constitui-se uma das grandes temáticas de discussões, uma vez que a LDBEN aponta a Educação

Infantil como lócus de atuação do pedagogo. Porém pesquisas acadêmicas também indicam outras situações, sendo possível perceber três linhas de debate: 1) Capacitação musical de pedagogos⁸, 2) Atuação do professor de música; e 3) Trabalho colaborativo entre pedagogos e professores de música.

A primeira linha de reflexão, a capacitação musical do pedagogo(a), é objeto de estudo para Bellochio (2000) e Figueiredo (2004, 2005) que discutem a relação do(a) pedagogo(a) com a música e suas práticas docentes. Em seus estudos, Bellochio (2003), afirma que a formação deve auxiliar a prática musical, e que sua capacitação não exclui a presença do professor especialista, mas reforça a importância da música na escola (BELLOCHIO, 2003). Esse pensamento é reforçado por Diniz (2005), que ao investigar a presença da música na Educação Infantil aponta para a necessidade de investimento na formação musical continuada de pedagogos(as) e no desenvolvimento de parcerias entre as instituições formadoras e o ensino de música na Educação Infantil.

Essas pesquisas destacam a necessidade de formar musicalmente o(a) pedagogo(a) e não excluem a presença do professor de música nessa etapa educacional. No Brasil, a presença do licenciado em música na EI é regulamentado por lei em alguns estados brasileiros. Em Natal, por exemplo, a pesquisa de Gomes (2011) discute as concepções e práticas que caracterizam a atuação desses professores. Seus resultados revelam a influência da formação musical na atuação dos professores e indicam que as aulas consideradas “boas” pelos docentes são articuladas com o universo infantil, por meio do repertório, da ludicidade, da relação com outras disciplinas ou projetos temáticos. Seus resultados apontam a importância de uma formação que integre conhecimentos musicais aos conhecimentos sobre a criança e sua cultura. Por outro lado, o trabalho de Marques (2011) ao discutir a ação pedagógico-musical de uma professora de música na Educação Infantil em Brasília revela que este profissional

⁸ Os pedagogos, formados nos cursos de Pedagogia, tem a Educação Infantil com um dos campos de atuação profissional. Chamados também de generalistas, unidocentes ou educadores, os pedagogos são os professores que trabalham com conteúdos de naturezas diversas, desde cuidados básicos essenciais até conhecimentos específicos provenientes das diversas áreas do conhecimento.

contribui para o desenvolvimento musical da criança. Segundo a pesquisadora, a sua participação na EI pode envolver três possibilidades de atuação: colaborativa, individual e conjunta (MARQUES, 2011, p. 68-71).

Por fim, com relação ao trabalho colaborativo entre pedagogos(as) e professores de música, Beaumont, Baesse e Patussi (2006) observam a dificuldade de integração desses dois profissionais no currículo escolar. Segundo as autoras, nas escolas investigadas, a música apresenta-se como uma prática descontextualizada das atividades cotidianas, contribuindo para a fragmentação do currículo. A integração entre esses profissionais, quando ocorre, se concretiza na preparação de datas comemorativas. Para as autoras, as aulas de música na EI apresentam-se como um componente extra-curricular, um diferencial que destaca a escola no mercado educacional. De modo geral, a música é considerada importante, pois atrai candidatos para a escola e é pano de fundo para ensinar comportamentos, disciplinas, conhecimentos e habilidades associados à linguagem, movimento e conhecimento do mundo. O conteúdo musical em si não está integrado ao cotidiano escolar o que exige formar professores (pedagogos(as) ou licenciados(as)) que saibam fundamentar e argumentar sobre a importância da música para o ser humano.

As reflexões apresentadas implicam a necessidade de aprofundar os estudos sobre o profissional que está atuando com o conteúdo música na EI, sua formação e sua atuação, procurando compreender como ele interage com o universo infantil, com a proposta curricular da escola e com os profissionais que nela trabalham.

3. Formação Docente

A formação docente é temática recorrente nos contextos políticos, educacionais. Entendida como um processo contínuo e permanente de aprendizagem, a formação compreende formação inicial, período de iniciação ao trabalho docente e desenvolvimento profissional.

Ao fazer uma análise das produções sobre a formação inicial Garcia (1999) revela que a formação inicial é o momento em que o professor adquire conhecimentos acadêmicos, pedagógicos e práticos que contribuíram para prática educativa. Para o autor a formação abrange atitudes, competências, conhecimentos que possibilitam ao professor a compreensão de situações complexas (GARCIA, 1999). De maneira semelhante Imbernón (2010) afirma que o futuro professor deve “apreender os fundamentos de uma profissão, o que significa saber por que se realizam determinadas

ações ou se adotam algumas atitudes concretas, e quando e por que será necessário fazê-lo de outro modo” (IMBERNÓN, 2010, p. 67-68). Abrangendo os campos científico, cultural, contextual, psicopedagógico e pessoal a formação inicial visa uma atitude crítica e reflexiva considerando a complexidade do contexto em que o professor estará inserido.

Já a iniciação profissional caracteriza-se como um período de amadurecimento em que os professores fazem a transição de estudantes para professores. Esse momento é caracterizado pela aquisição de conhecimento profissional advindos de tensões e aprendizagens que surgem nos contextos em que eles estão inseridos.

A última fase da formação docente, desenvolvimento profissional, é contínua e está relacionada com o trabalho e a carreira docente, ou seja, com o desenvolvimento pessoal do professor, a sua interação com a comunidade escolar e a organização da escola, do currículo e do ensino (GARCIA, 1999). Segundo Garcia (1999), esse desenvolvimento relaciona-se com o propósito de modificar as atividades institucionais e transformar a prática pedagógica visando à melhor aprendizagem dos alunos. Nessa mesma perspectiva, Imbernón (2010) associa os processos de formação de professores a profissionalização docente. Para esse teórico, as mudanças ocorridas na história da educação refletem na profissão docente, cujo profissional deve assumir novas competências pedagógica, científicas e culturais. A formação então é constituída como um espaço “de participação, reflexão e formação para que as pessoas aprendam e se adaptem para poder conviver com a mudança e com a incerteza” (IMBERNÓN, 2010, p. 15).

A formação docente, segundo Pimenta (1999), deve contribuir para o exercício da atividade docente. Para a autora, com o processo de formação docente, o professor deve ser capaz de mobilizar conhecimentos, atitudes, habilidades, de acordo com as necessidades da realidade em que se encontra, construindo saberes que constituem sua atividade docente o ensinar. Complementando o pensamento de Pimenta, Tardif (2011) “ensinar é mobilizar uma ampla variedade de saberes, reutilizando-os no trabalho para adaptá-los pelo e para o trabalho” (TARDIF, 2011, p. 21). O trabalho então, é o espaço em que o professor mobiliza, reproduz, adapta os saberes produzindo a sua prática profissional (TARDIF, 2011).

Considerando a relação entre trabalho docente e formação, esta pesquisa é relevante uma vez que se propõe a conhecer a realidade dos profissionais que atuam

com música na EI em Brasília para melhor qualificar sua formação tanto nos cursos de pedagogia quanto nos cursos de formação de professores de música.

4. Metodologia

Como o objetivo da pesquisa é investigar a formação e atuação de profissionais que trabalham com a música na Educação Infantil, optou-se pelo *surveys* como método de pesquisa. Os *surveys* “estudam uma amostra de uma determinada população, coletando dados sobre os indivíduos na amostra, para descrever e explicar a população que representam.” (BABBIE, 2005, p. 107; COHEN, MANION, 1994), sendo os dados coletados por meio de um questionário. Porém, devido à baixa taxa de respostas, optou-se por outras técnicas para obtenção dos dados. Assim, nesta pesquisa, a metodologia foi um estudo quali-quantitativo de pequeno porte com questionários, entrevistas e observação. A coleta de dados foi realizada em três fases: 1) distribuição de questionário para conhecer a formação dos professores atuantes na EI; 2) entrevistas com professores de música, licenciados para aprofundar informações sobre sua prática docente e sua interação na escola, e 3) observações de algumas aulas para auxiliar a realização das entrevistas. O questionário foi elaborado com questões abertas e fechadas, que possibilitam o respondente opinar, justificar e dar sugestões. As entrevistas seguiram um roteiro estruturado com base nas respostas dos questionários dos professores selecionados.

Para definir a amostra da pesquisa, foram coletadas informações em documentos da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Segundo o Censo Escolar, a Educação Infantil (EI) na cidade é oferecida em 641 instituições educacionais. Ela ocupa o segundo lugar com relação ao número de instituições (públicas e particulares) da Educação Básica, ficando entre o Ensino Fundamental (967 escolas) e o Ensino Médio (205 escolas). O grande número de escolas (641) exigiu uma seleção intencional por região administrativa que possibilitasse fácil acesso: Coordenação Regional de Ensino Plano Piloto/Cruzeiro (CRE-PP/Cruzeiro) com 117 instituições. Em seguida foi realizado o contato, telefônico ou presencial, com as escolas para verificar a presença desses profissionais. Das 117 escolas, 50,4% (59 escolas) afirmaram contar com a presença de um profissional (leigo ou formado) que trabalham especificamente a música. Após esse levantamento, foi encaminhado, por email ou pessoalmente, um questionário auto-administrado para os profissionais das 59 escolas identificadas. Após 2 meses de contato e solicitação de retorno dos

questionários, apenas 22% (13 profissionais) responderam. Dentre os respondentes, foram identificados 5 (38, 4%) professores licenciados em Educação Artística, com habilitação em Música.

Após análise dos dados oriundos das respostas ao questionário optou-se pela realização de entrevistas com a finalidade de aprofundar algumas informações sobre a prática dos profissionais e sobre a sua interação na escola. A observação também foi considerada para auxiliar a realização das entrevistas, porém esta foi descartada, pois as escolas não permitiram a presença da pesquisadora. Assim, foram realizadas entrevistas com 70% (9 profissionais) que consentiram participar.

5. Considerações Finais

As pesquisas revelam a diversidade de concepções e práticas que permeiam essa etapa educacional, e apontam a relevância do trabalho colaborativo entre esses dois profissionais. Os resultados parciais apresentados revelam que professores de música, pedagogos(as), música e estudantes de música atuam na Educação Infantil em Brasília. Alguns professores são leigos e não vivenciaram conhecimentos pedagógico, pedagógico-musicais ou musicais. Dentre os motivos que os levaram a trabalhar na Educação Infantil apresenta-se principalmente o gosto por crianças, aliado as ofertas do mercado de trabalho. Dentre os conhecimentos, os profissionais afirmaram que é necessário saber sobre a criança e seu desenvolvimento, mas também sobre a música e seu ensino. Assim, para os profissionais, além dos conhecimentos pedagógicos ou musicais, são necessários os conhecimentos pedagógico-musicais. As reflexões apresentadas implicam a necessidade de aprofundar os estudos sobre o profissional que está atuando com o conteúdo música na EI, sua formação e sua atuação, procurando compreender como ele interage com o universo infantil, com a proposta curricular da escola e com os profissionais que nela trabalham.

Referências Bibliográficas

BABBIE, Earl. Métodos de pesquisa de Survey. Tradução de Guilherme Cezarino, 3ª Reimpressão. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.

BEAUMONT, Maria Teresa de; BAESSE, Janete Aparecida; PATUSSI, Marcela Elessandra. Aula de música na escola: integração entre especialistas e professoras na perspectiva de docentes e gestores. Revista da ABEM, Porto Alegre, V. 14, mar. 2006, 115-123.

BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. A formação profissional do educador musical: algumas apostas. Revista da ABEM, Porto Alegre, V. 8, 17-24, mar. 2003.

_____. A Educação Musical nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental: olhando e construindo junto às práticas cotidianas do professor. 2000. Tese (Doutorado em Educação). UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. Porto Alegre, 2000.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução e aos métodos. Tradução de Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994

CERISARA, A. B. Em busca da identidade das profissionais de educação infantil. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Paulo, São Paulo, 1996.

COHEN, Louis; MANION, Lawrence. Surveys. In: COHEN, Louis; MANION, Lawrence. Research methods in education. 4ª ed. London: Routledge, 1994. p. 83-105.

CORSARO, Willian A. Sociologia da Infância. Tradução de Lia Gabriele Regius Reis. 2ª edição. Porto Alegre: Artmed, 2011.

DINIZ, Lélia Negrini. Música na educação infantil: um survey com professoras da rede municipal de ensino de Porto Alegre - RS. 2005. 114 p. Dissertação (Mestrado em Música) UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL, Porto Alegre, 2005.

FIGUEIREDO, Sérgio Luiz Ferreira de. A preparação musical de professores generalistas no Brasil. Revista da ABEM, Porto Alegre, V. 11, set. 2004, p. 55-61.

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

GARCIA, Carlos Marcelo. Formação de professores: para uma mudança educativa. Tradução de Isabel Narciso, Barcelona: Porto, 1999.

GOMES, Carolina Chaves. O ensino de música na educação infantil da cidade de Natal: concepções e práticas docentes. 2011. 185 p. Dissertação (Mestrado em Música) UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA, João Pessoa, 2011.

ILARI, Beatriz Senoi. A música e o desenvolvimento da mente no início da vida: investigação, fatos e mitos. In: Anais do 1º Simpósio Internacional de Cognição e Artes Musicais. Curitiba: UFPR, 2005, p. 54-62.

IMBERNÓN, Francisco. Formação Docente e Profissional: Formar-se para a mudança e a incerteza. Tradução Silvana Cobucci Leite. 8ª edição. São Paulo: Cortez, 2010.

MARQUES, Mônica Luchese. A ação pedagógico-musical na Educação Infantil: um estudo de caso com professora de música. 2011. 90 p. Dissertação (Mestrado em Música). UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, Brasília, 2011.

PENNA, Maura. Música(s) e seu ensino. 2ª ed. rev. e ampl. Porto Alegre: Sulina, 2010.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de Professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). Saberes pedagógicos e atividade docente. São Paulo: Cortez, 1999. p. 15-34.

TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. Tradução de Francisco Pereira. 12ª ed. Petrópolis

MÚSICA NA ESCOLA: DESAFIOS E PRÁTICAS PARA A SUA INCLUSÃO

Simone Braga
Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS)
moninhabraga@gmail.com

Resumo: *Com a aprovação da Lei n. 11.769/2008, que estabelece a obrigatoriedade do conteúdo música na Educação Básica, muitos questionamentos emergem, sobretudo, os que dizem respeito à seleção de conteúdos, práticas docentes e a sua adaptação ao contexto educacional, relegado pelas políticas públicas ao longo da história educacional brasileira. Nesta direção, a implantação em quatro escolas públicas do Subprojeto Musicando a Escola, pertencente ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência (PIBID), amplia estes questionamentos: como introduzir e articular a prática musical às características presentes na escola? Como utilizar esta iniciativa como ferramenta para o desenvolvimento de saberes pedagógicos musicais? Com o objetivo de responder a estas questões, o presente artigo apresenta as atividades desenvolvidas na inclusão do conteúdo musical em escolas, do município de Feira de Santana do Estado da Bahia, as quais não contemplavam esta área de conhecimento. Como base para a elaboração das atividades, buscou-se selecionar na literatura autores que analisam a função da música no contexto escolar (COUTO e SANTOS, 2009; PENNA, 2010), o desenvolvimento de saberes pedagógicos musicais (BELLOCHIO, 2003) e atividades musicais a serem realizadas neste espaço (DEL BEN, 2011). Como resultado, notou-se transformações significativas entre os envolvidos: 1) bolsistas - maior aproximação e compreensão do contexto escolar; 2) professores - entendimento da música como área de conhecimento; 3) comunidade escolar – maior contato com a prática musical sistematizada.*

Palavras Chave: atividades musicais escolares, formação pedagógica musical, PIBID.

MUSIC IN SCHOOL: CHALLENGES AND PRACTICES FOR THEIR INCLUSION

Abstract: *With the approval of Law no. 11.769/2008 establishing the compulsory basic education in music content, many questions arise, especially those concerning the selection of content, teaching practices and their adaptation to the educational context, relegated by public policy throughout Brazilian educational history. In this direction, the implementation in four public schools Subproject Musicando School belonging to the Institutional Program Initiation Scholarship in Teaching (PIBID), extends these questions: how to introduce and articulate musical practice characteristics present in the school? How to use this initiative as a tool for the development of pedagogical knowledge musicals? In order to answer these questions, this paper presents the activities in the inclusion of musical content in schools, the city of Feira de Santana, Bahia State, which did not include this field. As a basis for the development of activities, aimed to select authors in the literature that analyze the role of music in the school context (COUTO and SANTOS, 2009; PENNA, 2010), the musical development of pedagogical knowledge (BELLOCHIO, 2003) and musical activities to be performed in this space (DEL BEN, 2011). As a result, we noted significant changes among those involved: 1) Fellows - closest approach and understanding of the school context, 2) teachers - understanding of music as a field of knowledge, 3) school community - greater contact with the musical practice systematically.*

Keywords: school musical activities, pedagogical musical, PIBID.

1. Desafios para a inserção da música na escola

Com a aprovação da Lei 11.769/2008, que estabelece a música como conteúdo obrigatório a ser desenvolvida no componente curricular Arte, se faz necessário identificar as possibilidades de efetivação e inserção do conteúdo música no espaço escolar. Junto à aprovação legal, muitos questionamentos surgem entre os profissionais envolvidos e, conseqüentemente, na literatura da área por meio de produções, discussões e debates acerca de alguns tópicos: 1) conteúdos: o que ensinar? Quais conteúdos? Quais as bases teóricas para a sua seleção? E o contexto do estudante e de sua comunidade? Deve ser considerado? 2) metodologia: como ensinar? Como abordar estes conteúdos? Desenvolver atividades práticas? Teóricas? O ensino de música deve ser desenvolvido em atividades curriculares? Extracurriculares?

De fato, são questões pertinentes para um espaço a qual o ensino de música foi relegado pelas políticas públicas ao longo da história educacional brasileira. Segundo Conde (2003), não existia programas de educação voltada para o ensino musical, e sim projetos pontuais, com tempo limitado de realização, sem proposta de continuidade e de avaliação de resultados. Historicamente, Jardim (2009) destaca apenas duas iniciativas do ensino musical na Educação Básica: a Reforma da Instituição Pública de 1890 e a Reforma Francisco Campos de 1930.

A primeira, limitada ao estado paulista, a música foi inserida como disciplina no curso de formação docente, na Escola Normal de São Paulo, ministrada por músicos profissionais e como componente nos quatros primeiros anos do curso de 1º grau, ministrada pelos normalistas após formação. Apenas, a partir da segunda iniciativa é que a legislação abrange todo o território nacional, através do Canto Orfeônico desenvolvido como componente curricular obrigatório nas escolas brasileiras ministrada por professores participantes de um programa de formação continuada desenvolvido pelo Conservatório Nacional de Canto Orfeônico no Rio de Janeiro.

Conhecer esta trajetória histórica facilita compreender a inexistência de uma tradição em se ensinar música neste espaço, sobretudo, na rede pública do município de Feira de Santana, a qual conta com a primeira licenciatura em música, mantida pela Universidade Estadual de Feira de Santana, iniciada no ano de 2012. Sobre a inexistência, Couto e Santos (2009, p. 111) argumentam que

[...] pode levar a diferentes ideias da sociedade a respeito dos conteúdos, objetivos e funções dessa disciplina. Partindo deste pressuposto, é importante refletir sobre o papel que a música deve desempenhar na escola regular, bem como suas funções e valores, para que seu retorno à escola (Lei 11.769/2008) aconteça de uma forma bem compreendida e fundamentada pela comunidade de educadores musicais.

Este dado aponta para algumas particularidades na execução do subprojeto em questão, sobretudo, relacionadas à formação inicial. Segundo Bellochio (2003) para a atuação

neste contexto devem emergir especificidades de conhecimento musical e de conhecimento pedagógico, além da compreensão da educação e de seus constituintes psicológicos, filosóficos, antropológicos, sociológicos e pedagógicos. Em concordância, Penna (2008) considera que a formação não deva esgotar em saberes da linguagem musical. A autora defende ser indispensável uma perspectiva pedagógica que permita a compreensão da especificidade do contexto educativo ao possibilitar a construção de alternativas metodológicas. Esta perspectiva pedagógica deve ser construída em troca e parceria com os professores supervisores, visto que além da responsabilidade de promover esta formação inicial, também se faz necessário desenvolver a formação continuada voltada para professores supervisores sem a formação na área, em sua grande maioria, com formação em Letras, atuantes no componente curricular Artes, para que possam refletir sobre a importância da música neste espaço e considerá-la como área de conhecimento.

Esta consideração perpassa pela reflexão da função do ensino de música na escola, da promoção democrática ao seu acesso, do planejamento de propostas, entre outros, que devem ser amparada pela literatura da área e por experiências já consolidadas, por meio do conhecimento de relatos de experiências. Segundo Hentschke e Del Ben (2003, p. 181) a função da mesma “[...] não visa à formação do músico profissional. Objetiva, entre outras coisas, auxiliar crianças, adolescentes e jovens no processo de apropriação, transmissão e criação de práticas músico culturais como parte da construção da cidadania”. Já Penna (2008) argumenta que a educação musical deve ampliar o universo musical do aluno através da democratização no acesso à arte e à cultura. Esta ampliação pode ser efetivada através de uma vivência musical participativa e o contato com repertório eclético.

Sobre as vivências musicais escolares, Del Ben (2011) defende que devem ser práticas organizadas em consonância com as considerações da função da música e as concepções docentes sobre o seu ensino. A educadora apresenta possíveis formas de organização do ensino musical escolar que pode ter diversos pontos de partida, a começar pela seleção de conteúdos, ou pela definição de objetivos, ou a partir da elaboração de atividades a serem desenvolvidas. Contudo, além de tais práticas apresentarem consonância com a compreensão da função da música e as concepções de ensino, é oportuno conhecer o contexto escolar, perfil dos estudantes, bem como a realidade da Educação Básica local.

2. Realidade feirense

Atualmente, no estado da Bahia, nas redes municipais e estadual, um licenciado em música tem a possibilidade de prestar concurso para o componente curricular Arte. Ao assumir as aulas irá se deparar com salas compostas por aproximadamente 40 a 50 estudantes para o desenvolvimento do conteúdo música. Todavia, além das aulas inseridas na matriz curricular, ele poderá desenvolver atividades extracurriculares nos diversos projetos existentes na rede estadual e municipal, desde os projetos estruturantes estaduais, como o FACE (Festival da

Canção), a outros em parceria com o governo federal, a exemplo dos projetos Mais Educação ou Mais Cultura.

O subprojeto considera estas possibilidades ao oportunizar o contato do bolsista com o desenvolvimento do conteúdo música por meio de atividades de caráter curricular e extracurricular. Além de promover o exercício da análise e reflexão sobre as propostas existentes de programas governamentais de período integral, dos propósitos e funcionamentos dos projetos estruturantes da SEC/BA, do desenvolvimento de oficinas e atividades diversas, da inclusão da comunidade local nestas atividades, entre outros, o que irá possibilitar o desenvolvimento de uma postura política frente a questões de conquista de espaço na escola, valorização e consolidação da música enquanto área de conhecimento.

O elo entre o desenvolvimento de todas estas habilidades e atividades reside nos encontros pedagógicos do subprojeto. O encontro entre bolsistas e o coordenador de área, ao qual são promovidas oficinas, discussões dos textos lidos, entre outros, possibilitam ao bolsista sugerir conteúdos, práticas, repertório, nos encontros semanais com os professores coordenadores, nas atividades complementares (AC) onde as ações a serem desenvolvidas devem ser planejadas. Neste planejamento, há o desenvolvimento e o cruzamento entre a formação inicial e continuada, visto que o professor orienta como abordar este conteúdo, como transformá-lo em plano de aula, se o mesmo irá funcionar para a quantidade de estudantes e o espaço físico disponível, de como divulgar um evento, ou como organizar e realizar o mesmo, como compartilhar e solicitar apoio com a gestão escolar, entre outros, enquanto que o bolsista sinaliza que para a realização de apresentações musicais há a necessidade de alguns recursos como sonorização, determinado espaço, tempo de preparação, entre outros.

O resultado destes encontros retorna a coordenação de área, que em um processo cíclico, verifica e analisa a proposta construída colaborativamente, sob o ponto de vista pedagógico musical voltado para o contexto escolar. E juntos, coordenação de área, professor supervisor e bolsista, buscam alcançar os objetivos propostos do subprojeto Musicando a Escola: 1) contribuir para a formação inicial de professores de música; 2) articular conhecimentos musicais pedagógicos, teóricos e práticos; 3) valorizar a música como área de conhecimento; 4) desenvolver diálogo entre a universidade e a educação básica; 5) inserir a prática do ensino musical em escola pública local; 6) vivenciar e discutir formatos de aulas e metodologias para o contexto escolar; 7) fomentar políticas públicas locais para a área; 8) auxiliar na preparação do campo de atuação local para os futuros professores de música. Para alcançar tais objetivos, as práticas musicais desenvolvidas na escola são introduzidas a partir de atividades direcionadas aos bolsistas agrupadas em três eixos: 1) atividades curriculares; 2) atividades extracurriculares; 3) atividades de formação, conforme descrição a seguir.

3. As atividades realizadas

As atividades curriculares ocorrem por meio de intervenções didáticas realizadas pelos bolsistas, nos horários das aulas de Arte, ministradas pelo professor supervisor. O objetivo da atividade é de promover a aproximação do bolsista com a sala de aula e a experimentação de atividades musicais para este contexto. Tais intervenções são atividades as quais são dirigidas pelos bolsistas, acompanhadas e planejadas em parceria com o professor supervisor, que permanece na sala durante a realização da mesma, para se necessário, mediar as ações realizadas pelos bolsistas. O planejamento ocorre nas Atividades Complementares da escola (AC).

Já as atividades extracurriculares não são realizadas no horário das aulas e tem com objetivo socializar e permitir maior abrangência dos participantes do subprojeto no âmbito escolar. Desta forma, são realizadas ações que poderão ser voltadas para toda a comunidade escolar, como forma de instituir a presença da música na escola parceira e ampliar as experiências dos bolsistas, ao envolver atividades de extensão, visto que permitem a participação de outros professores, estudantes e familiares da escola parceira, além de possibilitar a reflexão sobre as possibilidades de promoção do diálogo da escola com a comunidade e demais instituições, realização de projetos interdisciplinares, utilização de diversos recursos, a exemplo dos tecnológicos, ampliação de espaços para o ensino musical, desenvolvimento de trabalhos colaborativos que envolvam a gestão, coordenação, enfim, toda a comunidade escolar.

Para a definição das atividades são consideradas as necessidades e anseios da escola, bem como o perfil dos estudantes da mesma, alinhados às propostas educacionais da escola. Após a definição, esta poderá ser realizada em horários definidos pelo grupo, conforme suas necessidades, como no período contra turno, no intervalo das aulas, sábado letivo, entre outros. Ressalta-se que o auxílio para o planejamento pedagógico da atividade deve ser acompanhado diretamente pelo coordenador de área, e para a viabilidade da realização da mesma é apoiado pelo suporte e auxílio do professor supervisor.

Todavia, para a realização das atividades descritas anteriormente, curriculares e extracurriculares, é necessário que os participantes busquem conhecimento amplo da área (música). Tal conhecimento se refere desde os aspectos legais, sobretudo, conhecimentos pedagógicos das possibilidades de desenvolvimento do ensino musical no contexto escolar. Este conhecimento se dá por meio do diálogo do subprojeto com os componentes curriculares do curso de Licenciatura em Música da Uefs, promoção e participação de eventos diversos (oficinas, minicursos, seminários, palestras, etc) e por meio da realização de leituras da literatura da área.

Além da leitura, é imprescindível o desenvolvimento da escrita acadêmica, visto que é uma habilidade necessária para a atuação docente escolar, tanto para a elaboração de planejamentos e projetos pedagógicos, quanto para justificar sobre ações e carga horária disponibilizada na escola. Para o bolsista é uma ferramenta significativa para viabilizar e

comprovar as ações desenvolvidas no subprojeto, assim como a carga horária disponibilizada. Desta forma, mensalmente devem ser realizadas leituras e formas de registro indicados pelo coordenador da área, em consonância com as ações desenvolvidas no subprojeto nas escolas. Ex: se em um determinado mês deve ser elaborado o miniprojeto das intervenções pedagógicas, este deve ser o registro mensal que o coordenador de área irá orientar e acompanhar na sua elaboração.

Os projetos ou miniprojetos se destacam dentre as atividades desenvolvidas, justamente por integrar os três eixos mencionados ao envolver a elaboração dos planejamentos dos conteúdos a serem desenvolvidas em sala de aula (atividades curriculares), permitir a sua socialização com toda a comunidade escolar (atividades extracurriculares), além de possibilitar a realização de leituras que fundamentam a sua elaboração (atividades de formação). Como exemplos das leituras realizadas, os projetos esboçados parcialmente a seguir, utilizaram como fundamentação os seguintes textos: 1) Maura Penna: Poéticas musicais e práticas sociais: reflexões sobre a educação musical diante da diversidade (gráfico 3); 2) Maria Amaral: A prática musical dos gêneros brasileiros choro, samba e baião inseridos na educação fundamental frente à influência da mídia (gráfico 1 e 2); 3) Jusamara Souza: Outras escutas da música brasileira (gráfico 1 e 3); 4) João Fortunato Soares de Quadros Junior *et al*: A relação entre som e imagem no contexto fílmico: análise a partir da opinião de contempladores (gráfico 3).

Gráfico 1: Projeto O lado e o lado B: a função social da música

Tema central	Conteúdos	Atividades
Gêneros musicais brasileiros	Samba, baião, xote	Execução percussiva
	Instrumentos	Apresentações nos intervalos
	Característicos	



Figura 1 Ensaio do Intervalo Musical

Foi objetivo geral deste projeto, conhecer usos e funções da Música. Dos objetivos específicos destacam-se: 1) conhecer, apreciar e adotar atitudes de respeito diante da variedade de manifestações musicais do Brasil e do mundo; 2) analisar e se posicionar criticamente diante da música popular do século XXI; 3) identificar quem é que define "bom gosto" de "mau gosto"; 4) distinguir preconceito de gosto pessoal; 5) criar vínculos entre a Música produzida na Escola às veiculadas pela mídia e as que são produzidas localmente em nosso município e região; 6) possibilitar a escuta de diversos estilos de músicas para que percebam as

características expressivas e de intencionalidade dos compositores e intérpretes dessas músicas; 7) estimular o raciocínio e a atenção em relação ao texto musical; 8) analisar criticamente letras de músicas diversas; 9) redescobrir o gosto por diferentes estilos musicais.

Gráfico 2: Projeto Um breve passeio pela história do samba

Tema central	Conteúdos	Atividades
Samba e vertentes	Célula rítmica do samba Pagode, bossa, choro	Apreciação participativa do gênero Execução musical Construção de instrumentos



Figura 2 Aula sobre Bossa Nova

O objetivo geral deste projeto foi apresentar o gênero samba, falando de suas origens, variações/vertentes e influências em gêneros mais novos, tomando como ponto de partida o pagode. Já os objetivos específicos foram: 1) contribuir para a ampliação do repertório de gêneros musicais dos estudantes, possibilitando novos horizontes musicais; 2) possibilitar uma audição musical mais autônoma dos meios de comunicação de massa; 3) valorizar os conhecimentos prévios dos estudantes e usar estes como ponto de partida para novos saberes.

Gráfico 3: Projeto O som da palavra: Vinicius de Moraes e sua obra

Tema central	Conteúdos	Atividades
O som da palavra: Vinicius de Moraes	Parâmetros musicais Trilha sonora e sonorização de histórias	Identificação dos parâmetros na obra de Vinicius Criar temas para personagens de suas músicas (ex: Garota de Ipanema) Sonorizar poesias Oficinas musicais



Figura 3 Oficina de trilha sonora

Com o objetivo principal de ampliar o conhecimento musical de alunos do ensino fundamental, utilizando-se da poesia e música de Vinicius de Moraes, em uma perspectiva interdisciplinar, ao envolver outras possibilidades artísticas e diálogo com o componente curricular Português, para promover maior integração dos alunos com o conteúdo proposto, teve

como objetivos específicos: 1) incluir alunos portadores de deficiências nesse projeto, mesmo que de maneira ainda experimental; 2) apresentar ao corpo docente a oportunidade de conhecer de forma diferente a grandiosa obra do mestre Vinícius de Moraes; 3) sensibilizar os alunos através da apreciação e prática artística por meio da música e poesia; 4) discutir e refletir sobre as preferências musicais e influências do contexto sociocultural do aluno, conhecendo usos e funções da música ao introduzir conceitos sobre Ritmo e o treino da percepção Rítmica; 5) discutir o conceito de música, harmonia, melodia e ritmo, bem como sobre os gêneros musicais brasileiros, com ênfase em músicas relacionadas à mulher, estabelecendo participação dos estudantes na execução de músicas; 6) apresentar uma contextualização histórica e social do movimento da Bossa Nova; 7) desenvolver o senso musical nos processos de criação, execução e apreciação no tocante ao conteúdo parâmetros sonoros e prática vocal.

4. Resultados alcançados

Das ações realizadas, desafios que poderiam se tornar empecilhos para a inserção do ensino musical nas escolas envolvidas, a exemplo da formação das professoras supervisoras, transformou-se em elementos enriquecedores para as práticas realizadas. Neste sentido, a formação na área de Letras de algumas, possibilitou que o projeto *O som da palavra: Vinícius de Moraes e sua obra* fosse desenvolvido em uma perspectiva interdisciplinar, ao promover o diálogo entre os conteúdos musicais, desenvolvidos na aula de Arte, com os conteúdos desenvolvidos no componente curricular Português.

Esta perspectiva interdisciplinar também envolveu outras áreas de conhecimento em outra escola, graças às habilidades de uma das professoras supervisoras formada em Pedagogia. Enquanto que na experiência anterior, o diálogo se deu por meio da realização de oficinas, em atividades extracurriculares, nesta, o diálogo foi realizado em eventos mensais, durante o intervalo das aulas, em uma atividade denominada por Intervalo Musical, inserida no projeto *O lado e o lado B: a função social da música*. Na atividade, há apresentações musicais executadas por estudantes que já possuem a prática musical, seja cantando ou tocando, orientados pelos bolsistas que também participam das apresentações. Além das apresentações musicais, ocorreram outras atividades realizadas por estudantes de outros componentes, orientados por seus professores, a exemplo de declamação de poesias, exposição de desenhos e pinturas, entre outros.

Vale ressaltar que em todas as práticas, a música assumiu a condição de área de conhecimento e não apenas um recurso facilitador para o desenvolvimento das outras áreas de conhecimento. Nesta direção, notaram-se transformações significativas entre os envolvidos: 1) bolsistas - maior aproximação e compreensão do contexto escolar ao participar de atividades desenvolvidas em sala de aula e entre outros espaços na escola. Esta variedade de atividades e atuação possibilitou compreender formas variadas de

inserir o ensino musical neste espaço, além de possibilitar o desenvolvimento de habilidades e competências docentes; 2) professores supervisores - entendimento da música como área de conhecimento ao realizar as leituras propostas, além de auxiliar no planejamento das ações a serem desenvolvidas; 3) comunidade escolar – maior contato com a prática musical sistematizada, sobretudo, por meio das atividades extracurriculares realizadas.

Estas transformações perpassam por um processo ao qual está sendo desenvolvida em um só tempo a inserção da música na escola, a formação inicial e a formação continuada. E por meio deste desenvolvimento, as questões iniciais apresentadas neste artigo, quais sejam: como introduzir e articular a prática musical às características presentes na escola? Como utilizar esta iniciativa como ferramenta para o desenvolvimento de saberes pedagógicos musicais?, estão sendo respondidas por meio das ações realizadas.

5. Referencias

BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. **A formação profissional do educador musical:** algumas apostas. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 8, 17-24, mar. 2003.

CONDE, Cecília. **Algumas reflexões para pensarmos nos cursos de Formação de Professores do Ensino Fundamental.** In: SEMINÁRIO MÚSICA NA EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL, I, 2003, Rio de Janeiro. *Anais...* 2003. Rio de Janeiro: CBM, 2003, p. 34-51.

COUTO, Ana Carolina Nunes; 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.

DEL BEN, Luciana Marta. **Música nas Escolas.** Texto 3. *Salto para o futuro. Educação musical escolar.* Ano XXI Boletim 08. Jun. 2011.

HENTSCHKE, L.; DEL BEN, L. (Orgs.). **Ensino de música:** propostas para pensar e agir em sala de aula. São Paulo: Moderna, 2003.

JARDIM, Vera Lúcia Gomes. **Institucionalização da profissão docente** – o professor de música e a educação pública. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 21, 15-24, mar. 2009.

PENNA, Maura. **Não basta tocar?** Discutindo a formação do educador musical. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 16, 49-56, mar. 2008.

_____. **Música(s) e seu ensino.** 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2010.

O DESENHO COMO FERRAMENTA PARA O DESENVOLVIMENTO INICIAL DA ESCRITA, DA LEITURA E DA CRIAÇÃO MUSICAL: UM ESTUDO DE CASO COM PEQUENOS INICIANTES AO PIANO.

Marcos Paulo Miranda Leão dos Santos
UFC marcosleao1@yahoo.com.br

Resumo: Há relatos no ambiente educacional da considerável dificuldade de uma parcela dos iniciantes na leitura musical em assimilar a lógica da partitura tradicional. Com o presente estudo, procurei promover a reflexão sobre alternativas de aplicação do desenho amador como ferramenta de auxílio ao desenvolvimento da leitura musical tradicional. Assim, tive como objetivo investigar a eficácia do uso de traços horizontais, verticais e diagonais para a posterior fluência na leitura de partituras. Para tanto, fiz uso de desenhos criados pelas crianças em que a noção de altura musical associada às linhas do grafite foram inseridos no material musical do aprendiz de forma natural e criativa. Tive como referencial bibliográfico textos de autores como Jusamara Souza, Alessandra Nunes, Wasti Sivério Ciszevski, Ermelinda Paz e Murray Schafer. Os desenhos utilizaram materiais prévios do mundo da criança, como figuras de montanhas, prédios e pontes, que posteriormente foram interpretados pelo próprio autor dos traços tendo como base a mesma lógica da partitura melódica, em que as notas mais agudas estão acima das notas mais graves. Com a vivência gradativa da escrita, da leitura e da criação musical à partir dos desenhos criados pelas crianças, ficou evidenciado que a leitura da partitura entrou na vida musical dos educandos de forma mais orgânica: sem resistências, irritações ou desestímulos.

Palavras-chave: Desenho, Partitura Musical, Leitura Musical.

The design as a tool for the initial development of writing, reading and music creation: A case study with small beginners at the piano.

Abstract: There are reports in the education environment about the huge difficulty of some students at the beginner level to assimilate and understand the logic behind the traditional music sheet. In my study, I wanted to promote the reflection about how to apply amateur drawings as a tool to assist in the development of traditional music reading. My goal was to investigate the effectiveness of the use of horizontal, vertical and diagonal traces in the later stage of fluency in music sheet reading. To achieve this goal, I made use of children's drawings in which the concept of musical height associated to charcoal line was inserted in the apprentice's musical material in a natural and creative way. I had as a bibliographic reference the works of authors such as Jusamara Souza, Alessandra Nunes, Wasti Sivério Ciszevski, Ermelinda Paz and Murray Schafer. The student's drawings consisted of common children categories such as mountains, buildings and bridges. After the drawings were completed, they were interpreted by the student using melodic sheets as a basis of comparison. The experiences with the gradual writing, reading and musical creation from the children's drawings produced evidence that musical sheet reading started to be part of the student's musical life in a more imaginative way, without resistance, irritations or disincentives.

Keywords: Design, Sheet Music, Reading Musical.

Notação musical tradicional e notação musical não convencional

Os primeiros esforços de representar por notação a música ocidental datam do início do século IX e tinham como objetivo registrar fisicamente as músicas que até então se perpetuavam por meio de imitação e repetição oral (Souza, 2004, p. 209-210). A notação desse período era bem mais imprecisa que a notação tradicional de hoje e ainda não era usada como ferramenta pedagógica para o ensino música: o professor ensinava música através do seu exemplo e o educando aprendia por imitação e repetição. A partitura tradicional como a conhecemos hoje surgiu entre os séculos XV e XVI e desde então a usamos tanto para registrarmos novas composições, como para aprendermos músicas nunca antes ouvidas, tamanho é seu êxito em representar fielmente sons oriundos da música tradicional europeia.

Em nossa cultura, a partitura tradicional tem um papel considerável na construção da idealização da figura do músico ocidental. No imaginário de nossa sociedade, o verdadeiro músico é aquele que sabe ler com fluência a notação tradicional, com suas pautas, claves e armaduras. Esse pensamento coloca o músico em um pedestal difícil de ser alcançado por pessoas não alfabetizadas na escrita musical, fazendo com que a partitura tradicional deixe de ser um instrumento de universalização da música para ser também um instrumento de exclusão musical (Ibidem, 2004, p. 207-208).

Na partitura tradicional, encontramos sistemas que foram se enrijecendo ao longo da história, como as linhas do pentagrama que dificultam a representação simbólica de sons não temperados, ou como as figuras de notas que obedecem à hierarquia da divisão temporal binária ou ternária dos sons fazendo com que durações que não estejam inseridas nessas divisões sejam “esquecidas” da música tonal tradicional pela dificuldade de registro. Pelo teor da riqueza de detalhes inserida nessa notação, que expressa o máximo de informação possível, como dinâmica, expressão, andamento, altura, etc., o papel do intérprete fica reduzido a mero decodificador de símbolos musicais que tem o árduo dever de executar fielmente a partitura lida, fato esse que não incentiva apropriadamente o desenvolvimento criativo nos educandos. Para educadores como Swanwick (2003) e Beineke (2009), o ato criativo não fica restrito à atividades de composição musical, tendo outras ações, como por exemplo, a própria performance musical, grande potencial de desenvolvimento criativo desde que o performer não se sinta sobrecarregado com o número de informações contidas na notação ficando o mais livre possível para se expressar.

Com o advento da música contemporânea, a partir do séc. XX alguns compositores optaram por registrar suas criações em notação não convencional por facilitar o registro de timbres até então não convencionais na música em voga. A notação não convencional também tem a característica de ser menos determinada do que a partitura convencional, abrindo um maior espaço para a criação dentro da execução do intérprete.

Para Jusamara (2004, p. 211), existem basicamente três tipos de grafias não convencionais: a) notação como símbolo icônico, como por exemplo, signos de relâmpagos para representar sons de trovões; b) notação associada à significação musical, como por exemplo, linhas em diagonais ascendentes para descrever sons que vão do grave ao agudo; e c) notação como registro da posição ou disposição corporal, como por exemplo, desenhos de braços de violões com as respectivas casas presas ou soltas para descrever acordes. Alguns educadores musicais, como Alessandra Nunes (2011), Wasti Sivério Ciszevski (2010) e Murray Schafer (1991), já vêm utilizando a notação não convencional em suas aulas em razão de sua inclinação ao pensamento reflexivo, criativo e contemporâneo.

Se voltarmos nossos olhares para a tecnologia computacional, veremos que já existem softwares, como o Editor Musical, desenvolvido pelo Laboratório da Escola Politécnica da USP, que estimulam a criação musical por meio de notação não convencional, em que cores variadas são usadas para cada família de instrumentos e em que os sons são simbolizados por linhas horizontais mais ou menos longas dependendo da duração das notas (WIKI).

Educadores musicais do início do século XX, conhecidos por sua educação ativa, nos alertaram que o aprendizado da música deve vir primeiramente com a prática, antes da leitura ou a escrita musical, estas virão naturalmente com a posterior necessidade e curiosidade do educando (FONTERRADA, 2008). Mas como iniciar o aluno na notação tradicional quando vier essa necessidade? Murray Schafer (1998, p. 228 - 267) propõe várias formas criativas de usarmos notações não tradicionais, misturando notações como símbolos icônicos com notações associadas à significações musicais. Para os alunos que ainda não eram iniciados na partitura tradicional, Schafer utilizava a grade musical, ferramenta esta, que para toda altura de nota se utilizavam linhas com alturas diferenciadas, e que para cada pulsação se utilizavam quadrados dispostos em lugares distintos da folha dependendo da altura e da localização no tempo

musical. Nessa notação por grade, muitas vezes se formavam desenhos que lembravam prédios ou montanhas, fato este que levou o compositor brasileiro Villa Lobos a transcrever contornos de montanhas ou de prédios em linhas melódicas (PAZ, 2001, p. 266). Dessa forma, a notação não convencional poderá muitas vezes se tornar mais próxima do mundo simbólico dos alunos do que a partitura tradicional, fato que propiciará uma associação visual-sonora muito mais natural.

O desenho como ferramenta para a musicalização ao piano

Comecei a lecionar aulas individuais de piano há mais de dez anos em escolas particulares de Fortaleza para alunos com idades variadas que iam desde os cinco aos setenta anos. Minha primeira experiência como professor aconteceu antes mesmo de concluir a licenciatura em música, fato esse que me fez ensinar da forma que na época achava a correta: à maneira que eu havia sido ensinado. Já na primeira aula, começava explicando o funcionamento do pentagrama e das claves de sol e de fá, e não entendia o porquê da expressão de decepção ou espanto que alguns dos alunos faziam depois dos cinquenta minutos transcorridos de aula, se fosse uma aula experimental, provavelmente esse aluno não mais voltaria, como muitas vezes aconteceu.

O piano é um instrumento extremamente visual por sua disposição das notas em teclas que vão da esquerda-grave ao agudo-direita. Já no primeiro contato com o instrumento, o educando tem a oportunidade de fazer a associação de que quanto mais à direita a nota estiver, mais aguda será, e que quanto mais a nota estiver à esquerda, mais grave será. Com isso, ele já terá uma relação visual-sonora construída sem ter precisado recorrer a qualquer tipo de notação musical. O teclado do piano se torna assim uma grande pauta musical! Talvez seja por isso que minha experiência como professor mostra que no piano a lógica da partitura é racionalizada mais rapidamente.

Minhas experiências com desenhos em aulas de piano começaram com atividades em folhas em branco onde eu desenhava personagens que tinham que atravessar montanhas ou prédios pra completarem pequenas missões. A criança tinha que ajudar seus amigos a completarem a tarefa, que poderia ser atravessar uma ponte ou percorrer uma floresta para chegarem a suas casas. Para isso as crianças teriam que tocar o contorno melódico dos percursos que os personagens teriam que trilhar. Assim, se o contorno fosse ascendente, o aluno teria que tocar do grave ao agudo, e se o contorno fosse descendente, teria que tocar do agudo ao grave! Desta forma a lógica

melódica da partitura tradicional e da notação associada à significação musical ficou assegurada.

Logo após as crianças terem entendido a lógica da leitura dos contornos, iniciei a prática da escrita e criação musical. Agora elas faziam seus próprios desenhos para depois tocarem o que tinham acabado de fazer, assim treinavam ao mesmo tempo a escrita e a leitura musical! Com a criação de desenhos próprios, eles se familiarizaram com a criação musical já nos primeiros momentos de aula. Depois invertíamos a ordem: primeiro se criava o som, e depois tentava-se a transcrição do som para o desenho. As crianças assim se desenvolveram musicalmente sem medo de criar, pelo contrário, brincavam criando.

Depois de algumas aulas se atendo a desenhos associados à significação musical, combinamos os desenhos de contornos com desenhos icônicos, como desenhos de trovões ou chuvas, que as crianças tinham que de alguma forma imitar o som natural.

A passagem para a partitura tradicional se deu o mais paulatinamente possível adicionando em meio do desenho primeiramente uma linha e figuras de notas sem distinções entre si, depois quando o aluno estivesse seguro trabalhando com uma linha, as outras eram adicionadas até o número final de cinco. Só depois da adição total das linhas, que foram adicionadas outras figuras de notas como a figura de mínima e de semínima.

Conclusão

Percebi ao longo do semestre que os alunos que tiveram em suas aulas a ferramenta do desenho, conseguiram desenvolver a leitura, a escrita e a criação de forma satisfatória. O que nos chamou mais a atenção foi a alegria dos pequenos de virem para a aula de piano, e que a atividade de criação musical sempre era estimada e lembradas por eles. Quando adentraram na partitura tradicional, não foram detectados desestímulos ou barreiras de aprendizado. Concluimos que a desenho à traço pode ser uma ferramenta valiosa para a iniciação à leitura, escrita e composição musical.

Referências

BEINEKE, Viviane. Processos intersubjetivos na composição musical de crianças: um estudo sobre a aprendizagem criativa. 2009. 289 f. Tese (Doutorado em Música na área de Educação Musical) – Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

CISZEWSKI, Wasti Silvério. Notação musical não tradicional: possibilidade de criação e expressão musical na educação infantil. Revista música na educação básica, Porto Alegre, V. 2, N°2, p. 23-33, 2009.

PAZ, Ermelinda. Pedagogia musical do século XX: metodologias e tendências. Brasília: Musimed, 2001.

SCHAFER, Murray. O ouvido pensante. São Paulo: UNESP, 1991.

SILVA, Alessandra. Paisagem sonora: escuta ativa e composição, uma proposta para a construção da escrita musical. In: ABEM, XX Congresso Anual, 2011, Vitória - ES. A educação musical no Brasil do século XXI. Vitória – ES: Editora da ABEM, 2011. P. 1915-1921.

SOUSA, Jusamara V. Sobre as múltiplas formas de ler e escrever música. In: NEVES, I. C. B. et. al. (org). Ler e escrever: compromisso de todas as áreas. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004. P. 207-216.

SWANWICK, K. Ensinando música musicalmente. Tradução de Alda Oliveira e Cristina Tourinho. São Paulo: Moderna, 2003.

WIKI, The OLPC. Editor Musical. Disponível em:
<http://wiki.laptop.org/go/Editor_Musical>. Acesso em: 04/10/2013.

O ENSINO DE MÚSICA NAS ORGANIZAÇÕES NÃO GOVERNAMENTAIS DO MUNICÍPIO DE MOSSORÓ/RN: FORMAÇÃO DOS EDUCADORES, PROCESSOS DE ENSINO E MATERIAIS DIDÁTICOS

José Magnaldo de Moura Araújo

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN magnaldoaraujo@live.com

Alexandre Milne-Jones Náder

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN amjnader@gmail.com

Resumo: *O presente artigo trata-se de um recorte de um trabalho de conclusão de curso (TCC) que versa sobre o ensino de música no terceiro setor, tendo como principal objetivo investigar como ocorre o ensino de música nas Organizações Não Governamentais (ONGs) do município de Mossoró/RN. Nesta perspectiva, definimos como etapas da nossa investigação: verificar as ONGs que desenvolvem atividades musicais no município de Mossoró/RN; identificar as principais estratégias, processos de ensino e materiais didáticos utilizados nas atividades de música e conhecer a formação dos profissionais que atuam com o ensino de música nesses espaços. Compreendendo a abrangência panorâmica desta pesquisa tivemos como foco para investigação as ONGs que desenvolvem o ensino de música, cadastradas no Conselho Municipal de Assistência Social (CMAS) e no Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do adolescente (COMDICA). Considerando a natureza da pesquisa tivemos como principal ferramenta de coleta de dados o formulário aplicado aos educadores musicais que atuam com ensino de música nos espaços visitados. A partir da análise dos dados, foi verificado que existem 11 ONGs que desenvolvem oficinas de música em Mossoró/RN. As oficinas de música são caracterizadas em sua maioria, pela aprendizagem de instrumentos musicais em grupo. Elas são planejadas semanalmente, e em todos os casos não possuem projeto político pedagógico. O principal material didático utilizado é o instrumento musical. Atuam nesses espaços, 14 educadores musicais, metade deles licenciados e licenciandos em música e a outra metade com formação distinta.*

Palavras-chave: terceiro setor, ONGs, ensino de música.

The teaching of music in non-governmental organizations in the municipality of Mossoró/RN: training of teachers, the teaching and learning materials

Abstract: *This article is a part of a investigation developed in my graduation, which deals with the teaching of music in the third sector, having as main objective, investigate the teaching of music in the Non-Governmental Organizations (NGOs) in the city of Mossoró / RN. In this perspective, we define as stages of our investigation: verify NGOs that develop musical activities in the town of Mossoró /RN; identify strategies, processes of teaching and learning materials used in music activities and comprehend the formation of professionals who work with music teaching in these spaces. Understanding the scope of this overview, research had focused on research for NGOs that develop music education, enrolled in the City Conselho Municipal de Assistência Social (CMAS) and the Municipal Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do adolescente (COMDICA). Considering the nature of the research, it had as*

main tool for data collection in the form applied to music educators who work with music education in the visited areas. From the data analysis, it was found that there are 11 NGOs that develop music workshops in Mossoró / RN. The music workshops are characterized mostly by learning musical instruments group. They are planned weekly, and in all cases have no political pedagogical project. The main didactic materials used are musical instruments. Work in these spaces there are 14 music educators, half of them graduates and undergraduates in music and the other half with different formations.

Key words:third sector, NGOs, learning music.

O ensino de Música nas ONGs: a pesquisa em Mossoró

Com o reconhecimento dos múltiplos espaços onde ocorrem o ensino e a aprendizagem de música, a área da educação musical, tem se preocupado em entender como a música é ensinada; de que forma os indivíduos se relacionam com ela; quais os processos de ensino/aprendizagem vivenciados; qual a formação dos profissionais que trabalham com a música e etc (KHAMER, 2000).

Nesse sentido, o terceiro setor, entendido como um setor econômico, formado por um conjunto de Organizações Não Governamentais⁹ (ONGs), que atuam no atendimento as demandas sociais de populações menos favorecidas (SANTOS, 2006), caracteriza-se como um campo fecundo de iniciativas educativo-musicais, visto que a música ocupa importantes funções nesses espaços.

Desta forma, segundo alguns autores, nesses ambientes a música ganha um significado transcendente ao de mero produto cultural, sendo tratada como ferramenta de transformação social, por meio da qual, muitos poderão elevar a auto-estima, alcançar dignidade humana, afastar-se da marginalidade, profissionalizar-se, terem

⁹Durante a revisão bibliográfica foram encontrados mais dezenove termos referentes ao terceiro setor, entre alguns deles estão: Organizações Não Governamentais (ONGs), Organizações Sem Fins Lucrativos (OSFL), Organizações da Sociedade Civil (OSC), instituições filantrópicas, associações de moradores ou comunitárias, associações profissionais ou de categorias, clubes, instituições culturais, instituições religiosas, fundações dentre outros.

acesso à cultura, melhorar a qualidade de vida, praticar a cidadania, construir laços afetivos, corroborando para uma formação humana integral (KATER, 2004; MÜLLER, 2004; SANTOS, 2005; ALMEIDA, 2005; CANÇADO, 2006; KLEBER 2006a; 2006b; 2011; JOLY; JOLY, 2011; MENEZES, 2012; PENNA; BARROS; MELLO, 2012).

Outros autores apontam ainda que, em alguns casos, as ONGs prestam-se apenas ao lazer, passa-tempo, e assistencialismo, movido por promessas de trabalhos que irão tirar das drogas, mudar a vida e dar um futuro melhor, negando por muitas vezes o seu potencial formador próprio, subaproveitando-a para ocupar o tempo ocioso de crianças, adolescentes e jovens (KATER, 2004; HIKIJI, 2006; PENNA; BARROS; MELLO, 2012).

Buscando contribuir com os estudos sobre a educação musical em ONGs, esse artigo tem como principal objetivo investigar como ocorre o ensino de música nas Organizações Não Governamentais (ONGs) do município de Mossoró/RN. E como objetivos específicos, verificar as ONGs que desenvolvem atividades musicais no município de Mossoró/RN; identificar a formação dos profissionais que atuam com o ensino de música nesses espaços e averiguar as principais estratégias, processos de ensino e materiais didáticos utilizados nas atividades de música.

Metodologia e ferramentas da coleta de dados.

O universo dessa pesquisa é formado por 14 educadores musicais que atuam no ensino de música em 11 ONGs do município de Mossoró/RN, devidamente cadastradas no Conselho Municipal de assistência social (CMAS) e no Conselho Municipal de Direitos da Criança e do Adolescente (COMDICA). Tendo em vista que a pesquisa tem como foco o ensino de música em ONGs, foi necessário realizar um levantamento das ONGs que trabalham com música no município.

Nessa perspectiva, primeiramente recolhemos junto aos conselhos uma lista com o nome, endereço e telefone de todas as ONGs cadastradas, e depois consultamos cada uma para identificar as que desenvolviam oficinas de música, no intuito de entrar em contato com os responsáveis pela oficina, para realização da pesquisa. Entre os requisitos de seleção das ONGs estavam: estar regulamente inscrita no CMAS e no COMDICA; estar funcionando regularmente e oferecer oficinas (aulas) de música;

Na época de realização da pesquisa, existiam ao todo 60 (sessenta) ONGs cadastradas nos dois conselhos municipais. No entanto, seguindo os requisitos de seleção das ONGs, constatei que das 60, apenas 11 (onze) desenvolviam oficinas de

música, e que nessas 11 ONGs existiam 14 educadores musicais, sendo que quatro pertenciam a uma única ONG, e os outros 10 (dez), estavam distribuídos entre as ONGs restantes. Como demonstra o quadro 01, as ONGs participantes dessa pesquisa foram:

QUADRO 01: ORGANIZAÇÕES NÃO GOVERNAMENTAIS QUE DESENVOLVEM ATIVIDADES MUSICAIS NO MUNICÍPIO DE MOSSORÓ/RN	
1.	Associação de Apoio aos Portadores de Câncer de Mossoró e Região – AAPCR
2.	Associação dos pais e amigos dos excepcionais – APAE
3.	Associação Orquestra Sanfônica de Mossoró
4.	Centro feminista 8 de março – CF8
5.	Fundação Casa do Caminho
6.	Companhia Escarcéu de teatro amador
7.	Conselho Fraternal das Comunidades Integradas Mossoró e Baraúna – CONFRACIMB
8.	Grupo de teatro o pessoal do tarará
9.	Grupo Mulheres em ação – GMA
10.	Lar do Padre Guido;
11.	Mandacaru Companhia Teatral

Fonte: Lista de Entidades cadastradas no COMDICA e CMAS.

Desta forma, realizou-se um levantamento completo de todas as ONGs que trabalham com música, e todos os respectivos educadores musicais que atuavam profissionalmente nesses espaços, não se trabalhando com amostras, como base para possíveis generalizações, evidenciando-se assim a necessidade de utilizar um método de investigação capaz de dar conta de diversos espaços, mesmo que para isso não fossemos a fundo na coleta de dados. Nessa óptica, o método de investigação empregado foi o censo por se configurar como o método mais adequado para se entender uma realidade abrangente. E que segundo Gil (2010):

As pesquisas deste tipo caracterizam-se pela interrogação direta das pessoas cujo comportamento se deseja conhecer. Basicamente, procede-se à solicitação de informações a um grupo significativo de pessoas, acerca do problema estudado, para em seguida, mediante

análise quantitativa, obterem-se as conclusões correspondentes aos dados coletados (GIL, 2010, p.35).

Em alguns casos, devido ao grande número de pessoas que fazem parte do universo da pesquisa que se deseja investigar, as pesquisas de levantamento, por questões orçamentárias e temporais, é realizada com uma amostragem do total da população¹⁰, para que assim, através de testes estatísticos, possa-se ter uma maior aproximação de toda a realidade.

No entanto, no caso desta pesquisa, devido ao pequeno número de 14 educadores musicais que fazem parte da população investigada, optou-se pela realização do censo, posto que “quando o levantamento recolhe informações de todos os integrantes do universo pesquisado, tem-se o censo” (GIL, 2010, p. 35).

Se tratando do instrumento de coleta de dados utilizado para realização dessa pesquisa, optou-se pelo formulário, entendido como uma “coleção de questões que são formuladas e anotadas por um entrevistador, numa situação face a face com o entrevistado” (GEHARDT, SILVEIRA, 2009, p. 71). Este instrumento possibilita uma maior interação e uma melhor qualidade na coleta de dados, tendo em vista que o criador dos formulários, também é o aplicador. Para o número de entrevistados e o objetivo que se pretendia atingir, esse instrumento se configurou como o melhor a ser utilizado.

Durante a organização dos dados, foi utilizado o *software*¹¹ *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS), “poderosa ferramenta de análise informática que permite realizar cálculos estatísticos complexos, e visualizar os resultados, em poucos segundos” (PEREIRA, 1999, p. 10). Este possibilitou uma fácil manipulação dos dados, com a ajuda do *software*, as respostas das questões dos formulários foram organizadas, e a partir delas criaram-se gráficos estatísticos e tabelas, o que ajudou bastante na

¹⁰ Entende-se população como sendo uma especificação teórica do universo pesquisado (BABBIE, 1999).

¹¹ Termo utilizado para referir-se a programas (aplicativos) pagos e/ou de uso limitado.

descrição quantitativa de toda a pesquisa, facilitando na hora da interpretação dos dados, que consistiu em estabelecer relações entre os dados coletados e o referencial teórico.

Características do ensino de música nas ONGs de Mossoró

Por meio dessa pesquisa, foi possível verificar que, no município de Mossoró/RN existe um total de 60 ONGs inscritas no CMAS e no COMDICA, sendo que dessas 60 ONGs, apenas 11 desenvolvem atividades musicais, estando estas, presente em todas as regiões da cidade: duas no leste, nos bairros Dom Jaime Câmara e Ilha de Santa Luzia; duas no oeste, no bairro Abolição II; uma no norte, no bairro barrocas; três na região sul, nos bairros aeroporto, alto da conceição e jucurí; e três na região central, localizadas no centro da cidade e no bairro paredões. Entre os espaços físicos onde ocorrem essas oficinas estão desde salas projetadas para o ensino de música, a espaços ao “ar livre.

Buscando verificar quais as principais características das oficinas, foi perguntado aos educadores musicais, quais as modalidades e a periodicidade em que ocorriam as oficinas de música, assim como também o número de turmas e participantes que frequentavam esses espaços, e os principais materiais didáticos¹² que eles utilizavam nas oficinas.

Nesse sentido, verificou-se que as oficinas desenvolvidas nesses espaços são todas em grupo, estando elas vinculadas à aprendizagem de um instrumento musical e em alguns casos, a reflexão sobre temas transversais e as condições sociais dos participantes. Essas oficinas ocorrem de uma a três vezes por semana, e em alguns casos, acontecem toda a semana, ou esporadicamente, com uma média de aproximadamente três turmas com cerca de quinze pessoas. Entre os principais materiais utilizados nessas oficinas de música estão o instrumento musical, o computador e os recursos de multimídia (CDs, DVDs, aparelho de som, projetor, vídeos e etc.).

¹² São todos os recursos que auxiliam o professor na suas práticas pedagógicas.

Talvez, os motivos que levam os educadores musicais das ONGs de Mossoró/RN a trabalharem em grupos, estejam ligados ao fato de que o ensino em grupo possibilita as ONGs de atingirem seus objetivos de serem instrumentos de mudança social. Por ser mais abrangente, o ensino em grupo é mais acessível para um maior número de pessoas, e segundo Cruvinel (2005):

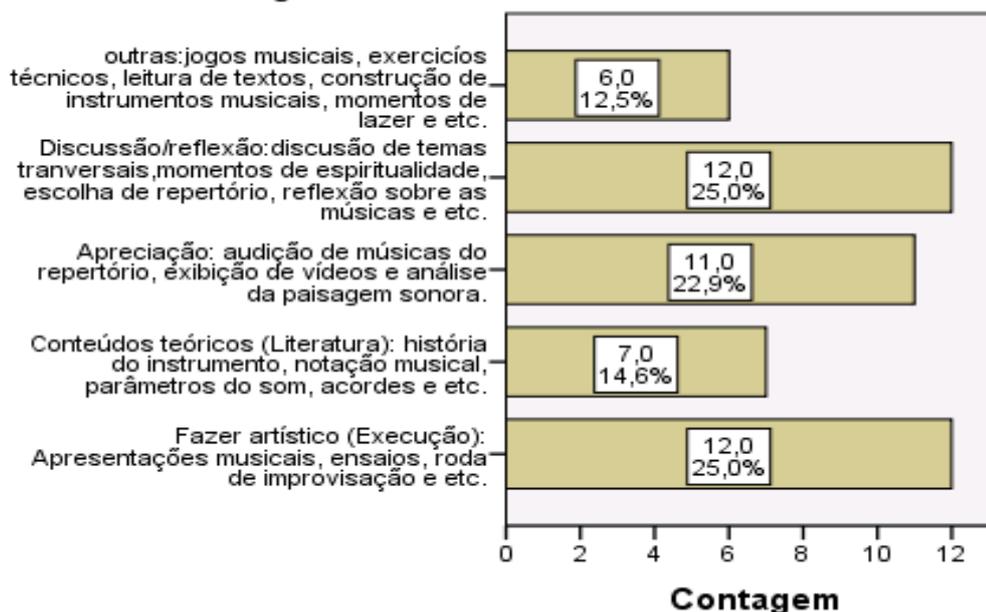
O ensino em grupo possibilita uma maior interação do indivíduo com o meio e com o outro, estimula e desenvolve a independência, a liberdade, a responsabilidade, a auto-compreensão, o senso crítico, a desinibição, a sociabilidade, a cooperação, a segurança, [...] desenvolve a auto-estima no aluno, na medida em que assimila os conhecimentos de forma eficaz e prazerosa. A partir da interação com o grupo, o sujeito passa a conhecer mais a si próprio e o outro, trocando experiências. Na medida em que essa interação grupal ocorre, o sujeito se sente realizado por fazer parte daquele grupo, com isso, a sua auto-estima aumenta, da mesma forma que sua produção e rendimento (CRUVINEL, 2005 p. 80-81).

Pensando desta forma, é possível identificar que o trabalho em grupo é umas das estratégias utilizadas para ensinar música nas ONGs e que através desse trabalho, as ONGs estão contribuindo diretamente para o desenvolvimento humano de crianças adolescentes e jovens que vivem em situação de risco social.

Além do trabalho em grupo, na realização das oficinas, os educadores musicais, mesmo que inconscientemente, desenvolviam algumas atividades de Técnica, Execução, Composição, Literatura e Apreciação musical - (T)EC(L)A¹³ - apontados por Swanwick (2003) como atividades fundamentais da música enquanto fenômeno e experiência. Os eixos de classificação apontados no gráfico 01, estão relacionados a algumas atividades do (T)EC(L)A.

¹³Tradução do modelo pedagógico de educação musical proposto por Swanwick (1979) chamado C(L)A(S)P que enfatiza a centralidade da experiência musical ativa através das atividades de composição - C -, apreciação - A - e performance - P, ao lado de atividades de “suporte” agrupadas sob as expressões aquisição de habilidades (skill acquisition) - (S) - e estudos acadêmicos (literature studies) - (L). No Brasil C(L)A(S)P é conhecido pela tradução “(T)EC(L)A, em que (T) representa ‘técnica’; E, ‘execução’; C, ‘composição’; (L), ‘estudos acadêmicos’ e A, ‘apreciação’ (FRANÇA; SWANWICK, 2002, p.17-18).

Gráfico 01: estratégias de ensino desenvolvidas nas oficinas de música.



Como podemos ver no gráfico, as atividades de apreciação, técnica e conteúdos teóricos (literatura) estão diretamente subordinadas às atividades de execução, que somadas a discussão/reflexão, são por assim dizer as principais atividades das ONGs do município de Mossoró. Corroborando com o que diz Swanwick (2003) quando fala que a literatura e a técnica não podem ser entendidos como o foco das atividades musicais, mais sim essas atividades precisam permear o fazer musical. Através dessas atividades de música, os educandos aprendem a tocar um instrumento, ao mesmo tempo em que refletem sobre as suas condições sociais e o seu papel enquanto cidadão.

Se tratando do processo de planejamento e avaliação dessas oficinas, a maioria dos educadores musicais apontam realizar planejamento e avaliação semanalmente, mas em alguns casos eles não avaliam as oficinas para retroalimentarem seus planejamentos. Apontando que o processo de planejamento e avaliação em alguns casos mostra-se falho, constatado que o planejamento, muitas vezes, serve apenas para ser colocado no papel, mas na prática, não se tem ideia do que deu certo e do que precisa melhorar (HENTSCHKE; DEL BEM, 2003).

Em todos os casos investigados, foi identificado que não existe um documento norteador que sirva de base para o planejamento dos educadores musicais. Fazendo com que eles se baseiem na sua própria experiência e nas formações recebidas em cursos, como demonstra os relatos:

Educador 01: na minha experiência enquanto músico e no método Suzuki. **Educador 02:** Baseado na vivência Musical dos alunos e

minha experiência. **Educador 08:** vídeos, métodos de violão, partituras de flauta-doce e minha vivência como músico (questão 5.7 do formulário). **Educador 05:** Na minha prática, no que eu aprendi na universidade, com estudos sobre a literatura da educação musical: de Swanwick, dos métodos ativos e etc.. **Educador 09:** métodos ativos, livro ensinando musica musicalmente de Swanwick e as aprendizagens da faculdade (questão 5.7 do formulário).

Como podemos ver, a experiência de vida é uma das principais bases pedagógicas que estes educadores tem para ensinar música nas ONGs. Muitos deles ensinam conforme aprenderam música, estando suas vivências musicais, intimamente ligadas a sua atuação no cotidiano das ONGs. Isso ressalta a necessidade de uma reflexão a respeito de uma formação continuada para atuar em ambientes não escolares.

A respeito da formação dos 14 educadores musicais que ensinam nas ONGs, o grau de escolaridade deles varia desde ensino fundamental incompleto ao mestrado. Eles possuem cerca de 8 (oito) anos de experiência com ensino de música, e todos já participaram de curso na área de música, sendo que dos 14, metade possui curso no conservatório de música da cidade e a outra metade adquiriu formação em cursos promovidos por igrejas escolas livres e etc.

Metade desses educadores é licenciado em música ou estão cursando licenciatura em música na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), e a outra metade, possuem outras formações, algumas até em outras áreas. Aos educadores que cursou ou estão cursando ensino superior em música, foi perguntado de que modo eles acham que o curso de licenciatura, preparou ou está preparando para a prática profissional no terceiro setor, dois deles responderam que foram (ou estão sendo) formados adequadamente, três apontaram que foram (ou estão sendo) formados razoavelmente e outros dois responderam que foram formados precariamente. Entre os relatos estão:

ADEQUADO: Educador musical 02: o curso me dá bases pedagógicas e metodológicas para atuar com ensino de música. **Educador musical 05:** O conhecimento que adquiro na universidade e o que me ajuda na prática, se não fosse à universidade eu estaria se baseando na minha vivência. **RAZOÁVEL: Educador 04:** na graduação não fui preparado para lidar com a música como elemento terapêutico. **Educador 09:** Tem muita coisa que estudo, que não se aplica a realidade que atuo, tem sempre que adaptar. **Educador 11:** falta o curso investir mais em aulas práticas e teóricas nas ONGs, assim como também nas escolas especializadas e escola de ensino básico. **PRECÁRIO: Educador musical 03:** pela falta de professores, poucas aulas de prática pedagógica, preparo específico para trabalhar com alunos especiais, são coisas que faltam. **Educador musical 10:** as práticas musicais oferecidas na universidade, esta distante da

realidade das ONGs, escolas e etc. Preciso adaptar o que aprendo para minha realidade (questão 3.5 do formulário).

Esses relatos apontam lacunas na formação obtida no curso, pois muitos dos educadores relatam que não obtiveram formação adequada para atuar com o ensino de música no terceiro setor. Nesse sentido, se faz necessário pensar em alternativas que aproximem o aluno do curso de música a realidades de ensino vivenciadas em ONGs, através da criação de uma prática de ensino no terceiro setor, que possibilite que os alunos tenham experiência para atuarem nesses espaços, habilitando-o a lidar com a realidade educacional desse contexto de ensino. Sabe-se que a prática de ensino por si só não irá “preparar” o aluno para atuar nas ONGs, mas somada a outras diversas propostas poderá ajudá-lo a atuar potencialmente com o ensino de música em ONGs.

Considerações finais

Os desdobramentos e implicações desses resultados confirmam que o terceiro setor é um campo de atuação do licenciado em música. No entanto, o curso de licenciatura em música da UERN não está considerando esses espaços como potenciais campos de atuação profissional e/ou laboratórios de formação docente, talvez pela grande ênfase dada ao ensino de música na escola especializada e no ensino básico (ALMEIDA, 2005).

Não se sabe ao certo até que ponto é positivo ter tantas propostas de educação musical sendo desenvolvidas nas ONGs de Mossoró/RN. Pois, na medida em que propostas como essas estão dando oportunidade de acesso à educação musical a uma parcela da população, ao mesmo tempo está favorecendo o descomprometimento do Estado com a educação, que é um direito de todos, contribuindo cada vez mais para um projeto neoliberalista de governo. (OLIVEIRA; ADDAD, 2001; MONTAÑO, 2002).

A partir desses resultados, acredito ter contribuído com as discussões a respeito do ensino de música no terceiro setor, assim como também a legitimação das ONGs como um espaço de atuação e formação de educadores musicais, tendo em vista que as experiências de ensino vivenciadas nesses espaços poderão contribuir com a formação de vários licenciandos em música da UERN.

O que não foi possível identificar através dessa pesquisa, mas que poderá ser investigado em outras pesquisas são os aspectos relacionados às formas de aprendizagens vivenciadas pelos educandos participantes dessas ONGs, assim como também o perfil desses educandos e as motivações que os levam a aprender música nesses espaços. E identificar, em

maior profundidade, a função da música inserida nesses espaços, nabusca de entender que tipos de diferenciações existem entre ensinar música nas ONGs e ensinar música nas escolas regulares e/ou especializadas.

Referências

- ALMEIDA, Cristiane Maria Galdino de. Educação musical não-formal e atuação profissional, *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 13, 49-56, set. 2005.
- BABBIE, Earl. **Métodos de pesquisa de survey**. 2. ed. Tradução de Guilherme Cezarino, Belo Horizonte: UFMG, 1999. 519 p.
- CANÇADO, Tânia Mara Lopes. Projeto Cariúnas – uma proposta de educação musical numa abordagem holística da educação. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 14, 17-24, mar. 2006.
- CRUVINEL, Flávia Maria. Educação musical e transformação social: uma experiência com ensino coletivo de cordas. Goiânia: Instituto Centro-Brasileiro de Cultura, 2005.
- FRANÇA, Cecília Cavaliere, SWANWICK, Keith. Composição, apreciação e performance na educação musical: teoria, pesquisa e prática. *EM PAUTA*, Porto Alegre, v.13, n. 21, p. 1-27, dez. 2002.
- GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (Org.). **Métodos de pesquisa**. Coordenado pela Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS, Belo Horizonte: Editora da UFRGS, 2009. 120 p. (Série Educação a Distância).
- GIL, Antônio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010. 184 p
- HENTSCHKE, L. e DEL BEM, L. Aula de música: do planejamento e avaliação à prática educativa. In: HENTSCHKE, Liane; DEL BEM, Luciana (org.) Ensino de Música: propostas para pensar e agir em sala de aula. São Paulo: Editora Moderna, 2003.
- KATER, Carlos . O que podemos esperar da educação musical em projetos de ação social. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 10, 43-51, mar. 2004.
- KLEBER, Magali Oliveira. A rede de sociabilidade em projetos sociais e o processo pedagógico-musical. *Revista da ABEM*, Londrina, v. 19, n. 26, p.37-43, jul. 2011.
- _____, Magali Oliveira. Educação musical e ONGs: dois estudos de caso no contexto urbano brasileiro. *EM PAUTA*, Porto Alegre, v. 17, n. 29, p.113-138, jul. 2006.
- _____, Magali. Educação musical: novas ou outras abordagens - novos ou outros protagonistas. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 14, p.91-98, mar. 2006.
- KRAEMER, Rudolf-dieter. Dimensões e funções do conhecimento pedagógico-musical. *EM PAUTA*, Porto Alegre, v. 11, n. 16, p.48-73, abr. 2000.
- MONTAÑO, Carlos. Terceiro setor e a questão social: crítica ao padrão emergente de intervenção social. São Paulo: Cortez, 2002.

MÜLLER, Vânia. Ações sociais em educação musical: com que ética, para qual mundo?. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 10, , p.53-58, mar. 2004.

OLIVEIRA, Anna Cynthia; HADDAD, Sérgio. As organizações da sociedade civil e as ONGs de educação. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 112, p.61-83, mar. 2001.

PENNA, Maura; BARROS, Olga Renalli Nascimento ; MELLO, Marcel Ramalho de. Educação musical com função social: qualquer prática vale?. *Revista da ABEM*, Londrina, v. 20, n. 27, p.65-78, jan. 2012.

PEREIRA, Alexandre. **Guia prático de utilização do SPSS**: Análise de dados para ciências sociais e psicologia. 2. ed. Lisboa: Sílabo, 1999. 196 p.

SANTOS, Deivis Perez Bispo dos. Formação de educadores para o terceiro setor. **Olhar de Professor**, Ponta Grossa, v. 9, n. 1, p.79-95, 2006.

SANTOS, Marco Antonio Carvalho. Educação musical na escola e nos projetos comunitários e sociais. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 12, 31-34, mar. 2005.

SWANWICK, K. Ensinando música musicalmente. São Paulo: Moderna, 2003.

O PAPEL DA BANDA DE MÚSICA NA ESCOLA REGULAR: RESULTADOS SOCIAIS E SONOROS PARA A EDUCAÇÃO MUSICAL BRASILEIRA

Alessandro Ribeiro de Brito

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO psiclar@hotmail.com

Resumo: Este artigo consiste em um recorte da monografia *O PAPEL DA BANDA DE MÚSICA NA ESCOLA REGULAR: RESULTADOS SOCIAIS E SONOROS PARA A EDUCAÇÃO MUSICAL BRASILEIRA*. O presente artigo visa provocar a valorização da Banda de Música como ferramenta na educação musical em escolas regulares, principalmente quando estamos na era da lei 11.769/2008, pois é preciso atentar à importante contribuição das Bandas de Música no processo de musicalização, seu papel de agente transformador e socializador do indivíduo, contribuindo não só para seu aprendizado musical, mas também para a formação do seu caráter e o desenvolvimento de sua consciência crítica. Tem também a intenção de incentivar e divulgar o uso da pedagogia de Ensino Coletivo para instrumentos musicais como ferramenta possível dentro do ambiente de escolas regulares, onde o do Método “Da Capo” do professor Joel Barbosa é peça fundamental e fio condutor dessa abordagem. O artigo ainda propõe um desdobramento do referido método, onde o Projeto Banda na Escola começa a ser realizado entre uma Escola Municipal da cidade de Magé - RJ e a Banda de Música – Sociedade Musical Santa Cecília, pois esse diálogo pode ajudar na inserção, aplicação e desenvolvimento do método no espaço escolar, e na outra via fornecer um material humano tão desejado para compor e renovar o seu corpo musical. Esta pesquisa tem como referencial teórico Barbosa (1996), Toledo Nascimento (2007), Swanwick (2003) e Cruvinel (2005) e utiliza a metodologia da pesquisa-ação para produzir as informações e colher resultados futuros.

PALAVRAS CHAVES: Banda de Música, Escola Regular, Ensino Coletivo.

The music band's role in the regular school: social and sound results to the brazilian musical education

Abstract: This article consists of a clipping of the monograph “*THE ROLE OF BAND MUSIC IN MAINSTREAM SCHOOL: SOCIAL AND SOUND RESULTS FOR THE BRAZILIAN MUSICAL EDUCATION*”. This article aims to lead to the appreciation of the band as a tool in music education in regular schools, especially when we're in the era of law number 11,769/2008 need heed the important contribution of music bands in the process of teaching music, his role as agent transformer and socializing of the individual, contributing not only to your musical learning, but also for the formation of your character and the development of their critical conscience. It also has the intention to encourage and promote the use of Collective teaching pedagogy for musical instruments as possible tool within the environment of regular schools, where Method “Da Capo” of teacher Dr. Joel Barbosa is Keystone and guiding principle of this approach. The article still proposes an offshoot of that method, where the Band Project at school begins to be performed between a Municipal School of the city of Magé-RJ and the Music band – Santa Cecilia Musical society, because this dialogue can help in insertion, application and development of the method in the school space, and the other via provide a human material as desired to compose, and renew your body music. This research has as theoretical Barbosa (1996), Toledo Nascimento (2007), Swanwick (2003) and Cruvinel

(2005) and uses the methodology of “pesquisa-ação” to produce the information and reap future results.

KEY WORDS: Band Music, Regular School, Collective Education.

Introdução

De forma a ressaltar a Banda de Música como ferramenta eficaz na educação musical em ambientes de escolas regulares, este artigo é direcionado a uma reflexão sobre a valorização desta pedagogia musical e por que não dizer social, que tem contribuições e resultados importantes a oferecer.

Entramos na era da Lei 11.769/2008, e diante de tantas pedagogias musicais existentes e valorizadas, é necessário não deixar a Banda de Música esquecida dentro deste contexto. Vale ressaltar que a Banda de Música possui junto a si um caráter social que muito contribui para o ambiente escolar: a convivência, a inclusão, a valorização do indivíduo com suas particularidades e possibilidades e ainda sua identificação dentro do grupo e dentro da comunidade.

Nessa perspectiva, este artigo segue mostrando a contribuição do Ensino Coletivo no processo de musicalização dentro do espaço escolar, divulgando o método Da Capo (BARBOSA, 1996) que foi concebido por um brasileiro, conhecedor das realidades das Bandas de Música e do cenário educacional brasileiro.

Por fim, este artigo relata o início do Projeto Banda na Escola, que pretende propor o estabelecimento de um diálogo musical contínuo e eficaz entre a escola e as manifestações musicais presentes na comunidade, gerando resultados qualitativos e quantitativos importantíssimos para essas realidades. O método Da Capo que aceita e incentiva desdobramentos (NASCIMENTO, 2007) torna-se ponte para realizações musicais tanto dentro das escolas regulares como nas manifestações musicais presentes na comunidade, em especial as Bandas de Música. Esse diálogo começa a ser estabelecido na cidade de Magé – RJ com a inserção do projeto, que usará o método Da Capo ministrado em uma Escola Municipal de Ensino Regular com o monitoramento de músicos da Banda de Música – Sociedade Musical Santa Cecília, visando colher resultados palpáveis que confirmem os benefícios sonoros e sociais de forma bilateral desta parceria.

A Banda de Música, uma referência educacional.

As Bandas de Música no Brasil participam do cenário musical brasileiro desde o início do Brasil-Colônia e a prática musical dos conjuntos de instrumentos de sopro e percussão, que se tornaram as Bandas de Música brasileiras, apareceram desde o início da colonização em diversas fontes, e indicaram também que essa tradição foi importada de Portugal.

Na Bahia, por exemplo, há relatos das Bandas de Barbeiros, que eram pequenos grupos musicais ou charangas formados de escravos e de barbeiros libertos, chamados ainda de choromelas¹⁴ ou trombeteiros. Posteriormente estes termos foram substituídos pela expressão Bandas de Música.

A Banda de Música na escola também tem sua história, pois a tradição de bandas escolares no Brasil é bem antiga. É possível citar a existência de bandas centenárias como a do Colégio Salesiano Santa Rosa em Niterói – RJ ou em São João Del-Rei – MG.

Villa-Lobos talvez tenha sido o homem com mais influência política e musical no Brasil, e também mostrou-se interessado em implantar as Bandas de Música nas escolas brasileiras. Podemos citar o ano de 1934, quando Villa-Lobos lançou, dentro das Novas Diretrizes da Educação Cívico-Artístico Musical, o Curso Especializado de Música Instrumental para a formação de músico de banda, aliado ao ensino de canto orfeônico. Villa-Lobos imaginava ser este o caminho da independência artística brasileira. Tanto que organizou cursos em três escolas técnicas secundárias: Ferreira Viana, João Alfredo e Visconde de Mauá, ressaltando que ao lado das escolas de base clássica, de caráter industrial ou comercial, deveria existir um curso de Educação Artística Musical. Assim seriam organizadas Bandas com características próprias: Bandas Recreativas, formadas por cerca de vinte e sete a trinta músicos que favoreceria

¹⁴ Choromelas: A **choromela** ou **charamela** é um [instrumento musical](#) de sopro. Provavelmente originário da [Eurásia](#), é construído em [madeira](#), possui uma [palheta \(sopros\)](#). Em português o termo charamela, de modo geral, define os aerofones de insuflação bocal direta com [palheta dupla](#) ou [palheta simples](#).

o aparecimento de talentos que formariam as Bandas Técnicas. Estas Bandas Técnicas seriam formadas por cerca de cinquenta músicos e em sua formação incluiria um curso de teoria da música e um programa de ensino rigoroso de ensino instrumental. O documento propunha a contratação de capacitados professores brasileiros e estrangeiros. Além disso, é interessante ressaltar a intensa atividade de ensaios e apresentações propostas por Villa-Lobos. As atividades eram programadas para todos os dias da semana, incluindo ensaios de naipe e apresentações.

O que Villa-Lobos estava propondo, e que pesquisas mais aprofundadas podem responder com mais clareza, é a criação de uma tradição de se formar Bandas de Música nas escolas brasileiras. Embora inúmeras Bandas de Música tenham como berço as escolas públicas e privadas, o projeto em questão não teve seqüência. (Machado, 1982, p.78). Assim, dentro deste contexto a pesquisadora Granja ressalta: “Infelizmente não chegam a dez o número de escolas de 1.º grau que possuem suas próprias Bandas, devido à falta de profissionais contratados para suprirem esta tarefa educativa e ao alto custo de aquisição e manutenção do instrumental.” (GRANJA, 1987).

Embora as Bandas civis sejam e tenham sido verdadeiras escolas de música no Brasil é possível afirmar que um trabalho intenso de manutenção e criação de Bandas de Música nas escolas brasileiras pode levar a uma melhor educação musical do nosso povo e até mesmo a formação de nomes com relevância no cenário musical brasileiro, como outrora já tivemos e como bem descreve o escritor Vicente Salles, grande estudioso da tradição das Bandas de Música em seu livro *Sociedades de Euterpe: As Bandas de Música no Grão-Pará* (1985):

Ao longo de pelo menos duzentos anos a banda vem formando músicos através de suas metodologias de ensino, conjugando teoria e prática de maneira indivisível. A Banda de Música é pois o conservatório do povo e é, ao mesmo tempo nas comunidades mais simples, uma associação democrática, que consegue desenvolver o espírito associativo e nivelar as classes sociais. No Brasil, tem sido, além disso, celeiro dos músicos de orquestra, no que tange a madeiras, metais e percussão. (SALLES, 1985, p.168)

Enfim, vale ressaltar que a Banda de Música é realmente uma referência educacional visto a sua história, suas contribuições sonoras e também por suas contribuições sociais que contempla a socialização, a inclusão, a interação e um sentimento de pertença que muito contribui na formação do indivíduo com agente social. E no momento que se almeja uma educação que dê conta de formar sujeitos livres, autônomos, críticos e capazes de construir uma nova realidade social, não há

como negar que a pedagogia inserida na Banda de Música está alinhada com este pensamento. Então, imaginemos e apostemos nesta pedagogia inserida dentro do ambiente escolar, pois ela irá potencializar em muito essa formação integral desejada para este período que vivemos.

O ensino coletivo e o método Da Capo

A socialização que a música exerce dentro do contexto coletivo, induz a acreditar que as aulas em grupo venham transformar uma simples sala de aula em um ambiente agradável para o desenvolvimento dos alunos, na medida em que possibilitam um intercâmbio sociocultural.

Há inúmeros motivos para destacarmos que o ensino coletivo tem grande relevância educacional. Vale mencionar quando o professor Joel Barbosa se refere à importância dessa metodologia:

O ensino coletivo gera certo entusiasmo no aluno por fazê-lo sentir-se parte de um grupo, facilita o aprendizado dos alunos “menos talentosos”, causa uma competição saudável entre os alunos em busca de sua posição musical no grupo, desenvolve as habilidades de se tocar em conjunto desde o início do aprendizado, e proporciona um contato exemplar com as diferentes texturas e formas musicais. (BARBOSA, 1996, p.41)

Observando tal pensamento, entendemos que um ambiente propício a um bom aprendizado musical envolve muitos elementos pertencentes ao método de ensino coletivo, como por exemplo, a aquisição de confiança, ganho de tempo, discussões positivas entre participantes sobre como os resultados estão sendo apresentadas, adaptação e preparação para tocar em grupo, bem como tocar para o grupo. A motivação e a interação social são elementos importantes nas aulas coletivas e responsáveis pelo desenvolvimento e o aprendizado musical (SCHAFER, 1991).

Diante da nova realidade do cenário educacional, principalmente quando entramos na era da lei 11.769/2008, os educadores musicais devem buscar nova postura e consciência, tornando-se críticos e reflexivos, oportunizando ao educando a expressão e a realização de anseios musicais, valorizando o contexto social em que estão inseridos, substituindo então as antigas e inalteráveis concepções. O professor não ocupa mais o espaço de única fonte de conhecimento, perpetuando o modelo de aula individual, e sim exerce o papel de facilitador do processo, a partir de aulas coletivas.

Como metodologia para atender a demanda de turmas com muitos alunos, o ensino coletivo possibilita esta renovação educacional, ao passo que proporciona

ludicidade, despertando assim o prazer de se estar aprendendo e proporcionando um fazer musical elaborado e eficaz.

É nesse contexto que o método Da Capo está inserido. O referido método foi divulgado inicialmente na tese de doutorado do autor Professor Joel Barbosa em 1994, intitulada *An Adaptation of American Instruction Methods to Brazilian Music Education: Using Brazilian Melodies*. Após a divulgação do resultado das suas pesquisas e com o sucesso atingido, o método foi publicado em 2004 como *Da Capo: Método elementar para ensino coletivo ou individual de instrumentos de Banda* (MOREIRA, 2009).

O seu idealizador explica que o método surgiu da necessidade de materiais didáticos de ensino coletivo, de textos informativos e de experimentação com outras idéias pedagógicas no ensino da música no Brasil.

Os métodos americanos usados no Brasil trazem somente música americana e os estudantes brasileiros tinham dificuldade em reconhecê-las, e vale ressaltar que o método Da Capo é totalmente no idioma português e possui melodias do folclore nacional. É importante cantar quando se está aprendendo um instrumento para que haja um desenvolvimento musical completo, não apenas instrumental. O método é desenvolvido passo a passo com 126 lições. Em cada lição, o aluno aprende uma ou duas notas no instrumento, aprende duas músicas novas, aprende um novo ritmo. Em cada página vai ter melodias para cantar... Há um estudo muito profundo nesta área, há diversas correntes. No Brasil não temos nada. “Lá [Estados Unidos], você faz experimento com a Banda e pode medir o desenvolvimento dos alunos, existem vários testes de avaliação, desde 1926, que é o mais antigo que pesquisei”. (PEREIRA, 1999, p. 53)

A principal característica do método está no fato do aprendiz ter o contato com o instrumento desde a primeira aula e a possibilidade de formar, além da banda, conjuntos menores como duos, trios e quartetos, promovendo uma forte motivação nos alunos. Consiste em utilizar músicas folclóricas com células rítmicas simples, utilizando a teoria e a prática no instrumento simultaneamente, diferentemente do tradicional, que ensina o instrumento após o aprendizado da teoria e leitura musical.

Ao analisarmos os princípios do método Da Capo, podemos dizer que esta metodologia musical inspira-se em teóricos da Educação como Vigotsky, defensor da análise do reflexo do mundo exterior no mundo interior dos indivíduos. O referencial educativo-social vigotskyano enfatiza a construção do conhecimento como uma interação mediada por várias relações. Essa interação age decisivamente na organização do raciocínio, reestruturando funções psicológicas como memória, atenção e formação

de conceitos. O conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal de Vigotsky defende o aprendizado pela própria ação imediata e não somente pela expectativa da resposta ou análise do conteúdo dado, pois o fazer, já implica em um processo de aprendizagem (SOARES, 2010). E também alinhado pelo viés da educação musical, onde os enfoques defendidos pelo método Da Capo ganham eco na metodologia de Kodály que ressalta a importância da utilização da música folclórica e o canto no processo de aprendizagem musical.

Projeto Banda na Escola

Como todo o método diante de um país de dimensões continentais e cheio de realidades educacionais e sociais tão diferentes, o método Da Capo molda-se às necessidades que se apresentam: faixa etária, recursos financeiros, recursos profissionais entre outras.

Um fator a ser pensado e talvez o que esteja mais diretamente ligado a relação tempo *versus* aprendizagem seja o uso de professores especialistas no ensino da prática instrumental. No método Da Capo, um único professor assume o papel de ministrar aulas sobre todos os instrumentos. Segundo o professor Joel Barbosa essa configuração de professores especialistas seria a ideal, porém um pouco mais onerosa.

Um segundo aspecto que seria possível de ser inserido ao método Da Capo é a apreciação musical através material audiovisual, como vídeos, DVDs e audições ao vivo que também, segundo o autor, traria um resultado positivo para o ensino do método (BARBOSA, 2006).

Dentro destas possibilidades de desdobramentos o professor Marco Antônio Toledo do Nascimento realizou a inserção do método Da Capo na Banda 24 de Setembro da cidade de Mar de Espanha – MG, conseguindo resultados animadores nesta relação tempo *versus* aprendizagem.

Realizou ensino individual de instrumento com professor especialista sob a modalidade *workshop*, utilizou a apreciação musical através de DVDs, CDs e audições ao vivo, além de *workshop* sobre o uso da respiração e do sopro que auxiliaram na aplicação do método Da Capo, proporcionando à turma de alunos iniciantes da Banda 24 de Setembro uma formação musical inicial homogênea, de qualidade e com maior rapidez.

Os depoimentos coletados em sua pesquisa ratificaram as observações preliminares dos estudos exploratórios, confirmando que o método Da Capo encontra-se de acordo com as atuais propostas em educação musical instrumental, que pode ser confirmada com as afirmações do professor Keith Swanwick (1994):

A aprendizagem musical acontece através de um engajamento multifacetado: **solfejando**, praticando, escutando os outros, apresentando-se, integrando ensaios e **apresentações** em público com um programa que integre a **improvisação** (p.7, grifos nossos). Qualquer um pode improvisar desde o primeiro dia com o instrumento (...). É possível fazer boa música em qualquer nível técnico (p.11). (NASCIMENTO, 2007)

É diante desta iniciativa acima citada venho propor também mais um pequeno incremento neste método que no ano de 2014, completará 20 anos de vida e de contribuição à Banda de Música, à formação de músicos e principalmente à possibilidade de uma musicalização mais prazerosa e eficaz ao aluno brasileiro.

O que proponho neste artigo é que baseado no desdobramento do professor Marco Antônio Toledo do Nascimento, que fez uso de professores especialistas em intervenções do tipo *workshops*, seja ampliada essa idéia através de um diálogo entre as escolas regulares que opta pela Educação Musical através do Ensino Coletivo de Instrumentos Musicais Da Capo com as Bandas de Música e outros grupos musicais atuantes nesta comunidade visando ajuda na inserção, aplicação e desenvolvimento do método no espaço escolar, e na outra via fornecer um material humano tão desejado por esses grupos para compor e renovar suas formações.

Dentro das minhas pesquisas bibliográficas, visualizei o depoimento do maestro baiano Fred Dantas, onde propõe uma parceria das Bandas de Música civis existentes com a escola pública, porém não consegui nenhum material acadêmico sobre esta intenção, e muito menos nada sobre o assunto para o Estado do Rio de Janeiro. Assim acredito estar diante de uma iniciativa que muito ajudaria a educação musical nas escolas regulares, proporcionaria uma nova visão sobre as Bandas de Música tão esquecidas pela sociedade e também potencializaria o método Da Capo que estaria sendo aplicado.

A proposta começa a ser efetivada através de um projeto intitulado Banda na Escola, e ocorre na Magé – RJ, cidade com uma população de aproximadamente 205.000 habitantes, correspondentes a 1,9% do contingente da Região Metropolitana do Estado do Rio de Janeiro.

A cidade de Magé possui três Bandas de Música civis, uma delas a Sociedade Musical Santa Cecília situada no bairro de Pau Grande, este bairro possui também alguns grupos musicais vinculados a igrejas e muitos músicos profissionais que poderiam estar inseridos no ambiente escolar e assim proporcionar uma verdadeira primavera musical e cultural na localidade e no ambiente escolar.

Usando a metodologia de pesquisa-ação¹⁵ que é uma forma de investigação baseada em uma autorreflexão coletiva empreendida pelos participantes de um grupo social de maneira a melhorar a racionalidade e a justiça de suas próprias práticas sociais e educacionais, como também o seu entendimento dessas práticas e de situações onde essas práticas acontecem, o projeto visa inserir o método Da Capo numa Escola Municipal de Ensino Médio, através da participação de alguns músicos da Sociedade Musical Santa Cecília como monitores especialistas de instrumentos musicais nas aulas de Música e assim colher resultados palpáveis tanto sonoros como sociais desta parceria que espera um favorecimento bilateral, onde aconteça uma educação musical de qualidade na Escola e uma divulgação e uma renovação humana para a banda de Música.

O projeto encontra-se em fase de aceitação por parte da Secretaria de Educação Municipal e deve ocorrer no início do ano letivo de 2014. Neste momento está sendo ministrada uma formação continuada visando o entendimento do método Da Capo, que não é somente um livro para ser seguidas páginas após páginas e sim uma maneira de ensinar, aos músicos da Sociedade Musical Santa Cecília. Pretende-se também proporcionar à esses músicos conhecimento sobre a realidade escolar do município através de palestras e visitas às escolas da rede municipal. Os resultados colhidos após o início do projeto, bem como o relato dos envolvidos neste processo e também as

¹⁵ Pesquisa-ação é uma metodologia muito utilizada em projetos de pesquisa educacional. Segundo Thiollent (2002, p. 75 apud VAZQUEZ e TONUZ, 2006, p. 2), “com a orientação metodológica da pesquisa-ação, os pesquisadores em educação estariam em condição de produzir informações e conhecimentos de uso mais efetivo, inclusive ao nível pedagógico”, o que promoveria condições para ações e transformações de situações dentro da própria escola.

transformações ocorridas neste processo serão a base de uma pesquisa de Mestrado que poderá ocorrer tanto na área musical como educacional.

Por ora termino este artigo com um questionamento e um convite à reflexão: Por que a Universidade como responsável pela formação de professores não cria condições para que o licenciando seja capaz de conhecer, refletir e atuar com as possibilidades da Banda de Música no espaço escolar? E o convite fica por conta de uma reflexão sobre as potencialidades do método Da Capo, que é um método surgiu da necessidade de materiais didáticos de ensino coletivo, de textos informativos e de experimentação com outras idéias pedagógicas no ensino da música no Brasil e precisa e merece ser amplamente divulgado em todas as esferas musicais e educacionais que temos.

Referências

- BARBOSA, Joel Luís da Silva. Considerando a viabilidade de inserir música instrumental no ensino de primeiro grau. In: *Revista da Associação Brasileira de Educação Musical*. Salvador, ABEM, n° 3, 1996.
- BARBOSA, Joel. Rodas de Conversa na Prática do Ensino Coletivo de Bandas. In: *Anais do II ENECIM – Encontro Nacional de Ensino Coletivo de Instrumento Musical*. Goiânia: 2006.
- CRUVINEL, Flávia Maria. *Educação musical e transformação social – uma experiência com ensino coletivo de cordas*. Goiânia: Instituto Centro-Brasileiro de Cultura, 2005.
- GRANJA, Maria de Fátima Duarte & TACUCHIAN, Ricardo. Organização, Significado e Funções da Banda de Música Civil. Pesquisa e Música. Rio de Janeiro: Conservatório Brasileiro de Música, 1987.
- MOREIRA, Marcos dos Santos. O método Da Capo na aprendizagem inicial da Filarmônica do Divino, Sergipe. *Opus*, Goiânia, 2009.
- NASCIMENTO, M. A. T. *Método Elementar para o Ensino Coletivo de Instrumentos de Banda de Música Da Capo: um estudo sobre sua aplicação*. 2007. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO).
- SALLES, Vicente. *Sociedades de Euterpe: as bandas de música no Grão-Pará*. Brasília: Edição do Autor, 1985.
- PEREIRA, José Antônio. *A Banda de Música; Retratos Sonoros Brasileiros*. São Paulo: UNESP, 1999.
- 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.
- SOARES, Mauro Luiz da Rocha. *Aulas de instrumentos musicais em grupo: uma proposta a partir do conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal, de Vygotsky*. 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, 2010
- SWANWICK, Keith. *Ensinando Música Musicalmente*. Tradução de Alda Oliveira e Cristina Tourinho. São Paulo: Moderna, 2003.
- THIOLLENT, M. Pesquisa-ação nas organizações. São Paulo: Atlas, 1997.

**UM ESTUDO DE CASO ETNOGRÁFICO À LUZ DA ABORDAGEM PONTES:
ANÁLISES, REFLEXÕES E RESSONÂNCIAS PARA A FORMAÇÃO DE
EDUCADORES MUSICAI**

Harue Tanaka Sorrentino

Universidade Federal da Paraíba (UFPB)/ Grupo de pesquisa MEMUBA (UFBA)
hautanaka@hotmail.com

Resumo: Trata-se da tese de doutorado em educação musical “Articulações pedagógicas no coro das Ganhadeiras de Itapuã: um estudo de caso etnográfico” em que foram analisados aspectos referentes à disseminação e divulgação de antigas tradições culturais e saberes musicais de um grupo cultural Ganhadeiras de Itapuã observadas através de seu processo de ensino e aprendizagem musical. Seu suporte teórico basilar – a abordagem PONTES – propõe um design para as interconexões pedagógicas entre pólos não hierarquizados de um processo educativo musical, em cujas partes se assentam, de um lado o educador, mediador, “mestres(as)” e de outro, o educando/aprendiz, permeados(as) pelas(os): relações sociais, identidades musicais e sociais, contexto músico-educativo-cultural. Tal relação educativa proveniente das articulações presentes, perceptíveis e realizadas em tempo real, que “implica em movimentos em direção ao uso de processos mentais de solução de problemas, de postura crítica e política diante das diversas situações e numa mentalidade de produção de conhecimento através da atitude de pesquisa na prática” (OLIVEIRA, 2008). A pesquisa teve por objetivo geral, observar, registrar, analisar e refletir sobre as articulações pedagógicas do grupo. Pode-se afirmar que os resultados, bem como as recomendações encontradas como corpo do texto final de suas análises, buscaram ressonâncias que viessem a produzir ecos na formação de educadores(as) e educadores(as) musicais, tornando-os aptos a avaliar e a repensar a prática de ensino musical sob o necessário exercício de resiliência.

Palavras chave: Abordagem PONTES, estudo de caso etnográfico, formação de educadores musicais.

An Ethnography Case Study Under the Theoretical PONTES Approach: analyses, reflections and resonances to the music educators formation

Abstract: The present work is part of a doctorate's thesis in Music Education untitled “Pedagogic musical connections at the Ganhadeiras of Itapuã's Choir: an ethnographic case study” in which were examined aspects related to the spread and dissemination of ancient cultural traditions and its music acquirements of a cultural group Ganhadeiras Itapuã observed through its music teaching and learning process. The principal theoretical reference is based on PONTES Approach (AP) that proposes a design for pedagogical interconnections between poles of a non-hierarchical music educational process whose parts are based on one hand, the educator, mediator, “teachers (as)” and the other, the student/apprentice crossed by: social, musical and social identities, context-musician-cultural education. Such educational relationship from pedagogical connections present, visible and performed in real time, that “implies movement toward the use of mental processes troubleshooting of critical stance and policy on the various situations and a mindset of knowledge production through the attitude research in practice” (OLIVEIRA, 2008). The research aimed to generally observe, record, analyze and reflect pedagogical connections of the group. It can be stated that the findings and recommendations found as body text ending of their analysis sought resonances that were to

produce echoes in the training of educators and music educators, enabling them to assess and rethink the practice of music education in the necessary exercise of resilience.

Key words: Theoretical PONTES approach; estudo de caso etnográfico; formation of music educators.

Introdução

Essa comunicação é um excerto da tese intitulada “Articulações pedagógicas no coro das Ganhadeiras de Itapuã: um estudo de caso etnográfico” e que representa um olhar sob uma perspectiva multidisciplinar referente aos resultados alcançados pela pesquisa que teve por intuito primordial discutir e propor elementos de um *design* pedagógico que poderá auxiliar os educadores musicais a repensar sua formação inicial e continuada.

Ao propor análises e, a partir de então, recomendações aos educadores, a presente pesquisa teve por cerne fomentar discussões sobre os novos espaços da educação musical (contextos não formais e informais) – contextos não escolares –, escolhendo um caso dentre os diversos exemplos de micro e macroprocessos de ensino e aprendizagem musical, baseando na crença de que devemos estar atentos para a rica “cultura informal do fazer musical do Brasil” (FEICHAS, 2006, p. 226) e para os saberes e competências musicais a exemplo dos que foram desenvolvidos pelo grupo estudado e que, hoje, tornam-se alvos, cada vez mais frequentes, do interesse de pesquisadores/educadores. Segundo Vasconcelos (2002, p. 108):

[...] as políticas educativas e culturais dos conservatórios alicerçadas numa ‘cultura de excelência’ baseada em critérios relacionados com a qualidade estética das obras e dos compositores estudados [...] conduziu[ram] à exclusão do seu espaço formativo de tudo o que não estivesse relacionado com esta postura. Esta ‘cultura de excelência’ tem como estrutura profunda no imaginário e na cultura dos conservatórios a diferenciação entre a ‘cultura cultivada’ e a ‘cultura popular’ (Santos, 1988). O primeiro caso valoriza-se e fundamenta-se com princípios ligados ‘à perenidade da obra e sua autenticidade relevando de um criador original [...], a cultura popular, por sua vez, é avaliada pela negativa uma vez que não se aplicam os princípios anteriormente referidos’ (p. 689). Esta perspectiva etnocêntrica, hierárquica e bipolarizadora entre estes diferentes tipos de cultura é uma das características que percorrem, ainda de uma forma dominante, este subsistema de ensino.

Durante as análises sobre as articulações pedagógicas realizadas pelo grupo, procuramos salientar as relações que os atores sociais mantinham com a cultura/comunidade itapuãzeira, o estímulo à valorização de um ambiente extraescolar

como produtor musical e cultural, lembrando que o conhecimento advindo de saberes intuitivos, espontâneos e, também, da tradição, originou-se em parte da própria história de vida de seus integrantes, passada de geração a geração, até mesmo porque a função de ganhadeira (aquela que sobrevive da atividade de ganho; vendedora de serviços/produtos), ainda, integra a realidade cotidiana de muitas delas.

Consoante Lopes (1999, p. 93-94 apud DIDIER, 2011, p. 102), “a produção simbólica das classes trabalhadoras é considerada parte da cultura, na qualidade de folclore, religião ou crença; contudo dificilmente a elas conferimos a denominação de saber ou conhecimento”. Assim, como ocorreu com o caso estudado, Brandão (1995, p. 106) nos explica que, dentro de grupos sociais ou da cultura popular, os “subalternos” (em relação à classe dominante, detentores do poder econômico, social e político) criam e recriam a sua própria educação, que não existiria só para difundir o saber, mas para reforçar o resistir.

Estudo de caso etnográfico

A metodologia adotada nessa investigação – estudo de caso etnográfico – teve suporte, também, a partir da visão de Flinders e Richardson (1992, p. 337) pautada no entendimento de que ambas as metodologias (estudo de caso e etnografia) vêm paulatinamente se ampliando em seus formatos (*ethnographic case studies*). Essa pesquisa encontra-se no esteio daquelas que abarcam a fusão de metodologias afins, não representando, portanto, escolhas arbitrárias, mas que respondem à necessidade de ampliação da visão sociocultural e antropológica em estudos, também, no campo da educação musical. O primeiro capítulo da tese tomou feições etnográficas, contando a história de vida das mulheres *ganhadeiras-coristas* e a história de seus(suas) antepassados(as), ao retratar cenas que remontam a um passado em que as “escravas de ganho” andavam de Itapuã até as freguesias do centro de Salvador com gamelas na cabeça para comercializar produtos e prestar serviços, dentre eles, lavagem e costura de roupas (“SORRENTINO”, 2012, p. 34). Salientamos que a fusão de ambas as histórias

deu originou ao grupo e argumento à manifestação cultural, dando-lhe substrato a partir de pressupostos que envolveram a “descrição da cultura” (etnografia) e da comunidade itapuãzeiras (ANDRÉ, 2008, p. 28).

Ressonâncias para os educadores musicais

A abordagem PONTES¹⁶ (AP) foi adotada como referencial teórico e consiste basicamente na constituição de uma rede articulatória definida pela metáfora “pontes”. Tal metáfora foi utilizada no sentido que se forma do acróstico para demonstrar que as articulações pedagógicas que o professor precisará realizar representam, de fato, as pontes que lhe permitirá chegar aos alunos e que poderão ocorrer, inclusive, através da zona de desenvolvimento proximal (ZDP) de Vygotsky, bem como através de um amplo processo de interconectividade (empatia, sensibilidade, comunicabilidade, etc.) (“SORRENTINO”, 2012, p. 126), a saber, pelo quadro de recomendações produzido na tese: a) das articulações ocorridas entre mim (a pesquisadora) e os atores sociais: alta positividade, naturalidade e conectividade em geral, dentre outros; b) entre o(a) articulador(a) e os aprendizes: busca por uma postura desafiadora, emprego da ludicidade nas articulações, respeitabilidade à individualidade dos aprendizes e a sua identidade, gosto musicais, principalmente, à vivência cultural e ao conhecimento prévio dos aprendizes; dentre outros tipos relacionais (Quadro 2 – Recomendações PONTES)(“SORRENTINO”, 2012, p. 429).

Inter-relações entre música, cultura e a teoria de desenvolvimento de Vygotsky

No âmbito da educação musical, ao discutirmos a questão da música popular (MP) (neste estudo, um repertório predominantemente de samba de roda), levamos em conta a inserção de determinada música (função social e cultural) e, marcadamente, a condição de seus participantes (idade/geração, classe, gênero, raça/etnia, etc.). A inserção da MP e de suas práticas tem sido uma preocupação que atinge os educadores

¹⁶ **PONTES** acróstico que se refere às características desejadas nas articulações a serem impingidas pelos educadores representadas pela **Positividade, Observação, Naturalidades, Técnica, Expressividade e Sensibilidade**.

musicais, hodiernamente, e professores, em amplo sentido, sendo uma constante quando se trata de currículo e repertório, seja na educação básica ou no ensino superior (licenciaturas, cursos livres, cursos de música popular, bacharelados, etc.).

[...] trabalhar com a MP no ambiente escolar tem sido um desafio, uma vez que implica trabalhar com o contexto da cultura na qual a música ganha vida (é produzida, disseminada e recebida). Como fazer a transferência do contexto da aprendizagem na cultura/informal para a acadêmica/formal? Que concepções e vivências estão presentes no contexto da MP? Que metodologias ou pedagogias seriam apropriadas? (GROSSI, 2012).

Diante de indagações como essas e no afã de introduzir e transmitir conhecimento sobre a cultura popular e suas práticas/tradições/história, a academia/escola (universidades, escolas técnicas, estaduais e municipais, etc.) vem incentivando a participação de mestres e mestras da cultura nos espaços de ensino e aprendizagem musical através da promoção de seminários, oficinas e apresentações. Tais iniciativas visam despertar o interesse dos alunos pelos baluartes da nossa cultura popular (em várias regiões do país), a fim de preservar/divulgar a memória cultural/musical do país. Outrossim, promover a participação dos alunos, estimulando-os a conhecer sua própria cultura/história forjadas no seio das próprias comunidades de onde se originam. Desse modo, tratando igualmente de valorizar a vivência e conhecimentos prévios deles (SANTOS, 1990; PENNA, 1995, p. 90-91).

Ainda que ver sua cultura aceita pela escola não mude sua situação de opressão, permite ao aluno, que vem tendo sua voz negada dentro e fora da escola, reconhecer-se como portador de cultura, como autor de seu discurso, como agente ativo, capaz, portanto, de lutar pela melhoria de suas condições de vida. Não se trata, todavia, de supervalorizar a cultura popular. Nem ela, nem a cultura erudita devem ser mistificadas (ALVES, 2001, p. 41).

Vale salientar que foi o campo da cultura popular que serviu de marco teórico para o desenvolvimento da AP, passando a ser aplicada a estudos sistematizados em pesquisas dentro de instituições de ensino musical, a exemplo do projeto Mestres de Música da Bahia (MEMUBA) cuja primeira fase (2003-2006) centrou-se na coleta de material musical e dados referentes à história de vida dos mesmos. A presente pesquisa fez parte da segunda fase (2007-2010) em que se procurou um aprofundamento visando estudar o “Efeito da Aplicação do Modelo PONTES na Formação Continuada de Professores de Música” (Pesquisa apoiada pelo CNPq apud HARDER, 2008, p. 45-46).

Acredito que nossa pesquisa tentou avançar no sentido de analisar mais aprofundadamente a questão do conhecimento situado (LAVE e WENGER, [1991])

1999) e da aprendizagem, partindo de observações com base na teoria do desenvolvimento de Vygotsky (apud SALVADOR et al., 1999, p. 106) que entende que os processos superiores, como memória lógica, pensamento e atenção voluntária, podem ser realizados não só individualmente, mas mediante a relação, a comunicação e a interação com os outros. Nesse sentido, no plano relacional e interpessoal, as funções psicológicas ou mediações caberiam imediatamente aos mais capacitados através da regulação e controle do uso das estratégias e dos instrumentos mediadores envolvidos (por exemplo, a utilização de estratégias de recuperação de informação na memória). Isso ocorreu durante a pesquisa, quando algumas pessoas resolveram estimular as coristas através da memória afetiva a recuperar canções que se encontravam guardadas na memória coletiva do grupo. E que, a partir de alguns encontros, pudessem lembrar antigas músicas, parte do imaginário popular de sua comunidade, a fim de formar um repertório que seria trabalhado, ensaiado e aproveitado para os shows que estavam sendo programados. Assim, utilizaram a afetividade como parâmetro mediador interativo entre seus participantes, além do desenvolvimento do pensamento abstrato por intermédio do uso da linguagem adaptada ao ambiente e às pessoas presentes à interação, dentre outros.

A aprendizagem, como um aspecto da prática social, envolve a pessoa como um todo. [...] Atividades, tarefas, funções e entendimentos não existem isoladamente, elas são parte de amplos sistemas de relações no qual eles têm significado. [...] Portanto, identidade, conhecimento e qualidade de ser membro social vinculam-se um ao outro¹⁷ (LAVE e WENGER, [1991] 1999, p. 53, tradução nossa).

Schön e Oliveira: ideias análogas

Uma das analogias que marcaram essa pesquisa correspondeu à breve análise comparativa entre as ideias de Donald Schön e Alda Oliveira, fomentadas pela busca em função de um olhar aproximativo entre os autores. Em seu livro, Schön (2000) trabalhou

¹⁷ *As an aspect of social practice, learning involves the whole person [...] Activities, tasks functions, and understandings do not exist in isolation; they are part of broader systems of relations in which they have meaning. [...] Thus identity, knowing, and social membership entail one another.*

a noção de *design*, comparando a de execução musical ao arquitetônico, concluindo que:

Quando os estudantes são iniciados no talento artístico da execução musical, eles aprendem um tipo particular de processo de *design*. Simplificando, aprendem a ajustar meios técnicos a efeitos musicais desejados. No caso do compositor cujo exercício ‘pequeno e sensível’ [...] os estudantes são ajudados a distinguir os efeitos que eles dizem que produzem daqueles que eles realmente produzem na execução, como se dissessemos ‘aprenda o que você já sabe fazer, para que possa escolher o que irá querer fazer’ (SCHÖN, 2000, p. 157).

A noção de *design* está presente em algumas citações de Oliveira (2004, p. 85), entendendo que para lidar com situações formais ou informais, os professores de música podem aprender e praticá-lo, compreendendo a concepção e avaliando diferentes PONTES ou estruturas de ensino e aprendizagem que são adequadas a cada situação, assim como desenvolver uma postura de flexibilidade natural. Segundo a concepção da autora, o termo *design* corresponderia, então, a uma linha teórica e de pensamento na qual se pretende seguir um projeto construído a partir da natureza do professor [a pessoa], do ambiente [o contexto cultural], voltado a atender as necessidades do público-alvo [os alunos], orientado por intenções ou objetivos que visam atingir metas didático-musicais, funcionalmente eficazes. Tais elementos fariam parte, portanto, de modo sintético de um programa pedagógico musical e criativo (criação de um método próprio).

“Tudo é ensino prático”

Segundo Dewey (1974, p. 364 apud SCHÖN, 2007, p. 24), a ênfase na aprendizagem estaria posta através do fazer, sendo que o reconhecimento do curso natural do desenvolvimento sempre envolveria situações nas quais se aprende fazendo. Para Schön, portanto, tudo seria ensino prático. Ou seja, na educação para as artes encontrar-se-iam pessoas aprendendo o *design*, a performance e a produção, através do engajamento nessas respectivas áreas. O conhecimento profissional, no sentido dos conteúdos da ciência e do conhecimento acadêmico aplicado, ocuparia um lugar marginal nos limites do currículo. Schön (2007, p. 18-22) chama atenção para as chamadas zonas indeterminadas da prática, nas quais, muitas vezes, somente a aplicação técnica de um conhecimento acadêmico profissional não responderia às problemáticas enfrentadas pelos profissionais, fosse de qualquer ordem. Lembrando ainda que, apesar dos profissionais possuírem muito conhecimento específico da área e da didática, eles

apresentam sérias dificuldades em direcionar o aluno para uma aprendizagem significativa. Como comentado por Harder (2008, p. 46):

Por não conseguirem avaliar o grau de conhecimento que o aluno possui, por terem dificuldade de se aproximar da zona de desenvolvimento proximal do aluno (LA TAILLE et al., 1992), por não saberem como adaptar a linguagem técnica às vivências e ao nível de compreensão do aluno, por não levarem em conta as dificuldades que estes alunos trazem consigo, ou por não terem condições de identificar o nível de familiaridade do aluno com as experiências socioculturais do contexto, entre outros fatores.

A acepção sobre *design* pedagógico ou “customização” do ensino, palavras de Oliveira, traduz-se a partir de um olhar voltado para a educação musical em que se pretende formar o profissional/educador no intuito de preparar estudantes a adquirirem os tipos de talentos artísticos essenciais para desenvolver a competência profissional em zonas indeterminadas da prática. (“SORRENTINO”, 2012, p. 146).

Interação, conectividade, pontes e articulações: exemplificação

Para efeitos analíticos foram consideradas cenas de ensaios, bem como de apresentações públicas, entre outros (entrevista semiestruturadas, pesquisa bibliográfica, documental e via Internet, fotografias, diário de campo, etc.). Passamos, então, a transcrever alguns comentários referentes ao penúltimo episódio de 2009, a fim de exemplificar como foram realizadas tais observações/análises à luz da AP.

Com este ensaio, pude constatar que alguns tópicos da AP, ao longo do processo, se fizeram constantes. Elementos como conectividade, interação, pontes e articulações foram incessantemente presenciados no campo de estudo. Mais uma vez, a **positividade** e a **naturalidade** das ações tornaram-se visíveis aos olhos: no carinho com a impulsiva e irrequieta amiga, vizinha de coro [*de Dona Nicinha e que se movimentava bastante ao cantar e sambar*]; com a abertura que os músicos tinham para se manifestarem e opinarem diante do grupo; também, pela naturalidade da menina Evelin quando, por estar desconcentrada, não conseguiu realizar a abertura da música ‘Ai, tem dó’ e foi substituída por outra colega, sem demonstrar aborrecimento com o ocorrido. Tal atitude fez com que, num momento seguinte em que desafinou um pouco no seu solo, as demais colegas entrassem e fizessem coro, ajudando-a a cantar o trecho em que ela não entrara firme e afinada. [...] A **observação** adveio de todas as pessoas que fizeram parte do ensaio, aproveitando os momentos em que podiam fazer críticas ou apenas comentários, nunca extemporaneamente, pois as observações tinham lugar, hora e modo para serem realizadas. Pode-se dizer que as pessoas foram sensíveis nas suas observações, determinadas principalmente pela maneira como criticavam e ensinavam. Nesses momentos de conectividade intra e intergrupos menores, foi possível perceber que a relação de respeito aos mais velhos e aos colegas de trabalho estava sendo ativada, bem como as brechas para o desenvolvimento interpessoal e cognitivo. Sem espaço

para que a zona de desenvolvimento proximal atuasse, seria irremediavelmente impossível que tais articulações se fizessem acontecer, uma vez que o nível de articulação e interação determina o quanto somos capazes de absorver e elaborar o conhecimento.

Quando Vygotsky fala sobre o nível de desenvolvimento potencial e a ZDP, demonstra que estes possuem um caráter eminentemente social e interativo, não se tratando apenas de características intrínsecas da criança ou da pessoa em desenvolvimento, tampouco preexistindo à interação com outras pessoas, mas também se criando e ocorrendo no transcurso dessa interação (SALVADOR et al., 1999, p. 108). Em outras palavras, sem a construção das pontes, seria inócuo o aumento do nível de desenvolvimento potencial e da ZDP.

A manutenção da **técnica** adotada pelos participantes, de seu *modus operandi*, também fez parte do sucesso educativo que se viu, visto que o que estava dando certo não foi modificado.

Por fim, a **expressividade** daquelas pessoas em nenhum momento era tolhida ou recriminada. O exemplo de Jacy, a mais irreverente e animada do grupo, em nenhuma ocasião foi chamada sua atenção para que parasse de dançar ou de se mexer no palco, mesmo que, em alguns momentos, tamanha inquietude até tivesse prejudicado, de algum modo, sua performance em palco, como o distanciamento do microfone e conseqüente perda do som de sua voz para a plateia. Assim, percebe-se que as pessoas no grupo tinham um nível de sensibilidade e respeito pela expressão e manifestação de todas e do modo de ser de cada uma (“SORRENTINO”, 2012, p. 405-407).

Últimas considerações

Este trabalho, portanto, foi uma tentativa de contribuir para a aproximação entre estratégias pedagógicas e novos *designs* propostos para os âmbitos escolares a partir de um contexto de ensino não escolar e, ainda, discutir à luz da abordagem PONTES diretrizes que pudessem nortear a adoção de práticas musicais sugeridas aos educadores musicais.

Articulações foram evidenciadas e identificadas com base nos itens PONTES (sabendo-se, entretanto, que nada foi mencionado aos participantes a respeito da AP), tendo sido influenciadas pela cultura local, pelas metas propugnadas pelo próprio grupo, além de terem sido acompanhadas das características PONTES já inerentes aos (às) participantes. Atestamos, ainda, que a partir da inclusão de uma estratégia de ação pedagógica, adotada dentro do curso natural do desenvolvimento do grupo, houve uma notória mudança no comportamento dos participantes, especialmente das crianças/adolescentes, em relação à performance, ao crescimento como cidadãos, bem como na motivação e intensidade da absorção dos conhecimentos transmitidos (“SORRENTINO”, 2012, p. 482-485).

Finalmente, reiteramos que a existência de articulações moldadas através de um plano de ação pensado, acabou por refletir sobremaneira na realidade pedagógica observada, no tocante ao ensino e aprendizagem musical do grupo estudado.

Referências

- ALVES, Nilda (Org.). Formação de professores: pensar e fazer. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- ANDRÉ, Maria E. D. A. de. Etnografia da prática escolar, 15. ed. Campinas: Papirus, 2008.
- BRANDÃO, Carlos R. *O que é educação?* São Paulo: Brasiliense, 1995.
- DIDIER, Adriana Rodrigues. Educação de adultos e oficina de apreciação musical: projeto de formação permanente. In: SANTOS, Regina Márcia Simão (Org.). Música, cultura e educação. Porto Alegre: Sulina, p. 99-126, 2011.
- FEICHAS, Heloísa F. B. Formal and informal in Brazilian higher education. 258 f. Tese (Doutorado em Música)–Institute of Education, University of London, Londres, 2006 (tese não publicada; original em inglês).
- FLINDERS, David J.; RICHARDSON, Carol P. Contemporary Issues in Qualitative Research and Music Education. In: COWELL, R.; RICHARDSON, C. Handbook of research on music teaching and learning: a project of the Music Educators National Conference, New York: Oxford University Press/The National Association for Music Education, p. 1159-1175, 2002.
- HARDER, Rejane. A “abordagem PONTES” no ensino de instrumento: três estudos de caso. 2008. 352 f. Tese (Doutorado em Música)–Programa de Pós-Graduação em Música, Escola de Música, Universidade Federal da Bahia, 2008.
- GROSSI, Cristina. Projeto de pesquisa. Currículo do sistema de currículos Lattes. Disponível em: <<http://lattes.cnpq.br/3771118319464269>>. Acesso em: 22 fev. 2012
- LAVE, Jean; WENGER, Etienne. Situated learning: legitimate peripheral participation. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.
- OLIVEIRA, Alda. 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.
- _____. Pontes educacionais em música: apostila curso da ABEM. São Paulo, 2008. Disponível em: <<http://aldadejesusoliveira.blogspot.com>>. Acesso em: 11 mar. 2011.
- PENNA, Maura. Revendo Orff: por uma reapropriação de suas contribuições. In: PIMENTEL, Lúcia Gouvêa (Org.). Som, gesto, forma e cor: dimensões da arte e seu ensino. Belo Horizonte: C/Arte, p. 80-110, 1995.
- SALVADOR, César C. et al. (Org.). Psicologia da educação. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- SANTOS, Regina Márcia. Repensando o ensino da música: pontos fundamentais para o ensino da música nas escolas de 1º grau e nos institutos de música. Cadernos de Estudos: Educação Musical, Belo Horizonte, n. 1, p. 31-52, 1990.

SCHÖN, Donald A. Educando o profissional reflexivo. Porto Alegre: Artmed, 2000.

VASCONCELOS, António Angelo de. O conservatório de música: professores, organização e políticas. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 2002.

SORRENTINO, Harue T. Articulações pedagógicas no coro das ganhadeiras de Itapuã: um estudo de caso etnográfico. Tese (doutorado em Música) – Programa de Pós-Graduação em Música, Escola de Música, Universidade Federal da Bahia, 2012.

UMA REFLEXÃO DOCENTE FRENTE À MÚSICA MIDIÁTICA

Simone Gonçalves¹⁸

UEFS - Subprojeto Musicando a Escola - Mone-ldin@hotmail.com

Resumo: *Esse trabalho parte de reflexões a respeito da música imposta pela cultura e tecnologia de massa, que fazem parte da música do cotidiano escolar, o repertório a ser utilizado nas aulas de música e a reflexão da própria prática docente. Com o objetivo de abordar esta discussão, o artigo se baseia nas considerações da literatura da área (GALIZIA, 2009; PENNA, 2010; DEL BEN, 2011). Os resultados foram alcançados em função a reflexão da prática docente, somado a aproximação com a realidade musical do estudante. O presente artigo aborda também um relato de experiência realizado pelo Subprojeto Musicando a escola o qual possibilitou o desenvolvimento de habilidades musicais através da prática coral.*

Palavras-chave: Reflexão Docente, Educação Musical, Indústria Cultural

Abstract: *This paper presents reflections on music imposed by mass culture and technology, which are part of the daily school music, the repertoire to be used in music classes and reflection of own teaching practice. Aiming to address this issue, the article is based on considerations of the literature of the field (GALIZIA, 2009; PENNA, 2010; DEL BEN, 2011). The results were achieved due to the reflection of teaching practice, plus a musical approach to the reality of the student. This article also discusses an experience report conducted by Subproject Musicando school which enabled the development of musical skills through practice coral.*

Keywords: Reflection Lecturer, Music Education, Cultural Industry

Introdução

O presente artigo parte de reflexões a respeito da música imposta pela cultura e tecnologia de massa, que fazem parte da música do cotidiano escolar, o que gera uma problematização a ser discutida: qual a postura do educador musical no que diz respeito à reflexão de sua prática docente com o repertório a ser desenvolvido? Com o objetivo de abordar esta discussão, o artigo articula as reflexões, ampliadas na fundamentação

¹⁸ Bolsista do Subprojeto Musicando a Escola do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência (PIBID) financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Artigo elaborado sobre a orientação da Professora Mestre Simone Braga

teórica, com um relato de experiência desenvolvido no Subprojeto Musicando a Escola, pertencente do Programa de Bolsa de Iniciação a Docência, da Universidade Estadual de Feira de Santana.

O objetivo desse trabalho foi buscar respostas frente à realidade musical das escolas públicas, e dessa forma analisar como o professor de música pode lidar com situação em questão, uma vez que há uma grande influência das culturas de massa sobre a sociedade, a qual impõe gostos musicais a um grande número de pessoas. Partindo dessa ideia, faz-se necessário o pensamento reflexivo do educador musical em busca de caminhos para efetivar o ensino da música nas escolas e possibilitar para que a sua prática seja um meio para desmistificar conceitos desenvolvidos e produzidos pelo senso comum, no que diz respeito às músicas que são impostas pelos meios de comunicação de massa, ao gerar o fortalecimento e falta de criticidade quanto as influências da indústria cultural.

Desta forma, nesse artigo será relatada uma das experiências desenvolvida no projeto PIBID, que teve como objetivo principal utilizar a prática do canto coral para desenvolver habilidades musicais em uma escola da rede pública. A atividade contou com a utilização de um repertório variado, que teve como ponto de partida músicas midiáticas e repertório alternativo, que atendessem as expectativas do projeto.

Fundamentação Teórica

No início do século XX o mundo viveu o auge do Capitalismo Imperialista, nascendo assim um novo segmento comercial conhecido como Indústria Cultura. Esse segmento foi capaz de transformar sentimentos e desejos do ser humano em “mercadoria”, a fim de atender as expectativas e necessidades comerciais do mercado e consequentemente serem construída a chamada cultura de massa, criando assim um número cada vez maior de pessoas envolvidas em consumir elementos culturais de forma mais homogênea. Sobre isso, Galizia (2009) afirma que as tecnologias de cultura de massa são consideradas “homogeneizantes”, pois permite a transmissão de uma obra artística de forma mecânica e a um número grande de pessoas, sem levar em consideração suas características pessoais.

Diante dessa realidade, construída durante décadas, podemos refletir sobre o papel do professor de música e sua proximidade com o contexto musical do estudante, de forma a possibilitar a reflexão e criticidade sobre este repertório imposto pela cultura industrial. Dessa forma, o professor, comprometido com o aprendizado musical, deve

assumir a responsabilidade de refletir sobre sua prática docente ao contribuir para o desenvolvimento da habilidade de reflexão e crítica dos estudantes, além de conhecer elementos diversos da cultura musical. Tal reflexão requer mudanças de posições por parte do professor na atividade docente levando-o a repensar a sua prática, pois não são apenas as habilidades musicais adquiridas durante a formação do professor que constrói sua identidade docente, existe toda uma bagagem social que somada à reflexão de sua prática servirão para construir essa identidade.

Segundo Pimenta (2002, p.76) “a identidade docente não é um dado imutável, nem externo, que possa ser adquirido como uma vestimenta. É um processo de construção do sujeito historicamente situado”, ela apresenta como um espaço de construção de maneiras de ser e estar na profissão. Dessa forma, atividade reflexiva se dá tanto no âmbito da prática em sala de aula, no sentido do professor tomar como ponto de partida a experiência musical do estudante buscando meios para a ampliação e enriquecimento de sua prática musical, como também durante o processo de identidade docente, onde se articule a teoria e a prática durante o processo de formação do professor criando possibilidades para questionamentos e discussões, integrando conteúdos musicais as situações da prática profissional (PENNA, 2010).

Entendemos que diversos serão os desafios a serem enfrentados pelo educador musical, diante da realidade musical vigente, pois as músicas ouvidas pelos estudantes são em sua maioria pertencente à indústria cultural, o que requer uma postura reflexiva por parte do mesmo, uma vez que essa música não deve ser negligenciada, mais deve servir como meio para se trabalhar a postura crítica dos estudantes frente à música imposta pela mídia. Neste sentido, Galizia (2009) acrescenta alguns fatores que explica o afastamento da música midiática do cotidiano escolar. Dentre estes fatores, está o fato dessas músicas serem produzidas e distribuídas digitalmente exigindo por parte do professor conhecimentos das novas tecnologias e uma maior aproximação ao contexto musical do estudante. Assim, faz-se necessário que o professor enxergue também que o momento de aprendizado musical do estudante e esse ensino vinculado ao seu contexto social fazem parte da construção da identidade docente, que é um espaço de interação e produção de saberes.

Além das habilidades adquiridas durante a formação inicial e o exercício da reflexão de sua prática, sabemos que o ensino a ser passado no momento da aprendizagem deve ser sistematizado, planejado de maneira a possibilitar avaliar sobre o

que é preciso para atingir objetivos que se pretende alcançar. Essa forma de organização pode seguir modelos diversos, mas é preciso que o professor música reflita sobre, de que forma esses conhecimentos serão aprendidos? E se esses conhecimentos estão sendo passados de maneira a relacionar a vida e escola? E a música midiática?

Ao pensar o ensino da música na escola e em como os conhecimentos musicais serão planejados, várias estratégias estão sendo discutidas no sentido das atividades terem um sentido significativo para a aprendizagem discente. Del Ben (2006) defende a adoção da Pedagogia de Projetos, onde se permite que temas propostos sejam desenvolvidos por várias atividades: “é uma forma eficaz de efetivar o ensino da música, pois possibilita o estudante relacionar os conhecimentos musicais adquiridos e relacioná-los aos saberes sociais”. Tais discussões permitem que nós, bolsistas pertencentes ao subprojeto Musicando a Escola, desenvolvido no PIBID da UEFS, reflitam sobre essa prática a fim de criar caminhos que possibilite o aperfeiçoamento da mesma e a necessidade do reconhecimento social como profissional da educação. A seguir será relatado o desenvolvimento do projeto canto coral realizado na Escola Joselito Amorin, sob a orientação da coordenadora de área Simone Braga e da professora supervisora Thiara Cruz.

Metodologia: O canto Coral vai a Escola

Atividades diversas podem contribuir para o desenvolvimento de habilidades musicais, entre elas as práticas musicais envolvendo a voz. Esta se caracteriza como uma maneira eficaz de se trabalhar a música nas escolas, pois possibilita o desenvolvimento da musicalidade e da capacidade de exercer uma atividade em conjunto, atendendo a quantidade de estudantes na sala de aula. Segundo Penna (1990) o canto coral é tido, como instrumento privilegiado de musicalização, sendo fundamental para a educação musical, assim como o aprendizado da fala é importante para uma criança aprender a ler e escrever. Dessa forma, o professor pode utilizar dessa prática para desenvolver aspectos tantos musicais como também extra-musicais, como por exemplo: a concentração e a disciplina nos estudantes aliados a criticidade frente as músicas impostas pela cultura de massa, abrindo assim caminhos para a inserção de um repertório variado, a exemplo da experiência vivenciada.

Esta foi desenvolvida por dois estudantes bolsistas entre os meses de setembro a novembro de 2012, em uma escola da rede municipal de ensino da cidade de Feira de Santana. Os estudantes, com idades entre 11 e 12, diziam nunca ter participado de aulas

de música e se mostraram empolgados em participar da atividade musical. Inicialmente, foi feito um trabalho investigativo da turma, o que foi possível identificar preferências musicais, ao possibilitar o trabalho tanto com a música do cotidiano desses, como o trabalho com músicas que eles não conheciam.

As aulas tinham duração de 50 minutos onde foi separado um momento para se trabalhar os cuidados que devemos ter com o uso da voz, além de exercícios de aquecimento e desaquecimento e posteriormente, o desenvolvimento do repertório, sendo inseridos aspectos musicais de forma a fazer relações com conteúdos trabalhados no componente curricular Artes.

O repertório trabalhado nas aulas contou com músicas diversas, entre elas pode-se citar a música de Luiz Gonzaga “Riacho do Navio” onde foi relacionado aspectos sobre a vida do compositor e músico, temas que estavam sendo trabalhadas no componente curricular Artes. Somando ao conteúdo abordado, foi inserido o trabalho com ritmo e percussão corporal, onde os estudantes executaram o ritmo da música e reconheceram sons fortes e fracos, por meio da exploração do parâmetro musical intensidade.

Outra atividade que pôde ser considerada relevante, foi o trabalho com a música “Dorme a cidade”, do compositor Chico Buarque, onde foi trabalhado outro parâmetro, a altura dos sons e o conhecimento das notas musicais, ao contribuir para o desenvolvimento de habilidades diversas. Desse repertório foi introduzida uma música escolhida pelos estudantes, sendo trabalhado diversos aspectos musicais como a projeção da voz, timbre e como também retomar conteúdos que havia sido trabalhados em aulas anteriores.

Essa experiência culminou em uma apresentação para três turmas que foram contempladas pelo projeto Musicado a Escola. Os estudantes puderam executar as músicas e desenvolver habilidades através da performance musical. Tal atividade contribuiu significativamente para o desenvolvimento musical desses estudantes e pôde ser percebida pelos bolsistas a motivação da turma com a atividade da prática coral.

Resultados

Dos resultados adquiridos pode-se destacar a reflexão do educador musical frente à diversidade de repertório a ser trabalhado em sala de aula, a fim de desenvolver a senso crítico dos estudantes no que diz respeito à música midiática, como também as possibilidades que o canto coral pode contribuir para a ampliação de conteúdos musicais

em sala de aula. Quanto ao desenvolvimento deste conteúdo, a intervenção em sala realizada pelos bolsistas possibilitou que os estudantes se sentissem motivados a trabalhar música de maneira prazerosa e significativa.

Dessa forma, foi possível perceber o efeito que a música é capaz de exercer na vida desses estudantes, ao possibilitar a reflexão do professor sobre a sua prática e constituição de sua identidade docente. Através desta reflexão é possível criar caminhos para aperfeiçoar a prática pedagógica. Nesse sentido, o Projeto PIBID permitiu relacionar saberes adquiridos durante a formação inicial com saberes da prática docente, pois a escola é um espaço que contribui para a articulação de idéias e possibilidades na construção da identidade profissional.

As atividades realizadas através do canto coral na escola possibilitaram para que, tanto os bolsistas quanto o professor supervisor percebessem a importância da música nas escolas. Segundo a professora supervisora houve mudança de postura de estudantes com problemas de atenção a partir do envolvimento com a atividade coral. Embora nós bolsistas não estivermos presente na escola parceira deste o início do ano letivo, foi nítida a percepção de que vários estudantes mostraram-se envolvidos com a atividade coral e motivados a participar da apresentação performática que aconteceu com o encerramento do ano letivo.

Sobre a apresentação musical, realizada na Biblioteca da própria escola e aberta para as turmas que realizavam atividades através do Projeto Musicando a Escola, a gestão da escola pode acompanhar e comprovar os resultados sobre o poder que a música exerce sobre a vida das pessoas como também a forma como os estudantes estiveram comprometidos como o projeto parabenizando-os pelo desempenho alcançado.

Considerações finais

Embora pode-se comprovar que, inúmeros serão os desafios para o ensino musical nas escolas de ensino fundamental e médio, uma vez que a realidade escolar está pautada no gosto musical que é imposto e manipulado por uma indústria e tecnologia de massa, é possível que essa realidade seja modificada a partir do trabalho realizado pelo professor de música.

É necessário enxergar a música vivenciada pelos estudantes como produto pedagógico inicial a ser utilizado em sala de aula, sejam em seu aspecto musical ou até mesmo para se trabalhar aspectos culturais que os instiguem a pensar criticamente sobre

a forma como alguns elementos da nossa cultura são manipulados pela indústria cultural até chegar a nós. Assim, é preciso que o professor esteja consciente que o aprendizado musical requer uma série de envolvimento, exige a reflexão sobre sua prática docente, somando a sua aproximação com a realidade musical do estudante, a fim de tornar seu aprendizado mais prazeroso e ao poucos inserir novas músicas, provenientes de outros contextos.

Assim, a experiência realizada no Projeto Musicando a Escola foi de fundamental importância para que nós bolsistas através das intervenções feitas em sala de aula pudessemos conhecer a realidade musical em que se encontram os estudantes da rede pública de ensino, uma vez que com a aprovação da lei 11.769/2008, que estabelece o ensino da música obrigatório em todas as escolas, faz-se necessário a articulação entre os saberes adquiridos durante a formação aliados a realidade escolar musical.

Partindo dessa idéia, e embora os desafios para o profissional da educação sejam diversos, fica evidente que é possível pensar em uma educação em que o professor reflita sua prática docente, de maneira a possibilitar caminhos para se desenvolver a senso crítico dos estudantes frente a diversas situações que são muitas das vezes manipuladas pelos meios de comunicação de massa.

Referências Bibliográficas:

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, V. 21, 76-83, mar. 2009.

PIMENTA, Selma Garrido (org). Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas. São Paulo: Cortez, 2002.

DEL-BEM, Luciana Marta. Músicas nas Escolas. Salto para o Futuro. Jun 2009

PENNA, Maura. Mr. Holland, o professor de música na educação básica e sua formação. Revista da ABEM, Porto Alegre, V. 23, 25-33, mar. 2010.

_____. Reavaliações e buscas em musicalização. São Paulo: Loyola, 1990.

EIXO 2:

MÚSICA E SOCIEDADE: ETNOMUSICOLOGIA,
SOCIOLOGIA E FILOSOFIA

MUSIC AND THE SOCIETY :
ETHNOMUSICOLOGY, SOCIOLOGY AND
PHILOSOPHY

A REPRESENTAÇÃO SOCIAL DO PROFESSOR DE MÚSICA NO FILME “A VOZ DO CORAÇÃO” (LES CHORISTES): SUBSÍDIOS PARA O USO DE OBRAS CINEMATOGRAFICAS NO ENSINO DE MÚSICA

VIANA JÚNIOR, Gerardo Silveira Universidade Federal do Ceará – UFC
gerardovianajr@gmail.com

PENHA, Gabriel Petter da Universidade Federal do Ceará – UFC
gabriel.petter@gmail.com

RIO, Leonardo Lopes Lourenço do Universidade Federal do Ceará – UFC
leonardorio@live.com

LIRA, Rodolfo Ricardo de Carvalho Universidade Federal do Ceará – UFC
rodolforicardo7@hotmail.com

SILVA, Murilo Humberto Cavalcante Universidade Federal do Ceará – UFC
madagascano@hotmail.com

Resumo: *O presente artigo tem como objeto de análise o filme francês Les Choristes (A voz do Coração), tendo em vista a construção da representação social do professor de música no cinema, evidenciando o nexo estrutural e determinante da narrativa cinematográfica clássica nesse processo. Situamo-nos, assim, na instância crítica do filme em questão, estabelecendo o diálogo com autores que desenvolveram estudos teóricos sobre a narrativa cinematográfica e com estudiosos da Teoria das Representações Sociais. Acreditamos que esse estudo pode contribuir para auxiliar o uso crítico de obras cinematográficas por parte de educadores musicais. Concluímos que a compreensão da construção da representação social recorrente do professor em geral (inclusive o de música) no cinema passa pelo entendimento das regras da narrativa cinematográfica clássica. Esta, por sua vez, se insere num conjunto de elementos constitutivos de obras cinematográficas que geralmente têm maior difusão entre o público. Dessa forma, o professor deve ter consciência de que o filme que ele exhibe contribui para a formação das representações sociais dos educandos acerca dos fenômenos abordados, incluindo a sua própria, o que deve levá-lo a refletir sobre seus objetivos de ensino para além do emprego de obras audiovisuais como um simples “meio”.*

Palavras-chave: Representações Sociais, Professor de Música, Cinema.

The social representation of the music teacher on the movie “The voice of the heart” (Les Choristes): subsídios para o uso de obras cinematográficas no ensino de música

Abstract: *This article has as its object of analysis the French movie Les Choristes (The Voice of the Heart), in view of the construction of the social representation of the music teacher in the movie, highlighting the structural and determinant nexus of classical narrative film in this process. We are located thus on the critical instance of the movie in question, establishing dialogue with authors who have developed theoretical studies on the cinematic narrative and scholars of social representations theory. We believe that this study can contribute to assist the*

critical use of cinematographic works by music educators. We conclude that understanding the construction of the recurrent social representations of teacher in general (the music teacher included) on the movies requires an understanding of the rules of classical narrative film. This, in turn, is inserted in a set of constituent elements of movies that usually have greater spread among the public. Thus, the teacher should be aware that the movie he displays contributes to the formation of social representations of students about the phenomena discussed, including his own, which should take you to reflect on your teaching objectives beyond use of audiovisual works as a simple "middle".

Key Words: Social Representations, Music Teacher, Cinema.

Introdução

É comum, entre os usuários do *site* de relacionamentos *Facebook*, a publicação de um divertido painel de representações sociais de determinado tipo de profissional, consistindo numa colagem de diversas imagens - em geral remetendo a personagens ou a personalidades consagradas no imaginário coletivo - legendadas com frases do tipo: “Como ele se Vê”, “Como seus Pais o vêem”, etc.

Esse é um prosaico exemplo do uso que fazemos (conscientemente ou não) das representações sociais, recorrendo (para dar-lhes “corpo”), sobretudo ao nosso acervo de imagens, as quais, num mundo marcado pela sua vertiginosa produção e difusão, conquistam hegemonia absoluta sobre a palavra escrita como modo privilegiado de expressão do pensamento, um aspecto típico do mundo moderno (do qual, aliás, o cinema é um dos seus marcos), acentuado no período chamado pós-moderno e (pretensamente) a-histórico¹⁹.

Dessa forma, as imagens constituem uma das principais (senão a principal) fontes de conhecimento da atualidade. Nesse contexto, as obras cinematográficas, com

¹⁹ A esse respeito, GIAMMATEO (1978, p. 13) afirma que: “a novidade do cinema assinala o fim da abstração conceitual da cultura fundada sobre a palavra impressa e o início de uma nova cultura visual, na qual a cisão entre corpo e alma pode ser reintegrada no imediatismo da relação entre interior e exterior, onde o homem pode se tornar visível em todo o seu corpo, desde que a imprensa tornou-lhe invisível a si próprio e aos outros.” In BARBERA, A; TURIGLIATTO, R. (Org.): *Leggere il Cinema: scritti sul cinema dalle origini a oggi*. Milano: Arnoldo Mondadori Editore, 1978.

seu inerente efeito de “impressão de realidade”²⁰, emergem como objeto privilegiado para a compreensão e problematização de uma infinidade de temas, inclusive a forma como os mesmos são apresentados e podem influir na formação das nossas representações sociais. Não obstante, esse universo cultural não costuma receber o devido tratamento na escola básica, bem como no âmbito da pesquisa acadêmica, como afirma TURNER:

Os filmes têm sido tratados mais como meios (recursos) e menos como objetos de ensino quando trazidos à escola básica. Raramente são explorados no seu potencial de veículo das representações sociais. Menos ainda no que se refere à pesquisa sobre o imaginário social. (TURNER, 1997, apud. MORAES, s/d, p. 2).

Enquanto sujeito socialmente relevante, o professor protagonizou expressivo número de obras cinematográficas. Dentre estas, muitas se consolidaram no imaginário social, como o célebre *Ao Mestre com Carinho* (*To Sir, with Love*, Inglaterra, 1967) e contribuíram para a formação da representação social do educador como uma espécie de missionário austero, cuja missão é “redimir” jovens marginalizados de escolas situadas em contextos socioeconômicos adversos. Em relação ao professor de música, essa imagem não é muito diferente, mas se reveste, por outro lado, do poder “transformador” da arte.

Não há dúvida, portanto, em relação ao papel eminente que os filmes (e outras obras audiovisuais, em maior ou menor medida) têm na formação das nossas representações sociais do professor de música. Entretanto, uma melhor compreensão da dinâmica desse processo demanda não só o conhecimento da Teoria das Representações Sociais, mas também da estrutura da narrativa cinematográfica clássica – considerando a divisão - artificial - entre ficção e não-ficção.

Nesse sentido, analisamos nesse artigo o longa-metragem francês *Les Choristes* (intitulado como “A voz do Coração”, no Brasil), em nosso julgamento adequado para o

²⁰ A expressão foi cunhada pelo pesquisador Christian Metz no livro “A Significação no Cinema”, São Paulo, Perspectiva, 1972.

cumprimento dos objetivos visados nesse trabalho, tendo em vista tanto sua obediência às regras da narrativa clássica como à representação social *clássica* do professor (no caso, de música) no cinema, além, obviamente, da sua ampla difusão ao redor do mundo, considerando seu alcance popular²¹. Situamo-nos na instância da crítica do filme, em diálogo com autores que desenvolveram escritos teóricos acerca da narrativa cinematográfica e com estudiosos da Teoria das Representações Sociais. Pretendemos assim evidenciar a relação entre a produção das representações sociais do professor de música no cinema e a natureza da narrativa cinematográfica clássica, o que pode auxiliar tanto o educador em geral como o educador musical em particular, em relação ao emprego de obras audiovisuais no ensino de música.

Ao mestre com carinho: o professor no cinema

Não é de hoje que o professor figura no âmbito do cinema. Embora não tenhamos um recenseamento exaustivo acerca da filmografia tendo o professor como personagem principal, é simples fazer uma lista com alguns filmes muito conhecidos, outros nem tanto, tendo o docente como protagonista. Se não é difícil encontrar o educador em produções cinematográficas ao longo dos anos, não é fácil, por outro lado, desvencilhar-se da representação idealizada do mesmo no campo da sétima arte, como aponta LOPES (2009):

As representações que se constroem em relação ao personagem do educador são romanticamente idealizadoras; ou seja: de um professor exemplar que possui todos os requisitos indispensáveis para ser melhor; de um profissional que vai além da sua função escolar e se coloca como um ente familiar na vida de seus alunos, tentando de todas as formas ajudá-los; ou ainda, como o professor herói e inovador que se desafia ao ensinar alunos rebeldes, tentando implementar “novos” métodos de ensino (LOPES, 2009, p. 79).

A voz do coração: mais do mesmo?

²¹ Para se ter uma ideia do nível de popularidade do filme, o mesmo levou quase dez milhões de espectadores ao cinema apenas na França e chegou a representar esse país na competição do Oscar de melhor filme estrangeiro em 2005. Além disso, a canção *Vois Sur Ton Chemin* concorreu ao Oscar de melhor canção original.

O filme “A voz do Coração” não foge a essa regra. Co-produção franco-suíça lançada em 2004 e dirigida pelo francês Christophe Barratier (que possui formação musical), o longa apresenta a história do professor Clément Mathieu (interpretado por Gérard Jugnot), músico e compositor fracassado que, no período pós-Segunda Guerra, chega ao internato *Fond de l'Etang* (O Fundo do Pântano) para ser o tutor de um grupo de jovens “socialmente desajustados”. Naquele lugar inóspito, dirigido com mão de ferro por *monsieur* Rachin (François Berléand), Mathieu encontra sérios problemas de indisciplina entre seus jovens educandos, especialmente com Pierre Morhange (Jacques Perrin), um dos internos mais problemáticos da instituição, e Mondain (Grégory Catignol), inveterado contraventor juvenil que requer atenção especial. Por outro lado, o simpático educador desperta um sentimento filial por parte do solitário Pépinot (Didier Flamand), cujos pais morreram durante a guerra, e que passa a ser protegido pelo mestre.

Procurando conquistar a amizade dos alunos, que o recebem com clara hostilidade em seus primeiros dias como tutor, o professor Mathieu usa a música como meio para integrá-lo aos jovens, formando, secretamente, um coral, já que esse tipo de atividade era proibida no internato. Morhange, naturalmente, se recusa a participar, enquanto os demais garotos aderem à idéia, com variados graus de entusiasmo. Ao mesmo tempo, Mathieu descobre que Morhange possui uma bela voz, e lhe dá peças individuais e o posto de solista no coro, o que convence o garoto a tomar parte no projeto.

Em uma sucessão de cenas interligadas pela belíssima música original de Bruno Coulais e do próprio Christophe Barratier, é nítida a transformação que o coral - cujo funcionamento, após resistências, chega a ser aprovado pelo diretor Rachin -, imprime sobre a rotina do até então sombrio internato. Mesmo o austero diretor, numa breve e emblemática cena, dá-se o direito de brincar com aviõezinhos de papel. Entretanto, um grave conflito envolvendo Mondain, que é injustamente acusado de roubar dinheiro da diretoria e é espancado por Rachin, bem como a quebra de regras por parte de Mathieu, que, durante uma viagem do diretor do internato, leva os meninos para um passeio pelos arredores da instituição, ocasião em que a mesma é destruída por um incêndio criminoso provocado por Mondain, terminam com sua carreira no internato e com o coro. Toda essa narração é conduzida em *flashback* pelo agora idoso e bem-sucedido maestro Morhange, que, ao ser comunicado do falecimento de sua mãe (no início da história), retorna a sua cidade de origem, encontrando o ex-colega de internato

Pépinot (que fugiu com o professor Mathieu por ocasião da sua demissão do internato) que guardou consigo o diário do pai adotivo e mestre, o qual traz à tona todos os acontecimentos daqueles tempos.

Mesmo para quem não é nenhum *expert* em cinema, é fácil perceber que a trama do filme segue um esquema facilmente perceptível num amplo grupo de obras cinematográficas. Não à tona ele chegou a ser classificado como “rasteiro” por parte de alguns críticos. Também não é preciso ser um versado em teoria da narrativa cinematográfica para constatar que esta não é uma obra de feitiço realista, o que fica evidente quando destacamos o seguinte trecho da entrevista concedida pelo diretor do filme, Christophe Barratier, a um site brasileiro, em 2009:

Sim, amo a fantasia, quero que as histórias me conduzam e que, ao sair da sala de cinema, eu tenha um sentimento de idealismo. Em todo caso, sinto-me bem de contar histórias assim. Não acho que haja apenas uma forma de fazer cinema mas o tipo de filmes de que gosto são aqueles que me provocam a vontade, por algumas horas, ou até alguns dias, não de mudar o mundo, mas de mudar minha vida, de evoluir, de crer nas coisas que não são necessariamente materiais, são fatores de elevação.

A fantasia é um elemento inerente à arte cinematográfica, que, aliás, nasceu com os prestidigitadores e não com os artistas. Mas a fala de Barratier remete ao caráter da narrativa cinematográfica clássica, que evidentemente não obedece aos padrões daquilo que chamamos realidade. Quando falamos sobre essa modalidade de narrativa, aliás, dominante a partir do momento em que o cinema hollywoodiano torna-se dominante em todo o mundo (após a I Guerra Mundial) estamos falando sobre as seguintes características gerais: técnicas que aproximam o personagem do espectador; narrativa linear: começo, meio e fim; homogeneidade: história centrada em um personagem principal; personagem central passa por conflitos, o que dá impacto dramático à história; coerência narrativa, clareza, transparência.

Esse tipo de narração costuma ser chamada de “transparente” porque em geral não demanda muito da capacidade crítica do espectador para ser compreendida, como se a estória se auto-explicasse - o que não a invalida em absoluto. Mas, por outro lado, com sua abordagem maniqueísta e o inegável fascínio que exerce, tende a simplificar a realidade, equiparando-a a um nível de idealismo próprio da “fantasia” a que se refere Barratier no trecho da entrevista que apresentamos acima.

A criação do professor no cinema no contexto da teoria das representações sociais

Existe uma clara ligação entre esse tipo de procedimento narrativo e a formação da representação social do professor no cinema. Mas como esse processo se dá no marco da Teoria das Representações sociais? A seguir, explanaremos um pouco sobre o conceito de representação social, enfatizando seus principais aspectos, o que tornará esse *link* mais evidente.

A partir da retomada da noção de representações coletivas, elaborada no início do século XX pelo sociólogo francês Émile Durkheim, a qual designava uma forma de pensamento homogeneizante, com *status* objetivo, regida por leis próprias e estável em sua transmissão e reprodução (portanto irredutível, estática e relativamente fácil de ser apreendida), o psicólogo Serge Moscovici elaborou o conceito de representações sociais. No âmbito da Teoria das Representações Sociais importa investigar a inovação de uma sociedade dinâmica do mundo moderno transformado com a divisão social do trabalho e a emergência da ciência enquanto saber dominante, instaurando uma nova ordem concernente à desigualdade quanto à produção e circulação desse conhecimento, dividida entre uma minoria de especialistas e uma imensa maioria de “sábios amadores”. A razão da substituição terminológica efetuada por Moscovici se justifica, de um lado, pela heterogeneidade tanto dos indivíduos quanto dos grupos, já que, uma vez forjadas em condições socialmente desiguais, como resultado da divisão social do trabalho, as representações são sociais, já que partilhadas, mas não homogêneas (ao contrário das representações coletivas), já que partilhadas na heterogeneidade da desigualdade social. E, por outro lado, pelo reconhecimento da importância da comunicação enquanto fenômeno que possibilita convergir os indivíduos numa rede de interações em que qualquer coisa de individual pode se tornar social, ou vice-versa. Nessa perspectiva, esta substituição terminológica quer fazer da representação uma ponte entre os mundos individual e social, associando--os em seguida à perspectiva de uma sociedade em constante mudança.

Outro aspecto distintivo é a caracterização das representações sociais como um processo criativo (de elaboração cognitiva e simbólica), que serve de orientação ao comportamento das pessoas, inexistente na teoria de Durkheim, que enfatiza o fenômeno de reprodução de pensamento. O destaque colocado sobre o papel das comunicações de massa, enquanto fenômeno importante na era da modernidade permite considerar as representações como um fenômeno capaz de explicar o modo pelo qual o novo é engendrado nos processos de interações sociais, e, inversamente, como estes produzem as representações sociais.

Levando em consideração tanto esse aspecto criativo das representações sociais (e as instâncias geradoras das mesmas), como o poder dos modernos meios de comunicação de massa (cada dia mais concentrados em gigantescas corporações), aliado ao caráter dominante da narrativa cinematográfica clássica, por sua vez inserida num conjunto de fatores que podem levar ou não determinada obra cinematográfica ao conhecimento da maior parte do público - já que, como uma arte cara e de alto risco financeiro, uma grande produção fílmica não pode desagradar ao público, sob pena de gerar prejuízo - fica clara a relação entre a narrativa cinematográfica clássica e a representação social idealizada do professor, de música ou não. Resta saber se o educador, quando do uso de obras cinematográficas em sala de aula, preferirá manter seu próprio mito, ou situá-las num contexto crítico onde, para além da desmistificação pura e simples, elas poderão ganhar consistência e sentido.

Conclusões

A compreensão da construção da representação social recorrente do professor em geral (incluso o de música) no cinema passa pelo entendimento das regras da narrativa cinematográfica clássica. Esta, por sua vez, se insere num conjunto de elementos constitutivos de obras cinematográficas que geralmente têm maior difusão entre o público.

Isso não significa que o educador, no uso de obras cinematográficas com objetivos de ensino, necessite de conhecimentos profundos sobre o cinema, o que, considerando suas condições de trabalho, sobretudo em nosso país, seria no mínimo utópico. Entretanto, o professor deve ter consciência de que o filme que ele exhibe contribui para a formação das representações sociais dos educandos acerca dos fenômenos abordados, incluindo a sua própria, o que deve levá-lo a refletir sobre seus objetivos de ensino para além do emprego de obras cinematográficas como um simples “meio”.

Nossa sociedade não requer educadores saídos diretamente das telas de cinema, mas sujeitos reais que tenham respeitados tanto suas potencialidades quanto seus limites, que façam o que lhes é atribuído, sem aspirar a tornar-se “super-heróis”. Afinal, as grandes transformações na educação não são fruto de atos sobre-humanos de boa-vontade, mas de um conjunto de condições e fatores que estão além do alcance individual do docente, o que requer o envolvimento do conjunto da sociedade,

sobretudo dos agentes públicos, no esforço de promover o acesso ao conhecimento e à melhoria das condições socioeconômicas da população como um todo.

Referências

BARBERA, A; TURIGLIATTO, R. (Org.): *Leggere il Cinema: scritti sul cinema dalle origini a oggi*. Milano: Arnoldo Mondadori Editore, 1978.

Christophe Barratier Defende a Fantasia no Cinema. Disponível em <www.cineweb.com.br> Acesso em: 20/03/2013.

LOPES, Job. A Representação da Imagem do Professor no Cinema. In_ Encontro de Divulgação Científica e Tecnológica, 1, 2009, Paraná. *Anais...* Paraná. Universidade Tecnológica Federal do Paraná, 2009, pp. 76 – 80.

MOSCOVICI, Serge. *A Representação Social da Psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

VALENTE, Eduardo. *A voz do Coração*. Disponível em: <www.contracampo.com.br> Acesso em: 20.03.2013.

A voz do Coração. Direção: Christophe Barratier. França-Suíça: Franco-Suíça Galatee Films, Pathe Renn Production, France 2 Cinema, Novo Arturo Filmes, Vega Film AG, 2005. 1 DVD.

A UTILIZAÇÃO DA LINGUAGEM MUSICAL PARA CONSTRUIR CONHECIMENTOS DE MORAL E ÉTICA

*Washington de Sousa Soares Universidade Estadual do Ceará – UECE
Wsspistom@hotmail.com*

*Naíola Paiva de Miranda Universidade Federal do Ceará – UFC
naiolamiranda@gmail.com*

Resumo: *Este trabalho é um estudo embrionário que procura discutir no ensino da educação musical a utilização da linguagem musical como meio de construir valores éticos e morais na escola. Este estudo bibliográfico com abordagem qualitativa baseado nos aportes teóricos de Candé (2001), Fernandes (2011), Russell (2005), fluiu por ocasião das discussões no grupo de estudos do curso de música da Universidade Estadual do Ceará. O tema é de grande importância no sentido histórico e acadêmico, pois promove um aprofundamento teórico nas questões musicais em relação à ética e a moral e suscita oportunidades para o desenvolvimento da pesquisa científica. Tem como questão norteadora, como utilizar a linguagem musical para construir conhecimentos éticos e morais na escola de ensino fundamental? Desde eras remotas o homem vem utilizando a música para comunicar as diversas manifestações de pensamentos. Ao observar os gregos percebe-se que eles utilizavam a música não só como expressão de sentimentos, celebração de festividades ou eventos religiosos, mas também como recurso pedagógico no ensino dos valores éticos e morais isto é, para a formação do caráter do homem grego. O estudo tem contribuído para que se possa ter a visão em que a linguagem musical é um meio de construção de conhecimentos no sentido de promover uma ascensão ética, e moral, na formação humana e acadêmica na vida do homem.*

Palavras Chave: Educação Musical. Linguagem Musical. Ética e Moral.

The use of musical language to build knowledge of morality and ethics

Abstract: *Still in its embryonic stages, this study aims to discuss the teaching of music education and the use of musical language as a means to build ethical and moral values in school. This bibliographical study is a qualitative approach based on the theoretical contributions by Candé (2001), Fernandes (2011), and Russell (2005), which came along during the discussions of the group of study in the music department at the State University of Ceará. The subject is of great importance within the historical and academic sense, for it addresses deeper theoretical issues regarding music, ethics and morality and also raises further opportunities for the development of scientific research. It is meant to convey the question: How to use the musical language in order to build ethical and moral knowledge in elementary school? From remote ages man has been using music to communicate the various manifestations of thoughts. By observing the Greeks one realizes that they used music not only as an expression of feelings, celebration of religious festivals or events, but also as a pedagogical resource in the teaching of ethical and moral values that were meant to form the character of the Greek man. The study is instrumental in bringing a better understanding of how the music language can serve as a way to build knowledge and promote a rise in ethical and morals in human and academic education.*

Keywords: Music: education. Music language. Ethics and Morals.

Introdução

Nas eras mais remotas o homem primitivo transformou o meio onde vivia extraiu o que de melhor tinha para seu sustento e conforto, estabeleceu seus territórios e assim formou as suas comunidades e utilizou a música para comunicar as diversas manifestações de seus pensamentos e cultuar aos deuses.

Este trabalho a utilização da linguagem musical para construir conhecimentos de moral e ética, é um estudo embrionário que procura discutir no ensino da educação musical a utilização da linguagem musical como meio de construir valores éticos e morais na escola. O estudo fluiu por ocasião das discussões no grupo de estudos do curso de música da Universidade Estadual do Ceará.

O estudo evoca a questão norteadora, como utilizar a linguagem musical para construir conhecimentos éticos e morais na escola de ensino fundamental? Apresenta relevância no seu contexto histórico, pois conduz a um resgate da linguagem musical na forma primitiva das sociedades e em relação ao acadêmico, permite o aprofundamento teórico nas questões musicais no que concerne à ética e a moral de modo que suscita oportunidades para o desenvolvimento da pesquisa científica.

No estudo, percebeu-se que os gregos utilizavam a música não só como expressão de sentimentos, celebração de festividades ou eventos religiosos, mas também como recurso pedagógico no ensino dos valores éticos e morais na formação do caráter do homem grego.

Essa sociedade era constituída pelos escravos e cidadãos, os primeiros juntamente com as mulheres e crianças eram os que faziam o trabalho manual na plantação, tais como colheita de alimentos, roupas, calçados e outras atividades que se fizessem necessárias. Os guerreiros eram os cidadãos que defendiam a cidade dos ataques de inimigos e somente eles tinham o poder de opinião na *polis* que era o lugar onde os homens exerciam sua cidadania e escolhiam por meio de votação o que era bom para a sociedade, e também exercitavam as artes, filosofia, literatura, direito e os esportes.

Já no início da sociedade medieval houve uma mudança de “ordem” na sociedade e tudo girava em torno do pensamento cristão que aboliu o pensamento ético

grego, em que o homem deveria conduzir as suas próprias relações de convivência na busca do bem comum e implantou o pensamento a respeito de Deus como o justo juiz que julgava as atitudes humanas. “Desse modo, a dimensão ética já não se manifestava na ação, no comportamento, no agir social, mas nas boas intenções e no desejo de alcançar o bem para atender à vontade divina”, conforme contextualiza (GONÇALVES & WYSE, 2005, p. 21), assim sendo, consideravam-se os sacerdotes, os homens responsáveis em fiscalizar as atitudes humanas na Terra.

A organização social se dava da seguinte forma: o clero se constituía pelos sacerdotes da igreja, senhores feudais ou suseranos donos de terras, guerreiros e os servos livres ou vassallos que eram os agricultores que plantavam nas terras dos suseranos. Os vassallos ganhavam apenas uma pequena parte da produção que quase não dava para sustentar suas famílias.

Convém observar que pelo fato de a igreja católica receber muitas terras e doações dos fiéis ela se tornou muito poderosa e influente na sociedade, manipulava os fiéis com base em ensinamentos bíblicos e com o passar do tempo exerceu o domínio na sociedade medieval, conforme (PETTA, 2003, p.34) contextualiza que:

O sistema de ensino foi monopolizado pelo clero até o século XIII e permitia a reprodução do conjunto de ideias que ia sendo elaborado de acordo com os interesses de cada época. Os sermões das missas funcionavam como o canal de divulgação dessas mesmas ideias para os que não frequentavam as escolas.

A música nessa época tinha algumas funções sociais semelhantes à música grega, entre elas, servia como recurso pedagógico no ensino dos valores éticos e morais para formar o caráter do homem cristão, porém não poderia ser utilizada para expressar sentimentos, pois uma de suas funções mais utilizadas era a de celebração de festividades em eventos religiosos.

A partir do século XIII o feudalismo entrou em crise por vários motivos dentre eles o crescimento demográfico que necessitava de mais alimentos para abastecer a população sedenta de fome e esta não foi saciada por falta de terras para plantar. Outro motivo se configurou nas epidemias e uma das mais conhecidas dentre estas foi a Peste Negra no século XIV que dizimou aproximadamente um terço da população europeia. Nessa época a atividade de comércio ganhou muita força, com o surgimento de uma nova classe na sociedade a chamada burguesia que era uma classe sustentada pelo comércio.

Da burguesia apareceram os burgos, que eram cidades de comerciantes, onde o poder de comando havia se tornado monárquico. Com a força econômica da burguesia surgiu um novo sistema social chamado de capitalismo com a principal meta, a obtenção de bens financeiros através do trabalho. O surgimento da sociedade capitalista em todo o mundo civilizado marcou a passagem da idade média para a moderna, que se deu aproximadamente no século XV, em que o trabalho é:

[...] uma expressão de liberdade, uma vez que, por meio dele (seja pela força física, pela ciência, pelas artes) o homem modifica a natureza, inventa a técnica, cria nova realidade, enfim, altera o curso das coisas, alterando a si próprio e a sociedade onde ele vive. (GONÇALVES & WYSE, 2005, p.24)

Com o surgimento dessa nova classe social e o enfraquecimento do clero a produção musical passou a ser cultivada pela população com prazer e já no século XVI a música passou a ser polifônica, isto é, introduziu-se várias melodias entrelaçadas em uma só.

Esse fato de a música se tornar polifônica foi de suma importância para a evolução da música ocidental, pois quando o clero monopolizava o sistema social era utilizada a música monofônica, que significa uma só melodia. No século XVII a música ganhou novos rumos, pois a polifonia havia se tornado uma música puramente acadêmica que já não expressava o desejo do povo.

Movidos por um espírito de liberdade grandes nomes da música polifônica modificaram as formas da escrita musical, daí surgiu a homofonia que significa melodia acompanhada por acordes, isto é grupos de notas. Neste mesmo século com a reforma protestante Martinho Lutero estabeleceu o canto em linguagem popular.

No século XVIII com a evolução do trabalho surgiu a chamada classe operária, o proletariado que por ser mão de obra especializada perdeu o direito de participar das decisões atinentes ao processo do trabalho. Essa evolução se pode chamar de uma evolução social, pois houve uma mudança dos valores sociais, morais e éticos e influenciou o pensamento social e cultural da época.

Na consolidação do capitalismo ocorrida no final do século XIX e meados do século XX, o pensamento social passou a girar em torno da obtenção de lucros através do trabalho. O homem se distanciou da música cada vez mais e isso gerou um empobrecimento da cultura musical que passou a ser desprezada pela sociedade que passava a maior parte do dia no labor nas indústrias.

Com o surgimento da indústria “a depreciação do auditivo tornou-se ainda mais aguda” (CANDÉ, 2001, p. 16) no que tem gerado muitas discussões até nos nossos dias pelo fortalecimento na sociedade do conhecido jargão de que “música não é para todos”. Fato que não se comprova uma vez que a música faz parte do cotidiano do homem como forma de linguagem que expressa seu *ethos*, seu *modus vivendi*, enfim sua vida.

Música Como Uma Linguagem

A linguagem musical constrói a moral quando arquitetada na forma de um discurso cujas temáticas manifestam as crenças, as ambições, as condições de vida, as alegrias ou até mesmo as frustrações de uma determinada sociedade. Esse discurso se desenvolve na cultura em diversas formas de se construir música sem perder o sotaque especial pertencente a cada grupo.

Nesse contexto da linguagem musical como discurso da moral, o homem torna-se o mediador, adapta os valores que circulam a moral da sociedade, dar nova forma a conceitos e ajuda a construir e reconstruir o ambiente onde vive.

A construção de conhecimentos de moral e ética através da música de qualquer gênero muito importa o nível de mediação que for utilizado. Essa visão leva o homem a atingir qualquer grupo social que desejar, pois o que caracteriza a música como uma linguagem que constrói a moral é a sua capacidade:

[...] de expressar e comunicar sensações, sentimentos e pensamentos, por meio da organização e relacionamento expressivo em som e silêncio, sendo assim um processo de construção envolvendo o perceber, o sentir, o emitir, o experimentar, o criar e o refletir. (FERNANDES, 2011, pag. 25)

A linguagem musical se constitui como uma linguagem mediadora da construção moral do homem e efetua também a mediação no processo de construção do conhecimento entre os campos do perceber, sentir, emitir, experimentar, criar e refletir então, ela não deve ser abreviada a uma simples partitura, reduzida a uma forma de mercadoria ou sintetizada a um enigma semiótico, ou seja, um símbolo ou um signo e muito menos aprendida de forma condicionada.

A linguagem musical como mediadora do processo de construção da moral identifica a cultura desse homem no seu *habitus*, ou seja, na sociedade em que pertence, pois:

Cada cultura, cada pessoa dentro dela, utiliza todo o repertório sensorial para comunicar mensagens: gesticulações manuais, expressões faciais, posturas do corpo, respiração rápida, pesada ou ligeira, lágrimas a nível individual; gestos como os de marcha. Os movimentos dos jogos, dos esportes e dos rituais a nível cultural. Turner (1982, apud REYNOSO, 2007, p.9) (Tradução nossa)

A linguagem musical como um mecanismo de identificação cultural deve ser “acessível a todos”. É certo que “algumas pessoas têm mais dificuldades e outras menos quando precisam expressar-se musicalmente, mas isso não significa que uma tenha talento e a outra não, todas podem desenvolver a linguagem musical” (FERNANDES, 2011, p. 48), pois para utilizá-la não é necessário que se tenha um dom ou talento extraordinário como já se identificou no contexto histórico desse trabalho, sobre as modificações ocorridas nas sociedades passadas.

Entende-se, que a linguagem musical desenvolve o processo cognitivo do homem na construção dos conhecimentos de moral e ética, portanto qualquer ser humano pode se apropriar desses conhecimentos.

Linguagem musical na construção da moral e ética

O homem é considerado um ser histórico e inacabado, isto é, sempre precisa inventar, construir e reconstruir o ambiente onde vive, dando assim “uma forma satisfatória ao entendimento de suas necessidades e aspirações, que mudam ao longo da história” (GONÇALVES & WYSE, 2005, p. 10) e assim como cada sociedade possui uma civilização, entende-se que nela se estabelece os seus valores culturais de modo que todos os seus membros creem que são valiosos.

Entende-se por valioso tudo aquilo que serve para atender as necessidades do homem e esse valioso pertence ao domínio do “*natural*” e do “*artificial*”. Quando se fala em “*natural*” se refere ao que vem da natureza que o homem ainda não transformou com suas mãos e quando se fala em “*artificial*” ao que o homem inventou, desconstruiu, construiu e reconstruiu ao longo da história.

Esses objetos que são valiosos para o homem podem ser tanto estéticos, práticos, utilitários e/ou econômicos e culturais. É bem verdade que “o valor não é propriedade dos objetos em si, mas propriedade adquirida graças à sua relação com o homem como ser social. Mas, por sua vez, os objetos podem ter valor somente quando dotados realmente de certas propriedades objetivas” (VÁZQUEZ, 2008, p. 141), que é o caso da linguagem musical que constrói valores morais e éticos.

Os homens como seres sociais, dotados de inteligência, utilizam a razão e em suas relações interpessoais agem também através da emoção, dessa forma manifestam de várias maneiras seus sentimentos.

A esse modo de agir que o homem demonstra seus desejos, angústias e alegrias se dá o nome de arte, sendo a música uma forma de arte que combina sons e silêncios, e se organiza em diversos gêneros e formas além de ser executada em diferentes andamentos, também se constitui como prática cultural que contribui com padrões éticos e morais para a formação humana.

Dessa forma no campo da arte musical os conceitos éticos influenciaram ao longo da história da humanidade o comportamento do homem. Portanto, a ética é uma ciência que estuda o comportamento moral dos homens e por se tratar de uma ciência ela se fundamenta no que é racional e objetivo “ao mesmo tempo, deve proporcionar conhecimentos sistemáticos, metódicos e, no limite do possível, comprováveis” (VÁZQUEZ, 2008, p. 23).

Ademais, a moral existente em cada sociedade pode ser transmitida através da música como os gregos que a utilizavam como recurso pedagógico no ensino dos valores éticos e morais. E esses ensinamentos são construídos nas escolas pelos professores de música que “são peças-chave na cultura musical das comunidades; eles podem muito bem erguer a fundação para uma vida inteira repleta de hábitos musicais, valores e disposições entre os membros da comunidade” (RUSSELL, 2005, p. 86).

A moral que se estabelece através de regras, leis e normas é regida pela ética no julgamento do bem ou mal dessas regras, leis e normas e é a moral que determina o caráter ou o comportamento particular existente em cada indivíduo de uma sociedade e a esse caráter especial dar-se o nome de *ethos* (RIOS, 2007, p. 21) que significa o jeito de ser de cada indivíduo. Dessa forma a linguagem musical desenvolve o *ethos* através da educação musical na escola.

A escola tem um papel fundamental na sociedade que é o de formar a consciência do homem a fim de que a moral através da ética possa torná-lo um cidadão. É um processo educativo de ensino e aprendizagem em que a relação professor - aluno se estabelece na mediação do conhecimento da linguagem musical como prática social.

Esse entendimento da prática social, observa-se que alguns professores de música enfrentam ainda muitas dificuldades nas salas de aula que é, em fazer com que a gestão da escola, os coordenadores e as comunidades entendam que as aulas de música

não são aulas de entretenimento, mas que os alunos estão na escola para aprenderem conceitos morais que irão ser usados eticamente por toda a vida e são esses conceitos vitais que formam a concepção de educação integral que os gregos defendiam e que nos dias atuais ajudam aos alunos a participarem da sociedade em que estão inseridas.

Os valores éticos e morais podem ser repassados pelo professor de forma planejada e didática de várias maneiras e a mais simples que se pode utilizar é o canto. É através do canto que o professor de música quebra o conceito ou pré-conceito que se estabeleceu ao longo da história nas sociedades como uma questão histórica e moral em que a “música não é para todos”. Dessa forma entende-se que a linguagem musical pode construir conhecimentos de moral e ética dentro de uma sociedade e assim influenciar a preservação de toda uma cultura.

Metodologia

Este estudo bibliográfico está baseado nos aportes teóricos de Candé (2001), Fernandes (2011), Reynoso (2007), Russell (2005), VÁZQUEZ (2008), com abordagem qualitativa, realizado no grupo de estudos do curso de Licenciatura Plena em Música da Universidade Estadual do Ceará.

Resultados e discussões

O estudo proporcionou uma nova visão sobre a evolução histórica e moral da sociedade ocidental em paralelo a sua evolução musical até os dias atuais.

Apreendeu-se que a música não pode ser abreviada a uma simples partitura, reduzida a uma forma de mercadoria ou sintetizada a um enigma semiótico, ou seja, um símbolo ou um signo e muito menos aprendida de forma condicionada, mas como recurso pedagógico.

Constatou-se também que a linguagem musical através da educação musical serve como mediadora do processo de construção moral do conhecimento humano além de identificar e influenciar a cultura. E que qualquer ser humano pode se apropriar dos conhecimentos da linguagem musical, pois para utilizá-la não é necessário que se tenha um dom ou talento, embora alguns tenham mais dificuldades do que outros.

Entendeu-se dessa forma que a linguagem musical é uma linguagem que deve ser “acessível a todos” então ela pode construir conhecimentos de moral e ética na escola e dentro de uma sociedade.

Descobriu-se que do intercâmbio entre a educação musical e a escola nasce o processo educativo de ensino e aprendizagem em que a relação professor - aluno se estabelece na mediação do conhecimento da linguagem musical como prática social, em que o professor tem a função de mediar a construção teórica e prática da moral e ética.

Verificou-se que a linguagem musical se expressa de várias formas e que permite ao aluno um melhor desempenho em seus processos cognitivos e que o professor como mediador da linguagem moral pode utilizar o canto como recurso pedagógico, como uma das diversas estratégias na educação musical para alcançar a construção moral e ética dos seus alunos.

O estudo apontou que a linguagem musical desenvolve o *ethos* através da educação musical e que a escola exerce um papel fundamental na sociedade em formar a consciência do homem a fim de que a moral através da ética o aluno exerça a cidadania.

Considerações

O estudo contribuiu para que se possa ter a visão em que a linguagem musical é um meio de construção de conhecimentos no sentido de promover uma ascensão ética, e moral, na formação humana e acadêmica na vida do homem.

O estudo mostrou que a linguagem musical construída com valores éticos e morais pode proporcionar aos jovens da escola de ensino fundamental um crescimento intelectual, cultural com maturidade, para compreenderem melhor o contexto social e político da sociedade em que estão inseridos. Terem uma consciência melhor de seus deveres e direitos, como também o compromisso de contribuir e participar da evolução social e da construção de uma sociedade melhor com pessoas mais conscientes e preparadas para exercerem a cidadania.

Percebeu-se nos estudos dos aportes teóricos que ainda há um longo caminho a percorrer nesse grupo de estudos no sentido de aprofundar essa discussão em descortinar as tendências, perspectivas, formas e desafios que a linguagem musical pode utilizar para construir conhecimentos de moral e ética na escola de ensino fundamental.

Referências

CANDÉ, Roland de. História universal da música. Tradução Eduardo Brandão: revisão da tradução Marina Appenzeller. – 2ª ed. São Paulo: Marina Fontes, 2001. volume 1.

FERNANDES, Iveta Maria Borges Ávila. Brincando e aprendendo: um novo olhar para o ensino de música. São Paulo: Cultura acadêmica: Universidade Estadual Paulista-Pró Reitoria de Graduação, 2011.

GONÇALVES, Maria Helena Barreto; WYSE, Nelly. SENAC DN. Ética & Trabalho . Rio de Janeiro; Senac Nacional, 2005. 80 p. II.

PETTA, Nicolina Luiza de. OJEDA, Eduardo Aparicio Beaz. História: uma abordagem integrada: Volume único 2ª. ed. São Paulo: Moderna, 2003 – (Coleção Base).

REYNOSO, Carlos. Antropologia de La música de los gêneros tribales a La globalización. Volume1: teorias de la simplicidad - 1ª ed. 1ª reimp - Buenos Aires: SB, 2007.

RIOS, Terezinha Azerêdo. Ética e competência. 17ª. ed. São Paulo: Cortez, 2007. (Coleção Questões da Nossa Época; v. 16).

RUSSELL, Joan. Estrutura, Conteúdo e andamento em uma aula de música na 1ªsérie do ensino fundamental: Um estudo de caso sobre gestão na sala de aula. Revista da ABEM: Porto Alegre, n. 12, p.1-120. 2005.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. Ética. tradução de João Dell' Anna. – 30ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

**JOVENS CANTADORES: A (RE) INVENÇÃO DA CANTORIA NA(S)
CIDADES-MUNDO DO NORDESTE BRASILEIRO**

**Young Cantadores: The (re) invention of cantoria in world-cities of Northeast
Brazil**

Francisco José Gomes Damasceno

Mestrado Acadêmico em História e Culturas - MAHIS

Universidade Estadual do Ceará – UECE

Laboratório de Estudos e Pesquisas em História e Culturas – DÍCTIS/UECE/CNPq

Resumo: *O século XX foi marcado por um interessante processo no que toca a formação das cidades brasileiras e também de uma região particularmente rica e importante neste país: o Nordeste. Marcado por uma série de concepções sobre sua pobreza e atraso em relação a regiões desenvolvidas, como a região sudeste, a referência de tal análise se centrava (e se centra) no processo de urbanização marcado pelo desenvolvimento industrial e por um acentuado crescimento populacional resultado de intenso processo migratório das regiões mais pobres (como o Nordeste) para estes “polos” de desenvolvimento. Neste sentido, políticas públicas de diversas ordens foram implementadas, ao passo que tais regiões eram relegadas ao “esquecimento” ou a simples implementação de recursos monopolizados por suas elites em benefício próprio e na manutenção de uma estrutura latifundiária e exploradora. É neste contexto que lugarejos, pequenas vilas, pequenas cidades veem seus filhos se deslocando em busca de melhores condições de vida e de trabalho, primeiro nas grandes cidades do sudeste e depois nas médias e grandes cidades do próprio nordeste, como Recife, Maceió, Aracaju e Fortaleza. Com eles rumo a estas cidades se deslocava também todo o universo imaginário destes “povos do sertão”, seus modos de fazer, suas sensibilidades, sua cultura.*

Uma das características mais marcantes desta cultura se corporifica no cantor e em sua arte a cantoria. Cantadores e cantoria são tão antigos quanto a cultura do nordeste brasileiro e tem sido colocados como uma das maiores senão a maior e mais representativa expressão da cultura nordestina. Com a migração das populações de lugarejos e pequenas vilas para as cidades estas culturas (e a cantoria e os cantadores) se estabeleceram nas cidades iniciando um processo de apropriação e recriação destes espaços em seus mais significativos âmbitos, sobretudo em apropriações, ressignificações e traduções que nos colocam no campo do entendimento da produção desta arte de forma singular e própria, sobretudo a partir da segunda metade do século XX. Na atualidade, esta arte e seus sujeitos têm produzido interferências na(s) cidade(s), a partir de uma série de artifícios que tenho chamado de artimanhas, de forma a se inserirem nos espaços urbanos se apropriando de mecanismos que vão desde as expressões da cultura de massas (como programas de rádio em várias cidades, mídias diversas tais como gravações em vinil, em CD's, participação em meios virtuais como facebook, apresentações com o uso de sistemas de amplificação, etc.) e que os colocam como legítimos representantes desta cultura “tradicional” representante dos povos dos sertões e ao mesmo tempo como representantes das culturas urbanas, dado que estes jovens cantadores nascidos nas cidades estão nas fronteiras entre o tradicional e o moderno, pelos usos dos recursos típicos das culturas urbanas, como das regras da estrutura poética e musical caras à sua tradição. É esta a forma de reinvenção da cantoria com usos “modernos” que os jovens cantadores realizam e como se inserem nas cidades, ainda como legítimos representantes do nordeste “rural e atrasado” e cada vez mais estabelecendo trajetórias complexas e infinitas de

um trânsito, ou melhor das cidades nordestinas como territórios de trânsitos, não paralisadas no tempo e espaço, mas como “entre-lugares”.

Palavras-Chave: Cantadores, Cidades, Sertão, Nordeste, Brasil.

Keywords: Cantadores, Cities, Hinterland, Northeast, Brazil.

Cantadores-repentistas: o nordeste em música...

O cantador ou cantador-repentista é o representante de uma cultura e como se tornou conhecido em todo o Brasil, conhecida por cantoria. É o portador de uma forma específica de manifestação. Trata-se do cantor do Nordeste Brasileiro mesmo antes de sua invenção (ALBUQUERQUE JR., 2001). Diferencia-se dos demais cantores por se manifestar sob regras, tanto poéticas, quanto por estruturas musicais, tão antigas que suas origens já se perderam em sua própria memória, e, sobretudo, por uma propriedade que é o seu principal e mais caro elemento identitário: o improviso.²²

Câmara Cascudo, um dos mais importantes estudiosos sobre os cantadores assim o definiu:

Que é o cantador? É o descendente do Aedo da Grécia, do Rapsodo ambulante dos Helenos, do Glee-man anglo-saxão, dos Moganis e metris árabes, do velálica da Índia, das runoias da Finlândia, dos bardos armoricanos, dos escaldos da Escandinávia, dos menestréis, trovadores, mestres-cantadores da Idade Média. (...). (CASCUDO, 1984, p. 126)

Já Elizabeth Travassos (1997, p. 535) ao definir a cantoria a coloca no seio da poesia popular:

Trata-se de um complexo de práticas poético-musicais que possui uma vertente escrita – os folhetos de cordel – e uma vertente oral – a cantoria –, intimamente ligadas. Os folhetos, se são feitos para serem lidos o são frequentemente em voz alta, recitados ou cantados, e já se

²² “É o mais importante da cantoria é mesmo o improviso, ser um cantador improvisador, chega a pessoa ele sabe dar o elogio aquela senhora, aquele senhor, aquele povo e tal, é o mais importante! Ser improvisador, cantador improvisador, ele é ruim do outro, de derrubar ele, porque ele é improvisador né?” (Cesânildo Lima, Maracanaú 09.10.2010. Entrevista). “...a minha opinião... o miolo da cantoria é o improviso! (tosse) O improviso é que é!” (Chico Motta, Caicó, 29.03.2011, Entrevista).

ressaltou seu potencial de oralidade. Há algumas décadas, os longos poemas narrativos impressos em folhetos de 32 páginas que no Nordeste são chamados “romances” eram sempre cantados nas apresentações de cantadores. Os termos “cantador” e “repentista” além dos compostos “cantador-repentista” e “violeiro-repentista” designam os que se dedicam exclusivamente à cantoria de improvisação ou repente...

O Cantador por se tratar de um ator sócio-histórico (DAMASCENO, 2008) que além de relevante, é também testemunha de outras épocas e contextos nos quais se inseriu, viveu, transitou, e como inserido entre as camadas populares, seria o portador de uma “memória viva”, do registro de outras e antigas épocas e mesmo destas atuais, das suas condições de vida, das experiências do povo, de suas estruturas mais profundas, bem como de seu cotidiano ligeiro e do imaginário popular de forma genuinamente popular. O cantador é para muitos o artista popular e o maior representante da cultura popular do Nordeste. (RAMALHO, 1992; CASCUDO 1984; ANDRADE, 1963; BATISTA, 1997; VASCONCELOS, 1977)

Dado estar inserido em diferentes épocas, suas trajetórias de vida, tanto quanto sua arte; ambas se tornam a encarnação destes períodos e da mesma forma das realidades que manifestaram e manifestam. O cantador é, portanto, o herdeiro das tradições que ele próprio representa (BENJAMIN, 1988), e sua arte, sua música, a portadora de vozes outras, que se situam entre suas próprias e antigas regras e a sua necessidade de se incorporar às novas realidades para poder sobreviver.

Assim, a cantoria é sim um conjunto de regras poéticas e de escrita poética, mas não é apenas isso. Nota-se que há uma ética para eles e para a cantoria. Ser poeta, gostar de cantar e ser cidadão se entrelaçam em uma arte que se caracteriza por uma poética própria – marcada pelo improviso; uma forma de musicalidade própria – o baião de viola em suas diversas formas e apropriações – e, um tipo de postura ética – cidadã, que incorporada pela arte lhe confere uma sentido ético-estético (DAMASCENO, 2012).

Ressalte-se que o sistema de relações comunicativas que caracterizam esta manifestação acaba por se incorporar a própria experiência e a definição do cantador, bem como acontece em outros gêneros. As diferenças existentes em cada um desses sistemas acabam por identificá-los e diferenciá-los.

Assim, a cantoria, atividade definidora da identidade do cantador,

...é uma instituição que congrega público, através do promovedor e dos demais 'apologistas' ... em torno dos cantadores. É tradicionalmente uma das festas sertanejas atraindo famílias inteiras das redondezas de uma comunidade em torno dessas figuras do improviso cantado. (RAMALHO, 1992, p. 71).

Cantador e cantoria são indissociáveis um do outro cabendo qualquer definição levar em conta este caráter de mútua determinação e interdependência. Mas não só isso...

Ramalho, apoiada em literatura específica, aponta que:

...traços tradicionais da conceituação de cantoria que permitem caracterizá-la como um sistema de relações comunicativas entre artistas e públicos (estando incluído o apologista), marcado pela informalidade (os 'rastros deixados na memória dos participantes são o modelo clássico' de transmissão de cultura)... (RAMALHO, 1992, p. 40).

Este aspecto pôde ser observado nos mais diversos momentos de nosso trabalho de campo e mesmo nas entrevistas realizadas entre cantadores e apologistas ou promovedores de cantoria. Sebastião da Silva, poeta cantador de 67 anos, importante e conhecido em todo o Brasil, afirma:

...por que gostar de admirar a cantoria num depende muito de grau de idade e nem de escolaridade, né? Eu acho que são pessoas sensíveis, poetas, que num seja daqueles poetas que canta o que escreve, **mas que são poetas de sensibilidade no sentido da palavra, na essência da palavra, poetas, porque gostam, porque absorvem, porque sentem, porque cantoria, na minha concepção num é pra se entender, é pra se sentir, né?** Então essas, esse público, meu público é esse, é o público como é o público de todos. Todos os bons cantadores, é o público de todos! É as pessoas que sentem, que se emocionam, que gostam, porque gostar de cantoria é como a religião. (Entrevista. **Sebastião José da Silva**, Caicó-RN, 28 de março de 2011. Grifos Nossos.)

Configura-se a relação de sentidos e de produção da própria arte. Cantadores, público e apologistas (aquele que promove a cantoria, entende da arte de fazer versos improvisados), em relações de constituição estética e em relações diretas com o todo social que absorve e envolve a manifestação. A relação se estabelece de forma subjetiva, muito antes mesmo da realização dos versos em uma cantoria. É um belo que envolve: a música, a forma de tocar, os sons, a poética, as vozes, o clima, a performance do cantador, a participação do público, o improviso a pedido ou em forte irrupção criativa, e principalmente a sensibilidade para ouvir o que se tem a cantar ou dizer.

A forma como a cantoria tem se manifestado historicamente é bastante representativa disso. Nela cantadores, apologistas e público, em uma sintonia rara de

conhecimentos e gostos, dominam a forma de produção e a condicionam, determinando até que ponto se altera, incorpora, mantém ou mudam-se aspectos da arte. Tento pensar nisso como a arte da cantoria...

Origens, cidade(s) e artimanha...

Um aspecto a ser observado é que a totalidade dos cantadores entrevistados para esta pesquisa tem origem em meio rural de diferentes estados nordestinos. A grande maioria é de pequenas localidades, próximas a pequenas e/ou médias cidades do nosso sertão. Não tivemos contato com nenhum cantador dos mais antigos e/ou dos mais importantes que tenha nascido nas cidades. Todos sem exceções nasceram em sítios e localidades do meio rural, saindo destas para as cidades onde se fixaram em busca de melhores condições de vida e em função de opções de trabalho como se poderá perceber nas falas mais à frente. A infiltração da cantoria nas cidades já havia começado...

O que ocorreu na maioria dos casos – sobretudo dos cantadores que se tornaram renomados nacionalmente – é que eles se deslocaram inicialmente já em função da necessidade de cantar como atestam seus depoimentos. No caso de Chico Motta, por exemplo, ele se fixa em Caicó em função da recém criada Rádio Rural (AM) de Caicó em 1961, após fechar contrato para o programa que fez até sua morte em 2011. No caso de Geraldo Amâncio, este depois de fazer programas de rádio em Cajazeiras, se fixa em Juazeiro do Norte onde fez importante programa com o cantador Pedro Bandeira e depois se muda para Fortaleza, onde fez até recentemente programa de televisão na TV Diário.

Assim, os programas de rádio se constituíram em importante mecanismo para sua inserção social e para divulgação de sua arte. Uma artimanha mistura sabedoria, senso de oportunidade, capacidade de adaptação e inserção, para aceitação da cantoria e para a assunção de seus novos papéis sociais, adquiridos graças às suas novas posições sociais em centros urbanos, ainda que como legítimos representantes de suas origens rurais.

Em outras palavras a artimanha constitui o espaço tenso no qual as relações se dão e articulam alterações à manifestação tradicional da qual são representantes, manutenção de aspectos a ela ligados considerados indispensáveis à sua identidade e negociação entre os diversos aspectos e contextos por eles vividos e criados/recriados.

A movimentação dos cantadores – e com eles da cantoria – não se deu apenas do ponto de vista geográfico, mas também como um deslocamento social e temporal, que estabeleceu marcas nesta trajetória. Moacir Laurentino, Zé Cardoso, Sebastião da Silva, Geraldo Amâncio e Mocinha de Passira, por exemplo. A partir disso, imaginamos que o deslocamento que se pôde observar pode ser tipificado em dois: **a)** deslocamento restrito a origem (meio rural) e a fixação em alguma cidade (pequena, de médio ou grande porte) sem deslocamentos para outros estados em função da cantoria; **b)** o deslocamento constante, ou seja, do meio rural de origem para cidade (média ou grande) de onde se “lançam” de forma constante para outras cidades e mesmo outros estados do país, de forma sistemática. Sendo assim, a cidade na qual se fixaram, serve de base e de apoio às suas famílias, e eles por suas obrigações de cantador se obrigam a constantes viagens durante todo o ano pelas mais diversas regiões.

É neste contexto dos deslocamentos que podemos perceber suas teias de relações, de solidariedade, de apoio mútuo, mas, sobretudo de produção da sua arte. É interessante observar que o papel outrora desenvolvido pelas casas dos cantadores, local no qual se hospedavam, onde encontravam apoio logístico, estabeleciam seus contatos, é hoje mais articulado, se dando por intermédio de uma comunicação estreita realizada com outros cantadores, apologistas e apoiadores.

Música, tradição e modernidade...

Na medida em que os cantadores da segunda-fase geração²³ avançam com o processo de “infiltração” da cantoria em outros meios e espaços, a própria música passou a sofrer alterações no seu ritmo, resultado da proximidade com os emboladores, por exemplo; além da introdução de novos estilos e da releitura de antigos.

²³ Propus uma divisão da trajetória da cantoria no século XX a partir das interferências ético-estéticas baseada no que tenho chamado de fase-geração. Aponto a existência de três fases-gerações. A segunda seria composta pelos grandes cantadores da atualidade e eles seriam responsáveis pelas principais alterações da cantoria no século XX. (Cf. DAMASCENO, 2012).

Além disso, houve uma aceleração do baião que é apontada na fala abaixo de José Cardoso e corroborada pelos cantadores de um modo geral.

É... O baião... foi esse. Agora o baião do passado já era diferente, **os cantadores cantavam, tocavam mais “muderado”**, mais... não tinha tanto esse ritmo que esse pessoal adquiriu depois, pra cantar mais embalado, tudo... e a música é sempre essa, a gente muda de... toadas, que arruma uma, uma toada diferente, né... **de primeiro os cantadores cantavam geralmente mais numa toada só... e hoje não, a gente já tem uma variedade de várias toadas, você assiste a uma cantoria, cada... trecho cantado a toada é diferente**, que a gente já tem um... um número de toadas muito diferente, pra mudar a música um pouco... e ritmo, né? E os ritmos de cantorias, estilos foram... a maior parte foram esses, depois foram adquirido alguns, mais coisas mais simples, como é o caso do... desse “Brasil de Caboclo”, já veio mais tarde; “o Brasil de Mãe Preta”, “o que é que me falta fazer mais”, esse negócio, isso é coisa mais recente, que de primeiro não existia isso, mas a “Sextilha”, o “martelo”, o “beira mar”, o “martelo alagoano”, tudo é coisa dos começo, mesmo das cantoria, é... (Entrevista. **Jose Cardoso**. Limoeiro do Norte - CE, 23 de fevereiro de 2011. Grifos Nossos.).

Estas alterações ou releituras são acompanhadas por uma diferenciação no tocar a viola, que parece sofrer uma alteração tanto na “batida” como parece ter sofrido uma aceleração, ainda que imperceptível que o cantador identifica acima como ritmo. Os estilos, estes motes que possuem toadas próprias e diferentes, associadas a andamentos se diversificaram.

Então foi isso... o resto continuou tudo, afinação é a mesma, né... oo... os baiões só mudou do baião pinicado, do baião batido praquele baião solto... tá entendendo? Não, o baião só fez mudar, por exemplo, ele era “pinicado”, certo, era “batido”, no texto da viola, meu pai batia... e hoje passou a ser solto, arpejado, assim, como flamenco espanhol tá certo? Só. As toadas alteraram porque apareceram novas toadas, né? As violas... as afinações ficaram mais altas, os cantadores cantam mais em toada baixa e afinação alta que em toadas altas com afinação baixa, como era antigamente. (Entrevista. **Ivanildo Vila Nova**, Cantador, Gravatá, 23.03.2011).

Afinações mais altas, “baião batido” ou arpejado, mais solto; novas toadas; canto em afinações mais altas e toadas mais baixas, alteram musicalmente a cantoria. Não se sabe se pela introdução de equipamentos de amplificação do som que antes não existia, ou pela simples educação da voz. O certo é que este conjunto de alterações servirá de base para outras que viriam depois, tais como a aproximação do formato canção, típico da MPB e posteriormente da própria alteração do *ethos* entre os cantadores em uma peleja.

Este cantor avalia ainda os estilos dentro desta sua concepção de uma criação e recriação, inovação e manutenção da tradição comparando e avaliando o que foi novidade e o que foi feito como releitura:

É, os que haviam tradicionais era “Toada Alagoana”, “Martelo Agalopado”, “Galope Beira-mar”, “Sextilha”, “Mote de Dez”, “Mourão”, “Quadrão em Oito”, “Quadrão em dez”, “Gemedeira”, pronto. Os que foram acrescidos foi: “Brasil Cabôco”, “Brasil de Pai Tomás”, “Preto véi de Pai Vicente”, éé... “Rojão Pernambucano”, né... Rojão Pernambucano, era “Quando é... que... nove falava por seis”, era antiga e foi ressuscitado, “Gabinete”, era antiga foi ressuscitado, né... e foi aparecendo “Resposta foi bem dada, foi respondido mourão”, “Assim está respondido conforme foi perguntado”, tudo é coisa que apareceu depois, é... “A lua prateada”, “Voa sabiá do galho da laranjeira”, “Segura o remo da canoa”, tá certo?! (Entrevista. **Ivanildo Vila Nova**, Cantador, Gravatá, 23.03.2011).

Desta forma, pensamos que em seus diversos contextos, mesmo os mais distantes no tempo, talvez não seja uma música ingênua, pobre, monótona, uniforme. Muitas foram as criações musicais nesta trajetória. Antes parece que por trás da noção de estilo reside também (e talvez residisse já de há muito tempo) as diferenciações nas formas de musicar, incluindo-se aí as formas pessoais de cada cantor:

Não! Cada um tem seu estilo próprio, eu eu tenho meu estilo, né o meu baião o jeito que eu acho bom, né, as toadas são, alguns criam as toadas, né, né... alguns criam as toadas e todos acompanham, é domínio público,(...) Quer dizer, ele fez a canção dele, e da canção dele a gente a gente fez a toada, a gente canta a toada. (...) ...é de todos, todos usam, e a gente transporta a coisa de um lugar pra outro e dá certo, entendeu? (Entrevista. **Sebastião José da Silva**, Caicó-RN, 28 de março de 2011. Grifos Nossos.)

Rapaz a cantoria cada modalidade já tem a parte melódica, você não pode cantar um “dez-de-queixo-caído” noutra som, um “quadrão mineiro” em outro som, você não pode cantar uma “toada alagoana” num outro som já tem... aí eles criaram mais alguma coisa e fizeram mais alguma coisa, (...) você vai ouvir, é a musica original [fazendo a melodia com a boca] ni ni ni ni ni ni... agora eles tiram por baixo, eles botaram a viola numa altura ,modificaram o som, o som da coisa, mas a perfeição ainda é...original é original. (Entrevista. **Mocinha de Passira**. Feira Nova - PE, 24.03.2011).

Como se pode depreender da afirmação de Mocinha de Passira não se trata de uma repetição sem fim. Repetição, incorporação, alterações, adequações faziam e fazem parte desta manifestação musical. Além disso, Geraldo Amâncio (Entrevista. Fortaleza, 19.02.2011) aponta uma diferença musical significativa: “...os cantadores de hoje, mesmo não sendo muito bons, a maioria canta em toada maior”. Mesmo dentro da

cantoria, cada modalidade possui um conjunto de baiões ou toadas próprias do estilo de poesia envolvido, como apontado por Mocinha.

De qualquer forma o mais importante nisso tudo é que o improvisado se constituía e se constitui intacto como o principal referente destas formas de fazer musical e artístico. Se pensarmos no que apontou Cascudo, a própria escolha residia e reside no mais aberto improvisado, afinal “No momento de cantar improvisa-se...”. Neste espaço de tempo desde o início do século XX (com a completa ausência de recursos tecnológicos) e o momento de hoje no qual escutamos cantadores com a nitidez do som ao vivo, às vezes amplificado por caixas de som e/ou outros aparelhos, ou ainda em suas gravações em CD’s e DVD’s; às vezes ao natural; o som que nos arrebatava é muito semelhante. Embora saibamos que há algumas alterações, estas nos passam de forma sutil.

Portanto, além de serem os portadores de nossas memórias ancestrais, representantes de nossa cultura sertaneja, em trânsito entre o rural e o urbano, as cidades e os sertões, se caracterizam fundamentalmente pela poesia e música feitas no momento de sua apresentação e/ou execução, com todas as interferências que isso pode representar.

Referências

- ALBUQUERQUE JR., Durval Muniz. A invenção do nordeste e outras artes. Recife: FJN, Ed. Massangana; São Paulo: Cortez, 2001.
- AYALA, Maria Ignez Novais. No arranco do Grito: Aspectos da cantoria nordestina. São Paulo: Ática, 1988.
- ANDRADE, Mário. A música no Brasil. In.: Música, doce música. São Paulo: Martins editora Ltda. 1963.
- BATISTA, F. Chagas. Cantadores e poetas populares. João Pessoa: Editora Universitária, 1997. 222p.
- BENJAMIN, Walter. Sobre o conceito de história. In.: Obras escolhidas. Magia e Técnica, Arte e Política. 4a. edição. Trad. Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1988.
- CASCUDO, Câmara. Vaqueiros e cantadores. Belo Horizonte: Editora Itatiaia Ltda., 1984.
- DAMASCENO, Francisco José Gomes. Experiências musicais: em busca de uma aproximação conceitual. In.: DAMASCENO, Francisco José Gomes. Experiências Musicais. Fortaleza: Prefeitura Municipal de Fortaleza – PMF; Editora da Uece – EDUECE, 2008.
- DAMASCENO, Francisco José Gomes. Versos quentes e baiões de viola: cantorias e cantadores do/no Nordeste Brasileiro no século XX. Campina Grande (PB) : EDUFCG, 2012. 280p.
- RAMALHO, Elba Braga. Música e palavra no processo de comunicação social – A cantoria Nordestina. Dissertação de Mestrado em Sociologia do Desenvolvimento. Fortaleza: UFC, 1992.
- TRAVASSOS, Elisabeth. Notas sobre a cantoria no Brasil. In.: CASTELO-BRANCO, Salwa El-Shavan. Portugal e o mundo: O encontro de culturas na música. Lisboa: Nova Enciclopédia / Publicações Dom Quixote, 1997. p.535.
- VASCONCELOS, Ary. Raízes da música popular brasileira: 1580-1889. São Paulo: Livraria Martins editora, 1977.

CANTORES DE RENOVAÇÃO: EDUCAÇÃO MUSICAL INFORMAL NUMA TRADIÇÃO RELIGIOSA EM JUAZEIRO DO NORTE

*Juliany Ancelmo Souza*²⁴

*Universidade Federal do Ceará - Campus Cariri - Brasil
Julianysouza.musica@gmail.com*

*Márcio Mattos Aragão Madeira*²⁵

*Universidade Federal do Ceará - Campus Cariri - Brasil
marciomattos@marciomattos.com*

Resumo: *Este trabalho é resultado parcial de uma pesquisa ainda em andamento que tem como objetivo principal fundamentar a importância da aprendizagem musical informal dos cantores de Renovações, da cidade de Juazeiro do Norte, Ceará, no Brasil. Temos constatado que esta manifestação cultural tem sido renovada ao longo do tempo, coexistindo hoje formas primárias de oralidade e novas formas de transmissão do repertório e do ritual, através de um ensino informal, mas de certa maneira, sistematizado pela igreja e pelos próprios participantes, sendo, portanto, uma tradição musical hereditária. A pesquisa é de cunho qualitativo, tendo como metodologia principal o estudo de caso, através de participação ativa em diversas celebrações. A coleta de dados foi realizada in loco por meio de entrevistas com quatro cantores de Renovação desta cidade.*

Palavras-chave: Aprendizagem informal, oralidade, Cantores de Renovação

Renovation singers: informal music education in a religious of Juazeiro do Norte

Abstract: *This work is result of an ongoing research that aims fundamental the important and informal music education in the preparation of the renovations singers of the Juazeiro do Norte Ceará, Brasil. We have found that is culture manifestation over time has been renewed today coexisting forms of primary and new forms of transmission of repertory and ritual through a formal education and systematized by the Catholic Church by the participants themselves them*

²⁴ Aluna da UFC Campus Cariri, bolsista do PET Música Programa de Educação Tutorial, gerenciado pela CAPES.

²⁵ Professor da UFC Campus Cariri, tutor do PET Música Programa de Educação Tutorial, gerenciado pela CAPES.

is a hereditary musical tradition. Through a qualitative research the principal methodology, in the case study and active participation in the celebration. The data gathering was in loco through the interviews with four renovations singers in the city.

Key-words: Informal learning, orality, renovations singers

Introdução

A *Renovação* é uma consagração solene do lar ao Sagrado Coração de Jesus e ao Sagrado Coração de Maria, da igreja católica apostólica romana. A primeira celebração realizada em uma residência é chamada de entronização, que é renovada anualmente. Esta manifestação religiosa também ocorre em outras cidades do Brasil, porém, aqui trataremos especificamente da forma como ocorre em Juazeiro do Norte, Ceará, com o intuito de especular sobre como é realizado o aprendizado musical dos cantores desta manifestação. A *Renovação* é uma oportunidade para o reencontro de familiares e amigos que moram distantes, em uma data especial escolhida pelos donos da casa, geralmente, o dia do casamento, momento em que assumem um compromisso com o Sagrado Coração de Jesus para que ele seja o patrono do lar.

O padre Cícero Romão Batista (1844-1934), fundador da cidade de Juazeiro do Norte, incentivou os devotos da comunidade a realizar a *Renovação*, onde a música é um elemento importante durante todo o procedimento deste momento de fé e credibilidade cristã. Percebe-se que a cultura do povo de Juazeiro do Norte estabelece uma forte junção da religião com a música. A música é um elemento que mantém a alegria durante todo o processo de louvor. Isso se tornou uma identidade local da comunidade, pois na maioria das casas as famílias têm esse costume religioso. Os donos da casa nomeia a sala de entrada de “Sala do Santo”. Neste local de destaque permanece na parede a imagem do Sagrado Coração de Jesus e do Sagrado Coração de Maria, além dos santos de devoção da família, tornando-se um ambiente de oração familiar. Ornamentam uma pequena mesa - abaixo das imagens - coberta com toalhas brancas bordadas, com flores, castiçais e a Bíblia sagrada no centro da mesa.

Na segunda metade do século XX, no meio rural, os cânticos de Renovação eram geralmente cantados por um grupo de mulheres, às vezes um coro *a cappella* (sem auxílio de instrumentos musicais). Quando alguns instrumentos eram usados, principalmente, o pife²⁶ e a zabumba²⁷ - que ainda hoje fazem parte das tradicionais bandas cabaçais desta região - estes eram fabricados pelos moradores da região do Cariri²⁸.

A curiosidade a respeito da forma como aqueles que tiram a Renovação ou seja, realizam, aprendem a cantar os cânticos nos levou ao seguinte questionamento: De que forma é realizado o processo de transmissão dos cânticos nas Renovações? Sabemos que é através da oralidade, mas interessa-nos conhecer todo o processo utilizado atualmente.

O processo de transmissão

O responsável pelo ritual no decorrer desta festa é chamado popularmente de *rezador* (homem), *rezadeira* (mulher) ou “o que tira Renovação”. No decorrer desta celebração, além das orações, a música é um elemento fundamental desta tradição, com os cânticos e poemas melódicos de vários santos. Essas canções, os “cânticos da renovação” são de grande importância por sua vitalidade e podem ser definidos assim:

A canção, ao longo de sua história, enriquece-se não somente (e talvez nem mesmo principalmente) com a renovação incessante de seu texto e de sua melodia, mas com a força vital que emana na sua multiplicidade e da diversidade de todas as gargantas, essas bocas que sucessivamente as assumem (ZUMTHOR, 2001 p.53)

Esta forma de transmissão através dos cânticos é um meio de proporcionar aos participantes um contato mais profundo com a música e de desenvolver a criatividade. Atualmente, grupos de jovens organizados na intenção de motivar a juventude a praticar diariamente a vida em Cristo, através de uma evangelização moderna com o auxílio da

²⁶ O pife era feito do talo da folha de mamona ou do mamoeiro e também da madeira da taboca.

²⁷ O zabumba era construído com couro de raposa ou bode pregado em um círculo de madeira nas laterais.

²⁸ Região situada no sul do estado Ceará, Brasil.

música são chamados de *carismáticos católicos* como, por exemplo, o grupo “Sal da Terra” eles ajudam a rezar a tradicional Renovação, com os mesmos rituais, porém, com acréscimos de músicas religiosas modernas, como é o caso das composições de Padre Zezinho um compositor reconhecido no Brasil por suas composições direcionadas à religião católica.

Apesar das inovações, alguns carismáticos usam na Renovação uma forma de transmissão musical informal tradicional, a partir do uso do “caderno de cânticos” escrito por eles próprios. Nesses cadernos estão registrados os cânticos e as orações necessárias para as Renovações. Utilizam também o “livro de orações” da Consagração Solene do lar ao Coração de Jesus, mas este pode ser encontrado em lojas de artigos religiosos. Embora haja alguma inovação, o ritual acontece com alguns cânticos antigos e não pode faltar, por exemplo, o cântico de referencia “Coração de Jesus”. Outro cântico sempre cantado e que não pode faltar é o “A nós descei Divina Luz”²⁹, que até hoje permanece sendo utilizado na abertura das celebrações, para invocar a presença do Espírito Santo no momento inicial das Renovações. Todos têm a certeza que eles iram levando uma luz para serem iluminados em suas tribulações. Em algumas casas, durante as Renovações usam-se o violão, o teclado e, quando possível, um microfone ligado a uma caixa de som amplificada. Esses grupos também acrescentam novos cânticos religiosos, entretanto respeitando sempre os momentos propícios para cada ocasião de louvor.

O ensino musical, então, torna-se não uma questão de simplesmente transmitir a cultura, mas algo como comprometimento com as tradições em um caminho vivo e criativo, em uma rede de conversações que possui muitos sotaques diferentes. (SWANWICK, 2003, p.45- 46)

²⁹ Apresentaremos maiores detalhes sobre este cântico mais adiante.

Considerada uma manifestação religiosa e tradicional que se realiza através de cânticos, a transmissão do repertório, quer dizer, a transmissão musical entre os participantes acontece por meio da oralidade e informalmente, de geração para geração. O representante principal da cerimônia, o “tirador da Renovação”, simplesmente começa a cantar para os demais participantes, sem regras estabelecidas tecnicamente e os cantores presentes se esforçam para desenvolver suas habilidades vocais, de acordo com sua potência vocal, mas respeitando seus próprios limites.

O ensino informal das músicas ocorre nas residências onde comemoram a Renovação da família. Eles têm satisfação de mostrar as habilidades adquiridas ao longo do tempo, a partir de suas vivências anteriores. Esse processo, quer dizer o ato de “repassar” e “receber” o conhecimento através da própria vivência são comuns nos ambientes de cultura popular, onde o momento de realização da atividade é o mesmo onde ocorre a transmissão. No caso destes cantores, que desde a infância tem contato com a música podemos entender que o convívio em determinado ambiente estimula e desenvolve alguns padrões necessários que, no caso da música, podem se fundamentar a partir das palavras de Sobreira, ao dizer que:

Assim como a maioria das pessoas aprende a falar por estar naturalmente exposta ao seu idioma natal, pode-se supor que a facilidade de captar e reproduzir música dependa do grau de experiência que a pessoa tenha com a sua cultura. Esse tipo de aprendizado não precisa ser consciente, mas a pessoa deve ter um certo grau de exposição à música, a fim de perceber os padrões estruturais que dão sentido ao sistema musical adotado. (SOBREIRA, 2003, p.32)

Os cantores de Renovação mostram capacidade vocal e expressam o desejo de representar, ou seja, cantar com mais segurança os cânticos, com prazer e satisfação em cantar para os convidados presentes, por isso, o cantor ou tirador de Renovação é considerado uma pessoa que se destaca na comunidade, por ser o puxador das músicas, ou seja, o líder durante todo o procedimento. Para ser o diretor deste momento de fé é preciso ter coragem e determinação, pois este se expõe a vontade de todos os presentes e deve estar disposto a cantar os cânticos da devoção particular dos participantes, em especial dos donos da casa. Reconhecemos essa tradição popular religiosa como um ambiente de transmissão cultural, onde a música estabelece o elo entre os participantes, o ambiente e a figura sagrada de Deus.

Metodologia

A pesquisa surgiu a partir do contato inicial de uma das autoras (Juliany Souza) com as Renovações. Posteriormente realizou uma pesquisa bibliográfica, com o intuito de verificar a existência de publicações sobre o tema, que pudesse oferecer um aporte teórico inicial. No sentido de conhecer de perto o objeto de pesquisa optamos por participar de algumas Renovações. Desta forma, ao mesmo tempo em que participava também observava atentamente todo o ritual. A partir do contato com os envolvidos realizamos entrevistas com quatro cantores. Todas as entrevistas foram gravadas em áudio para posterior transcrição, utilizando o conceito de etno-texto, no qual a escrita respeita a linguagem popular, ou seja, a maneira como estes atores sociais se expressam.

A coleta de dados foi feita sempre *in loco*, mais precisamente em algumas residências de Juazeiro do Norte. Consideramos como uma pesquisa de cunho qualitativo.

Sobre o cântico “A nós descei Divina Luz”

O cântico “A nós descei Divina Luz”, faz parte do repertório da cantora de Renovação dona Maria Neuza, uma de nossas entrevistadas. A música em questão se constitui uma das mais representativas e tradicionais que abre as cerimônias de Renovação. Por este motivo consideramos importante apresentá-la neste artigo. A transcrição do trecho do cântico musical foi realizada a partir da gravação da cantiga selecionada e, posteriormente, editada no programa *Musescore*.

O trecho musical utilizado como exemplo mostra que a música se inicia com a primeira voz, mais grave, seguida por uma segunda voz, uma terça acima. A execução das músicas a duas vozes e com intervalos de terça é o mais usual nas Renovações. As vozes não seguem uma linha planejada como na partitura, pois tudo é conduzido na prática natural de acordo com as características peculiares de cada cantor, por estes motivos a partitura não é totalmente fiel ao áudio, porém, funciona como exemplo, sendo uma aproximação, já que existem variações na melodia.

Voz 2
A nós des-cei-di-vi-na luz em nos-sas al-mas a-cen-dei

Voz 1
A nós des-cei-di-vi-na luz a nós des-cei-di-vi-na luz em nos-sas al-mas a-cen-dei

Voz 2
13 o a-mor oa-mor é de Je-sus o a-mor oa-mor é de Je-sus.

Voz 1
o a-mor oa-mor é de Je-sus o a-mor oa-mor é de Je-sus

Na entrevista realizada com Dona Maria Neuza³⁰, uma das melhores vozes dentre os cantores de Renovação de Juazeiro do Norte recolhemos, a partir do seu relato, informações a respeito da sua trajetória nas Renovações. Ela explica o procedimento de aprendizagem dos cânticos e as orações necessárias no ritual quando diz: “Quando eu era pequena, minha mãe me levava para as Renovações do Coração de Jesu[sic]. Aprendi tudo que sei com ela, decorei a consagração e os cânticos.” José Vicente³¹, esposo de dona Maria Neuza, relata com satisfação com quem aprendeu os cânticos de Renovação: “Aprendi com Neuza. Gravado na minha cabeça por causa do tanto de tempo que nois canta junto. Já tem 30anos. Muita gente acha que eu cantando com ela entoa melhor”.

Já Dona Cícera Feliciano³², outra entrevistada, faz questão de transmitir os cânticos para quem desejar e incentiva os convidados a cantar, pois segue os passos da sua mãe. Sobre o assunto ela diz: [...] “aprendem, eu ensino. Faço questão que a pessoa participe. Tem que caminhar, hoje estou viva, amanhã estou morta [...].” Antonio da Silva³³, o mais jovem rezador e cantor entre os entrevistados, diz como aprendeu os

³⁰ Entrevista concedida em 21 de março de 2011 em Juazeiro do Norte-CE.

³¹ Entrevista concedida em concedida dia 25 de dezembro de 2012 em Juazeiro do Norte CE.

³² Entrevista concedida dia 04 de abril de 2012 em Juazeiro do Norte CE.

³³ Entrevista concedida dia 31 de dezembro de 2012 em Juazeiro do Norte CE.

cânticos e demonstra sua dedicação de ser um tirador e cantor de Renovação. E diz ainda: “Aprendi com minha vó, ela rezava ai eu peguei o ritmo. Eu acompanhava as mulheres lá da rua junto com ela também [...] ai veio aquela vontade, aquele gosto até hoje e pro [sic] resto da minha vida se Deus quiser.”

A partir destes depoimentos é possível verificar que, o que entendemos por ensinar e aprender, na Renovação acontece de maneira natural e espontânea. O exemplo musical apresentado nos faz perceber também que o repertório permite a espontaneidade dos participantes, que se arriscam até a fazer uma segunda voz, mesmo sem conhecimento musical.

Considerações Finais

Embora não tenham uma orientação específica de um profissional da voz, os cantores de Renovação conseguem conduzir os cânticos de forma harmoniosa para interpretá-los. Tanto homens como mulheres usam o recurso da imitação nasal, o qual tem se tornado um estilo de canto característico e típico da região do Cariri. Este recurso vocal permite aos cantores de Renovação cantar por um período prolongado de tempo. A participação das crianças garante a perpetuação da tradição. Com o passar do tempo, as novas gerações estão transformando e aperfeiçoando a maneira que é produzida essa festa, sem deixar a essência principal desaparecer, ou seja, as músicas tradicionais e a voz forte e vibrante. Através da oração e fé, novos devotos renovam a fé em Jesus Cristo que é o principal motivo da junção do povo em comunidade cristã e com o auxílio da música, expressam o louvor a Deus cantado, pois sabem que a alegria é fundamental para seguir a vida de forma saudável.

Finalmente, observamos que o tirador da Renovação ao começar a cantar sozinho orienta os demais para a altura e ritmos das músicas a serem cantadas. Ao perceberem que alguém tem dificuldade convidam mais pessoas para cantarem juntas. A espontaneidade característica permite aos cantores acrescentar arranjos vocais, empiricamente mantendo a tradição a partir da oralidade.

Referências

SOBREIRA, Silvia Garcia. 2003. Desafinação Vocal. Rio de Janeiro. 2 edição. Musimed.

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

ZUMTHOR, Paul. 2001. A letra e a voz. São Paulo. Editora Schwarcz LTDA.

Entrevistas

GOMES, Cícera Feliciano. 67 anos de idade. Juazeiro do Norte/CE (40 anos reza e canta nas Renovações). Entrevista realizada pelos autores em: 04 de abril de 2012.

NASCIMENTO, Maria Neuza Souza. 68 anos de idade. Juazeiro do Norte/CE (40 anos reza e canta nas Renovações). Entrevista realizada pelos autores em: 21 de março de 2011.

SILVA, Antonio da. 33 anos de idade. Juazeiro do Norte/CE (13 anos reza e canta nas Renovações). Entrevista realizada pelos autores em: 31 de dezembro de 2012.

VICENTE, José. 72 anos de idade. Juazeiro do Norte/CE (30 anos canta nas Renovações). Entrevista realizada pelos autores em: 25 de dezembro de 2012.

EDUCANDO E FORMANDO ATRAVÉS DA MÚSICA: UMA ETNOGRAFIA DA BANDA DE MÚSICA MUNICIPAL DE PARAIPABA

*Francisca Antonia Marcilane Gonçalves Cruz
Universidade Estadual do Ceará – UECE
marcilanegc@yahoo.com.br*

Resumo: *A partir de um exercício de etnografia musical realizado junto a Banda de Música Municipal de Paraipaba, cidade litorânea do interior do Ceará, este trabalho tem como objetivo principal realizar uma investigação sobre a repercussão da formação musical na vida social de seus integrantes. Segundo Anthony Seeger (2004) “a etnografia da música é o escrito sobre as maneiras que as pessoas fazem música”. Partindo deste direcionamento teórico investigamos a prática e a vivência musical desta banda refletindo sobre sua contribuição na formação social, cultural e educacional dos jovens desta cidade e sua influência para a sociedade local. Através da etnografia, levantamento e análises de dados foi possível traçar o perfil dos integrantes participantes da banda de música, bem como obter várias informações a respeito da importância da vivência musical oportunizada pela banda aos seus membros e o reflexo desta vivência em toda a comunidade.*

Palavras-chave: Educação musical, etnografia musical, banda de música municipal de Paraipaba

Educating and Forming Through Music: an ethnography of Municipal Music Band of Paraipaba

Abstract: *From an exercise in musical ethnography executed with Municipal Music Band of Paraipaba, seaside town in the country of Ceará, this paper aims to provide a research on the impact of musical training on the social life of its members. According to Anthony Seeger (2004) "ethnography of music is written about the ways that people make music." From this theoretical direction we investigated the musical practice and experience of this band reflecting on their contribution to the social, cultural and educational formation of the youth of this city and its influence to the local society. Through ethnography, survey and analysis of data it was possible to trace the profile of the participating members of the music band as well as obtaining a variety of information about the importance of musical experience nurtured by the band members and their reflection of this experience in the community.*

Keywords: Music Education, Musical Ethnography, Municipal Music Band of Paraipaba.

Introdução

O presente artigo representa um recorte de uma pesquisa que vem sendo desenvolvida sobre a Banda de Música Municipal de Paraipaba, cidade localizada na região litorânea oeste do estado do Ceará. Trata-se de um estudo etnográfico, em que

relacionamos aspectos da vivência musical desta banda com o desenvolvimento educacional possibilitado a seus integrantes.

Anthony Seeger (2004) afirma que a Etnografia da Música tem como foco de estudo o fazer musical observando o indivíduo e sua capacidade de criar considerando o tempo, o espaço, a cultura local e o público receptor. Partindo deste pressuposto, observamos o fazer musical da Banda de Música de Paraipaba levando em consideração a sociedade e a cultura local em que está inserida.

Neste artigo, tratamos de questões citadas por Seeger, possíveis de serem aplicadas nos mais diversos tipos de grupos e na maioria dos lugares considerando o que acontece quando as pessoas fazem música. Dentre estes questionamentos destacamos: Qual o efeito que a música exerce sobre a vida social? Quais efeitos a performance musical tem sobre os músicos, a audiência e outros grupos envolvidos? Qual a relação da música com outros processos nas sociedades ou grupos? Não se pretende, no entanto, esgotar o assunto ou responder todas estas questões de forma completa neste artigo, mas utilizá-las como princípios norteadores para a realização desta pesquisa.

A metodologia aplicada para a coleta de dados foi o levantamento bibliográfico referente ao tema e informações obtidas através de entrevistas com os principais atores e colaboradores do projeto³⁴ (integrantes, maestros, secretário de cultura e uma amostra da população local). A pesquisa documental foi solicitada junto à Secretaria Integrada de Turismo e Cultura e Meio Ambiente, órgão responsável pela manutenção da banda, onde foram realizadas leituras de documentos históricos disponíveis sobre a oficialização da banda e toda a sua trajetória.

³⁴ Em entrevista concedida à pesquisadora, em julho de 2011, o então Secretário de Turismo, Cultura e Meio Ambiente da cidade de Paraipaba, Claudemir Silva Rodrigues, assim a definiu: “A Banda de Música Municipal de Paraipaba trata-se de um projeto social que tem como objetivo o resgate e a valorização dos jovens através da música”.

Além da etnografia musical, foram realizadas revisões e análises de arquivos em vídeos e de registros fotográficos de algumas apresentações e ensaios realizados pelo grupo. Através destes meios, verificamos que, apesar de a banda ter pouco tempo de existência - apenas sete anos -, ela tem possibilitado a seus integrantes chegarem ao nível de atuação profissional e ao ensino especializado de música de nível superior, além de contribuir efetivamente no processo de sociabilidade de seus integrantes.

Bandas de Música e Educação Musical

O ensino da música está interligado a diversos fatores de caráter socioculturais e socioeducacionais. Projetos como os das bandas de músicas podem ser considerados uma das principais fontes de acesso ao aprendizado musical em diversas cidades do estado do Ceará, sendo notória a sua presença nas mais variadas regiões do Estado.

A vivência dentro de um grupo musical como os das bandas de música contribui significativamente para a formação do indivíduo. Martin-Baró (apud Higino, 2006), ao definir a existência de um grupo propõe seis critérios nos quais podemos perceber a importância da vivência em grupo. São estes os critérios propostos: que os membros se percebam enquanto tais; que haja a satisfação das necessidades e motivações dos seus membros; que eles tenham objetivos em comum; que a relação estabelecida seja organizada; que haja interdependência entre eles; e que estes interajam entre si. A vivência musical possibilitada pelas bandas de música pode ser vista dentro desta perspectiva.

Quanto à formação musical os procedimentos aplicados para o ensino da música no ambiente das bandas de música, em sua maioria, baseiam-se em uma metodologia mais “tradicional”, ofertando em um primeiro momento aulas teórica e, posteriormente, aulas práticas instrumentais. No âmbito da Banda de Música Municipal de Paraipaba, podemos verificar que a literatura musical aplicada baseia-se em métodos relacionados à teoria musical, como por exemplo, *Princípios básicos da música para a juventude* de Maria Luisa Mattos Priolli, *Método completo de divisão musical* de Paschoal Bona, *Curso completo de teoria musical e solfejo* de Mário Mascarenhas e técnicos instrumentais como, por exemplo, o *Método completo de clarinette* de Hyacinthe Klosé e o *Método de pistão, trombone e bombardino* Amadeu Russo, dentre outros.

Bandas de Música no Ceará e o Sistema Estadual de Bandas- SEBAM

Um momento de inflexão em relação à política de incentivo às bandas de música do estado do Ceará foi a criação do Sistema Estadual de Bandas de Música do Ceará - SEBAM/CE, uma ação política de incentivo às bandas de música tradicionais compostas basicamente por instrumentos de sopro e acompanhados de percussão (ANDRADE, 1989, p.44). Esta ação é regulamentada pela lei nº 13.605 de 2005 e vinculada à Secretaria de Cultura do Estado do Ceará por intermédio da Coordenação de Ação Cultural- CODAC, tendo como objetivo sistematizar e implementar políticas de integração e incentivo às bandas de música de todo o Estado com diretrizes estabelecidas de forma democrática e participativa.

No Estado do Ceará, existem atualmente 202³⁵ bandas de músicas registradas no SEBAM/CE. Este número ultrapassa a quantidade de municípios (184 no total)³⁶, demonstrando a relevância que é dada a esse tipo de grupo (NETO e MARTINS, 2011). De acordo com o Art. 2º da referida lei de institucionalização do SEBAM este sistema teria como objetivo, dentre outros:

I - promover a articulação e a troca de experiências entre as bandas de música existentes no Estado, respeitando sua autonomia jurídico-administrativa, cultural e técnica; II - encaminhar o debate sobre o papel e a função das bandas de música junto às comunidades em que atuam, possibilitando a consequente avaliação do desenvolvimento de suas atividades; III - propor ações e proporcionar o desenvolvimento de programas de capacitação, incremento, melhoria e atualização de recursos humanos a serem desenvolvidos nas unidades de bandas de música filiadas ao Sistema Estadual de Bandas de Música, visando o aprimoramento do desempenho da gestão das bandas de música, bem como a melhoria dos serviços prestados à sociedade (CEARÁ, 2005).

A implementação e a preservação destes grupos no Ceará representam, para muitos jovens, uma das únicas formas de tomarem contato com o aprendizado musical.

³⁵ Dados informados por um representante do Sistema Estadual de Bandas, 2012. No site da Secretária de Cultura do Ceará ainda consta o número de 134 municípios. Disponível em: <<http://www.secult.ce.gov.br/images/Documentos/SistemasConselhosForuns/SistemasEstaduais/SistemasBandasMusica/municipios%20aderiram%20ao%20sebam-ce.pdf>> Acesso em 18 de agosto de 2013.

³⁶ Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/estadosat/perfil.php?sigla=ce>>. Acesso em 26 de abril de 2012.

Desta forma, a Banda de Música de Paraipaba, uma das bandas cadastradas no SEBAM, tem se destacado em sua região por oportunizar o fazer artístico e a educação musical aos seus integrantes. Através do vínculo desta Banda com o SEBAM, ela pode ser beneficiada com instrumentos musicais novos, com a participação em cursos de capacitação a instrumentistas e maestros, como os dos festivais de música, e pode apresentar-se no evento *Pra ver a Banda*³⁷ que possibilita às bandas de músicas do Estado a oportunidade de tocarem no Espaço Rogaciano Leite do Centro Cultural Dragão do Mar.

O SEBAM ainda disponibiliza um banco de partituras no site da Secretaria do Estado do Ceará, com um repertório de 529 obras para *download* gratuito³⁸ e específico para bandas de músicas, onde é possível encontrar dobrados, repertório natalino, junino, carnavalesco, hinos municipais e diversas músicas brasileiras, inclusive de compositores cearenses, dentre outras³⁹.

Breve Histórico da Banda de Música Municipal de Paraipaba

A cidade de Paraipaba localiza-se na região litorânea Oeste do interior do Estado do Ceará, há 95 km da capital Fortaleza. Sua área territorial é de 300,922 km² e sua população estimada é de 31.413 habitantes, segundo dados divulgados no Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE⁴⁰. A economia local está baseada principalmente na agricultura, na pesca, na pecuária, no comércio e no serviço público.

A Banda de Música Municipal de Paraipaba foi fundada nesta cidade no ano de 2006, por iniciativa da Prefeitura na administração da então prefeita Joana D'arque Batista de Azevedo. A banda surgiu, a princípio, como parte de um projeto social da Secretaria de Assistência Social que tinha como objetivo ofertar aos jovens do

³⁷ A Banda de Música de Paraipaba apresentou-se no projeto *Pra Ver a Banda* do Sistema Estadual de bandas (SEBAM/CE) no Dragão do Mar na cidade de Fortaleza no dia 20 de março de 2011.

³⁸ <http://www2.secult.ce.gov.br/Recursos/Internet/Pro_Bandas/partituras_form_01.asp> Acesso em 26 de agosto de 2013.

³⁹ <<http://www.secult.ce.gov.br/index.php/latest-news/43887-banco-de-partituras-da-secult-disponibiliza-529-musicas>> Acesso em 26 de agosto de 2013.

⁴⁰ <<http://cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?codmun=231025>> Acesso em 26 de agosto de 2013.

município uma atividade que os tirassem da ociosidade e funcionar como um mecanismo de produção de cidadania. Este projeto, no entanto, tem instigado aos jovens deste município uma identificação com a prática instrumental, considerando que até a implementação da banda de música este tipo de experiência era algo muito distante da realidade desta cidade:

A banda surgiu em uma cidade sem nenhum tipo de escola especializada de música onde o aprendizado musical era feito de maneira informal e, na maioria das vezes, por grupos atuantes nas diversas igrejas. A prática musical ainda era uma linguagem distante, principalmente da população carente, não existindo projetos que pudessem facilitar essa interação. Quando a Banda surgiu, os jovens locais despertaram interesse e procura pelo aprendizado musical, fato até aquele momento distante. Esse panorama mudou especialmente pela facilidade do acesso aos estudos musicais e gratuidade da aprendizagem (CRUZ e MARTINS, 2012).⁴¹

Esta banda vem atuando no desenvolvimento educacional de seus integrantes, desenvolvendo atividades musicais com um enfoque na formação pessoal, cultural, artística e profissional. Possui um grande envolvimento nas festas tradicionais de sua cidade e desde sua fundação se apresenta constantemente em desfiles cívicos, como nas comemorações do dia 7 de Setembro, em festas religiosas, sendo a mais representativa a Festa de Santa Rita de Cássia, padroeira de Paraipaba, e ainda em solenidades e eventos políticos dentro e fora do município, além de encontro de bandas e festivais de música.

A banda teve como primeiro maestro o Prof. Cap. Madiel Francisco dos Santos que permaneceu neste cargo de 2006 a 2012, sendo substituído em 2013 pelo atual maestro Joaquim Justino de Sousa. O projeto não possui diretor artístico, tendo atualmente um monitor e 15 componentes (Fig. 1).

⁴¹ Trecho do trabalho apresentado no XI Encontro Regional Nordeste- ABEM em Fortaleza- CE, junho de 2012.



FIGURA 1 – Atual formação da Banda de Música Municipal de Paraipaba. Fonte: CRUZ, 2012

Desde o final de 2012 à data do presente artigo, a banda vem funcionando de forma precária, chegando a suspender suas atividades devido a problemas ligados à falta de recursos, assistência e manutenção de instrumentos. Outro fato também negativo para o seu funcionamento foi o atraso no repasse das bolsas de incentivo destinadas aos membros da banda tudo isso fez com que houvesse um número significativo de evasão. O número de integrantes chegou a cair de 28 para 15 integrantes do início de 2012 a meados de 2013. A partir desse quadro, detectamos que a Banda de Música de Paraipaba, por ser um projeto dependente de ações de políticas públicas tem sofrido sérios danos, o que a prejudica em seu desempenho e na sua continuidade.

A Performance Musical e a Dinâmica Estabelecida entre a Banda de Paraipaba e a Comunidade

Entende-se por performance musical a própria prática musical, o ato de executar uma música e ainda a qualidade do desempenho artístico, sendo um objeto possível de ser analisado, conforme Seeger (op.cit., p. 34):

Performances musicais podem ser analisadas através do exame sistemático dos participantes, sua interação e o som resultante, bem como através de perguntas sobre o evento. No início, as questões são aquelas feitas por qualquer jornalista: *quem* está envolvido, *onde* e

quando acontece, o que, como e porque está sendo executado e quais os seus efeitos sobre os músicos e a audiência?

Ao ingressar na Banda, os jovens são estimulados a criar, improvisar, compor, dentre tantas outras atividades musicais. As bandas de música fazem parte da tradição musical e cultural de nossa sociedade, através das quais, o público receptor toma contato com um variado repertório musical desde dobrados, músicas folclóricas e até mesmo eruditas, desta forma, elas proporcionam a popularização da música em diversas camadas sociais, proporcionando aos seus componentes e a toda comunidade na qual se insere um crescimento cultural.

Ao pensar em prática musical, independente de qual seja a linguagem, deve-se considerar o contexto local, sua repercussão e sua contribuição para aquele determinado ambiente. Partindo deste pressuposto e observando a vivência da Banda de Música de Paraipaba e seu contato com a cultura local, foi possível verificar a participação e suas contribuições para o fortalecimento desta.

Em algumas apresentações, ao longo de 2012, uma amostra do público foi entrevistada. Naquele momento, foram aplicadas perguntas de caráter pessoal, que versavam sobre a importância da Banda de Paraipaba para os jovens integrantes, para a comunidade, e quais as preferências musicais dos ouvintes. Abaixo, encontram-se comentários de três entrevistados em relação à Banda de Música de Paraipaba:

“A banda incentiva os jovens a aprender mais pra que eles possam ser gente na vida”. (*entrevistado 1*)

“Eles passam para o público que têm interesse e que gostam da banda”. (*entrevistado 2*)

“Gosto quando eles tocam músicas do meu tempo, jovem guarda, bolero, forró tem música que eu não entendo nada”. (*entrevistado 3*)⁴²

Os participantes de banda de música tornaram-se um dos principais agentes de cultura por meio de suas apresentações que levam arte e entretenimento a toda a

⁴² Entrevistas gravadas em MP3 player no ano de 2012 em apresentações da Banda de Música Municipal de Paraipaba.

comunidade. A banda é motivo de grande orgulho para os moradores da região, já que se faz sempre presente em diversos eventos da cidade, motivando a valorização do patrimônio cultural e preservando as tradições locais. A respeito da inclusão da banda no meio social, Higino comenta que:

A banda de música apresenta pelo menos três funções no meio em que atua: comunitária, pedagógica e de preservação do patrimônio cultural. Ela está presente nos momentos mais significativos da comunidade. Desta forma os integrantes são inseridos na cultura local de forma direta interagindo com a comunidade, fazendo parte de sua vida (HIGINO, 2006, p. 16-17).

Análises preliminares das entrevistas com os membros da Banda de Música

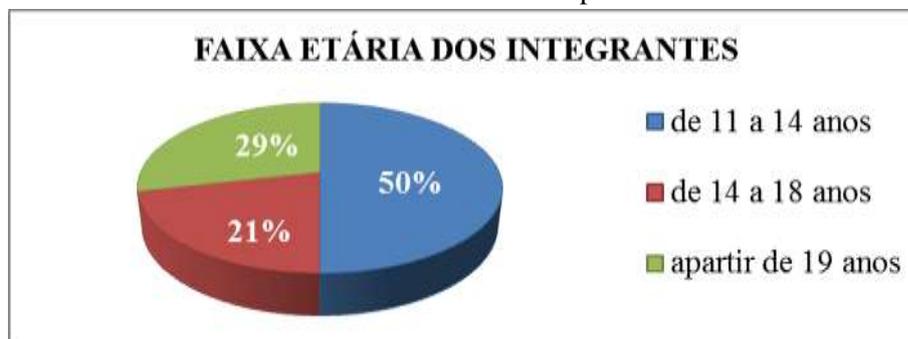
Durante o período de pesquisa foram realizadas entrevistas orais e aplicado um questionário contendo perguntas de caráter pessoal e profissional com os integrantes da banda, abordando aspectos como a relevância da vivência musical dentro da banda na vida de cada um, dentre outros. Ao analisar previamente os dados da pesquisa foi possível perceber o quanto esta experiência tem contribuído de maneira significativa no desenvolvimento dos músicos tanto no âmbito musical como pessoal.

Neste primeiro momento, aspectos como classe social, aceitação da atividade musical por parte da família e os desejos futuros de seguir a profissão apresentaram-se como dados semelhantes. A diferença de idade, por outro lado, é um dos fatores que aparece bem acentuado acarretando dificuldades no que diz respeito à frequência e diferença de didática por parte do maestro. Outro aspecto importante é a questão da evasão. A partir dos 18 anos, idade em que os alunos precisam trabalhar, é a fase de maior desistência. Mesmo recebendo uma bolsa de incentivo, esta não é suficiente para suprir suas necessidades financeiras. Não conseguindo conciliar seu horário de trabalho com as atividades da banda, alguns alunos gradativamente vão se distanciando dela.

A maioria dos integrantes da banda são estudantes de escolas públicas e adolescentes na faixa etária de 12 a 20 anos (Graf. 1). Ao perguntarmos em relação à aceitação da prática musical por parte de sua família, a maior parte respondeu que a atividade é aceita sem problemas e em relação a pretensões profissionais todos responderam que pretendem seguir uma carreira na área da música. Com relação à aceitabilidade da família foi coletado um depoimento de uma mãe:

“Meu filho era muito tímido, não era de falar muito acho que a música fez com que ele se expressasse mais, gosto muito de ver ele tocando na banda, sempre que posso assisto às apresentações”.

Gráfico 1: Análise de dados com relação à faixa etária dos integrantes da Banda de Música de Paraipaba.



Fonte: CRUZ, 2012.

Considerações Finais

Diante do trabalho das pesquisas etnográficas, entrevistas e análises de dados foi possível traçar o perfil dos integrantes participantes da Banda de Música, bem como obter várias informações a respeito da importância da vivência musical oportunizada pela Banda aos seus membros e o reflexo desta vivência em toda a comunidade.

Ao tratarmos das questões citadas por Anthony Seeger, verificamos que por meio da performance musical a Banda de Paraipaba tem exercido significativas mudanças comportamentais na vida de seus integrantes, sendo perceptível a sua contribuição em relação ao rendimento escolar, a autoestima e a sociabilidade.

A Banda de Música Municipal de Paraipaba tem possibilitado através de sua produção cultural e construção da tradição local a transferência de conhecimentos a seus integrantes e o contato da comunidade com o ambiente musical, conseqüentemente a cultura local tem se fortalecido já que este projeto tem chegado a diversas localidades deste município.

Referências

ANDRADE, Mário de. Dicionário musical brasileiro. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1989.

CEARÁ. Governo do Estado. Lei Nº 13.605, de 28 de junho de 2005. Ceará, 2005. Disponível em: <<http://www.secult.ce.gov.br/index.php/component/content/article/88-bandas-de-musicas/43644-lei-de-criacao-do-sistema-estadual-de-bandas-de-musica>> Acesso em 18 de agosto de 2013.

CRUZ, F. A. Marcilane G.; MARTINS, Inez B. de C. A Banda de Música Municipal De Paraipaba e a formação de jovens. In: XVI SEMANA UNIVERSITÁRIA, 2011, Fortaleza. Anais eletrônicos... Disponível em: <<http://semanauniversitaria.uece.br/anais/paginas/tiposDeEncontro.jsf>> Acesso em: 20 abril de 2012.

HIGINO, Elizete. Um Século de Tradição: A banda de música do colégio Salesiano Santa Rosa (1888-1988). Fundação Getúlio Vargas Centro de Pesquisa e documentação histórica contemporânea do Brasil. Rio de Janeiro 2006.

NETO, Argemiro C. de Oliveira; MARTINS, Inez B. de C. Sistema Estadual de Bandas de Música – Ceará. In: XVI SEMANA UNIVERSITÁRIA, 2011, Fortaleza. Anais eletrônicos... Disponível em: <<http://semanauniversitaria.uece.br/anais/paginas/tiposDeEncontro.jsf>>. Acesso em: 20 abril de 2012.

SEEGER, Anthony. Etnografia da Música. Tradução de Giovanni Cirino. In: PINTO, Tiago de Oliveira. (Ed.). Sinais Diacr#ticos: música, sons e significados. São Paulo: USP, 2004. nº 1.

EU NÃO POSSO ENSINAR ESSE CANTO: IDENTIDADE MUSICAL E CONSTRANGIMENTO DOS VELHOS DEVOTOS DA LADEIRA DO HORTO

*Ewelter Rocha Universidade Estadual do Ceará – UECE
ewelter2@yahoo.com.br*

Resumo: *Memória, esquecimento e transmissão de conhecimento musical constituem o foco conceitual do presente artigo. Fruto de uma pesquisa de doze anos, realizada no sertão do Cariri-CE, este estudo aborda o constrangimento dos velhos devotos de Juazeiro do Norte em ensinar os antigos cânticos religiosos vinculados à tradição penitencial, por muito tempo a insígnia principal do catolicismo popular da região. Apresentamos neste artigo os percalços de nossa etnografia musical, particularizando as alternativas metodológicas que utilizamos para aprendermos a cantar os chamados “benditos fortes” e para conhecer as sutilizas religiosas que atualmente constroem o seu canto, e por consequência impede a transmissão desse conhecimento musical. O exercício sobre etnografia musical desenvolvido neste artigo tem por principal diretriz teórica os conceitos de Sacrifício (MAUSS e HUBERT, 2005) e a noção de Musical Occasion, segundo Marcia Herndon (1971), por intermédio dos quais desenvolvemos a nossa reflexão sobre performance musical.*

Palavras-chave: Juazeiro do Norte; Lamentos; Benditos; Cariri

I can not teach this song: musical identity and embarrassment of the old devotees of the Ladeira do Horto

Abstract: *Memory, forgetfulness and transmission of musical knowledge constitute the conceptual focus of this article. Based on a research of twelve years held in the Sertão do Cariri, this study addresses the embarrassment of the old devotees of Juazeiro do Norte in teaching the ancient benditos, religious music of the popular Catholicism. We present here the mishaps of our musical ethnography, specially about the methodological alternatives we use in order to learn how to sing the called benditos fortes and to know the religious aspects that currently constrain their singing, and consequently prevent the transmission of this musical knowledge. The brief exercise on musical ethnography discussed in this article takes, as a guideline, the theoretical concepts of Sacrifice (MAUSS and HUBERT, 2005) and the notion of Musical Occasion, according to Marcia Herndon (1971), by which we accomplished our idea on musical performance.*

Keywords: Juazeiro do Norte; Laments; Benditos; Cariri.

Um problema de significação musical

Em pesquisa etnográfica destinada a estudar a relação entre música e penitência no catolicismo popular do sertão do Cariri-CE⁴³, bem como a função do repertório fúnebre para o êxito da Sentinela – ritual de morte realizado em muitos lugarejos nordestinos, detectou-se um aspecto curioso acerca do convívio entre as músicas religiosas atuais e aquelas que tomam exercício nas práticas devocionais do catolicismo popular. Percebeu-se, sobretudo por parte dos católicos seguidores dos movimentos de inclinação carismática, um declarado repúdio ao repertório tradicional dos velhos benditos. Essa percepção nos suscitou uma reflexão inicial acerca dos fatores que configuram esta forma diferente de ouvir os benditos tradicionais, postura que lhes confere um valor de contra-testemunho religioso, chegando o canto de alguns benditos a prenciar infortúnios e a atrair má sorte e azar. Diametralmente oposta é a postura notada nas comunidades de penitentes e rezadores⁴⁴, cujo respeito e devoção para com os benditos não encontram par em nenhum outro bem dentro do capital simbólico que toma corpo na religiosidade popular local.

A hipótese concernente a este problema postula uma relação entre música e sacrifício, o que levanta uma questão teórica situada no âmbito da significação musical construída a partir da conjunção operada entre som, corpo e movimento, ou, em outros termos, uma significação construída no instante da *performance*. Parte do pressuposto de que o acesso ao universo da significação dos benditos depende em grande medida do conhecimento dos processos de produção de sacralidade, neste caso, situado no campo do sacrifício. Em outras palavras, é imprescindível adentrar os processos simbólicos não narrativos que se instauram no corpo performatizado e conhecer o modo pelo qual este corpo é consagrado pelo canto, ou ainda, através de que particularidades sonoras e

⁴³ Região situada no nordeste do Brasil, fronteira aos Estados do Ceará e de Pernambuco.

⁴⁴ Para fins de esclarecimento da terminologia, observamos que o termo penitente refere-se aos membros das ordens que realizam rituais de flagelação, enquanto o termo rezador refere-se aos líderes que coordenam os ofícios fúnebres, incluindo o rito de flagelação.

gestuais se produzem no corpo marcadores capazes de produzir o caráter sacrificial expressado durante a *performance*.

Refletindo sobre o alcance deste campo de conhecimento, Herndon (1971), tomando por base a caracterização de Milton Singer sobre *performance* cultural, sugere duas orientações para o estudo de uma *musical occasion*, que no nosso estudo é tratada como sinônimo de *performance* musical: concebê-la como um tipo de unidade social e cultural que exhibe valores básicos da cultura, e reconhecer a capacidade de a significação da música ser expressa tanto por sua estrutura como pelo contexto em que acontece. Nesse sentido, *performance* musical, na acepção usada neste artigo, engloba, além da música propriamente, o conjunto de procedimentos e conceitos subjacentes ao fato musical. Este estudo ancora-se na hipótese de que cantar benditos significa submeter-se a uma experiência de sofrimento, e desse entendimento decorre a proposta de mobilizarmos uma instância de análise que favoreça tratar a *performance* musical como uma experiência sacrificial, em cujo intento acionamos as noções de *consagração* e de *sacrifício* desenvolvidas por Mauss e Hubert no ensaio *Sobre o Sacrifício* (2005)⁴⁵.

Vestígios de um canto sagrado

Por a recusa de cantar não ser apresentada como uma opção pessoal, mas como uma impossibilidade objetiva, não restava-nos muitas alternativas para perscrutar os impedimentos, ainda que soubéssemos tratar-se, muitas vezes, de uma esquiwa consciente. Essa condição nos compeliu a iniciar uma peregrinação visitando os devotos da Ladeira do Horto, privilegiando os mais velhos. Fomos inicialmente a casa de Dona Rosinha, senhora de oitenta e quatro anos que havíamos conhecido no ano de 2000, quando pela primeira vez subimos a Ladeira do Horto para realizar pesquisas sobre música. Recebidos com a hospitalidade comum a todos da Ladeira, conversamos sobre as mudanças da paisagem daquele lugar e lembramos o nosso primeiro encontro, ocasião em que ela nos apresentara Dona Edite, uma importante rezadeira de sentinela que muito contribuiu com a nossa pesquisa de mestrado. Quando explicamos a nossa

⁴⁵ Para se conhecer o desdobramento dessa reflexão, conferir Rocha (2012).

intenção de localizar pessoas que pudessem cantar e falar sobre os benditos fortes, Dona Rosinha replicou com ar de desânimo:

Já faz alguns anos que não se cantam mais esses benditos por aqui. Tem algumas pessoas que conhecem, mas não gostam mais de cantar.

Por que eles não gostam?

Eles dizem que o povo tem medo, acha que agoura, essas coisas sabe? E que eles só gostam agora dessas músicas novas que só tem alegria. Por isso que as velhas não gostam mais de cantar os benditos mais fortes, nem tiram mais sentinela, tem vizinho que não gosta, diz que vão chamar a polícia.

Ainda tem sentinela aqui na Ladeira?

Faz tempo que eu não vejo. Depois que Edite foi embora, ninguém quer mais rezar. Muitos não sabem e os que sabem não querem mais, tá desse jeito.

Cada entrevista, mesmo que não nos rendesse grandes contribuições em relação ao registro musical, constituía um testemunho do lamento dos moradores mais velhos em relação ao “silêncio” das rezadeiras que sabiam cantar os antigos benditos. Depois de visitar Dona Rosinha fomos até a casa de sua vizinha, Dona Tecla, que sabíamos ser filha de Dona Cosma, uma antiga rezadeira de renovação e de sentinela falecida há alguns anos. Dona Tecla lembrou-se da existência de três mulheres da Ladeira que conheciam “tudo o que era de bendito antigo”: tiravam sentinelas, cantavam em cemitérios nos dias de finados, sabiam os benditos que se cantam na sexta-feira da paixão. Contou-nos que quando morria alguém na Ladeira, os familiares cuidavam em chamar Dona Rosinha para ir “aprontar o morto”⁴⁶, e quando ele estava arrumado, chamavam Dona Edite, Dona Cosma (sua mãe) e Dona Francisca para tirar a sentinela.

⁴⁶ Por muitos anos, na Ladeira do Horto, Dona Rosinha desempenhou esta função. Também conhecida na forma “vestir o morto”, essa expressão refere-se a uma série de procedimentos que visam trocar a roupa do cadáver e orná-lo de forma a emprestar-lhe uma fisionomia plácida, muitas vezes trajando-o com uma mortalha que remete ao hábito religioso de seu santo de devoção.

Durava a noite toda! Quando elas chegavam na casa do morto rezavam o terço, cantavam a *Ladainha*, a *Salve Rainha*, *Maria Valei-me*. À meia-noite elas cantavam o *Ofício de Nossa Senhora*. Depois não paravam de cantar benditos, só bendito fino, penoso mesmo. Só parava depois que enterrava.

Durante as visitas aos moradores da Ladeira do Horto, geralmente nos eram sugeridos nomes de beatas e benzendeiras a quem deveríamos procurar para realizar nossa pesquisa. Nessa fase, já tínhamos tomado a recusa e os subterfúgios mobilizados para não cantar os benditos fortes como uma segunda matéria de nossa etnografia. Ainda que os informantes nos garantissem convictos que as pessoas a que nos indicavam procurar poderiam cantar e explicar “tudo” sobre os antigos benditos, quando chegávamos a elas éramos surpreendidos com evasivas referentes ao desconhecimento do repertório ou, quando muito, com explicação que ressaltavam seu esquecimento das músicas. Num desses encontros, na intenção de convencer uma senhora a cantar, já que seu argumento para não fazê-lo baseava-se no esquecimento da solfa (melodia), resolvemos cantar para ela um trecho de um *bendito forte*. Este gesto simples e, em certa medida desprezioso, lhe causou uma reação que parecia desproporcional ao cantarolar que a provocara: a despeito da atenção e do aparente regozijo demonstrados inicialmente, o que denunciavam seu conhecimento em relação ao bendito que cantamos, o canto a incitou interromper subitamente a conversa. Esta experiência suscitou explorarmos o recurso de cantar benditos durante as entrevistas, duas das quais narraremos a seguir.

A recusa sumária de cantar os benditos fortes era geralmente abalada quando, com o pretexto de ajudar a lembrar, cantávamos trechos de alguns deles. A surpresa de nos ouvir cantando refletia-se no corpo ouvinte sob um misto de desconforto e enlevo. Em alguns casos, a convicção aparente sobre o desconhecimento dos benditos cedia lugar a uma atenção incondicional ao nosso canto. Foram diversas as reações que presenciemos nas vezes que recorremos a este artifício, mas em nenhuma delas o nosso canto passou ignorado. Fosse incitando o nosso interlocutor a um recolhimento ainda maior, fosse convencendo-o a prestar algum comentário, o canto desencadeava uma reação marcada por uma ambiguidade. A satisfação de ouvi-lo contrapunha-se a algum tipo de constrangimento, como declarou Dona Maria ao nos ouvir cantar um trecho do bendito de São Miguel: “as pessoas não gostam mais de ouvir esses benditos bonitos do tempo antigo, dizem que a gente tá chamando coisa ruim, é melhor não cantar”.

Para além do som: aprendendo a sentir o canto

Para ilustrar as sutilezas que atravessam o ato de cantar benditos e, conseqüentemente, as dificuldades de se aprender a cantá-los, narraremos a seguir o primeiro encontro que tivemos com o ex-penitente João Bosco, antigo membro da Ordem de Penitentes do Sítio Cabeceiras, situado no município de Barbalha. Residindo há vários anos na Ladeira do Horto, João Bosco desenvolve atualmente atividades como mestre de reisado e poeta popular. Diferentemente das outras entrevistas, em sua maioria motivadas por indicações prévias, o nosso encontro ocorreu por uma feliz coincidência, no período que nos dedicamos à elaboração de nosso ensaio fotográfico sobre os altares domésticos do Horto⁴⁷. Durante a realização de uma sessão de fotografias na casa de Dona Hosana ouvimos, não muito distante, uma melodia de um bendito forte tocada por um pife. Reconhecemos imediatamente tratar-se do Sonho de Nossa Senhora, um bendito considerado muito poderoso, o qual, segundo os devotos mais velhos, possui a propriedade de propiciar àqueles que o aprendem e o tomam por devoção que Nossa Senhora lhes apareça cinco dias antes de sua morte⁴⁸. Apesar das peculiaridades organológicas do instrumento, a forma de executar o bendito carregava a dramaticidade própria do canto, reproduzindo um caráter igualmente piedoso. Dona Hosana nos contou sobre o hábito de João Bosco de tocar benditos com pife e nos ensinou chegar a sua casa.

Mostrando-se hospitaleiro e espirituoso, o mestre nos convidou para sentar em frente de sua casa, onde ele já se encontrava acomodado. Falamos-lhe inicialmente sobre a nossa intenção de fotografar as Salas do Coração de Jesus, para o que nos deixou completamente à vontade. Ao concluirmos a sessão de fotografias, comentamos

⁴⁷ O ensaio fotográfico relativo aos altares domésticos da Ladeira do Horto integra a nossa tese de doutorado, pesquisa que forneceu substrato etnográfico para o presente artigo.

⁴⁸ Por esta razão, poucos são aqueles que o cantam, e alguns, quando o fazem, cuidam de afirmar que apenas aprenderam a cantar, mas não o tem por devoção: “eu só sei cantar, mas não quero saber o dia que eu vou morrer, por isso não tomei por devoção”, enfatizou seu Severino, atual chefe do grupo de penitentes do Sítio Cabeceiras.

que o havíamos ouvido tocar um bendito antigo e que gostaríamos, se possível, de vê-lo tocando. Notoriamente um pouco envaidecido, mas não menos surpreso, João Bosco ficou curioso pelo fato de havermos reconhecido que a música que tocara tratava-se de um bendito antigo: “você sabe que bendito eu toquei?” Quão grande foi a sua surpresa quando respondemos tratar-se do Sonho de Nossa Senhora! Felizmente essa resposta não trouxe obstáculos a nossa conversa; apenas, por alguns minutos, inverteu-se o eixo da entrevista, em que passamos a ocupar a condição de entrevistados: onde havíamos conhecido esse bendito; por que nos interessavam essas músicas; quem havia dito que ele conhecia esse repertório; foram algumas indagações que calmamente respondemos.

Voltando a falar sobre si, o mestre João Bosco nos contou sobre o seu tempo de “disciplina”, tempo em que participava de cerimônias de autoflagelação, explicando-nos também sobre os benditos fortes cantados nessas ocasiões. Aparentemente esquecido da solicitação que o fizemos, para tocar um bendito no pife, sua explanação não recorria a exemplos musicais. Quando insistimos nesse tema, o mestre explicou que só poderia cantar os benditos mais fracos, pois não tinha autorização para cantar os benditos fortes. Declarando o nosso aceite em relação a essa condição, fomos convidados a retornar a Sala do Coração de Jesus, que há pouco havíamos fotografado. Depois de nos haver acomodado, mestre João Bosco ordenou a um garoto que fosse a casa de Dona Maria, sua vizinha, e que a chamasse para cantar com ele. Em seguida, enquanto aguardávamos a chegada da parceira, nos informou que iria se retirar por alguns instantes. Pouco tempo depois, o mestre retorna trajando uma roupa semelhante a um hábito religioso e senta ao lado da mesinha do altar. Dona Maria adentra a sala logo em seguida, cumprimenta-nos e senta-se ao lado do mestre Bosco.

Os primeiros benditos cantados eram composições do mestre, em cuja temática predominavam referências à Ladeira do Horto e ao apostolado do Padre Cícero. Depois de ouvirmos os primeiros benditos, insistimos perguntando se era possível cantar trechos de alguns benditos fortes. Em tom cordial, todavia recusando-se a atender o nosso pedido, mestre Bosco forneceu um depoimento esclarecedor sobre a importância do modo penitencial de se cantar esse repertório, a que denominou “doutrina da sentinela”, explicação que corrobora o nosso argumento sobre a existência de uma forma a que se pretende imprimir ao canto e ao corpo durante a *performance* musical:

Esses benditos que você quer que eu cante, eu não posso cantar eles não. Eu cantava antigamente, mas hoje não se pode mais cantar. A gente tá noutra tempo, eu

canto só pra mim, mas para os outros ouvirem e terem medo da gente depois, não canto não. Os benditos mais fortes têm de ser cantados na “doutrina da sentinela”, senão não fica certo, e não se pode cantar errado, é melhor não cantar.

O que é a doutrina da sentinela?

Você sabe o que é sentinela?

Sei, sim senhor.

Pois então. Essa é a doutrina da solfa [melodia] desses benditos. Tem de se cantar com muito sofrimento, como se tivesse diante dum morto, foi feito pra se cantar assim.

Já havíamos ouvido várias expressões que remetiam ao modo de cantar os benditos fortes: cantar do jeito antigo; cantar sofrendo; canto penoso; canto na voz dos mortos. Contudo, nenhuma dessas expressões parecia condensar com igual precisão todos os atributos expressivos que julgávamos configurar esta forma de cantar. A explicação de João Bosco sobre o que significava cantar na “doutrina da sentinela” o fazia de forma bem mais eficiente, reunindo uma “solfa” e uma “fisionomia” próprias, imprescindíveis à *performance* do canto. As propriedades do cantar esses benditos, que nos suscitaram mobilizar um operador teórico que favorecesse ressaltar uma forma penitencial de cantar, contemplando simultaneamente os âmbitos do corpo e do som, estavam encerrados na expressão do mestre.

Doutrina tinha para ele o sentido de uma penitência de forma imutável e inalterável, entendimento que fazia do canto um ato solene, uma cerimônia que obedecia a uma série rigorosa de preceitos sonoros e gestuais, executada na condição de ato religioso. O qualificativo “sentinela” dizia sobre a intenção de essa forma elaborar um análogo da sentinela, de modo a alcançar, para quem canta, os mesmos indultos de remissão auferidos pelo moribundo, ou pelo falecido. Diríamos, à luz de nossa interpretação, que cantar na doutrina da sentinela é ativar no canto a sua capacidade de *consagrar* o corpo por intermédio de uma *forma* de cantar, cujos pormenores sonoros e fisionômicos são condições essenciais para o êxito dessa experiência. Todavia, mais do que uma alegoria da morte, o canto nos parece um ato sacrificial que visa, em última instância, incitar nos que cantam e escutam o temor da morte em pecado.

Apenas suscitado neste texto, aprender a cantar significava aprender a projetar sobre o corpo uma fisionomia peculiar, mobilizar, além do som, uma forma vigorosa de imbricar sonoridade e corporeidade num mesmo gesto expressivo, para o

que se fazia imprescindível conhecer o poder sagrado de cada bendito. Apesar do processo lento de conquista de sua amizade, a generosidade do mestre João Bosco não constituiu uma regra para a nossa etnografia musical. Na maioria das vezes, o que se nos apresentava era uma recusa intransigente de cantar, geralmente sem argumentos plausíveis que justificasse a opção. Nessa perspectiva, vários recursos etnográficos foram mobilizados para tentar subverter o silêncio sumário que geralmente sobrevinha quando solicitávamos aos devotos que cantassem algum bendito antigo. Dizer-lhes que gostaríamos de aprender para depois ensinar para outras pessoas rendeu importantes resultados, mas ainda modesto no que se refere aos benditos mais poderosos. Uma alternativa de que nos valem foi realizar o que chamamos de uma “etnografia do silêncio”, procedimento que se baseava em fazer os devotos ouvirem cantados por nós os benditos mais poderosos da região. Observar-lhes as reações: a surpresa, a mudança de fisionomia, os balbucios que lhes escapavam complementando algumas frases e depois se recolhendo e grelando os olhos emocionados. Aprender a cantar converteu-se em ouvir os “silêncios” dos corpos dos devotos nos ouvindo a cantar; aprender a cantar é, portanto, conhecer uma intimidade proibida, da qual o âmbito sonoro constitui apenas um modesto e importante fragmento.

Referências

HERNDON, Marcia e Norma McLeod. *Music as Culture*. 2a. edição. Darby, Pa.: Norwood, 1981.

MAUSS, Marcel e HUBERT, Henri. *Sobre o Sacrifício*. Trad. Paulo Neves. São Paulo: Cosac Naify, 2005.

ROCHA, E. S. *A sagrada obediência de cantar os mortos: um estudo da função do canto fúnebre na sentinela do Cariri*. Dissertação (Mestrado). UFBA, Salvador, 2002.

_____. *Vestígios do sagrado: uma etnografia sobre formas e silêncios*. Tese (Doutorado). FFLCH/USP, São Paulo, 2012.

DISNEY EM RITMO DE SAMBA: APRENDENDO TEORIA MUSICAL PELA APRECIÇÃO DE ARRANJOS

Cláudio Fontenele de Oliveira Filho
Universidade Estadual do Ceará – UECE
claudiofontenele88@gmail.com

Resumo: Em 2010, a Walt Disney Records lançou uma coleção de discos contendo releituras de canções de seus filmes animados, apresentando versões em jazz, country, bossa nova, bluegrass e samba. A partir de uma análise de arranjos musicais constantes nessa coleção, este artigo discute a possibilidade de utilizar a comparação da versão original com a adaptação para trabalhar aspectos relacionados ao ensino de teoria musical. Delimitamos nosso enfoque aos arranjos do disco “*Disney Adventures in Samba*”, que apresenta adaptações de músicas de filmes da Disney para o gênero samba. No novo arranjo, são acrescentadas notas pontuadas e síncopes no lugar de notas com duração mais regular; o andamento em algumas músicas é acelerado e em outras é desacelerado; a instrumentação é sempre muito diferente da original, com o uso de cavaquinho e pandeiro, por exemplo. Pela audição consciente dessas diferenças, serão introduzidos conceitos de teoria musical. A orientação teórica que prevalece neste trabalho respalda-se nas visões de Keith Swanwick e Cecília França, por intermédio das quais serão orientadas as discussões sobre a relevância da apreciação musical como ferramenta pedagógica. Por fim, o artigo relata experiências e resultados obtidos na aplicação desta atividade em duas turmas de teoria musical com alunos de 6 e de 14 anos, em uma escola particular especializada em música da cidade de Fortaleza.

Palavras chave: Arranjo Musical, Apreciação, Educação.

Disney in samba rhythm: learning music theory by appreciating arrangements

Abstract: In 2010, the Walt Disney Records released a disc collection with reinterpretations of the songs of its movies, presenting versions in jazz, country, bossa nova, bluegrass and samba. Considering the analysis of the musical arrangements showed in this collection, this article discuss the possibility of comparing the original version with the adapted version, in order to develop the aspects related to the music theory teaching. We delimitate our focus to the arrangements showed in the disc “*Disney Adventures in Samba*”, which shows adaptations of the Disney songs to the genre samba. In the new arrangement, dotted notes and syncopes are added in substitution of regular notes; the tempo in some songs is accelerated and in other songs is decelerated; the instrumentation is always very different from the original, using cavaquinho and pandeiro, for example. By listening these differences consciously, it will be introduced concepts of music theory. The theoretical orientation that predominates in this article is based in the ideas of Keith Swanwick and Cecília França, which will guide the discussions about the relevance of the musical appreciation as an educational tool. Lastly, this article reports experiences of the application of this activity in two music theory classes, with students from 6 to 14 years old in a private school specialized in music in Fortaleza city.

Key words: Appreciation, arrangements, education.

Introdução

Durante uma pesquisa em busca de músicas executadas em arranjos que modificam o gênero musical da peça original, algo de grande apreço pessoal, encontrei o disco *Disney Adventures in Samba*, que gerou a ideia de realizar a atividade pedagógica que será discutida neste artigo.

Lançado em 2010 pela *Walt Disney Records*, o disco apresenta adaptações para o samba de músicas temas de filmes da Disney, fazendo parte de uma coleção chamada *Disney Adventures In*. Essa coleção inclui cinco álbuns com a mesma proposta de apresentar versões de músicas dos filmes em diferentes gêneros, incluindo samba, *jazz*, *bluegrass*, bossa nova e *country*. Os arranjos do disco focado neste artigo tomaram como referência as versões brasileiras das canções e foram executados por sambistas conhecidos, como Alcione, Dudu Nobre, Jorge Aragão, entre outros.

O interesse por esse disco gerou uma reflexão sobre como encontrar maneiras de explorá-lo na educação musical, principalmente quando aplicada a crianças e adolescentes, que em particular conhecem e se interessam pelos filmes em questão. Vimos que a comparação entre as versões adaptadas e as versões originais poderia introduzir ou reforçar nos alunos conceitos de teoria musical. Em síntese, este estudo apresenta uma proposta metodológica para aulas de música. Através da apreciação musical orientada, o professor debate com os alunos as diferenças entre as versões, questionando quais aspectos alterados conferem nova identidade ao arranjo. O objetivo é desenvolver nos alunos a capacidade de distinguir as mudanças na versão adaptada, contribuindo para uma melhor compreensão dos conteúdos de música. Embora oriente os alunos, o professor deve incentivar que eles mesmos possam explicar essas mudanças. Como defende Swanwick (2003), o professor não deve oprimir o exame intuitivo dos alunos e deve buscar que a experiência ajude em suas formações musicais. Por fim, são relatadas experiências de aplicação dessa atividade com duas turmas de teoria musical, uma com alunos de 6 e outra com alunos de 14 anos de idade.

O que é Arranjo Musical?

Segundo o Dicionário Grove de Música, “arranjo é a reelaboração ou adaptação de uma composição, normalmente para uma combinação sonora diferente da original.” (SADIE, 1994, p. 43). De forma elementar, arranjo pode ser entendido como uma “modificação” musical, tomando como referência uma peça original. Nessa perspectiva, podemos conceber o arranjo musical como uma reorganização de

elementos de uma determinada música, fazendo com que o resultado estético seja outro, porém sem realizar alterações além do limite que torna possível reconhecer a composição original.

É preciso salientar que o arranjo nem sempre é resultado de um desejo por uma mudança estética, uma reelaboração, mas muitas vezes é uma adaptação necessária para a execução de uma obra por um grupo musical com formação instrumental e/ou vocal diferente. Nesse contexto, o arranjo é algo necessário, tendo em vista os diferentes recursos de instrumentos e músicos disponíveis para a execução. Além dessas limitações, o arranjador tem ainda que considerar a capacidade técnica dos executantes da peça ao criar um arranjo, tendo o objetivo de simplificar passagens de difícil execução caso seja necessário. Segundo Antônio Adolfo “a arte do arranjo consiste em organizar ideias musicais, ornamentar ou vestir uma música, mantendo total sintonia com os participantes de sua execução” (1997, p. 5). Assim, nem sempre o arranjo é uma alteração que parte somente do ponto de vista do arranjador e de seu gosto estético-musical, mas também por necessidades específicas do grupo, ou mesmo por preferências e escolhas sonoras dos músicos.

No caso do disco estudado neste artigo, não se trata de uma adaptação motivada pela diferença nos recursos disponíveis, mas de uma reelaboração em busca de uma mudança estética. Especificamente, trata-se de arranjos que modificam o gênero musical das composições.

A importância da Apreciação Musical

A necessidade de se inserir a atividade de apreciação em um patamar de destaque nas aulas de música é muito bem defendida por França e Swanwick, quando afirmam que “o ouvir permeia toda experiência musical ativa, sendo um meio essencial para o desenvolvimento musical.” (2002, p.12). O ato de ouvir é fundamental para a compreensão musical, e a apreciação vai desenvolver a capacidade de ouvir conscientemente dos alunos. O modelo (C)L(A)S(P), apresentado por Swanwick (1979), centraliza a experiência musical nos seguintes aspectos: composição – C, apreciação – A, e performance – P. O autor não sugere um método, mais um modo de pensar a educação musical, defendendo que esses três fundamentos juntos desenvolvem de modo amplo a compreensão musical (FRANÇA; SWANWICK, 2002, p. 8).

Argumentando sobre o mesmo modelo, Tanaka e Brito afirmam que, dentre as três atividades, a de execução ainda é a mais enfatizada e valorizada nas escolas em

geral (2008, p. 1). A atividade de composição não é explorada como deveria, tida erroneamente no senso comum como algo exclusivo aos iluminados (TANAKA; BRITO, 2008, p. 2), e a apreciação aparece em segundo plano, em parte devido a uma visão errada de que é uma atividade de caráter passivo.

O *status* da apreciação enquanto ‘atividade’ pode ser questionado: como ela não implica necessariamente um comportamento externalizável, é frequentemente considerada a mais passiva das atividades musicais. No entanto, a aparência de uma atitude receptiva não deve mascarar o ativo processo perceptivo que acontece, uma vez que a mente e o espírito do ouvinte são mobilizados. (FRANÇA; SWANWICK, 2002, p. 12).

Como disse Schafer, defensor de uma maior conscientização sonora do mundo, “gostaria que pudéssemos parar de tatear com os sons e que começássemos a tratá-los como objetos preciosos.” (1991, p. 293). Compartilhando da mesma ideia, acreditamos que deva ser proposto numa atividade de apreciação musical um tratamento minucioso com os sons, numa perspectiva atenta e curiosa. Acredita-se que os alunos não só devem entender os conceitos teóricos, mas que experimentem as sensações sonoras.

Em seu trabalho sobre apreciação musical na educação infantil, Liedke destaca que “o desenvolvimento da percepção é um processo que ocorre de maneira progressiva” (2007, p. 22). A partir da ideia da autora, defendemos que o professor não deve explorar a apreciação pontualmente e esperar resultados em curto prazo. Existe um processo de aperfeiçoamento da sensibilidade auditiva do aluno que deve ser considerado. Reimer acrescenta que a apreciação “é a atividade musical mais facilmente acessível e aquela com a qual a maioria das pessoas vai se envolver durante suas vidas.” (1996, apud FRANÇA; SWANWICK, 2002, p.12). Esta última propriedade sugere que a apreciação não encontrará grandes barreiras para ser explorada em sala de aula, fato corroborado nesta pesquisa.

O Disco “Disney Adventures in Samba”

Lançado no dia 27 de janeiro de 2010, *Disney Adventures in Samba* apresenta 14 faixas, sendo 13 arranjos de canções presentes em animações da Disney e uma música inédita. A maioria dos arranjos do disco é assinada pelo músico Alceu Maia, com exceção das faixas 4, 6 e 7, arranjadas por Ivan Paulo; da faixa 9, assinada por Pezinho; e da faixa 13, com arranjo de Daniel Montes. As informações aqui mencionadas estão presentes no encarte impresso do disco.

Um clássico da música brasileira abre o trabalho: “Aquarela do Brasil”, aqui interpretada por Alexandre Pires. A música não foi originalmente composta para a Disney, porém ficou mundialmente conhecida quando foi incluída na animação “Alô, amigos!”, da empresa estadunidense. A segunda faixa é “Na Baixa do Sapateiro”, interpretada por Daniela Mercury, cuja versão original está presente no filme “Você Já Foi à Bahia?”. A próxima canção, “Tico-tico no Fubá”, é interpretada neste trabalho por Leci Brandão, e também está presente em “Alô, Amigos!” em sua versão original. A quarta faixa é “A Estrela Azul” (na versão em inglês, é chamada “*When You Wish Upon a Star*”), do clássico “Pinóquio” (também utilizada como tema de abertura em muitos filmes da Disney), e sua versão em samba recebe a interpretação de Martinho da Vila. Pertencente à animação de mesmo título, a canção “Você Já Foi à Bahia?” vem em seguida, interpretada por Margareth Menezes. A sexta faixa do disco é “Aqui no Mar”, do também clássico “A Pequena Sereia”, que é interpretada em samba pelo cantor Diogo Nogueira. A música “A Bela e a Fera”, pertencente ao clássico de animação de mesmo título, é interpretada neste trabalho por Alcione e Sylvinha. A música “Eu Vou”, cantada pelos sete anões do filme “Branca de Neve e os Sete Anões”, é interpretada em samba pelo Grupo Molejo. A nona faixa do disco é interpretada pelo Exaltasamba e vem da famosa animação “O Rei Leão”, é a música “O Que Eu Quero Mais é Ser Rei”. Dudu Nobre interpreta “Somente o Necessário”, do filme “Mogli, o Menino Lobo”. A décima primeira faixa é “*Supercalifragilistexpialidoso*”, interpretada originalmente pela babá protagonista do musical “*Mary Poppins*”, e aqui interpretada por Ana Costa. Na sequência, encontra-se “Amigo Estou Aqui”, da animação “*Toy Story*”, que recebeu a voz de Jorge Aragão. A penúltima canção presente no disco é “Os Quindins de Yayá”, interpretada por Casuarina, da animação “Você Já Foi à Bahia?”. Encerra o trabalho a canção inédita “Pagode na Disney”, composta e interpretada por Arlindo Cruz especificamente para este disco. O samba versa sobre uma imaginária festa de pagode que aconteceu na Disney, em que o Zé Carioca tocou pandeiro, Mickey tocou guitarra e o Pato Donald tocou cavaquinho. A canção ainda fala de outros personagens clássicos da empresa presentes na festa.

Visto que a apreciação musical é enfatizada neste trabalho, sugerimos, a quem tenha se interessado, ouvir o disco comentado. Fazendo uma analogia à advertência de Gaston Bachelar de que “descrever uma casa é mandar visitá-la” (2008, apud ROCHA, 2012, p. 211), para quem tenha a curiosidade de conhecer essas versões adaptadas, melhor do que ler esta curta descrição deste disco é ouvi-lo.

Exposição da Atividade Proposta

A ser realizada pelo professor em uma aula de música preferencialmente coletiva, a atividade proposta neste artigo consiste em uma exposição, seguida de uma discussão comparativa, das trilhas originais da Disney e dos arranjos encontrados no disco *Disney Adventures in Samba*. A atividade pode ser realizada com alunos de qualquer faixa etária, embora crianças e adolescentes estejam mais próximos do universo dos filmes de animação. Apesar disso, os filmes mais antigos fizeram parte da infância e adolescência de muitos atuais adultos, de modo que esta discussão pode ter um sentido igualmente relevante e interessante para eles.

Propõe-se que a introdução da aula seja uma breve explanação sobre o conceito de arranjo, promovendo uma discussão com os alunos, incentivando-os a resgatar em sua memória um conhecimento prévio de músicas executadas em versões diferentes das originais, bem como conceituar “arranjo musical”, seguindo as referências citadas no início deste trabalho. Posteriormente, o professor deve falar sobre o disco em questão, explorando o conhecimento dos alunos sobre músicas da Disney e sobre o gênero samba e suas características sonoras. Sugere-se que esta explicação inicial não se apresente como um manual, que encerre em si conceitos que determinem a audição dos alunos, devendo apenas funcionar como uma introdução que ajude os alunos a imergir em uma audição consciente.

Quatro parâmetros musicais foram focados nesta atividade no intuito de restringir o campo de discussão, facilitando a compreensão em um contato inicial dos alunos com a apreciação: andamento, instrumentação, tonalidade e rítmica. Esta delimitação deve ser explicada antes das audições para que os alunos direcionem sua atenção à análise desses parâmetros. Iniciando o momento de apreciação musical propriamente dito, o professor deve apresentar primeiramente as versões originais das trilhas, estimulando uma escuta atenta aos detalhes, principalmente dentro dos parâmetros mencionados. Em seguida, para cada música apresentada, deve-se mostrar a versão adaptada ao samba, incentivando os alunos a perceber as diferenças existentes entre as duas.

No âmbito do andamento, utilizaremos a música “Amigo Estou Aqui” para ilustrar a aplicação da atividade. Esta canção em sua versão original é um *jazz* em um andamento não regular de aproximadamente 115 bpm. O arranjo para o samba interpretado por Jorge Aragão apresenta-se em andamento mais lento, de 86 bpm

aproximadamente. Devemos esperar que os alunos sintam essa diferença, principalmente no início da melodia cantada, trecho em que fica claro o sentido mais “arrastado” da adaptação.

Tratando-se de instrumentação, bastante ilustrativa é a canção “A Estrela Azul”, a qual possui instrumentação centrada nas cordas friccionadas, principalmente no violino, em sua versão original, com utilização também de coros funcionando como órgão. Muito discretamente, em dinâmica leve, escuta-se uma harpa executando arpejos rápidos em trechos específicos da música. Já na versão adaptada, os instrumentos percussivos, antes ausentes, têm um papel relevante, presentes em toda a canção, principalmente o pandeiro. Cavaquinho, violão e piano dividem a base harmônica enquanto uma guitarra realiza pequenas melodias em contraponto com a voz em alguns trechos. A instrumentação é claramente distinta, chegando a ser contrastante.

As mudanças de tonalidade constituem um aspecto a ser explorado por turmas com grau de conhecimento em música mais elevado. Como a que ocorre na versão de “A Bela e a Fera”, que é executada em dó maior, enquanto sua original em ré bemol maior. O professor deve incentivar que os alunos sintam esse tipo de mudança e explorar a percepção deles a esse respeito. Pode-se ainda explicar que a melodia é alterada na mesma relação que a harmonia, indicando, por exemplo, que a melodia da primeira frase cantada (“sentimentos são”) na versão original é constituída pelas notas fá, lá bemol, dó, ré bemol e sol bemol, nesta exata ordem, enquanto no samba, executado um semitom abaixo, escuta-se mi, sol, si, dó e fá.

Em geral, nos arranjos do disco, o aspecto rítmico é bastante modificado. Um exemplo simples da utilização de uma rítmica que favorece as notas pontuadas e síncopes é o trecho inicial da canção “Somente o Necessário”. Na versão adaptada, o ritmo da frase “eu uso o necessário, somente o necessário” apresenta uma diferença em relação à versão original no ataque da sílaba “so”, da palavra “somente”, que é executada em uma subdivisão de tempo mais elaborada. Encontra-se a seguir uma transcrição do ritmo dessa frase nas duas versões.

The image shows a musical notation comparison between the original and adapted versions of the phrase "Eu uso o necessário, somente o necessário". Both are in 4/4 time. The original version shows a melodic line with notes for "Eu u-so/o ne_ ces sá ri o, so men te/o ne ces sá ri o." The adapted version shows a similar melodic line but with a different rhythmic pattern for the "so" in "somente", indicating a more complex subdivision of time.

FIGURA 1 – Transcrição rítmica de trecho de “Somente o Necessário”.

Estes exemplos têm função de ilustrar e explicar de forma prática a utilização desta atividade. O professor deve encerrar a aula com discussões que envolvam as impressões dos alunos sobre arranjo, sobre os parâmetros discutidos, sobre a capacidade de percepção auditiva e sobre as características sonoras do samba, ajudando-os a adquirir consciência sobre os padrões estéticos do gênero. Por fim, deve-se incentivar que os alunos exercitem constantemente o ato de escutar com este nível de atenção mais elevado.

Relatos de Experiência

Foram realizadas duas experiências de aplicação desta atividade em aulas de teoria musical na Viva Escola de Artes, escola particular localizada em Fortaleza, no bairro Aldeota, que oferece cursos livres de música, teatro, dança e artes visuais. O perfil da maioria dos alunos da escola é de classe social elevada. Uma das turmas era formada por crianças de 6 anos de idade e outra por adolescentes de 14 anos.

Na aula realizada com as crianças, a reação inicial dos alunos ao se explicar a atividade foi de empolgação. Demonstraram conhecer a maioria das músicas e dos filmes, falando sobre as histórias, os personagens e detalhes dos filmes. Ao ouvirem as versões originais, não manifestaram tanta surpresa ou atenção especial, já conheciam o repertório, caso em que tive que reforçar o pedido para que prestassem atenção aos parâmetros que havia comentado para que pudéssemos comparar com o samba, o que foi atendido. Já ao ouvirem o samba, a atenção foi maior, por se tratar de algo novo. Estranharam, achando, inicialmente, que não se tratava da mesma música. Os parâmetros foram identificados com certa facilidade, visto que não explorei a tonalidade nem a rítmica com esta turma, por ser de iniciantes. Identificaram com facilidade os instrumentos, já sendo, ao final da atividade, capazes de assimilar uma regularidade na instrumentação. Uma das crianças chegou a perguntar: “todo samba tem pandeiro?”, demonstrando a identificação de um padrão sonoro. Ao final, conseguiram entender o conceito de arranjo, identificando que se tratava da mesma música, mas em outro “ritmo”, expressão dada por eles, que foi prontamente corrigida para “gênero”.

Na turma dos adolescentes, a reação foi de surpresa ao saberem que havia versões em samba para as músicas da Disney. Similarmente às crianças, já conheciam a maioria das músicas apresentadas, porém foram mais atenciosos na escuta, no intuito de

conseguir distinguir todas as características das músicas que seriam discutidas. Ao ouvirem as versões em samba, identificavam facilmente o gênero, devido a sua linguagem característica, como instrumentação, rítmica das percussões, entre outros. Demonstraram facilidade em diferenciar os parâmetros analisados e em discutir sobre as características do samba, adquirindo maior familiaridade com o gênero.

Sobre a discussão dos parâmetros musicais e sobre o entendimento geral da proposta da atividade, de seus conceitos e da assimilação dos alunos em relação aos parâmetros comparados entre as versões, consideramos que a atividade obteve significativo êxito dentro de seus objetivos, tendo sido uma experiência positiva no exercício da docência.

Conclusão

O estudo a respeito dos teóricos da educação musical nos permite desenvolver atividades a partir de um substrato conceitual, enriquecendo as práticas realizadas no cotidiano da atividade pedagógica. A leitura sobre esses pensadores aliada a um olhar atento ao cotidiano em busca de novas estratégias para a sala de aula nos levou a criar uma atividade que envolve apreciação, arranjo e o ensino da teoria musical.

A exploração do arranjo musical, ferramenta tanto de função estética quanto de adaptação, através da apreciação musical orientada constituiu o centro de nossa atividade. Quando é bem definido e compreendido o conceito de arranjo, o aluno pode ouvir com consciência as mudanças sonoras entre duas versões de uma composição.

O desenvolvimento e a aplicação da atividade aqui proposta constituíram um processo que nos permitiu corroborar a ideia de muitos autores que defendem que a apreciação musical é uma ferramenta de grande importância para a educação musical. Quando utilizada em um contexto que aproxime a aula da realidade do aluno, sem deixar também de trazer elementos novos que o professor queira explorar em sala, torna-se ainda mais eficaz como instrumento de ensino musical.

Referências

- ADOLFO, Antônio. Arranjo: Um Enfoque Atual. Rio de Janeiro: Lumiar, 1997.
- FRANÇA, Cecília C; SWANWICK, Keith. Composição, apreciação e performance na educação musical: teoria, pesquisa e prática. Em Pauta, v. 13, n. 21, p. 6-41, 2002.
- LIEDKE, Claudia C. *Apreciação Musical na Educação Infantil*. 2007. Monografia de fim de curso de Licenciatura em Música – Instituto Villa-Lobos, Centro de Letras e Artes, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro.
- ROCHA, E. S. Vestígios do sagrado: uma etnografia sobre formas e silêncios. 2012. Tese (Doutorado em Antropologia Social) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 2012.
- SADIE, Stanley. Dicionário Grove de música: edição concisa. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.
- SCHAFER, Murray. O Ouvido Pensante. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1991.
- SWANWICK, Keith. A Basis for Music Education. London: Routledge, 1979.
- _____. Ensinando música musicalmente. Tradução de Alda Oliveira e Cristina Tourinho. São Paulo: Moderna, 2003.
- TANAKA, Harue; BRITO, Rui Cipelli de. Apreciação musical: uma proposta para alunos de graduação em música. In: VXII ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL. Anais. São Paulo: ABEM, 2008. p. 1-8.

CASA CAIADA: FORMAÇÃO HUMANA E MUSICAL EM PRÁTICAS PERCUSSIVAS COLABORATIVAS.

Catherine Furtado dos Santos
Universidade Federal do Ceará – UFC
batherine_84@yahoo.com.br

Resumo: *O presente artigo apresenta os resultados da pesquisa de mestrado sobre o tema central: processo contínuo de formação humana e musical dos integrantes do Grupo de Música Percussiva Acadêmicos da Casa Caiada (GMPACC) da Universidade Federal do Ceará (UFC). Na UFC, criou-se em 2008 um projeto de extensão do curso de licenciatura em música da UFC denominado pela sigla GMPACC, tendo a coordenação do Prof. Dr. Erwin Schrader e sob minha regência a partir de 2009. O grupo possui como proposta oferecer uma formação humana e musical através das práticas percussivas em contexto colaborativo, principalmente, para jovens das escolas públicas do bairro de Messejana. Desta forma, pude indagar sobre o que caracteriza e como acontece o processo contínuo de formação humana e musical dos integrantes permanentes no GMPACC (UFC) sob uma perspectiva de Educação Musical no período dos anos de 2009 a 2012. Para realização desta pesquisa têm-se como suporte teórico autores como Prass (2004) e Schrader (2011), com pesquisas sobre percussão e educação musical, trazendo uma perspectiva sobre processos formativos educacionais. A metodologia abordada foi qualitativa e com o delineamento de estudo de caso. Os instrumentos de coleta dos dados foram o levantamento bibliográfico, acesso a documentos e aplicação de entrevistas. Assim, este artigo apresenta os resultados da pesquisa que analisou o processo contínuo de formação humana e musical dos integrantes permanentes no GMPACC (UFC).*

Palavras – chave: Educação Musical. Percussão. Processo de formação.

Whitewashed House: human formation and percussive musical collaborative practices.

This research has a its central theme the continuous process of the human and musical education of the members of “Grupo de Música Percussiva Acadêmicos da Casa Caiada (GMPACC)” {Academics of the Whitewashed House Percussion Music Group [AWHPMG]}. At CFU (Ceará Federal University) an extension project was created in 2008 to the CFU’s Musica HND Course Khow by the initials AWHPMG, under the co-ordenation of Prof. Dr. Erwin Schrader and conducted by me since 2009. The group has as its objective to offer a human, musical and artistic education through percussion activities in a collaborative contex, especially for young people of the state schools of the Messejana neighbourhood. This way, I could inquire about what features and how does the ongoing process of human and musical permanent members of the GMPACC (UFC) from the perspective of music education during the years 2009-2012. For this research have been theoretical support authors like Prass (2004) and Schrader (2011), with research on percussion and music education, bringing a perspective on educational training processes. The methodology was qualitative and addressed with the design of the case study. The instruments for data collection were the literature, access to documents and interviews application. Thus, this article presents the results of research that examined the ongoing process of human formation and the permanent members of the musical GMPACC (UFC).

Keywords: Music Education. Percussion. Formation process.

Introdução

O presente artigo trata sobre os resultados da pesquisa de mestrado defendida na área de Educação Brasileira, especificamente, no eixo de Ensino, Currículo e Ensino na linha de Ensino de Música pela Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará em maio de 2013. A pesquisa teve como tema central o processo contínuo de formação humana e musical dos integrantes do Grupo de Música Percussiva Acadêmicos da Casa Caiada (GMPACC) da Universidade Federal do Ceará (UFC) no período de 2009 a 2012. O interesse por esse aspecto veio da minha própria experiência com atividades de percussão dentro da universidade, em organizações não governamentais (ONGs) e em grupos de maracatus, na cidade de Fortaleza.

Na UFC, fui estudante da segunda turma do ano de 2007 do curso de Licenciatura em Educação Musical⁴⁹ e, durante o período da graduação fui monitora da disciplina de percussão e participei de um projeto de extensão – o Grupo de Música Percussiva Acadêmicos da Casa Caiada – a partir daqui designado pela sigla GMPACC, do qual, atualmente, sou regente.

Por isso, o objeto da pesquisa foi sobre o processo contínuo de formação humana e musical dos integrantes permanentes no GMPACC (UFC). Este é um projeto de extensão do curso de música da UFC que foi criado em 2008 e que ainda realiza suas atividades com a participação de 25 integrantes. Como regente do grupo, desde 2009, constatei que, atualmente, alguns participantes são permanentes desde o início do projeto e devido a essa permanência, busco investigar melhor o processo contínuo de formação humana e musical dos integrantes do GMPACC (UFC) sob uma perspectiva de educação musical.

As aulas/ensaios acontecem todos os sábados pela manhã no espaço da Casa de José de Alencar, com acesso gratuito. No decorrer do trabalho do grupo foi possível

⁴⁹ Em 2010, o nome do curso Educação Musical, do Campus de Fortaleza, foi alterado por Música, devido a uma padronização do MEC.

perceber a permanência de jovens, desde o ano de 2009, participando das atividades percussivas que não necessariamente estavam vinculadas ao carnaval. É importante destacar que não há em Fortaleza muitos grupos com esse tipo de proposta, sendo os encontros de outros agrupamentos, na maioria das vezes, voltados para ensaios carnavalescos ou cursos de percussão com pouca duração.

A partir desse contexto e das observações práticas do cotidiano na cidade de Fortaleza, passei a refletir sobre a seguinte questão norteadora: O que caracteriza e como acontece o processo contínuo de formação humana e musical dos integrantes permanentes no GMPACC (UFC) sob uma perspectiva de Educação Musical no período dos anos de 2009 a 2012?

Assim o trabalho defendido teve como objetivo geral analisar o processo contínuo de formação humana e musical dos integrantes permanentes no GMPACC (UFC) sob uma perspectiva de Educação Musical no período dos anos de 2009 a 2012. E para esse alcance os objetivos específicos foram: caracterizar a proposta de Educação Musical que conduz as atividades do GMPACC (UFC), descrever a realização das atividades percussivas no GMPACC (UFC), explicitar o sentido formativo do trabalho do GMPACC (UFC) na perspectiva dos integrantes / ritmistas.

Fundamentação teórica

Práticas percussivas e Educação musical

Houve uma expansão do campo de pesquisa referente à música percussiva, alcançando estudos sobre grupos como os de maracatus, representantes na cidade de Recife e Fortaleza, trabalhos de cunho etnográfico sobre a música rítmica do Candomblé, e o *axé music*, em Salvador, principalmente. Isso demonstra uma inserção significativa dos estudos sobre práticas percussivas no âmbito da universidade, expandindo reflexões e contribuições.

Por ser perceptível a riqueza de detalhes que se encontram nesses agrupamentos – música e contexto social –, a percussão amplia espaço para discussões dos processos de ensino e aprendizagem. Nessa perspectiva acadêmica, o trabalho de Luciana Prass (2004), intitulado por “Saberes musicais em uma bateria de Escola de Samba: uma etnografia entre os Bambas da Orgia” apresenta uma reflexão sobre a abordagem dos saberes musicais em uma escola de samba, esclarecendo, assim, uma discussão sobre o ensino e aprendizagem da música popular de tradição oral.

A partir dessa investigação o trabalho ressaltou aspectos importantes que configuram o contexto das práticas percussivas imersos na vida cotidiana dos sujeitos e suas atuações, assumindo funções de lideranças, organizadores, ritmistas e artistas. Tais fatores foram necessários para nossa compreensão no que se apresentou como dinâmica do GMPACC como as atividades de musicalização, criatividade e habilidade, não se detendo apenas em exercícios técnicos, como é mais comum encontrar nos métodos de ensino.

Além disso, processos da transmissão oral, a repetição, imitação, improvisação e corporalidade fazem parte dessa trama musical nos ensaios que acontecem nos grupos percussivos.

Na realidade, para chegar a ser ritmista de uma escola de samba, é preciso um envolvimento muito grande com o aprendizado da percussão, um aprendizado que não se restringe à aquisição de habilidades técnicas, mas que engloba um processo de socialização na cultura do carnaval. (PRASS, 2004, p. 170)

Em convergência com esse trabalho, há também um estudo sobre expressões musicais através da percussão em contextos coletivos na UFC, de Erwin Schrader (2011). Esta pesquisa buscou narrar o desenvolvimento de práticas percussivas em busca de saberes e estratégias de ensino e aprendizagem dos sujeitos envolvidos numa trajetória do contexto percussivo em coletivo na universidade. Tal pesquisa é uma referência introdutória para este trabalho, pois descreve os caminhos iniciais de formação do GMPACC, o objeto da pesquisa, apontando, portanto, a importância de um trabalho que dê continuidade e contribua com outras reflexões sobre a música percussiva no âmbito acadêmico.

Ao longo de nosso percurso, tornou-se importante o estudo dos caminhos de construção do movimento percussivo na Universidade Federal do Ceará e o seu alcance pedagógico-musical de maneira a tornar possível o incentivo de pesquisas no campo metodológico e social da percussão, construindo em um futuro próximo, fóruns de discussão entre a universidade, a comunidade e os mestres e ritmistas de baterias e batuques. (SCHRADER, 2011, p. 5)

No caso do GMPACC, quanto ao processo de ensino e de aprendizagem, há na aplicação das práticas percussivas uma adaptação dos pensamentos de alguns pedagogos que desenvolveram os métodos ativos⁵⁰ na educação musical.

Desta forma, para tal fundamentação da pesquisa abordou-se a concepção dos métodos ativos, especificamente, na proposta pedagógica de Jacques Dalcroze. Para Dalcroze, a elaboração de uma proposta de educação musical deverá ser baseada na interação entre a escuta e o movimento corporal. Além disso, ele também se preocupava com o acesso da música ao povo, sendo de extrema importância, assim, o alcance de uma proposta educativo para o coletivo.

Seu sistema, muito embora se dedique ao desenvolvimento de competências individuais, pois é intensamente vivenciado pelo aluno, num movimento integrado que reúne capacidades psicomotoras, sensíveis, mentais e espirituais, é também pensado como agente da educação de educação coletiva. (FONTERRADA, 2008, p. 128)

A escolha por essa abordagem trabalha em concordância com as adaptações das atividades aplicadas diante da realidade grupo pesquisado. A importância dada ao corpo para uma sensibilização musical e corpórea antes de executar um instrumento percussivo, tem como ligação direta o toque de um tambor com o movimento corporal.

Metodologia

A metodologia utilizada para a pesquisa teve uma abordagem qualitativa, pois as observações buscaram analisar o processo formativo humano e musical dos integrantes em um grupo de percussão a partir do discurso destes.

Como delineamento desta abordagem qualitativa, utilizou-se o estudo de caso. Este modelo adequou-se às estratégias de investigação, na maioria dos casos, sobre grupos, instituições e comunidades com finalidade de aprofundar-se em seus contextos

⁵⁰ Métodos ativos: abordagens de educação musical desenvolvidas no início do século XX baseada numa perspectiva de ampliar a relação homem e música através da experiência musical compactuada com o contexto cultural do indivíduo.

e características. Desta forma, o estudo de caso é sobre o Grupo de Música Percussiva Acadêmicos da Casa Caiada da UFC.

Universo da pesquisa

Os encontros continuam a ocorrer na Casa de José de Alencar, todos os sábados pela manhã de 09 às 12h, sendo formado por 25 jovens e adultos, mas, agora, com a participação de alguns jovens moradores da comunidade do entorno e de outros locais.

O período investigado foi o do ano de 2009 até junho de 2012, pois cada ano deste período retratou momentos fundamentais para auxiliar na análise dos processos formativos dos integrantes no grupo desde o início. E, quanto à escolha do término do período da investigação, no mês de junho de 2012, foi devido ao momento em que o grupo apresentou o espetáculo percussivo *Sons da Casa*.

Os procedimentos metodológicos

Utilizamos para coleta de dados os seguintes instrumentos: documentos, levantamento bibliográfico e entrevistas. Os documentos foram guardados através de registros escritos (fichas de inscrição, planos de aula, diários de campo, partituras e artigos), registros de imagens (fotografias) e registros de áudio e vídeo (filmagens das atividades, apresentações, depoimentos informais e reflexões em grupo), durante a maioria dos encontros anuais.

A pesquisa buscou através desta consulta e organização destes documentos para alcançar os objetivos específicos como caracterizar as construções da proposta do grupo e a descrição das principais atividades. Além disso, a organização e seleção inicial dos documentos auxiliaram no levantamento bibliográfico da pesquisa, pois foi fundamental para a compreensão de estudos sobre o tema de pesquisa e a escolha de temáticas que contemplem as perspectivas das dinâmicas envolvidas no grupo como terminologias do contexto percussivo, práticas pedagógicas em percussão e processos formativos (educação musical).

Esse material registrado também auxiliou na identificação de quais foram os primeiros participantes do projeto, sendo possível perceber seus comportamentos, expectativas e desenvolvimentos no grupo ao longo do período estudado. E, por isso, foram escolhidos para aplicação das entrevistas 5 (cinco) sujeitos que tenham permanecido no grupo ao longo de todo o período. O tipo de entrevista utilizada foi o Grupo Focal (Focus Group) elaborada por questões semiestruturadas, seguindo um modelo de roteiro.

O “focus group” pode ser visto como uma combinação da entrevista individual e da observação participante. De fato, no decorrer da técnica, os participantes interagem entre si num processo de discussão que é observado e registrado pelo moderador, que é alguém integrado ao grupo. (GIL, 2009, p. 84)

Esperou-se com essas questões colher dados que pudessem alcançar o terceiro objetivo específico – explicitar o sentido formativo do trabalho do GMPACC (UFC) na perspectiva dos integrantes / ritmistas e, principalmente o objetivo geral – analisar os fatores determinantes da permanência dos integrantes no grupo, auxiliando, por meio do roteiro, na sistematização das informações que foram fornecidas por diferentes entrevistados e, depois, sujeitos à análise e discussão dos dados.

Procedimentos para Análises dos dados

Através das percepções iniciais, devido ao acompanhamento dos encontros e o contato inicial com os documentos, foi possível escolher o processo de análise: a análise fundamentada teoricamente. Esta se concebe como:

Consiste na definição de procedimentos analíticos com fundamento em proposições teóricas. Nela, assume particular importância a construção do arcabouço teórico, pois a lógica subjacente ao modelo é o da comparação dos resultados obtidos empiricamente como os que são obtidos dedutivamente de construções teóricas. (GIL, 2009, p. 94)

Desta forma, a escolha por este tipo de análise favoreceu e reforçou uma validade interna dos elementos encontrados nos padrões empíricos junto aos padrões teóricos, ressaltando que através do discurso dos sujeitos pelas entrevistas obtidas foi que a análise dos dados teve o seu procedimento efetivo e completo.

Grupo de Música Percussiva Acadêmicos da Casa Caiada

A construção de um espetáculo percussivo: Sons da Casa - 2012

Como recorte da pesquisa para este artigo apresentamos o ano de 2012 e seus resultados. Este ano foi marcado pelo processo de construção do espetáculo “Sons da Casa”. O intuito de realizar esse tipo de apresentação aconteceu pelo desenvolvimento musical do próprio grupo e que teve nesse ano um conjunto de músicas ensaiada e executadas em sequência em diversas apresentações. Para cada ano houve uma música trabalhada, resumidamente, temos:

- 2009: Carimbó Sal e Sol e Maracatu Oyá;

- 2010: Marchinha Viver e Sonhar;

- 2011: Samba – enredo Casinha Caiada e Baiões;

- 2012: Maracatu Boneca Preta e todas as músicas anteriores;

Desta forma, o ano de 2012 foi, na verdade, a organização desses ensaios musicais trabalhados com base em uma proposta cênica e que prevalecesse o rodízio de instrumentos dentro da própria apresentação do trabalho. Por tanto, os integrantes do grupo possuem a oportunidade de aprender e a tocar uma grande gama dos instrumentos de percussão como: atabaques, congas, surdos, caixas, repiques, tamborins, zabumbas, triângulo, agogô, pandeiros e outros. Os ensaios de sábado seguiam a seguinte sequência:

- Alongamento e aquecimento corporal;
- Canto das músicas;
- Estimulação rítmica;
- Aquecimento técnico com baquetas e mãos;
- Ensaio da estrutura musical;
- Preparo cênico;
- Ensaio de marcação musical/cênico;

As atividades de teatro foram trabalhadas com o auxílio de uma professora do curso de teatro da UFC. As atividades foram organizadas pelo próprio grupo através da divisão de equipes de trabalho.

- Organização, afinação e manutenção dos instrumentos;
- Concepção de figurino;
- Auxiliar de regência;
- Rodízio de instrumentos;
- Financeiro;

A elaboração desse trabalho reuniu as principais composições e arranjos criados pelo grupo, que abrangeram ritmos como de carimbó, maracatu cearense, baião,

“carimbaião⁵¹”, marchinha carnavalesca e samba-enredo. Para a execução de cada ritmo foi feito um estudo de técnica instrumental, ensaios e apreciação musical, privilegiando, principalmente, o fazer musical criativo através dos elementos musicais e culturais da percussão.

Com isso, a dinâmica do espetáculo apresentou evoluções com música percussiva e atuações cênicas, sendo realizadas por ritmistas que tocam e atuam como, por exemplo, o rei, a rainha e a calunga do maracatu cearense, propiciando, assim, um empolgante e energético desfecho musical ao som dos “tamborins envenenados” no samba – enredo, “Casinha Caiada”.

FIGURA 1 – Espetáculo Sons da Casa



Fonte: Catherine Furtado dos Santos

“Eu primeiro não sabia nem o que era espetáculo, mas depois em sentir e fazer o espetáculo foi diferente e muito diferente (...) eu aprendi a trabalhar mais em grupo porque nesse espetáculo tudo que a gente fazia era em grupo você tinha que contar com o próximo e tinha que ajudar o próximo”. (Brena, 18, 10/01/2013)

“Bem no começo a percepção da gente como eu falei é que cada instrumento fosse estudado até então chegou a questão de montar o

⁵¹ Carimbaião: denominação dada a um ritmo que foi criado pelo próprio grupo. A execução mescla células rítmicas do carimbó e do baião.

espetáculo e eu sempre fiquei me perguntando que espetáculo era esse porque a gente só ensaiava a música e eu me perguntava: O espetáculo é só ensaiar música? Até porque depois foi montando e ficou bem bacana e eu fiquei impressionada conosco mesmo a gente no grupo em si tudo ficou muito extenso e tudo era magia no momento então essa montagem até logo depois ser apresentado foi muito bom em si foi crescendo muito e no dia foram vários aplausos”. (Juliana, 16, 10/01/2013)

É possível compreendermos que quando os participantes falam do espetáculo eles começam a citar os fatores que favoreceram sua própria formação pessoal. Conforme:

O campo das condutas musicais, já por si tão amplo e diversificado, como se vê pelas apreciações anteriores, torna-se mais complexo quando entram em jogo as qualidades míticas ancestrais que caracterizam a música. A participação ativa do sujeito no ato da musicalização não mobiliza apenas os aspectos mentais conscientes que conduzem a uma apreciação objetiva da música, mas também uma gama ampla e difusa de sentimentos e tendências pessoais. (GAINZA, 1988, p.34)

Diante dessa concepção conferimos esses aspectos musicais e humanos nos seguintes relatos:

“O espetáculo depois que a gente começou a montar pra mim o sábado não era de aprendizagem e sim de vivência. Todo sábado era de vivência cada sábado vinha a gente vivia uma coisa e outra muito show mesmo e o que eu aprendi nisso tudo foi a união mesmo do grupo mesmo da gente de tá sempre unido colaborando para o espetáculo da certo e isso me ajudou pessoalmente eu consigo me expressar melhor”. (Geovane, 24, 10/01/2013)

A partir da construção do espetáculo os participantes também perceberam que a construção musical passou a ser feita através de uma proposta artística e que a música não era feita sem um propósito, sem uma estrutura e sem uma criação de arranjos. “A cirurgia era mais delicada: fazer de um espetáculo uma escola; montar em um espetáculo de formação uma ópera nordestina, pois nordestinos artistas somos”. (MATOS, 2008, p. 159).

Assim, apresentamos como resultado da pesquisa processos formativos que através das reflexões em grupo expressou significados mais presentes e vivos na vida musical de cada um dos participantes. Foram e são as dinâmicas que movimentam até hoje o circuito musical do GMPACC e que fez com que escolas, comunidades e, por fim, seres humanos construíssem em uma trama cênica e musical com os vários “Sons

da Casa”. E, depois, revigora-se pela dialogicidade das reflexões com um senso mais crítico, poético e ético.

Referências

FONTEERRADA, Marisa. De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação. São Paulo: Editora UNESP, 2008.

GAINZA, Violeta Hemsy. Estudos de psicopedagogia musical. São Paulo: Summus, 1988.

GIL, Antonio Carlos. Estudo de Caso. São Paulo: Atlas, 2009.

MATOS, Elvis de Azevedo. Um inventário luminoso ou um alumiário inventado: uma trajetória de musical formação. Fortaleza: Diz Editor(a)ção, 2008.

PRASS, Luciana. Saberes Musicais em uma Bateria de Escola de Samba: uma etnografia entre os Bambas da Orgia. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004.

SCHRADER, Erwin. Expressão musical e musicalização através de práticas percussivas coletivas na Universidade Federal do Ceará. 2011. 397f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós- Graduação em Educação Brasileira. Universidade Federal do Ceará, Fortaleza.

EIXO 3:

PRÁTICAS : CANTO, INSTRUMENTOS,
COMPOSIÇÃO E REGÊNCIA

PRATICES: SINGING, INSTRUMENTS,
COMPOSITION AND REGENCY

A IMPORTÂNCIA DA INTERDISCIPLINARIDADE DE ÁREAS DE ESTUDO APLICADA A VOZ E A TÉCNICA VOCAL.

Marisol dos Santos
Universidade Estadual do Ceará – UECE
marisolmusiccantora@gmail.com

Resumo: Este trabalho é resultado de uma pesquisa em andamento sobre voz e suas patologias realizada por uma equipe multidisciplinar de profissionais (fonoaudiólogo, otorrino e professor de canto). A ideia surgiu a partir da necessidade de nortear e capacitar professores de técnica vocal sobre exercícios específicos que podem ou não serem executados no conteúdo programático de suas aulas ao se depararem com alunos com quadro patológico vocal. O trabalho foi desenvolvido a partir da reunião de materiais selecionados sobre o assunto, tais como dicas, orientações e noções básicas de ordem patofisiológica, anatômica, fisiológica que abordem sobre o comportamento vocal dos diferentes distúrbios, dentre outros assuntos inerentes. Os referenciais teóricos da pesquisa são autores como: Marta Andrada, Silvia Pinho, Mara Behlau. A metodologia aplicada tem sido a catalogação de materiais diversos, com o intuito de montar um manual para assessorar, conscientizar e capacitar o trabalho técnico do professor de canto. Portanto, o que se pretende com os resultados esperados além do manual, é conscientizar os professores de canto, de que a técnica vocal não é só vocalizar sons, cantar e trabalhar repertório, mas, também ter um básico conhecimento sobre voz e patologia distinguindo o tipo de técnica adequada nesse processo de ajustes laríngeos do aluno, para não prejudicá-lo no processo de reabilitação vocal. Nessa condição, entende-se por treinamento vocal a realização de exercícios selecionados para fixar os ajustes motores necessários à reestruturação do padrão de fonação alterado (Behlau & Pontes, 1995).

Palavras chave: Voz cantada e patologia, Técnica vocal.

The importance of Interdisciplinary areas of study applied the Voice and Vocal technique.

Abstract: This work is the result of an ongoing research on voice and its pathologies performed by a multidisciplinary professional (audiologist, otolaryngologist and singing teacher). The idea came from the need to guide and train teachers in vocal technique on specific exercises that may or may not run on the syllabus for their classes when faced with students with pathological vocal. The work was developed from the meeting of selected materials on the subject, such as tips, guidelines and basics of order pathophysiological, anatomical, physiological addressing on the vocal behavior of different disorders, among other issues involved. The theoretical framework of the research are as authors: Marta Andrada, Silvia Pine, Mara Behlau. The methodology has been applied to the cataloging of various materials, in order to mount a manual to assist, educate and empower the technical work of the singing teacher. Therefore, what is required in addition to the expected results of the manual is to educate teachers of singing, vocal technique that is not only vocalize sounds, singing and working repertoire, but also have a basic knowledge of voice pathology and distinguishing proper technique in this type of process adjustments laryngeal student, not to harm you in the process of vocal rehabilitation. In this condition, the following definitions apply to vocal training exercises selected to fix the motor adjustments necessary to restructure the pattern of phonation changed (Behlau & Bridges, 1995).

Keywords: Singing voice and pathology, Vocal technique.

Introdução

A partir da percepção de uma escassez de pesquisas com abordagens interdisciplinares no contexto da voz cantada, bem como na esfera das patologias vocais¹ na formação acadêmica do professor de canto, surgiu à necessidade de se iniciar um processo de investigação nesse campo, para que esta realidade não venha prejudicar o trabalho de reabilitação vocal do cantor / aluno, com técnicas inadequadas por parte do professor de canto, em cada quadro clínico específico. Em cada quadro patológico, o professor de canto precisa ter um mínimo conhecimento sobre a patologia vocal, suas alterações e exigências vocais específicas da doença laríngea, para que ele não venha comprometer a reabilitação vocal do cantor. Esse trabalho não requer substituir ou suprimir o trabalho do fonoaudiólogo e do otorrino no quadro de diagnóstico da doença e reabilitação vocal, mas inserir esse conhecimento pertinente sobre voz ao trabalho técnico de treinamento vocal do professor de canto que não tem formação acadêmica direcionada ao acompanhamento de alunos com patologias vocais⁵² e pode, portanto, desenvolver efeitos contrários ao esperado na reabilitação vocal. Entende-se por treinamento vocal, a realização de exercícios selecionados para fixar os ajustes motores necessários à reestruturação do padrão de fonação alterado (Behlau & Pontes, 1995).

O interesse pela pesquisa, que ainda está em andamento é de caráter individual, por já ter desenvolvido fenda vocal, e profissional, pois como professora de canto, percebo a incidência de cantores (alunos) que têm me procurado já apresentando essa deficiência vocal, e pela inquietação acadêmica enquanto pesquisadora. Este trabalho, portanto, apresenta um recorte de algo mais amplo que deverá ser maturado através de estudos anatomofisiológicos, análise de exames de nasofibroscopia, entrevista com

⁵² Doenças ou lesões laríngeas que causam desordem vocal.

profissionais da voz (fonoaudiólogo, otorrino, etc.), dentre outros meios que aprimorem o contexto do aprendizado.

A partir dessa realidade, busquei elencar conhecimentos cooperativos das áreas afins como a otorrinolaringologia, fonoaudiologia e a música para discorrer sobre técnica vocal aplicada a patologia vocal, dos quais eu irei abordar exercícios de técnica vocal aplicados às doenças laríngeas mais comuns em cantores.

Nesse âmbito educacional, segundo Piaget (1973- 1994) “a aptidão de cooperar estende-se a partir da reciprocidade de áreas afins para a construção do pensamento, do conhecimento”. Contudo, ele afirma que “a natureza da cognição, da racionalidade, perpassa por caminhos simultaneamente individual e social proveniente dessa troca de pensamentos para compreender os processos da aprendizagem”. Segundo o pesquisador:

[...] a cooperação não age apenas sobre a tomada de consciência do indivíduo e sobre seu senso de objetividade, mas culmina na constituição de toda uma estrutura normativa que sem dúvida coroa o funcionamento da inteligência individual, completando-a, contudo, no sentido da reciprocidade, única norma fundamental que conduz ao pensamento racional. Pode-se, portanto dizer, a nosso ver, que a cooperação é efetivamente criadora, ou, o que dá na mesma, que ela constitui a condição indispensável para a constituição plena da razão. (PIAGET, 1994, p. 144).

O objetivo é que, nessa perspectiva, a investigação sobre voz profissional cantada possa repercutir em difundir o conhecimento referente à patologia vocal de uma forma simplificada através de um manual didático que capacite o professor de canto, para este lidar pelo menos, com as patologias vocais mais comuns em cantores e suas diversas variações vocais do profissional cantor com uma conscientização sobre a problemática e sobre os respectivos exercícios referentes a esta.

Voz cantada e patologia.

O treinamento vocal para o cantor requer uma preparação e condicionamento muscular para facilitar as exigências e habilidades vocais da laringe durante a emissão vocal cantada. Existem casos, inclusive, nos quais não é recomendado nenhum tipo de atividade de técnica vocal, outros, porém, que a reabilitação seria mais rápida, caso o professor de canto estivesse capacitado em termos técnicos, como agente ativo em parceria com o profissional fonoaudiólogo, nos exercícios vocais adequados ao quadro clínico do cantor que apresenta a doença laríngea.

De acordo com Casper (1996), “ao entender o efeito das várias condições patológicas sobre as propriedades de geração de som, o comportamento vibratório das

pregas vocais, é importante considerar os seguintes parâmetros: 1. Localização da patologia, 2. Simetria de ambas as pregas vocais, 3. Uniformidade dentro de cada prega vocal, 4. Fechamento glótico, 5. Estrutura em camadas, 6. Massa e rigidez de cada camada, 7. Interferência com movimentos vibratório da prega vocal contralateral” (CASPER, 1996, p. 77).

Contudo, o conhecimento sobre o comportamento das pregas vocais requer um domínio estético e interpretativo sobre patologia vocal, pertinente à área da fonoaudiologia e da otorrinolaringologia. Nessa ótica, o professor de canto precisa ter uma noção básica sobre as propostas dos exercícios técnicos e um mínimo conhecimento sobre as áreas afins para desenvolver um trabalho de reabilitação vocal como agente ativo nesse processo, inclusive, para não desenvolver possíveis distúrbios vocais, causados pela repetição de exercícios inadequados.

Nesse sentido, com a evolução da sociedade, expectativas sobre a didática e metodologia de ensino, inclusive a demanda do conhecimento e da tecnologia moderna, as áreas em questão (otorrinolaringologia e fonoaudiologia) estabelecem uma perspectiva de interdependência em conexão com a música, em especial com o canto. A partir daí, o enfoque não se aplica à maturação de uma linguagem ou área, mas à construção do conhecimento a partir da conexão dos campos de estudos a partir de uma visão ampla e de mútua cooperação. No caso da Voz cantada e patologia vocal, existe um aparelho fibroscópio, que segundo Dinville (1993, p.13), “é um endoscópio flexível e luminoso, que pode verificar o aspecto normal ou patológico das cordas vocais em atividade, durante a fala e o canto”. Através da utilização desse aparelho, tornou-se viável filmar e constatar o estado dos aspectos anatomofisiológicos da voz. Segundo a autora, “dessa forma é possível conhecer as relações que existem entre a vibração das cordas vocais, os movimentos da laringe, os da mucosa” (...).

Para averiguar se o estado das cordas vocais está em boas condições, é necessário para qualquer cantor e aluno de técnica vocal procurar fazer o exame de laringoscopia ou de nasofibroscopia. Assim, a partir do diagnóstico feito pelo otorrino e do trabalho da reabilitação a partir do fonoaudiólogo, o professor de canto poderá desenvolver um trabalho técnico em conjunto com essa equipe multidisciplinar ciente dos procedimentos, cuidados e exercícios vocais a serem realizados no trabalho do canto para não prejudicar o quadro patológico do cantor. Conforme Fonterrada:

O professor deverá criar um contexto de compreensão, por meio de práticas participativas, negociação aberta e permanente, trazendo a

instrumentalização das ciências e das artes (FONTERRADA, 2008, p.158).

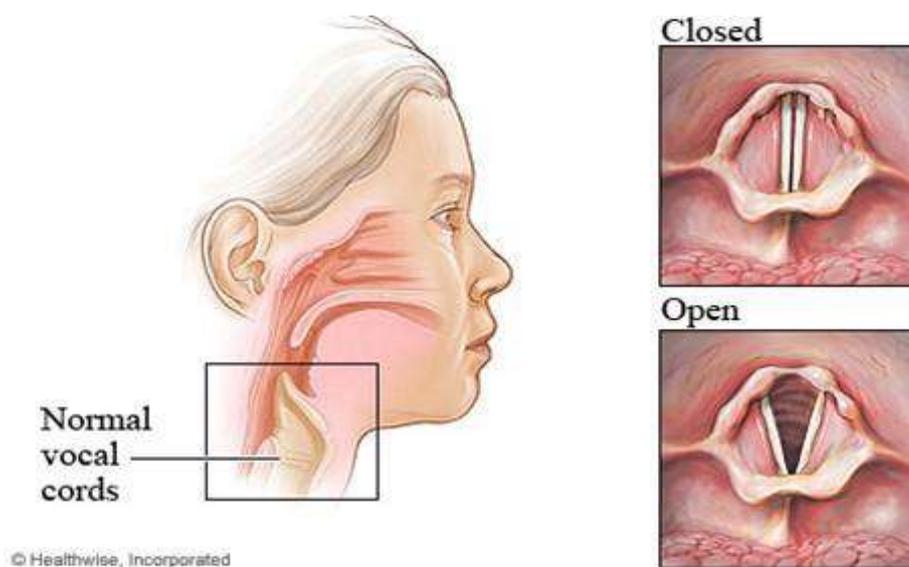
Nessa perspectiva, é importante para o professor de canto, manter parceria com esses profissionais para obter um parecer sobre o andamento da reabilitação vocal e obter sucesso no trabalho de técnica vocal junto ao cantor.

Vocalises aplicados à patologia vocal - Abordagem Teórico-prática.

Para desenvolver um trabalho técnico com o que Behlau chama de técnica de escalas musicais, mais conhecido como vocalises, percebe-se que a partir do treinamento vocal aplicado à patologia uma grande eficácia na reabilitação. Portanto, é indispensável percebermos a importância da anatomofisiologia da voz para abordar a relevância de inserir esse conhecimento na aplicação prática da pesquisa em discussão. Observemos que:

A anatomia referente à voz não é composta por um único órgão e sim por um conjunto de estruturas que se inter-relacionam para atingir o objetivo vocal. Portanto, quando estudamos a voz devemos focar nossa atenção em todo este grupo, que doravante vamos denominar de aparelho fonador (COSTA; ANDRADA, 1998, p.43).

O ato de cantar exige desse aparelho fonador o uso de mecanismos realizados por grupos musculares específicos que ativam o grave, agudo e médio e que serão utilizados de acordo com a necessidade do que se pretende alcançar, que segundo Behlau, ela denomina de competência fonatória. “O método de competência fonatória baseia-se na necessidade desse ajuste muscular primário para uma produção vocal suficientemente equilibrada e que favoreça o uso continuado da voz sem sinais e sintomas de fadiga vocal”, demonstrando um bom funcionamento da voz na vibração das cordas vocais, conseguindo desempenhar eficiência em alongar e relaxar durante o processo de fonação vocal.

FIGURA 1- CIEMS⁵³

Contudo, a voz que apresenta patologia pode apresentar alterações em seu tecido, como os nódulos vocais, pólipos, etc., e alterações na mecânica funcional, como é o caso da fenda vocal, que é uma abertura nas pregas vocais no momento que vibram. Assim, em virtude desses problemas vocais, a estrutura muscular tem dificuldade de controlar o ar na vibração, conseqüentemente associado às mudanças na sonoridade da voz, que geralmente torna-se rouca, áspera, soprosa, dentre outros sintomas que dependem do tipo de patologia.

A importância dos vocalises nesse processo de mútua cooperação com o fonoaudiólogo na reabilitação vocal tem valor significativo, determinante e norteador a respeito da natureza do objeto de estudo que é a voz. Segundo Coelho (1994, p. 67), vocalizar é exercitar e desenvolver possibilidades técnicas da habilidade vocal. A autora nos propõe a reflexão de que cada professor de técnica vocal precisa reunir todos os seus conhecimentos sobre voz, psicologia, técnica vocal, didática, música para que cada exercício vocal possa se concentrar na dificuldade de cada um. Assim, os princípios

⁵³ Alongamento e relaxamento das cordas vocais durante o processo de fonação.

para a elaboração de vocalizes ficam determinados através da proposta de educação vocal, segmentada por alguns aspectos.

1. As vocalizes devem exercitar uma dificuldade nova de cada vez e sempre valorizando a musicalidade ao lado do virtuosismo, sem causar estafa para o cantor. 2. As dificuldades referidas acima são de extensão, ressonância, articulação, duração e expressividade. Cada uma delas, já estudada individualmente em capítulos anteriores, será aqui aplicada em uma pequena frase musical transposta tom a tom. 3. O equilíbrio sonoro grupal deve ser o objetivo maior de todos os exercícios e vocalizes. Cada um, ao lado da emissão vocal correta, deverá aprender a escutar a si mesmo e aos outros (...). 4. Todo o trabalho de técnica vocal deve ter por objetivo primeiro descobrir e estabilizar a voz natural e autêntica de cada cantor, e, apenas depois disso, construir as características vocais das personagens que este cantor vai interpretar através do repertório de diferentes gêneros e estilos (COELHO, 1994, p.71).

Podemos observar nesse contexto, que os exercícios de técnica vocal estão conectados com o trabalho muscular laríngeo, que propõe uma preparação vocal desenvolvida por habilidades técnicas a partir da atividade dos vocalizes. Na obra *Tramas e fios*, Fonterrada (1998, p. 204), diz que: “O trabalho técnico esta integrado ao musical” e que “técnica vocal é aplicada diretamente ao repertório e serve para facilitar passagens difíceis, dar autonomia aos músculos e apoio às necessidades expressivas da música (...)”. Então, um professor de canto em sua atuação profissional, caso venha acompanhar o trabalho técnico de um cantor com debilidade vocal causada pela patologia, precisa concentrar seu trabalho técnico numa perspectiva direcionada a respeito dos exercícios vocais permitidos no quadro clínico deste e ter ciência sobre os cuidados vocais necessários para potencializar o tratamento.

Todavia, o cantor que apresenta um quadro patológico, não consegue desenvolver a perspectiva sonora do trabalho técnico de canto. Segundo Dinville (p.119, 1993), “após a repetição de erros de técnica, é que se originam alguns distúrbios vocais”. A autora inclusive comenta sobre um problema frequente em cantores, que é “o nódulo ou nódulos de uma ou das duas cordas vocais e afirma que incontestavelmente este é o sinal de uma técnica errônea e de esforços contínuos”.

Resultados e discussão - Apresentação do Manual

A proposta do manual interdisciplinar parte da necessidade de socializar um conhecimento sobre voz e patologia, do qual, não seria possível, se não existisse uma inquietação profissional para obter novos conhecimentos a respeito dos exercícios vocais de técnica vocal aplicado a patologia vocal. Contudo Fonterrada (2008) afirma

que existem dois eixos de discussão sobre como responder aos novos desafios da educação musical, em particular:

[...] são dois os eixos de discussão: a maneira atual de se aproximar do conhecimento e receber informação, que abandona a tradicional característica linear da educação e adota operações em rede, e a ausência ou o enfraquecimento de limites entre uma coisa e outra, isto é; entre os procedimentos em linha e em rede, que deixam de estar em campos opostos, mas com frequência, se confrontam ou se aliam (FONTERRADA, 2008, p.16).

Em virtude dessa discussão teórica de como alcançar a fonte de novos conhecimentos na área da educação aplicada ao ensino da técnica vocal, sentiu-se a necessidade de investigar e fundamentar os conhecimentos pertinentes à área da fonoaudiologia e otorrinolaringologia embasando, assim, o ensino da técnica vocal para aliar no enfoque do trabalho técnico de voz cantada com patologia. Conforme Martins (1985), a questão é “como tornar possível aos educadores o acesso ao conhecimento teórico que é produzido pela academia ou por instâncias externas à escola, para que possam dele se beneficiar”. Nessa perspectiva, o manual didático motiva novas pesquisas nesse contexto, na área do canto, além de contemplar conhecimentos favoráveis para a prática pedagógica com embasamento científico.

Como resultado da pesquisa, eu pretendo discorrer sobre as principais patologias vocais desenvolvidas em cantores, tais como: nódulo, Fenda, Pólipo, Cisto, Edema de Reinke, Refluxo gastroesofágico, Sulco vocal, Carcinoma (...), entretanto, devido à amplitude e aprofundamento do assunto, eu decidi focar o direcionamento desse artigo em etapas, partindo da perspectiva inicial de estudar sobre fenda vocal e técnica vocal, dos quais Behlau afirma que “indica-se escalas com tons graves para fendas posteriores e escalas com tons agudos para fendas anteriores”.⁵⁴

³Fendas posteriores e fendas anteriores indicam a localização de onde se encontra a abertura muscular das pregas vocais.



FIGURA 1- CIEMS³

A construção dessa pesquisa requer estudos aprofundados para fins didáticos, compreensão e explanação sobre como esse trabalho ainda em andamento será orientado pedagogicamente.

Considerações finais

Com o intuito de entender a voz no ambiente de trabalho multidisciplinar que engloba vários campos de pesquisa foi possível trabalhar as competências da educação vocal a partir do embasamento a partir dessas outras linguagens.

As questões sobre patologia vocal e técnica vocal centralizadas nesse trabalho discorrem sobre a problemática das doenças mais comuns em cantores e sobre a necessidade de uma formação aprofundada sobre voz englobando aspectos fisiológicos, anatômicos e, o comportamento e estado físico das pregas vocais. Para conseguir realizar esse primeiro processo da pesquisa foi entrevistado a fonoaudióloga especialista em voz Leilane Albuquerque e o Otorrino PhD em Otorrinolaringologia Dr. Ximenes, além da disponibilização destes, por meio de livros, imagens e vídeos.

Todavia, se tem um resultado parcial de algo que deverá ser aprimorado, maturado e aprofundado sobre as questões abordadas na pesquisa. Nesse segmento, consegui realizar o estudo sobre fenda vocal e técnica vocal, mas espero poder alcançar

outros resultados sonoros na perspectiva de outras doenças comuns em cantores, como o Nódulo, Pólipo, Carcinoma, edema de Reinke, Refluxo gastroesofágico, etc.

Visando alcançar resultados eficazes para fins didáticos a minha contribuição acadêmica torna-se parcial, porém essencial para pensar e refletir sobre a educação musical, no subcampo do canto. Pretendo alcançar resultados positivos para a formação do professor de canto, na execução de seu trabalho e no plano do beneficiamento do cantor, além de estimular novas pesquisas interdisciplinares nesse contexto de aprendizado e discussões.

Referências

ANDRADA e SILVA, Marta; COSTA, Henrique Olival. Voz cantada: evolução, avaliação e terapia fonoaudiológica. Ed. Lovise, São Paulo: 1998.

BEHLAU, Mara; PONTES, Paulo. Abordagem Global na reabilitação vocal. In: Avaliação e tratamento das disfonias - S.P. , Editora Lovise.

BEHLAU, M. A voz do especialista. Rio de Janeiro: Revinter, 2000.

CASPER, Raymond H. Colton & Janina K. Compreendendo os problemas de voz Uma Perspectiva Fisiológica ao Diagnóstico e ao Tratamento. Editora: Arte médicas, 1996.

COELHO, Helena Wöhl. Técnica vocal para coros. São Leopoldo: Sinodal, 1994.

DINVILLE, Claire. A Técnica da Voz Cantada. Rio de Janeiro: Enel Livros, 1993. (Biblioteca fonoaudiológica).

FONTEERRADA, Marisa Trench de Oliveira. De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação. São Paulo: Editora UNESP, 2005

MARTINS, Raimundo. Educação musical: conceitos e preconceitos. Rio de Janeiro: FUNARTE, 1985.

PIAGET, J. O juízo moral na criança. São Paulo: Summus, 1994.

A Prática Instrumental de Violão e Teclado nas Licenciaturas em Música da UFC: pressupostos pedagógicos e a implementação do Projeto Pedagógico do Curso.

*Marcelo Mateus de Oliveira Universidade Federal do Ceará – UFC
marcelomateus@ufc.br*

*Guillermo Tinoco Silva Cáceres Universidade Federal do Ceará – UFC
guillermo@ufc.br*

Resumo: *A proposta pedagógica dos cursos de Música da UFC possuem algumas peculiaridades em relação ao contexto da licenciatura em música no Brasil, entre as quais podemos apontar: (1) a Prática Instrumental obrigatória com duração de 4 semestres; (2) o ingresso na universidade sem adoção de Teste de Habilidade Específica (ou "Teste de Aptidão"); (3) aulas de instrumento em grupo. Diante deste contexto, propomos este Projeto de Pesquisa com o objetivo de compreender qual é a proposta de formação da Prática Instrumental (Violão e Teclado) dentro da formação do licenciado em música na UFC. Justificamos tal meta pela necessidade de contribuir com a implementação do projeto pedagógico a partir da identificação de aspectos a serem aprimorados no ensino de instrumento na UFC. Utilizaremos a pesquisa qualitativa, dedutiva, do tipo participante, tendo como instrumentos de coleta de dados os Projetos Pedagógicos dos Cursos e a entrevista semi-estruturada com docentes. No processo de análise dos dados identificaremos os pressupostos pedagógicos que regem o cotidiano das Práticas Instrumentais de Violão e Teclado dos três campi e indicar, caso necessário, ajustes aos PPC's.*

Palavras chave: Prática Instrumental, Projeto Pedagógico, Formação.

Abstract: *The pedagogical approach of the music courses in UFC have some peculiarities in relation to the context of music licenciate degrees in Brazil, among which we can point out: (1) obligatory musical instrument practice disciplines with the duration of 4 semesters; (2) the university admission with no requirements for the Test of Special Abilities in music (or "Aptitude Test"); (3) musical instrument classes in groups. Given this context, we propose this research project with the objective to achieve better understanding on what is the formation proposition in musical instrument practices (guitar and keyboard) inside the formation of the licenciate in music in UFC. We justify such goal based on the need to contribute with the implementation of the pedagogical approach of the course, starting from the identification of aspects to be improved in musical instrument teaching in UFC. We will utilize the qualitative, deductive, participatory research model, having both the Pedagogical Projects of the courses and the semi-structured interview with the academic staff as instruments of data collection. During the process of data analysis we will identify the pedagogical assumptions that conduct the daily routine of guitar and keyboard instrument practices of the three campuses and suggest, if necessary, adjustments to the Pedagogical Projects.*

Key words: musical instrument practice, pedagogical project, formation.

Introdução

O curso de Música do *Campus* de Sobral teve o ingresso da primeira turma no primeiro semestre de 2011 e desde então estamos em um processo intenso de reflexões que, em síntese, refere-se às questões de [1] apropriação do projeto pedagógico do curso e [2] estruturação de um currículo para as práticas instrumentais apropriados a este projeto.

A Universidade Federal do Ceará possui atualmente três cursos de música, sendo o do Campus de Fortaleza criado em 2005 – ingresso da primeira turma em 2006 – e o curso do Campus do Cariri em 2009 – com ingresso em 2010. Os projetos pedagógicos, apesar das especificidades de cada região, guardam os mesmo pressupostos fundamentais. No entanto ainda não há estudos sobre a implementação destes projetos considerando as particularidades de cada região e acreditamos que, para se compreender melhor as propostas pedagógicas – e políticas – contidas como base destes projetos, tais estudos fazem-se extremamente necessários.

No presente trabalho percebemos a necessidade de contribuir para a efetiva implementação do projeto pedagógico do *Campus* de Sobral. Este não basta ser apenas um texto bem escrito que não se relaciona com a realidade. Precisa expressar as reais condições do curso e, ao mesmo tempo, indicar as ações futuras de médio e longo prazo. Para tanto, há um trabalho contínuo de manutenção da reflexão sobre o Projeto Pedagógico realizado mais formalmente pelo Núcleo Docente Estruturante (NDE): um sub-grupo de professores do colegiado do curso que dedicam-se a organizar as discussões e levar ao colegiado os aspectos mais importantes de atualização e mudança do PPC. Dessa maneira podemos perceber que já existem mecanismos institucionalizados de manutenção deste PPC.

Também há um esforço por parte dos professores de repensar e organizar a prática pedagógica instrumental de forma a agregar ao PPC, ou seja, considerar o aspecto inovador do referido projeto e construir práticas que não se preocupem apenas com a reprodução de cânones culturais mas se preocupem também com a ação crítica e criativa de aprender, executar e ensinar o instrumento em contextos coletivos de aprendizagem. Considerando que nenhum dos atuais professores do curso de Música de Sobral participou da elaboração de seu Projeto Pedagógico; considerando que apenas 20% do corpo docente do curso de Música de Sobral foi formado nesta proposta pedagógica (UFC-Fortaleza) e; 50% dos professores são oriundos de outros estados do

país, percebemos a necessidade de nos apropriar profundamente do projeto e, ao mesmo tempo, não deixar de agregar as contribuições dos diversos professores.

No entanto, o projeto em si precisa inicialmente ser compreendido para que as disciplinas de Práticas Instrumentais – foco deste trabalho – possam efetivamente colaborar para a formação deste Educador Musical formado pela UFC.

Projeto Pedagógico do Curso - pressupostos explícitos

Em um primeiro momento, tentamos elencar alguns pressupostos percebidos como mais essenciais para a formação do educador musical formado na UFC, mais especificamente no *Campus* de Sobral. Abaixo, destacamos cinco destes.

1. Prática musical coletiva UFC

Em todo do texto do Projeto Pedagógico há a ênfase nas práticas musicais coletivas. Historicamente, a prática musical desenvolvida na UFC que guiou boa parte da organização do PPC foi o Canto Coral. Tal prática serve de campo de atuação dos idealizadores do PPC e contribuiu para o direcionamento filosófico, pedagógico e estético do referido projeto. Ao abordar a questão da organização curricular, o texto é enfático:

A prática de expressão vocal coletiva é o eixo condutor da formação do Licenciado em Educação Musical na UFC no Campus de Fortaleza. O Curso de Educação Musical, no Campus de Sobral, manterá, também, o mesmo caráter de obrigatoriedade para a expressão vocal (MORAES *et. all.*, 2009, p.13).

2. Atuação crítica na inserção do egresso na sociedade

Há uma preocupação de que o profissional egresso do curso de Música na UFC não seja apenas "mais uma peça da engrenagem" social, ou seja, um dos objetivos é que este profissional seja também um intelectual que repense a sua inserção e atuação no campo, percebendo inclusive suas possibilidades de efetiva modificação da realidade.

Percebemos esta preocupação ao analisarmos os Objetivos do Curso:

Formar o professor de música em nível superior, com conhecimentos da pedagogia, linguagem musical e ensino de instrumentos musicais, **capaz de atuar de maneira crítica e reflexiva, interagindo, enquanto artista educador musical, com o meio em que atua**"(MORAES *et. all.*, 2009, p.10). [grifo nosso]

3. Ênfase na Cultura Brasileira.

Na contramão do senso comum, que ao tratar do ensino formal de música ainda privilegia a produção musical européia do séculos XVII, XVIII e XIX, o PPC dos cursos de música da UFC buscam dar especial atenção à produção de sua região.

Estas ideias e utopias balizam a criação do Curso de Educação Musical do Campus de Sobral, cuja proposta contemplará e, em alguns momentos, **dará prioridade às conquistas estéticas nacionais**, comportando uma ampla reflexão sobre a atuação do músico na sociedade contemporânea, que desencadeará a formação de professores de música capazes de propiciar não apenas o domínio dos requisitos necessários à leitura, à escrita musical ou a competência técnica, mas colocará também **a questão das artes e sua inserção na vida cotidiana num patamar mais realista**, longe das "românticas idealizações" que ainda permeiam de forma pejorativa o exercício da profissão de esteta do som (MORAES *et. all.*, 2009, p.09). [grifo nosso]

Apesar do conceito de "música brasileira" ser extremamente discutível dado as condições atuais de globalização e impossibilidade de uma música "genuinamente" local, a priorização da produção musical nacional busca contribuir para a formação de profissionais mais engajados, conhecedores do contexto em que atuam e capazes de perceber características musicais e estéticas que identificam uma população. A afirmação desta postura não nos obriga a adotar o dualismo "música local" vs. "música estrangeira". Tal dicotomia apenas diminui nossos horizontes e desagrega valores. Entendemos que este enfoque visa não reproduzir o que muitas vezes é afirmado no ensino formal de música: o de que a música dita "erudita" e melhor/superior à música dita "popular". Mais uma vez essa postura cartesiana apenas nos distancia dos possíveis encontros estéticos e do aprendizado significativo de música.

4. Democratização do conhecimento musical

O PPC transparece o entendimento de que ter o acesso ao aprendizado de música é direito de todos e que a escola básica é o principal espaço dessa atuação.

A proposta visa o alcance das possibilidades advindas de um processo de democratização do conhecimento musical, criando mão de obra criativa e crítica, capaz de explorar um mercado de trabalho que, hoje, está sendo utilizado, na maioria dos casos, para reiterar tabus e preconceitos (MORAES *et. all.*, 2009, p.09).

Mais um indício deste pressuposto de democratização do ensino da música e, ao mesmo tempo, de entender que a música não é um questão de "dom" ou algo "inato" de alguns poucos escolhidos: a não adoção do teste de habilidade específica (THE). Em um país em a grande maioria dos cursos de música exigem o teste de habilidade

específica, a não adoção deste teste levanta muitas questões. No entanto, percebemos que não se trata simplesmente de uma formação menos elevada, ou de um espaço de iniciação musical desfarçado de ensino superior. O que na realidade está em pauta é uma nova formação do educador musical.

Neste momento, quando a Universidade Federal do Ceará amplia seus horizontes fortalecendo seu Campus na Região Norte do Ceará e **aceitando o desafio de estabelecer um novo paradigma na formação do músico** – através da formação de professores de música criteriosos e competentes – ela, também, amplia e dá significado às ações históricas de pioneiros educadores musicais da Região Norte, possibilitando processos mais consistentes e de continuidade de uma História real (MORAES *et. all.*, 2009, p.10). [grifo nosso]

Trata-se, na realidade, de algo mais profundo: um novo paradigma de formação do educador musical que supere as dicotomias simples ("erudito" vs. "popular"; professor vs. músico; regional vs. internacional; técnica vs. musicalidade; etc.) e entenda esse profissional como um intelectual que atua criticamente na realidade.

5. Foco de atuação na Escola Básica.

Esse enfoque é uma pressuposto político. Se efetivamente se quer democratizar o ensino da música, trabalhando em contextos coletivos de aprendizagem e exercitando a docência de maneira crítica, o espaço de maior efetividade na atuação desde educador musical é a escola básica. Mais uma vez não é uma questão simples de "escola básica" vs. "escola especializada", mas para além dos reducionismos, é uma questão de efetivamente mudarmos a realidade na qual nos encontramos.

Os Projetos Pedagógicos da UFC buscam lidar com o problema da Educação Musical no Brasil estabelecendo um novo paradigma na formação do educador musical e elegendo a escola básica como o espaço privilegiado de atuação desde educador.

O conceito de "artista educador musical"

Um conceito utilizado no PPC quando trata desse profissional formado neste novo paradigma de educação musical é o conceito de "artista educador musical" (MORAES *et. all.*, 2009, p. 11). O que em um primeiro momento parece ser uma redundância desnecessária de afirmação do professor de música, de fato pode ser interpretado como a própria expressão desse novo paradigma de formação.

O paradigma anterior dicotomizava a formação do educador musical de duas maneiras. A primeira entendia a formação de músico em detrimento da formação de

educador, e o inverso. Tal perspectiva reconhecia e aceitava que um "bom músico" não pudesse ser "um bom educador", para citar um exemplo.

A segunda forma de perceber a formação do educador musical no paradigma anterior seria a de dividir em "porcentagens" o quanto de educador e músico a indivíduo viria a ser. Então apontava-se formações em que o professor de música é "50% músico" e "50% professor", por exemplo, o que mantinha a dicotomização da formação deste professor de música.

O novo paradigma proposto no Projeto Pedagógico em Música da UFC parece sugerir que esse educador musical é 100% músico e 100% educador. Mais do que apenas isso: é um sujeito consciente, crítico, criativo, capaz de perceber sua inserção na sociedade e construir e repensar propostas de educação musical para seu local de atuação.

A Prática Instrumental Dentro Do Projeto Pedagógico

Diante do exposto até o momento, percebemos claramente que a didática e metodologia da Prática Instrumental neste contexto precisa ser pensada de maneira diferente do padrão conservatorial de ensino de música. Por outro lado, a metodologia da prática coral, maior influência dos pressupostos dos cursos, não pode ser simplesmente transplantada para o ensino de instrumento.

Mesmo entre as práticas instrumentais, ao diferenciar o tipo de instrumento (corda dedilhada, corda friccionada, teclado eletrônico, instrumentos de sopros) as abordagens são diferenciadas em função da mecânica de produção do som, organização espacial em sala de aula, abordagem individual de cada docente, para citar apenas alguns aspectos.

No entanto, dado que a proposta de formação é a mesma, acreditamos que algo precisa unir tais práticas, diferenciadas por natureza, sob um mesmo objetivo: a formação do licenciado em música de acordo com a proposta pedagógica da UFC.

Objetivo Da Pesquisa:

Compreender qual é a proposta de formação da Prática Instrumental (Violão e Teclado) dentro da formação do licenciado em música na UFC.

Metodologia:

Adotaremos em nosso Projeto de Pesquisa a abordagem qualitativa, dado que não nos interessa a quantificação dos dados mas a descrição e discussão dos mesmos.

O tipo de pesquisa será participante, uma vez que os pesquisadores encontram-se inseridos no contexto pesquisado – sendo, inclusive, docentes professores de Prática Instrumental do Curso de Música da UFC em Sobral.

Recorte de Pesquisa:

Escolhemos abordar a função das práticas instrumentais violão e teclado pelos seguintes critérios: [1] são as únicas práticas instrumentais presentes nos três *Campi* e [2] os pesquisadores são professores das respectivas Práticas Instrumentais no curso de Música da UFC.

Procedimentos e instrumentos de coleta de dados:

Inicialmente procederemos da **análise e discussão do Projeto Pedagógico do Curso de Música da UFC-Sobral**, buscando identificar os pressupostos pedagógico-políticos que norteiam a proposta. Em uma análise inicial, reconhecemos as 5 categorias anteriormente indicadas, a saber: [1] Prática musical coletiva na UFC, [2] Atuação crítica na inserção do egresso na sociedade, [3] Ênfase na Cultura Brasileira, [4] Democratização do conhecimento musical e [5] Foco de atuação na Escola Básica. Porém, imaginamos que outras categorias possam surgir após as **entrevistas com os professores idealizadores do projeto, professores e estudantes das respectivas disciplinas**. Após tais entrevistas, reorganizaremos os pressupostos principais, esclareceremos alguns conceitos que suscitaram dúvida e, a partir destas reflexões, buscaremos **indicar direcionamentos metodológicos** para as Práticas Instrumentais Obrigatórias de Violão e Teclado.

A análise e discussão dos Projetos Pedagógicos e as entrevistas com os idealizadores dos referidos projetos ajudarão a compreender mais claramente os pressupostos da proposta. A entrevista com os professores e estudantes dos cursos contribuirá para entender qual a percepção atual da função das Práticas Instrumentais dentro do Projeto Pedagógico. Neste ponto, esclarecemos que a percepção dos pesquisadores – professores de prática instrumental de um dos cursos – será inserida juntamente com a percepção dos demais professores de Prática Instrumental.

Para análise e discussão dos dados, agruparemos os pressupostos em categorias e verificaremos se a percepção atual dos professores e alunos de instrumento destoam ou não das categorias levantadas.

Considerações Finais.

Acreditamos que os resultados desta pesquisa em andamento ajudarão os estudantes e professores a compreenderem melhor a proposta contida nos Projetos Pedagógicos o que, por consequência, esclarecerá a função das Práticas Instrumentais nesta proposta de formação.

Desta maneira, ao levantarmos a discussão da formação na prática instrumental, tal reflexão contribuirá para que os respectivos cursos construam soluções para as possíveis deficiências apontadas neste estudo.

Referências

MORAES, M. I. S.; ALBUQUERQUE, L. B.; MATOS, E. A.; SCHRADER, E. Educação musical-licenciatura: projeto pedagógico para implantação. Universidade Federal do Ceará – Campus de Sobral. Fortaleza, 2009.

A TRAJETÓRIA DA EVOLUÇÃO DA SONORIDADE DA GUITARRA E SUA RELAÇÃO COM O ENSINO DESTE INSTRUMENTO

Rodrigo Leite Cavalcanti

Universidade Federal da Paraíba - cavalcanti.rlc@gmail.com

Resumo: Este trabalho descreve a trajetória evolutiva da guitarra no século XX, trazendo seu histórico enquanto instrumento advindo do violão, seu advento a partir das experiências de diversos projetistas, perpassando brevemente através dos principais modelos e suas especificidades morfológicas e sonoras. Também relata como o uso dos processadores de efeitos, o desenvolvimento de diferentes modelos de captadores e amplificadores, além das diversas técnicas de execução deste instrumento desencadearam um processo de diversificação de timbres que culminou na consolidação das identidades musicais dos guitarristas a partir dos sons. Finalmente o texto trata de forma sucinta como o ensino da guitarra no Brasil tem se relacionado com diversas expressões de sonoridade deste instrumento.

Palavras chave: história da guitarra, ensino da guitarra, sonoridade

The trajectory of the electric guitar sound's evolution and its relation to the teaching of this instrument

Abstract: This paper describes the evolutionary trajectory of the electric guitar in the twentieth century, bringing his record as an instrument coming from the guitar, its coming from the experiences of many designers, passing briefly through the main models and their specific morphological and sound. It also reports how the use of effects processors, the development of different models of pickups and amplifiers, plus the various techniques of performance hereof triggered a process of diversification of timbres which culminated in the consolidation of musical identities of the guitarists from the sounds. Finally comes the text succinctly as teaching guitar in Brazil has been associated with various expressions of sound of this instrument.

Keywords: electric guitar history, electric guitar teaching, sound

Introdução

Ao vivenciar sistematicamente o ensino de guitarra em escolas especializadas nos últimos dezesseis anos - tanto no âmbito de conservatórios, quanto em escolas de música privadas - tenho observado uma forte tendência por parte dos professores em privilegiar aspectos como: técnica, estudo de escalas, arpejos e progressões harmônicas. Ao dar ênfase apenas a elementos rítmicos, melódicos e harmônicos, o professor deixa à margem do desenvolvimento inicial dos alunos o contato com a criatividade, com a exploração das possibilidades de sonoridade enquanto elemento formal da composição e com a estética musical desenvolvida na contemporaneidade. O repertório trabalhado nos primeiros anos de estudo tem usualmente, naturalmente, contemplado o universo guitarrístico - jazz, blues, rock, pop, bossa, etc.. Contudo, a ausência de uma abordagem

de ensino que explore o universo inesgotável de sonoridades da guitarra e que privilegie a criatividade já nos anos iniciais de estudo, pode estar contribuindo para a formação crescente de instrumentistas de maior pragmatismo no que se refere à técnica e à linguagem guitarrística, mas com pouca identidade artística. Ao trazer o som, a composição e a estética contemporânea para as aulas de guitarra o professor abrirá um leque inesgotável de recursos pedagógicos, além de contribuir enormemente com o enriquecimento artístico do aluno.

Contudo, este texto pretende focar-se na trajetória sonora da guitarra no decorrer do século XX e como o desenvolvimento e a evolução da construção dos diversos modelos de guitarra, juntamente com o advento de novos captadores, pontes e processadores de efeitos, tem se refletido nas aulas desse instrumento, sobretudo no que se refere à busca do desenvolvimento de identidades sonoras por parte dos guitarristas. A constituição do texto se deu a partir de uma pesquisa exploratória bibliográfica e da própria experiência do autor nos contextos já mencionados de ensino-aprendizagem de guitarra.

História da guitarra: evolução e diversificação da sonoridade

A guitarra⁵⁵ é um instrumento de origem norte-americana, com menos de um século de existência. No entanto, sua evolução se deu muito rapidamente no decorrer do século XX, o que acarretou no desenvolvimento de diversos modelos com inúmeras possibilidades de sonoridade. Ela tem sua origem no violão. A seguir tentaremos descrever brevemente a trajetória evolutiva desse instrumento.

O instrumento mais antigo que possa ser relacionado ao violão moderno talvez seja a *vihuela*. A *vihuela* surge no século XVI e substitui o alaúde na Espanha, motivando a criação de importante repertório de música instrumental na Renascença (DUDEQUE, 1994, p.09).

⁵⁵ Guitarra é a denominação em português para a *electric guitar*, distinguindo-a do violão que em inglês significa simplesmente *guitar*. O termo violão em português, de certo, tem origem na palavra *viuhela*, antecessor desse instrumento.

Já no século XIX o luthier espanhol Antonio de Torres estabeleceu o que viria a ser o padrão de construção do violão clássico com cordas de nylon, redefinindo tamanho, proporções, além do sistema de leque – conjunto de tiras de madeiras na parte interior do tampo (DUDEQUE, 1994, p.78).

Na segunda metade do século XIX Christian Friederich Martin, imigrante alemão, desenvolve nos Estados Unidos um violão de cordas de aço. Martin estava acostumado a construir instrumentos baseados na tradicional escola europeia, onde os instrumentos eram altamente decorados e empregados de materiais raros como marfim e madrepérola. Logo percebeu que se quisesse ter sucesso na América teria que adaptar seu estilo. Martin simplificou os instrumentos, sem, contudo, abrir mão da qualidade e cuidado na construção dos mesmos, dando origem ao violão americano (DENYER, 1982, p.44).

Em 1902 Orville Gibson, habilidoso luthier, criou nos Estados Unidos uma empresa com intuito de fabricar bandolins e violões. A aplicação do conhecimento na construção de violinos e violoncelos fez com que Gibson criasse importantes inovações à construção de violões, como os instrumentos com tampo e fundos curvos esculpidos, além da substituição da tradicional boca redonda por aberturas em formas de "f". A ponte, antes colada no tampo, passou a ser móvel, como o cavalete nos violinos, atuando como um transmissor das vibrações das cordas para o tampo e caixa de ressonância. Esse modelo, que viria a ficar conhecido como guitarra de jazz, logo se popularizou entre os músicos do gênero (MARCO, 2008a). Contudo, problemas com o volume desse novo instrumento eram notórios, já que o som da guitarra sempre era encoberto pelos demais instrumentos da orquestra. Daí surge a necessidade da utilização da energia elétrica para a amplificação do volume.

O suíço radicado nos Estados Unidos Adolph Rickenbacker havia fundado em 1925 uma companhia que fornecia componentes de metal para guitarras do tipo

*ressonator*⁵⁶, da fábrica National. Rickenbaker juntamente com o guitarrista George Deauchamps e Paul Barth, da National, criaram uma guitarra experimental elétrica – de corpo circular e braço feitos de madeira e com um grande captador eletromagnético. Esta guitarra ficaria conhecida como “Frying Pan” por sua semelhança com uma frigideira. Em 1934, já sob a denominação da marca Rickenbacker, o trio inicia a fabricação em série das guitarras elétricas (MARCO, 2008b).

Ainda na década de 1930 a linha Electro Spanish é lançada pela Rickenbacker. Tratava-se de uma tradicional guitarra acústica de jazz com um captador similar ao da Frying Pan. Apesar das vendas não terem sido bem sucedidas, outras marcas perceberam um nicho a ser explorado. Em 1936 a Gibson lança a guitarra “Electric Spanish”, modelo ES-150, que seguia a mesma ideia da Rickenbacker: uma guitarra acústica de jazz com um captador montado próximo ao braço (MARCO, 2008b).

Até então, as guitarras existentes se resumiam à eletrificação dos modelos já fabricados, e que, eventualmente, traziam problemas de microfônias – ruídos indesejados originados pela captação e o corpo oco dos instrumentos. É quando surge a grande novidade: a guitarra de corpo maciço.

Lester William Polfus, mais conhecido como Les Paul, construiu um protótipo que foi chamado de “The Log”. Ele havia prendido um braço de guitarra acústica em um pedaço retangular de madeira com dois captadores. Les Paul apresentou sua criação à Gibson onde teve sua ideia inicialmente rejeitada. Experimentos com guitarras de corpo maciço da própria Rickenbaker e a guitarra Bigsby-Travis não tiveram viabilidade comercial por uma série de razões técnicas (DENYER, 1982, p.55).

Contudo, em 1948, George Fullerton uniu-se a Leo Fender para construir uma guitarra que fosse maciça e pudesse ser produzida em grande escala. Criaram a “Broadcaster”, que existe praticamente inalterada até hoje com o nome de “Fender

⁵⁶ Os violões ressonadores dos irmãos Dopera, os chamados “Dobro”, onde um disco metálico transmite a vibração das cordas, criando um som metálico e com muito mais volume que os instrumentos convencionais.

Telecaster”. A Broadcaster seria lançada em 1950, e tornar-se-ia a primeira guitarra maciça comercializada em larga escala (MARCO, 2008b). Apesar de não se tornar popular entre os guitarristas de jazz este modelo teve grande aceitação dos guitarristas de country, blues e rock ‘n roll (KENTOR; MICHAELS, 2003, p. 09).

Com o sucesso da Fender e seus modelos em corpo maciço, a Gibson logo percebeu a necessidade de construir sua própria guitarra de corpo maciço. É quando convida o rejeitado de outrora, Les Paul, para projetar seu modelo. É lançada então, em 1952, a Gibson Les Paul, sucesso de vendas até os dias atuais (KENTOR; MICHAELS, 2003, p. 09).

Em 1954 Leo Fender inovaria mais uma vez e entraria definitivamente para a história da guitarra com o lançamento do modelo “Stratocaster”, que viria a se tornar a grande campeã de vendas pelo mundo afora.

A tecnologia permitiu que novos materiais fossem testados na fabricação das guitarras. Além da madeira, resinas de grafite, fibras de carbono, fibras de vidro e muitos outros têm sido empregados na construção dos instrumentos. A parte eletrônica também sofreu diversas alterações. As transformações dos captadores das guitarras elétricas, desde o modelo concebido por George Beauchamp para a guitarra Frying Pan até os dias de hoje, constituem-se em um capítulo à parte no desenvolvimento da sonoridade da guitarra.

Outra importante inovação foi o advento do sistema de alavanca Floyd Rose.

A alavanca Floyd Rose permite tanto deflexão das cordas quando acionada quanto a flexão, além de assegurar a afinação das cordas mesmo sob o uso constante, graças a um dispositivo de trava de cordas junto ao ‘headstock’ e um sistema de microafinação semelhante ao do violino, posicionado junto ao cavalete do instrumento (LOPES, 2007, p. 15).

Deve-se a popularização desse mecanismo ao guitarrista Edward Van Halen. A alavanca original da Stratocaster era limitada para o que Van Halen se propunha. Com o advento da nova alavanca criada pelo guitarrista e engenheiro Floyd Rose, Van Halen pôde, enfim, por em prática uma série de recursos que somente com o novo invento seria possível. A partir do sucesso do próprio Van Halen, o sistema de alavanca Floyd Rose tornou-se um artefato extremamente popular nas guitarras da década de 1980 (PRADO, 2007).

O movimento das guitarras acústicas (violões) para as elétricas é um dos aspectos mais interessantes da história dos instrumentos musicais. Não só por causa da mudança de tecnologia que ele representava, mas também porque ele destacou algumas das principais mudanças dos discursos social e musical no século XX (CARFOOT, 2006, p.38).

Os guitarristas como referência de sonoridade

Toda a trajetória da evolução sonora da guitarra veio acompanhada de uma busca pela reprodução das novas sonoridades por parte dos alunos deste instrumento. Sem dúvidas Jimi Hendrix foi um grande marco como referência dessa busca na segunda metade da década de 1960, quando gerou em torno de si um grande salto tecnológico na guitarra em forma de pedais - processadores de som ligados entre a guitarra e o amplificador e acionados com o pé - que modificavam o som de maneira inusitada para a época, como o som do *wah-wah*, *fuzz*, oitavadores, entre outros. (LOPES, 2007, p.15).

A partir de então as décadas de 1970 e 1980 foram férteis em gerar subgêneros derivados do rock, tendo a guitarra grande papel na divulgação de todos estes formatos musicais, cada um com seu representante na guitarra: rock progressivo (Steve Howe, Robert Fripp, David Gilmour), hard rock e heavy metal (Tony Iommi, Ritchie Blackmore, Jimmy Page), jazz-rock e fusion (Larry Coryell, Al DiMeola), blues rock (Eric Clapton), punk rock (Mick Jones), new wave (Andy Summers, Johnny Marr) (LOPES, 2007, p.16). A partir de então as referências para os novos alunos de guitarra se ampliavam.

Particularmente o *fusion* e o *heavy metal* revelaram instrumentistas que ajudaram a expandir a técnica do instrumento. No *fusion*, John McLaughlin - que participou do marco-zero deste subgênero, o disco “Bitches Brew” de Miles Davis - é o guitarrista mais popular, senão o mais técnico deste movimento na década de 1970 (DENYER,1982, p.101) . No *hard rock* e *heavy metal*, estilos que se consolidaram na década de 1980, o destaque é para Edward Van Halen, divulgador da técnica de *tapping* - onde se usa a mão direita “martelando” as cordas sobre o braço da guitarra – e da já mencionada alavanca Floyd Rose. Guitarristas como Joe Satriani e Steve Vai aprofundaram o universo explorado por Van Halen e consolidaram a imagem do *guitar hero* com trabalhos de guitarra rock instrumental. O guitarrista sueco Yngwie Malmsteen, com sua fusão de guitarra distorcida e arpejos rapidíssimos que remetem a

Bach e Paganini, gerou uma legião de seguidores dispostos a quebrar a barreira da velocidade com seus solos (BASTOS; TADEU, 2002). Bandas do *New Wave of British Heavy Metal* como o Judas Priest e Iron Maiden desenvolveram a ideia de duas guitarras integrando suas formações, desencadeando, assim, a exploração de duetos por parte dos guitarristas como elemento característico do gênero. Bandas como Metallica, Slayer, Megadeth e Anthrax são consideradas percussoras do *thrash metal*, que trouxe como inovação o uso de novas distorções e rápidas palhetadas em seus *riffs*. A estética minimalista da *new wave* também influenciou gerações de guitarristas. Seu representante de maior visibilidade era a banda The Police, que usava a guitarra com poucas notas e efeitos com fim de texturas, (DENYER, 1982, p.28).

Processamento sonoro: identidade da guitarra

As revoluções provocadas pela tecnologia determinaram a evolução dos equipamentos utilizados em rock e música pop e, conseqüentemente, a evolução sonora destes tipos de música. Na década de 1980, mantendo a continuidade dessa evolução, dois artefatos eletrônicos ditaram a sonoridade e identidade da guitarra: os *racks* digitais e os pedais de efeito.

Diferentemente dos *racks* – acessível apenas aos guitarristas endinheirados - os pedais de efeito se disseminaram. Efeitos como *phaser*, *delay* e *chorus* permearam a sonoridade da música popular da década de 1980, além do pedal de distorção, presente especialmente em bandas de rock.

Outra possibilidade inaugurada foi a utilização da nascente tecnologia MIDI (*Musical Instrument Digital Interface*), podendo estabelecer comunicações entre os *racks* e outros equipamentos. Além disso, devido a uma melhor relação sinal-ruído, estes equipamentos propiciavam uma qualidade sonora que há muito tempo se buscava.

Através da maciça utilização dos pedais de efeito e *racks*, bandas e guitarristas foram trabalhando seus timbres, criando suas individualidades, buscando os elementos que, ao mesmo tempo em que os colocasse em um nicho estético, numa faixa de mercado, pudesse individualizá-los através da personalização de seu som, estabelecendo sua identidade sonora. Assim, através da tecnologia, foi sendo moldada a sonoridade do mercado pop enquanto conjunto de práticas musicais segmentadas em gêneros direcionados a públicos específicos.

A questão do timbre muitas vezes é mais importante do que o aspecto musical da performance na música pop. Em muitos gêneros musicais, a “identidade sonora” faz

com que determinado músico seja facilmente reconhecido, não pelo aspecto da técnica musical, mas pelo fator timbrístico. A maneira como o músico toca seu instrumento, suas práticas técnicas de abordagem física do instrumento, técnicas de articulação da mão direita (para os destros), com o uso de palhetas, dedos ou a combinação de ambos, também vão contribuir substancialmente para o desenvolvimento da identidade sonora do guitarrista. Mas a produção de seu som vai muito além de suas mãos. No caso do guitarrista, após a sua interferência física no instrumento, o som passa por um número de equipamentos eletrônicos que agem em conjunto com o músico para resultar na produção sonora final.

O ensino da guitarra

O ensino da guitarra tem sido desde sua criação diferente daquele dos instrumentos clássicos. Cerca de 80 anos após seu “invento” a guitarra ainda sofre resistência por parte de alguns setores acadêmicos, mas o crescimento do ensino formal deste instrumento é notório. Nos Estados Unidos, já na década de 1960, foi oferecido o primeiro curso formal de guitarra com currículo e proposta definida pela *Berklee College of Music* (GARCIA, 2011, p.1055). Podemos citar os exemplos dos estados da Paraíba e de Pernambuco, onde foram criados na última década cursos regulares de nível médio (Conservatório Pernambucano de Música; Centro de Educação Musical de Olinda) e de nível superior (Universidade Federal da Paraíba).

Contudo, o ensino deste instrumento tem sido desenvolvido há mais tempo no âmbito das escolas de música privadas e em aulas particulares. Durante muito tempo o ensino da guitarra se deu de maneira informal. Um meio comum de aprender guitarra sempre foi a prática de imitação dos famosos guitarristas. Na medida em que foram se popularizando os meios de divulgação dos artistas - inicialmente com o rádio, em seguida com os *Long Plays*, fitas cassetes, CDs, vídeos em VHS e posteriormente em DVDs, até a chegada dos arquivos mp3 e a internet - estudantes poderiam dissecar e analisar a forma que seus ídolos atuavam e assim poderiam tentar repetir os gestos e resultados sonoros que ouviam. (PATÉ *et al*, 2012, p.2727).

Todavia, há uma literatura extensa com diferentes abordagens metodológicas para o ensino da guitarra. Porém, grande parte desses métodos foi publicada nos Estados Unidos, em língua inglesa. Este fato fez com que o acesso a essas publicações no Brasil fosse bastante restrito. Somente com o advento da internet houve uma popularização do acesso a tais publicações no país. Talvez esse fato tenha contribuído substancialmente

para uma prática docente voltada para o *performer*, em que o guitarrista na verdade atua como docente em uma atividade secundária típica do músico-professor, que teve sua formação voltada para a performance e não para o ensino (REQUIÃO, 2002, p.105).

Por outro lado, o aluno de guitarra historicamente buscou formação com professores especialistas. O estudante de guitarra naturalmente deseja aprender a tocar as músicas que escuta. Se ele escuta rock, ele irá procurar um orientador que conheça rock bem como suas especificidades (pop rock, hard rock, heavy metal, punk rock, rock progressivo etc.).

Ao longo das décadas de 1970, 1980 e 1990, o rock se fundiu com outras expressões (a música eletrônica, a música barroca, o próprio jazz tradicional, músicas de diversas culturas), encontrando formas cada vez mais específicas no idioma da guitarra. Desse modo, o professor de guitarra foi levado a conduzir suas aulas em busca das sonoridades que permeavam o referencial artístico do aluno. Nesse processo professor e aluno mergulham numa pesquisa incessante em busca de timbres que se aproximem do ideal referencial. Aspectos como o desenvolvimento da criatividade musical – seja na busca por uma identidade fraseológica ou rítmica, seja na busca por uma identidade sonora – muitas vezes ficam à margem dos objetivos a serem alcançados nas aulas de guitarra.

Não podemos deixar de mencionar o nome do guitarrista e professor Mozart Melo, cujas contribuições para a reflexão sobre o ensino da guitarra e sua formalização são, até hoje de grande importância para a consolidação deste instrumento dentro do universo escolar musical. Sua relevância para o ensino de guitarra no Brasil é incontestável, pois contribuiu pioneiramente através de suas pesquisas pessoais organizando uma metodologia própria para o ensino desse instrumento, pois não existiam, até então no país, profissionais que lecionassem guitarra formalmente. Apesar do seu pioneirismo, ele próprio é um constante crítico de sua metodologia e das abordagens e práticas pedagógicas exercidas pelos professores de guitarra.

Considerações finais

A guitarra teve uma trajetória meteórica no que diz respeito à evolução e diversificação de sua sonoridade e no desenvolvimento de suas técnicas. A evolução do “*hardware*” veio acompanhada do desenvolvimento de recursos tecnológicos como os processadores de efeitos que expandiram enormemente as possibilidades sonoras do instrumento.

O ensino da guitarra - ainda recente, sobretudo no Brasil - tem se voltado para a reprodução das referências artísticas consolidadas, deixando de privilegiar aspectos como o desenvolvimento da identidade sonora.

Espera-se com este texto contribuir para uma reflexão acerca do papel que o professor de guitarra pode exercer na formação de idiosincrasias musicais e artísticas de seus alunos.

Referências

- BASTOS, Alexandre; TADEU, Régis. 80: a década do excesso. *Cover Guitarra*. São Paulo, Fevereiro de 2002. N 87, p.30-45.
- BORDA, Rogério. *Por uma proposta 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.
- CARFOOT, Gavin. Acoustic, electric and virtual noise: the cultural identity of the guitar. *Leonardo Music Journal*, vol. 16, p. 35-39, 2006.
- DENYER, Ralph. *The Guitar Handbook*. London: Pan Books, 1982.
- DUDEQUE, Norton Eloy. *História do violão*. Curitiba: Ed. da UFPR, 1994.
- GARCIA, Marcos da Rosa. Ensino e aprendizagem de guitarra elétrica na atualidade. In: XX CONGRESSO ANUAL DA ABEM, 2011, Vitória. *Anais...* Vitória: [s.n.], 2011. p. 1054-1064.
- KENTOR, Audry; MICHAELS, Steve. The history of the guitar. UIUC Physics 199 POM Physics of Music. Fall Semester, 2003.
- LOPES, Rogério. *Guitarra elétrica: uma discussão sobre sua aceitação na academia e sua relação com a identidade brasileira*. 2007. Monografia (Licenciatura Plena em Educação Artística Habilitação em Música) – Instituto Villa-Lobos, Centro de Letras e Artes, Universidade do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007.
- MARCO, Daniel Alegria De. *A História da Guitarra - Parte 1: do Alaúde ao Violão*. 2008a. Disponível em: <<http://whiplash.net/materias/musicalbox/072024.html>>. Acesso em: 20 set 2013.
- _____. *A História da Guitarra - Parte 2: a guitarra e o baixo elétricos*. 2008b. Disponível em: <<http://whiplash.net/materias/musicalbox/072276.html>>. Acesso em: 20 set 2013.
- PATÉ, A. *et al.* About the electric guitar: a cross-disciplinary context for an acoustical study. In: PROCEEDINGS OF THE ACOUSTICS 2012 NANTES CONFERENCE, 2012, Nantes. *Acoustics 2012*. Nantes: [s.n.], 2012. p. 2723-2728.
- PRADO, Marco. A história da guitarra. *Cover Guitarra*. São Paulo, Julho de 2007. N151, p.40-43.
- REQUIÃO, Luciana. *Saberes e competências no âmbito das escolas de música alternativas: a atividade docente do músico-professor na formação profissional do músico*. 2002. 114 f. Dissertação (Mestrado em Música) - Centro de Letras e Artes, UNIRIO, Rio de Janeiro, 2002.

A UTILIZAÇÃO DO CLARINEO EM CLASSES INFANTIS DE CLARINETA

Rosa Barros Universidade de Brasília – UnB

rosabarros1@gmail.com

Ricardo José Dourado Freire Universidade de Brasília – UnB

freireri@gmail.com

Resumo: *O presente trabalho trata de uma reflexão acerca dos aspectos que envolvem a aprendizagem da clarineta com crianças a partir dos seis anos durante as etapas iniciais do aprendizado musical. Este artigo é parte da pesquisa de mestrado que estuda a iniciação da clarineta em um projeto de extensão universitária. O objetivo principal foi verificar a possibilidade da utilização de clarinetas ergonomicamente adaptadas para crianças, especificamente o clarineo. Por meio de revisão bibliográfica, foram abordadas questões sobre a iniciação instrumental infantil em instrumentos como piano, violino, flauta transversal e clarineta. Como conclusão, propõe-se uma reflexão sobre as possibilidades a aprendizagem da clarineta em uma perspectiva da educação musical contemporânea.*

Palavras-chave: iniciação instrumental, clarineta, clarineo.

Abstract: *This paper is a reflection about the aspects that involve learning the clarinet with children from six years during the early stages of learning music. This article is part of the master's research studying the initiation of clarinet at a university extension project. The main objective was to verify the possibility of using clarinets ergonomically adapted for children, specifically clarineo. Through literature review, questions were raised about child initiation instrumental in instruments such as piano, violin, flute and clarinet. In conclusion, we propose a reflection on the possibilities of learning clarinet from a perspective of contemporary music education.*

Keywords: instrumental initiation, clarinet, clarineo.

Introdução

Quando uma criança deve começar a aprender música? Essa é uma das perguntas mais frequentes feita pelos pais. Em geral, os pais querem o melhor para os seus filhos e muitas vezes a música está entre as principais atividades elegidas por eles.

Atualmente existem inúmeras instituições de ensino de música que permitem que crianças tenham acesso a atividades musicais desde o nascimento. Esses programas apresentam grande êxito tanto no Brasil quanto no exterior. Segundo Gurske (2010), programas adequados à idade e que incorporam tanto aprendizado, quanto diversão podem contribuir para desenvolver bons alicerces para a continuidade da aprendizagem musical.

Entretanto, outra pergunta é bastante frequente: Quando uma criança deve começar a tocar um instrumento musical? Para Greenlees (2009), a resposta para essa pergunta varia e depende do que os professores de música costumam chamar de prontidão. A autora considera que prontidão musical é o termo que professores de música aplicam para descrever uma lista de comportamentos que mostram as tendências para estar pronto para estudar música, tais como: a criança pode ler e escrever? A criança é capaz de receber instruções por cerca de 30 a 45 minutos? A criança pode se lembrar o que é ensinado a cada semana? Será que os pais precisam ajudar a criança durante a semana? (GREENLEES, 2009)

Existem vários métodos desenvolvidos para crianças em idade pré-escolar tais como *Kindermusik*, *Orff*, *Music Together*, *Suzuki*, *Kodaly* e *Dalcroze*. Todos esses são reconhecidos e respeitados sistemas de educação musical que oferecem aulas de música para crianças muito pequenas, porém somente o método Suzuki tem como principal princípio a aprendizagem de um instrumento musical.

Por meio do método Suzuki, crianças podem aprender instrumentos de cordas friccionadas, violão, piano e flauta transversal. O aprendizado ocorre por meio de um conjunto de conceitos-chave e a crença de que com o apoio adequado dos pais e amor toda criança pode aprender é o cerne do método. Um dos pressupostos é que as crianças devem ouvir música a partir do dia em que nascem e devem iniciar seus estudos em um instrumento com três ou quatro anos de idade. A técnica deve ser ensinada dentro do contexto do repertório e as crianças devem dominar suas habilidades nos instrumentos antes de começar a ler partituras. (KENDALL, 1973)

No piano também é possível encontrar inúmeras metodologias que oferecem recursos para que crianças a partir dos quatro anos possam iniciar seus estudos:

- *Kinder-Keyboard, Moppets' Rhythms and Rhymes, Music For Moppets* by Helen and Robert Pace
- *The Contemporary Piano Method* by Margaret Brandman
- *K.A.C. Music Assignment Journal* by Karen Celella
- *To Hear Ourselves As Others Hear Us* by James Boyk
- *How To Get To Carnegie Hall - Weekly Music Practice Organizer* by Diane Wachsmann
- *At The Beginning - Teaching Piano to the Very Young Child* by Rhoda Rabin

Os exemplos acima, são apenas alguns, frente ao grande número de metodologias e materiais didáticos disponíveis para a iniciação no piano.

De uma forma geral, na maioria das instituições, os alunos frequentam aulas de musicalização até os oito anos e a partir dessa idade, podem frequentar aulas de instrumentos de cordas de friccionadas, violão, piano ou flauta doce. Embora os conteúdos das aulas de musicalização permitirem que os alunos tenham contato com os mais variados instrumentos, em um primeiro momento a única opção para alunos que demonstram interesse por instrumentos de sopros é a flauta doce. Somente a partir dos dez anos, dependendo da oferta e das particularidades de cada instituição, é que os alunos podem passar da flauta doce para outros instrumentos de sopros. Isso acontece por questões físicas, haja vista que:

As crianças menores podem não ter o comprimento do braço suficiente para posicionar uma flauta modelo padrão ou ser capaz de chegar a sexta posição no trombone, as crianças mais magras podem não ter pontas dos dedos grandes o suficiente para cobrir completamente os furos na clarineta. (Delzell & Leppla, 1992; Fortney, Boyle, & Decarbo, 1993)⁵⁷

Delzell (1998), afirma que em instrumentos de cordas friccionadas, esse fator não é uma preocupação, dada a disponibilidade de instrumentos de tamanhos variados (por exemplo, violino tamanho 1/4 e violoncelo tamanho 1/2). O método Suzuki recomenda que a instrução em instrumentos de cordas friccionadas comece em torno de 3 anos de idade. (KENDALL, 1973)

Cabe notar que no momento da transição das aulas de musicalização para as aulas de instrumentos, há um certo desconforto por parte dos pais e dos alunos. As crianças ficam em dúvida ao se depararem com um enorme número de instrumentos a ser escolhido e os pais ficam aflitos e inseguros se sua criança escolheu o instrumento

⁵⁷ Citação em original em inglês: *Smaller children may not have the requisite arm length to position a standard model flute or be able to reach sixth position on the trombone, and thin children may not have finger pads large enough to completely cover the tone holes on the clarinet.* (Delzell & Leppla, 1992; Fortney, Boyle, & Decarbo, 1993)

certo, se vai se adaptar e se está pronta para as novas demandas que as aulas de instrumentos requerem. Os professores, por sua vez, nem sempre conseguem avaliar a prontidão da criança para essa nova fase.

Para alguns instrumentos, já existem algumas alternativas, como pro exemplo, o caso da flauta transversal, a utilização de bocais curvos, da flauta *Mini-Di*⁵⁸ e da flauta *JFlute* da marca *Nuvo*⁵⁹ permitem que as crianças possam passar da musicalização para a flauta transversal sem precisar passar pela flauta doce. Nesse caso a escolha pela flauta doce acontece pelo interesse e identificação do aluno com o instrumento e não como um paliativo enquanto o aluno não consegue tocar flauta transversal. Entretanto, para os demais instrumentos de sopros, os alunos ainda precisam tocar flauta doce implicando em uma nova fase de transição com novas angústias e desconfortos.

⁵⁸ Flauta transversal desenvolvida pelo flautista chinês Di Zhao que além de possuir bocal curvo tem o tamanho do corpo menor do que a flauta transversal de modelo padrão. Extraído do sítio http://www.blockiflute.com/Di-Zhao-Mini-Di-Beginning-Flute_p_8.html - acesso em 14/09/2013.

⁵⁹ Flauta transversal de plástico muito leve, com tamanho menor que a flauta padrão, bocal curvo e porta lábio adaptado para facilitar a emissão dos primeiros sons. Extraído do sítio http://www.blockiflute.com/Di-Zhao-Mini-Di-Beginning-Flute_p_8.html - acesso em 14/09/2013.



Figura 1 – Flauta infantil da marca *Nuvo*.



Figura 2 – Flauta *Mini-Di*

No Brasil, há alguns anos a flauta doce tem sido utilizada com êxito em classes infantis. É um instrumento tradicionalmente utilizado nas séries iniciais e intermediárias do ensino fundamental, em escolas de músicas, projetos socioculturais e organizações não governamentais (ONGs). (TAETS e LINS, 2012, p.1) A flauta doce é um instrumento de custo baixo e há uma extensa gama de material didático disponível para o instrumento. Outro fator a ser considerado é a questão técnica: o tamanho do instrumento e a facilidade de emissão permitem que crianças comecem a estudar esse instrumento em idade mais tenra.

Todavia, nos demais instrumentos de sopros, essa realidade é bastante diferente. Apesar de também haver uma infinidade de métodos e materiais, assim como

nos demais instrumentos, a indicação é que se comece nesses instrumentos por volta dos dez ou doze anos, dependendo do tamanho da criança.

A iniciação com a clarineta

A clarineta está presente em bandas, rodas de choros, orquestra e nas mais variadas formações musicais, é um instrumento que dialoga com os gêneros musicais brasileiros e com a nossa cultura. Perceber sua versatilidade timbrística, assim como os recursos de técnica expandida tais como *glissandos*, *frulatos*, *sleps*, dentre outros torna o instrumento ainda mais atrativo. Esses recursos somados ao vasto repertório disponível tanto na música popular quanto na música erudita torna ideia de utilizar a clarineta em classes infantis de iniciação instrumental cada vez mais estimulante.

No entanto, há uma dificuldade em começar na clarineta antes dos dez anos, devido ao tamanho do instrumento e a grande pressão de ar necessária para a emissão do som. Por essa razão, boa parte das instituições oferecem aulas de clarineta para crianças a partir dos dez anos e muitas vezes, somente com doze anos é que os alunos podem iniciar no instrumento.

Ao refletir sobre as possibilidades de utilização da clarineta em classes infantis, questões relacionadas à ergonomia veem a tona, visto que o tamanho, o peso do instrumento e a pressão de ar necessária para emissão dos primeiros sons, em um primeiro momento inviabilizaria a iniciação por crianças menores como acontece na flauta doce e na flauta transversal. Sobre essa questão, a requinta (clarineta soprano Mib) poderia ser usada e há casos em que isso acontece, especialmente nas bandas. Embora a utilização da requinta possa ser viável, para crianças um pouco maiores, uma clarineta *sib* de resina plástica poderia também servir a esta finalidade, considerando que esse instrumento é um pouco mais leve do que uma clarineta de madeira. Há também disponível no mercado uma requinta de resina plástica, com poucas chaves chamada de *kinder Klari*. O intuito desse instrumento é que esse seja utilizado na iniciação de crianças pequenas na clarineta. E há também instrumentos que consistem em uma espécie de flauta doce com sistema de boquilhas e palhetas simples semelhantes à *charamela* (instrumento antecessor à clarineta moderna) e que também são confeccionadas com o objetivo de oferecer possibilidades de iniciação a clarineta e ao saxofone por crianças menores.



Figura 3 – *Kinder Klari*



Figura 4 - *Charamela/Kids Series Clarinet - Schiller*

Por fim, outro instrumento que se mostra bastante eficiente para iniciação infantil é o *clarineo*, desenvolvido pelo clarinetista inglês Graham Lyons. (2013)

Lyons (2013) ressalta cinco diferenciais que viabilizam a utilização do *clarineo* em classes infantis:

- Em primeiro lugar o clarinéio é menor e mais leve. A iniciação não precisa mais ser adiada por não ser possível segurar o instrumento usando somente o apoio da mão direita, os dedos podem fechar todos os furos, assim como os dedos mínimos podem alcançar as chaves com facilidade.

- Em segundo lugar, o clarineo “é praticamente à prova de criança”. O corpo do instrumento é confeccionado de materiais resistentes, (ABS e Delrin) de alta durabilidade e pode aguentar temperaturas extremas. As sapatilhas são feitas de borracha e são à prova d'água.
- Em terceiro lugar, o corpo é moldado em duas metades transversais, que são então soldadas. Os furos e os *undercuts*⁶⁰ foram moldados para permitir afinar cada nota com mais precisão.
- Em quarto lugar, se alguma chave for danificada pode ser removida do corpo e substituída por uma chave nova. A reparação pode ser realizada rapidamente e com baixo custo.
- Finalmente, em quinto lugar, o clarinéio foi lançado com afinação em dó, tornando-o compatível com outros instrumentos utilizados com crianças.

Além das adaptações ergonômicas e de afinação, o instrumento possui uma emissão de som muito fácil, assim como a flauta doce, pode ser todo desmontado e possui sistemas de encaixe para a palheta, boquilha e corpo do instrumento.

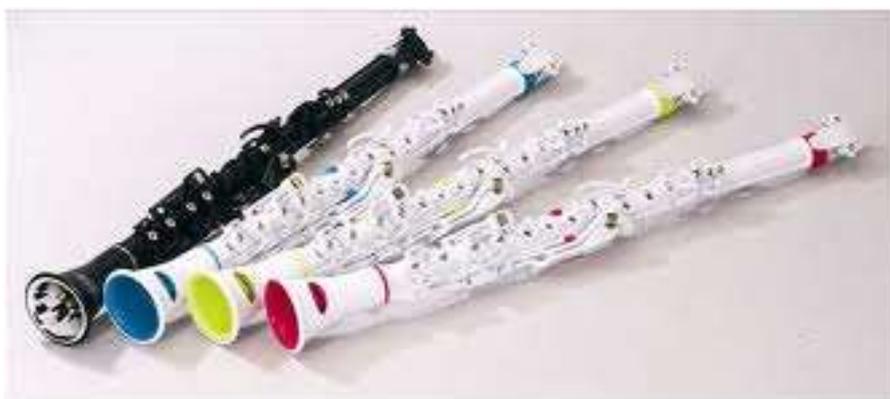


Figura 5 – Clarineos coloridos.

Considerações finais

⁶⁰ Extensão entre os furos externos e o tubo interno do instrumento.

Tem-se notado uma carência de estudos que investiguem quais os fatores relevantes para aprendizagem da clarineta antes dos oito anos. Contudo, a partir da revisão bibliográfica realizada e com base nos trabalhos já existentes sobre aprendizagem infantil em outros instrumentos tais como flauta transversal e violino, acredita-se que será possível investigar como a utilização de clarinetas ergonomicamente adaptadas, como o *clarineo*, pode propiciar a aprendizagem do instrumento em idade mais tenra.

Por fim, considerou-se relevante se os resultados obtidos podem contribuir para ampliar as possibilidades de aprendizagem da clarineta sob uma perspectiva da educação musical contemporânea, além de apontar a necessidade de novas pesquisas.

Referências

DELZELL, J. K., & Doerksen, P. F. (1998). *Reconsidering the grade level for beginning instrumental music*. Update: Applications of Research in Music. Education.

DELZELL, J. K., & Leppla, D. A. Gender association of musical instruments and preferences of fourth-grade students for selected instruments. *Journal of Research in Music Education*, 40, 1992, p. 93-103.

FORTNEY, P. M., BOYLE, J. D., and DECARBO, N. J. A study of middle school band students' instrument choices. *Journal of Research in Music Education*, 42, 1993, p.28-39.

GREENLEES, J. *raising musical children - what is music readiness and what does it mean for my child?* in: ezinearticles. <http://ezinearticles.com/?raising-musical-children--what-is-music-readiness-and-what-does-it-mean-for-my-child?&id=3511903>. acesso em 10/09/2013.

GURSKÉ, B. *Music Readiness*. In: Charlot Parents/Articles mains. <http://www.charlotteparent.com/articlemain.php?Music-Readiness-3195>. Acesso em 09/08/2013.

KENDALL, J. D. *The Suzuki violin method of American music education*. Washington, DC: Music Educators National Conference, 1973.

LYONS, G. *The origins of the clarinéo*. In: <http://www.clarineo.co.uk/origins.asp>. Acesso em 11/09/2013.

TAETS, Thelma Nunes; LINS, Maria J. S. Da Costa. *Iniciação À Flauta Doce: uma prática de ensino significativa*. XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino. Campinas: Universidade de Campinas, 2012.

Sítios:

Bloki Flute Method: <http://www.blockiflute.com/> Acesso em 12/09/2013.

Clarinéo e JFlute: <http://www.clarineo.co.uk/>. Acesso em 09/09/2013.

Kinder Klari: <http://www.bill-lewington.com/kinder.htm> Acesso em 12/09/2013.

Metodologias para piano: <http://pianoeducation.org/pnotmtre.html#K.A.C>. Acesso em 07/09/2013.

Mini-Di Flute: http://www.blockiflute.com/Mini-Di-Beginning-Di-Zhao-Flute_c_31.html Acesso em 08/09/2013.

Schiller kids clarinet (charamela): <http://www.schillerinstruments.com/clarinets/schiller-american-heritage-kids-series-clarinet> Acesso em 07/09/2013.

ESCUTANDO A PRAIA: COOPERAÇÃO ENTRE ECOLOGIA ACÚSTICA E EDUCAÇÃO MUSICAL

Brena Neilyse Correia dos Santos

Universidade Estadual do Ceará

Ewelter de Siqueira Rocha

Universidade Estadual do Ceará

Resumo: *Valendo-se de uma metodologia inspirada no arte-jogo Fim de Feira desenvolvido por Teca Brito em parceria com J. Koellreutter, este artigo discute a elaboração e os resultados de uma oficina de educação sonora realizada com os alunos da escola XXX, situada numa região litorânea do estado de Ceará. Inserida em uma paisagem sonora sobremaneira marcada por sons naturais do mar, vento, de coqueiros, pássaros e outros, a referida escola foi escolhida para a realização das oficinas por julgarmos favorecer o desenvolvimento de atividades que interceptam os campos da educação musical e da ecologia acústica, definida por M. Schafer como “o estudo dos sons em relação à vida e à sociedade” (SCHAFER). Elaboramos, então, o arte-jogo Escutando a Praia, no qual os alunos foram instigados a refletir sobre o seu universo sonoro, a partir da prática de uma escuta minuciosa da paisagem sonora do lugar, reproduzindo-a, posteriormente, de forma cênica e musical. Para tanto, trabalhamos um conceito ampliado de música, no qual o som configura-se como matéria-prima a ser manipulada por qualquer um que se proponha a fazê-lo, corroborando o pensamento de John Cage, para o qual “Música é sons, sons à nossa volta, quer estejamos dentro ou fora das salas de concerto”. Por intermédio da atividade realizada, o artigo discute a contribuição da ecologia acústica para o aprimoramento da percepção sonora, da concentração, e para o aprendizado musical propriamente dito.*

Palavras-chave: educação musical, ecologia acústica, paisagem sonora, música.

Listening to the beach: Cooperation between acoustic ecology and musical education

Abstract: *Based on a methodology inspired at the art game 'The end of the market' developed by Teca Brito in partnership with J. Koellreutter, this paper discusses the elaboration and the results of a workshop on sound education with the students of the Early Childhood and Basic School Helena de Aguiar Dias, located in a coast side area in the State of Ceará. The school is located in a greatly pointed out by the natural sounds of the sea area, and it was chosen to hold the workshop based on the belief that it would help on the development of the activities that intercept the fields of musical education and acoustic ecology, in Schafer's definition as “the study of the sounds related to life and society” (SCHAFER) The art game 'Listening to the beach', where the students were instigated to think about their own sound universe, based on a thorough listening of the environmental soundscape, later reproducing them on a scenic and musical way. Therefore, we worked on an enlarged concept of music, whereupon sound is raw*

material to be manipulated by anyone who wants to do it, reinforcing John Cage's thought, to whom 'Music is sounds, sounds around us, either inside or outside concert rooms'. Through the activity, the article discusses the contribution of the acoustic ecology to the improvement of the sound perception, concentration and musical learning itself.

Keywords: musical education, acoustic ecology, soundscape.

Música, Ecologia Acústica e Educação Musical.

A partir da segunda metade do século XX, novas maneiras de pensar, criar e fazer arte surgiram e se consolidaram. As mais variadas formas de expressão artística constituíram o que passou a se chamar Nova Arte, uma arte advinda de uma “nova sensibilidade”, que, como afirma Ortega y Gasset,

não mais “representa” as coisas”. Pode-se partir de qualquer objeto, não para reproduzi-lo, imitá-lo, e sim para “reconstruir” (até mesmo “desconstruir”), para salientar, tocar novos ângulos (ORTEGA Y GASSET, 1999, p. 10 e 11).

Conseqüentemente, a música, a Nova Música, favoreceu o aparecimento de novas técnicas e estéticas não somente no que se refere à composição ou interpretação, mas também no que diz respeito ao próprio conceito de música. Uma música sem limites, permitindo que qualquer som configure-se como matéria-prima em potencial. Tal visão é fortalecida pela definição de John Cage, relatada por Schafer no seu livro *O Uvido Pensante*, segundo a qual “música é sons, sons à nossa volta, quer estejamos dentro ou fora das salas de concerto” (SCHAFER, 1991, p. 120). Este conceito corroborou as ideias de M. Schafer, que compreende o mundo como uma “composição musical macrocósmica”, na qual o universo sonoro interpreta o papel de orquestra, e os músicos são tudo o que soa (id., 1997, p. 20).

Schafer, a partir de seu *World Soundscape Project* (Projeto Paisagem Sonora Mundial), constatou que cada lugar possui determinado grupo de sons que o caracteriza e lhe concede uma espécie de identidade acústica. Esse grupo de sons compunha, então, o que Schafer denominou de paisagem sonora (*soundscape*), em analogia à paisagem (*landscape*) visual que constitui os ambientes.

Os estudos sobre paisagem sonora estão inseridos no campo científico da Ecologia Acústica, que procura compreender as relações entre os sons, a vida e a sociedade (id., p. 287), de maneira análoga à própria Ecologia, ciência que estuda a relação entre os organismos vivos e seu ambiente (ODUM, 2004, p. 4), ambas compartilhando o mesmo objetivo: a manutenção do equilíbrio entre as relações. Para

tanto, Schafer considera de extrema importância a restauração da habilidade de escuta do ser humano. Uma escuta no seu sentido mais amplo, levando a uma total consciência das sonoridades que compõem as paisagens. Deve haver, portanto, um “resgate de uma cultura auditiva significativa”, visto que, para o autor, somente “uma completa avaliação do ambiente acústico pode nos fornecer os recursos para melhorar a orquestração da paisagem sonora” (SCHAFER, 1997, p. 288).

Murray Schafer vislumbra a educação como principal ferramenta a ser utilizada no cumprimento de tal objetivo. Ele acredita ser necessário, primeiramente, “ensinar às pessoas como ouvir mais cuidadosa e criticamente a paisagem sonora”, para que, em seguida, possam replanejá-la (id., p. 12). Sua filosofia educacional preconiza o ensino da música como fator de extrema relevância para a formação integral do ser humano, a partir de um fazer musical criativo que valoriza a integração entre as artes. Portanto, encontramos, ainda em Schafer, referências para um segundo aspecto que fundamenta o conceito de música aqui descrito. Uma música compreendida como uma arte sem fronteiras, que dialoga, e até mesmo se confunde, com as demais formas de expressão artística e que contribui para a formação do ser humano. Esse pensamento aproxima-se também da proposta pedagógica de Joachim Koellreutter, quando concebe uma educação musical que incorpora todas as artes e que possibilita o desenvolvimento de habilidades relacionadas à expressividade, à sensibilidade, à concentração, à comunicação, ao relacionamento interpessoal, à criticidade, ao senso estético, entre outras.

Além dos dois acima citados, muitos outros educadores tem se empenhado na busca por metodologias que possibilitem o ensino da música de maneira interdisciplinar, visando à valorização do ser humano e o equilíbrio entre suas relações. No Brasil, entre os nomes de destaque na atualidade, estão Marisa Fonterrada e Teca Brito. Fonterrada, tradutora dos livros de Schafer para a língua portuguesa, dedica-se a pesquisas em Educação Musical e Ecologia Acústica. Brito coordena o centro de atividades musicais Teca Oficina de Música, em São Paulo, é relatora do Documento de Música do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil e autora de livros

que abordam a temática da educação musical, dentre eles, *Koellreutter Educador: o humano como objetivo da educação musical* (2001), que descreve a atividade na qual este trabalho foi inspirado, o Arte-Jogo Fim de Feira.

O Arte-jogo Fim de Feira⁶¹

O Arte-Jogo Fim de Feira foi um projeto idealizado e desenvolvido em São Paulo, no ano de 1999, pela educadora musical Teca Brito em parceria com o também educador Koellreutter. Contou com a participação de amigos, professores, estagiários e alunos do centro de atividades musicais Teca Oficina de Música.

A ideia surgiu quando Teca convidou Koellreutter para realizar um jogo de improvisação a ser apresentado no Museu de Arte Moderna (MAM). O jogo teve a ‘feira’ como temática escolhida. Dialogando com as ideias de M. Schafer e J. Cage, o objetivo, então, seria recuperar a escuta da paisagem sonora de uma feira, recriando-a posteriormente. (BRITO, 2001, p. 60).

Além de trabalhar aspectos musicais como forma, timbre, textura, ritmo, intensidade, etc., o jogo recorreu também às artes cênicas. E ao colocar-se no ponto de interseção entre esses dois universos artísticos, mesclando linguagens diversas, configurou-se, então, como um arte-jogo.

De acordo com de Teca Brito,

Fim de Feira propôs uma vivência cênico musical com base em situações cotidianas: a feira – espaço que integra ordem e caos, relacionamento e comunicação, riqueza de cores, formas, odores, sabores, texturas, movimentos e, obviamente, sons (id., p. 61).

O arte-jogo foi considerado, ainda, por Koellreutter como uma oportunidade de

trabalhar a música como meio para o desenvolvimento da personalidade, da concentração, para o exercício do relacionamento e da comunicação, para a superação do egocentrismo, entre outras questões (id., p.73).

⁶¹ *Todo o processo de criação, montagem e realização está descrito no livro Koellreutter Educador: o humano como objetivo da educação musical (BRITO, 2001).*

Durante a preparação da apresentação do Fim de Feira, os participantes reuniam-se em encontros quinzenais, onde discutiam e refletiam a cerca do projeto, trocavam ideias e ensaiavam. Além disso, nos intervalos entre os encontros, pesquisavam e buscavam vivenciar a realidade da feira, com o intuito de compor suas personagens da melhor forma possível. Teca relata ter havido certa transformação quanto à escuta e percepção dos participantes, e afirma:

Os pregões passaram a rondar a escuta de cada um, mostrando como um foco de interesse transforma a percepção, a escuta e, conseqüentemente, a consciência com relação ao fenômeno observado (id., p. 73).

Oficina de Educação Sonora Escutando a Praia

As ideias apresentadas anteriormente constituem o substrato teórico que embasou a Oficina de Educação Sonora Escutando a Praia, realizada na E. E. I. F. Helena de Aguiar Dias, localizada na praia do Cumbuco, Caucaia-CE. Inserida em uma paisagem sonora sobremaneira marcada por sons naturais do mar, vento, de coqueiros, pássaros e outros, a referida escola favoreceu significativamente o desenvolvimento de atividades que interceptam os campos da educação musical e da ecologia acústica, através de uma abordagem lúdica, que vislumbrou um fazer musical diferenciado, no qual o domínio dos sons passou a interagir com outras formas de expressão artística, como artes cênicas, dança e artes plásticas. Através da realização de exercícios e jogos, a oficina buscou aprimorar habilidades de escuta, percepção, concentração, criação e expressão, além de promover um despertar para aspectos característicos da identidade acústica local, sendo esta explorada cenicamente através da atividade final, que denominamos *Arte-Jogo Escutando a Praia*. O curso totalizou uma carga horária de 20 horas, distribuídas entre cinco encontros diários, dos quais participaram alguns alunos do ensino fundamental II.

No primeiro dia, uma roda de conversa sobre a definição de música norteou os rumos a serem seguidos em relação à proposta de se trabalhar uma música que dialoga e

até mesmo se confunde com as demais formas de expressão artística, e que contem em si infinitas possibilidades sonoras. O debate incluiu a apreciação de áudios previamente selecionados⁶², como Primavera, de Vivaldi, Show das Poderosas, de Larissa Machado, Ocean of Sounds, de John Cage, Largadinho, de Duller, Fabinho Alcântara e Samir, Melodia Sentimental, de Heitor Villa Lobos e Dora Vasconcelos, Forró de Cabo a Rabo, de Luiz Gonzaga e João Silva, 4'33", de John Cage, Pacific Fanfare, composta em virtude do WSP e sons diversos (mar, vento, jangada, pássaros, pessoas falando, etc.), com posterior discussão, procurando responder ao seguinte questionamento: Isso é música? Pergunta respondida prontamente e em senso comum quando tratavam-se de obras que atendiam às especificações comumente exigidas para que se configurassem como música: melodia, ritmo, harmonia, presença de instrumentos e/ou voz, etc. Entretanto, peças como Pacific Fanfare e 4'33" ou sons aleatórios causaram certa hesitação diante da elaboração de uma resposta e grande surpresa com possibilidade destas serem compreendidas como músicas.

Ainda no primeiro dia, foram realizados alguns exercícios de escuta extraídos do livro *Educação Sonora*, de M. Schafer (2009), a partir dos quais, os alunos puderam experimentar momentos de consciência voltada especificamente para a escuta, levando à percepção sonora do ambiente e ao reconhecimento da identidade acústica do lugar. Primeiramente, realizaram uma escuta da própria escola, listando os sons que puderam ouvir a partir da sala de aula (figura 1⁶³). Em seguida um *passeio auditivo*⁶⁴ (figura 2), numa rota entre escola e praia, proporcionou um encontro com uma maior variedade de sons, que motivaram um segundo momento de reflexão a cerca da composição da paisagem sonora do trecho percorrido.

⁶² O repertório foi escolhido de maneira a contemplar uma maior diversidade de gêneros musicais, presentes ou não no cotidiano de apreciação dos alunos, tornando o processo de construção do conhecimento mais significativo.

⁶³ As figuras enumeradas nesta e na próxima seção compõem o ensaio fotográfico *Oficina e Arte-Jogo Escutando a Praia*, que antecede as considerações finais deste artigo.

⁶⁴ "Passeio concentrado na audição" (SCHAFER, 1997, p. 297).

No segundo dia, a temática do encontro esteve centrada na escuta e gravação⁶⁵ (figura 3) dos sons percebidos durante as atividades anteriores. Os alunos foram, então, convidados a realizar outro *passeio auditivo* e gravar sons a sua escolha, que posteriormente seriam escutados e analisados. De acordo com Schafer,

A gravação pode ser um útil acessório ao ouvido. Tentar isolar um som pela gravação em alta-fidelidade sempre traz ao ouvido a lembrança de pormenores da paisagem sonora que antes não haviam sido percebidos (SCHAFER, 1997, p. 292).

Aos dois dias seguintes, ficou reservada a atividade de criação e montagem do produto final desta oficina, o Arte-Jogo Escutando a Praia, a partir do qual os sons puderam ser exteriorizados, também, através da expressão corporal. Baseando-se em um roteiro semi-estruturado, os alunos escolheram os sons que fariam parte da composição da paisagem sonora a ser recriada. Tais sons seriam incorporados, indicariam ações e/ou seriam emitidos durante a atuação, compondo, então, o que denominamos sons-personagens. Estes, quando incorporados, determinaram a performance a eles relacionada, pois os alunos buscaram, durante a atuação, assumir de fato a “personalidade do som”, assim como os atores o fazem quando interpretam suas personagens. Como exemplos, temos o mar e o vento, sons-personagens criados não somente a partir do imaginário coletivo, mas, principalmente, em função da escuta durante a atuação. Já como indicadores de ação, os sons tiveram a função de pontuar o início e a duração da performance. Dentre todos os sons-personagens, apenas o som do sol não indicou uma ação, sendo emitido durante a encenação, a partir da fala.

Os sons-personagens foram estes: o Mar, interpretado por duas alunas, que incorporando o som, realizaram um balé, como “meninas ondas”; o Ser da areia, personagem híbrido, representando elementos presentes na areia da praia, como pedras, animais, algas, búzios, sonoridades das jangadas “estacionadas” e a própria areia, interpretado por um aluno, que tinha sua atuação indicada (início e duração) pelos sons escutados durante a apresentação; o Vento, papel semelhante ao do mar; a Massa

⁶⁵ Para este fim, foi utilizado um equipamento de gravação de áudio TASCAM modelo DR-100MKII.

Sonora, outro personagem híbrido, representando a alegria, o colorido e a descontração da praia, a presença das pessoas, os passeios de buggy e as músicas tocadas nas barracas, foi interpretado por um aluno, que sambou ao som de instrumentos percussivos tocados pelo Ser da areia; e o Sol, emitindo, através da fala, um som simbolicamente entendido como um alerta à importância da escuta.

As atuações foram improvisadas de acordo com a perspectiva de Koellreutter, como relata Brito, segundo a qual “não há nada que precise ser mais planejado do que uma improvisação” (BRITO, 2001, p. 61). Então, a partir do conceito de música definido no primeiro dia e utilizando elementos, colhidos durante as atividades de escuta, que proporcionaram uma recuperação da escuta da praia, foi criada a “música da praia”, composta de sons gravados e emitidos em tempo real, cores e movimentos.

Finalmente, no quinto e último dia, foi realizada a apresentação do Arte-Jogo Escutando a Praia.

Arte-Jogo Escutando a Praia

Inspirado no Arte-Jogo Fim de Feira, desenvolvido por Teca Brito e Koellreutter, o Arte-Jogo Escutando a Praia consistiu numa representação cênica e musical da paisagem sonora de um dia na praia. Uma paisagem que mesclou elementos reais e simbólicos⁶⁶, promovendo certa provocação no imaginário do expectador, levando-o a um reencontro com aspectos presentes no seu cotidiano, visto que o público era formado por professores e alunos da escola.

O Arte-Jogo Escutando a Praia foi apresentado no ginásio da E. E. I. F. Helena de Aguiar Dias, durante o encerramento da Oficina de Educação Sonora Escutando a Praia. O chão, coberto por tecidos azul e bege, representando mar e areia, serviu de palco. Sobre o tecido bege, foram depositados objetos que seriam úteis durante a performance: pedras, miniatura de jangada, marionetes de pássaros-origami, cata-vento,

⁶⁶ Segundo Schafer, um evento sonoro é simbólico quando desperta no ouvinte emoções ou pensamentos, “quando ressoa nos mais profundos recessos da psique” (SCHAFER, 1997).

chocalhos e apito. Os alunos trajaram como figurino, tecidos finos e leves sobre suas roupas. Cada tecido possuía uma cor relacionada à personagem. A maquiagem, encerrando a composição visual das personagens, constituiu-se de pinturas no rosto, elaboradas pelos alunos, utilizando pastas coloridas próprias para esse fim.

Descritos os pormenores relativos à montagem do espetáculo, passamos a descrever a brincadeira:

O som do mar começa a soar e permanece presente durante toda a peça, como uma nota pedal. As “meninas ondas” realizam uma dança com movimentos suaves e fluidos. O dia está amanhecendo. O sol surge ao leste e traz consigo um alerta aos ouvintes: – Escuta! – ele sussurra. O ser da areia assiste a tudo (figura 4). Cantos de pássaros podem ser ouvidos, e o ser da areia passa a brincar com marionetes de pássaros-origami. Ele também simula a navegação de uma pequena jangada quando os sons emitidos pelas embarcações “estacionadas” na areia indicam que é hora de sair para o mar (figura 5). O vento, com sua eólica energia, move jangadas e cata-ventos; dissipa-se e dissolve-se em som e movimento (figura 6). As horas vão passando e outros sons surgem e se sobrepõem aos já presentes nesta paisagem. O sol dirige-se a sua posição de meio dia, e, mais uma vez, emite o alerta: – Escuta! – ele clama. A massa sonora, então, se apresenta como um clímax de sol a pino: forró tocando, pessoas falando, gritos de crianças, motores de buggy, cachorros latindo... Um menino, em cores, sons e alegria samba ao som percussivo tocado pelo ser da areia (figura 7). O dia passa, e o entardecer traz consigo o decrescendo dos sons e do próprio dia. Os sons que restam denunciam as jangadas voltando do mar e os pássaros disputando lugar nas copas das árvores. O que é traduzido, novamente em gestos, pelo ser da areia, enquanto, ao oeste, o sol se põe (figura 8), após emitir seu último alerta: – Escuta! – ele balbucia. Então, falas e gestos cessam, podendo-se apenas escutar o som do mar.

Ensaio Fotográfico: Oficina e Arte-Jogo Escutando a Praia



Figura 1 – Exercícios de escuta em sala de aula.



Figura 2 – Passeio auditivo.



Figura 3 – Aluna gravando os sons da jangada e aluno gravando o som do mar.



Figura 4 – Duas alunas, como “meninas ondas”, integrando o som-personagem mar. À direita, um aluno realiza a performance do nascer do sol. À esquerda, o ser da areia deitado ao chão, assiste a tudo.



Figura 5 – Personagem Ser da areia brinca com pássaros-origami, à esquerda, e simula uma jangada a navegar, à direita.



Figura 6 – Aluno representando o vento.



Figura 7 – Alunos realiza a performance que integra o som-personagem Massa Sonora. Ele samba ao som percussivo tocado pelo ser da areia. Ao fundo, o sol encontra-se em posição centralizada, indicando o meio-dia.



Figura 8 – À direita, o ser da areia, novamente, manipula os pássaros-origami. Ao centro, as “meninas ondas” realizam o balé do mar. À esquerda e ao fundo, o sol se põe.

Considerações Finais

A Ecologia Acústica, aqui trabalhada em sua definição mais geral, a que trata do relacionamento entre sons, vida e sociedade, foi inserida de forma significativa no ambiente escolar. As experiências de escuta proporcionaram aos estudantes momentos de reflexão a cerca do seu relacionamento com os sons presentes no cotidiano, indicando caminhos para o encontro com uma identidade acústica própria do lugar. Em depoimentos, os alunos relataram ter havido mudanças em sua percepção sonora, corroborando o pensamento de Teca Brito, quando comenta ter havido transformações quanto à escuta e percepção dos participantes do arte-jogo Fim de Feira (BRITO, 2001, p. 73). Em nosso caso, uma aluna comentou: “Eu comecei a ouvir a praia de forma diferente. Hoje, eu escuto sons que nunca percebi que estavam lá”. A maneira de perceber e compreender música também foi alterada, em função do conceito de música trabalhado ser diferenciado do conceito com o qual os alunos estavam acostumados a lidar. Noutro depoimento, um aluno afirmou que *“Essa aula é legal! Estamos conhecendo uma música diferente”*. Portanto, esta parceria entre Ecologia Acústica e Educação Musical contribuiu de forma significativa para o aprimoramento das habilidades de percepção, escuta, concentração e criatividade dos alunos, a partir de uma experiência musical diferenciada.

Referências

- BRITO, Teca Alencar de. Koellreutter Educador: o humano como objetivo da educação musical. São Paulo: Peirópolis, 2001.
- ODUM, Eugene P. Fundamentos da Ecologia. Tradução de Antônio Manuel de Azevedo Gomes. 7a ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2004.
- ORTEGA Y GASSET, José. A desumanização da arte. Tradução de Ricardo Araújo. 2a ed. São Paulo: Cortez, 1999.
- SHAFER, R. Murray. A Afinação do Mundo, uma exploração pioneira pela história passada e pelo atual estado do mais negligenciado aspecto do nosso ambiente: a paisagem sonora. Tradução de Marisa Trench Fonterrada. São Paulo: Editora Unesp, 1997.
- SCHAFER, R. Murray. Educação Sonora: 100 exercícios de escuta e criação de sons. Tradução de Marisa Trench Fonterrada. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2009.
- SCHAFER, R. Murray. O Ouvido Pensante. Tradução de Marisa Trench Fonterrada, Magda R. Gomes da Silva, Maria Lúcia Pascoal. São Paulo: Editora Unesp, 1991.

GESTOS, SONS E EXPERIÊNCIAS MUSICAIS: CINCO ESTUDOS SIMPLES PARA VIOLÃO

Natanael Martins de Sousa Universidade Estadual do Ceará – UECE
nael_thelifemusic@yahoo.com.br

Resumo: *A partir de um estudo realizado com os alunos da disciplina de prática instrumental I (violão) do Curso de Música da Universidade Federal do Ceará, esta pesquisa, que se encontra em fase de realização, reflete sobre o processo de elaboração e aplicação de cinco estudos para violão compostos tomando como referência teórica a noção de “mudança de metáfora” desenvolvida por Keith Swanwick (2003). Ao analisarmos alguns métodos para violão, como os de Pujol (1971), Carlevaro (1979) e Pinto (1982), percebemos que estes priorizavam aspectos puramente fisiológicos, anatômicos e mecanicistas, ou seja, cuidados com posturas corretas, observações da anatomia muscular, determinação dos ângulos de ataque dos dedos nas cordas, etc. Diferentemente dessas abordagens, os cinco estudos que estamos elaborando contemplam elementos relevantes para o campo da educação musical, considerando a música como expressão criativa que mobiliza instâncias que se estendem para além do som, privilegiando as dinâmicas gestuais e expressivas durante a execução dos alunos.*

Palavras chave: Educação Musical. Mudança de Metáfora. Estudo para Violão.

Gestures, Sounds and Musical Experiences: Simple Five Studies for Guitar

Abstract: *From a study fulfilled with students of Instrumental Practice I (guitar) of the Music Course of Federal University of Ceará, this research, which is being carried out, reflects on the process of elaboration and implementation of the five studies for guitar compounds with reference to the theoretical notion of "change of metaphor" developed by Keith Swanwick (2003). By analyzing some methods for guitar, such as Pujol (1971), Carlevaro (1979) and Pinto (1982), it was realized that they prioritized purely physiological, anatomical and mechanistic aspects, ie care with correct postures, observations of the anatomy muscle, determination of the angles of attack of the fingers on the strings, etc. Unlike these approaches, the five studies that we are developing include relevant elements to the field of musical education, considering music as creative expression that mobilizes instances that extend beyond the sound, emphasizing the expressive and gestural dynamics while the students' performance.*

Keywords: Musical Education. Change of Metaphor. Study for Guitar.

Introdução

A composição musical é uma atividade que vem sendo progressivamente valorizada no ensino de música, com ampliação de pesquisas que focalizam experiências criativas e composicionais. Segundo FRANÇA e SWANWICK (2002, p. 8): “Composição, apreciação e performance são os processos fundamentais da música enquanto fenômeno e experiência”. Entendemos que a composição é essencial para a música devido à sua própria natureza e seja qual for o nível de complexidade, estilo ou contexto, é por meio dela, que toda e qualquer obra musical é gerada. Ao ser observada

a importância que a composição musical exerce na atividade do ensino de música, a presente pesquisa, que se encontra em fase de realização, reflete sobre o processo de elaboração e aplicação de cinco estudos para violão compostos tomando como referência teórica a noção de “mudança de metáfora” desenvolvida por SWANWICK (2003). Segundo o autor, a música é um processo de expressão que requer a transformação de sons em melodias ou em gestos, a transformação de gestos em estruturas e a transformação de experiências simbólicas em experiências significativas.

Os conhecimentos musicais como a leitura, a percepção auditiva, o timbre e a intensidade, a harmonia, a tonalidade e as habilidades técnicas no instrumento⁶⁷ estão sendo trabalhados na elaboração dos cinco estudos, buscando abordar elementos relevantes para o campo da educação musical, uma vez que consideramos a música como expressão criativa que mobiliza instâncias que se estendem para além do som, privilegiando as dinâmicas gestuais e expressivas durante a execução dos alunos.

Um dos cinco estudos⁶⁸ já se encontra elaborado e será aplicado na disciplina de Prática Instrumental I – Violão do Curso de Música da Universidade Federal do Ceará – UFC, em data ainda a ser estabelecida. Os estudos subsequentes serão compostos em conjunto com os alunos da referida disciplina.

Assim, pretendemos com esta pesquisa, refletir sobre o processo de elaboração e aplicação de cinco estudos para violão, considerando a música como um discurso e identificando como este funciona metaforicamente. De acordo com a proposta de pesquisa, que será detalhada a seguir, buscaremos realizar por meio destes cinco estudos, um ensino musical agradável, prazeroso e, sobretudo consciente, capaz de possibilitar um desenvolvimento musical amplo e significativo.

Pesquisas na Área da Educação e Composição Musical

⁶⁷A técnica instrumental será trabalhada em todos os cinco estudos, enquanto os outros conhecimentos musicais em estudos específicos.

⁶⁸Ao final deste artigo, incluímos a partitura do Estudo I.

Considerações filosóficas a respeito de música e educação musical são relevantes à cultura ocidental, pois sempre se acreditou que a música podia influenciar no humor e no espírito dos cidadãos. Conforme FONTERRADA (2008, p. 26): “A busca do valor da música e da educação musical inicia-se na Grécia, que sempre tem sido, para o Ocidente, uma forte referência”. Grandes valores eram atribuídos à música, acreditando-se que ela colaborava na formação do caráter e da cidadania. Deste modo, as canções proporcionavam aos jovens um senso de ordem, dignidade, obediência, etc. Sobre as pesquisas em composição realizadas no campo da educação musical, apontamos Koellreutter como o responsável por trazer para o Brasil, na primeira metade do século XX, a visão de composição como ferramenta útil para o desenvolvimento musical e social dos alunos. De acordo com BURNARD apud BEINEKE (2008, p. 20),

As pesquisas sobre composição na área da educação musical, inicialmente, tinham o objetivo de contribuir nos estudos sobre o desenvolvimento musical. Por isso, os trabalhos das décadas de 1980 e 1990 focalizavam essencialmente medidas psicométricas sobre o pensamento criativo, o desenvolvimento da composição em crianças e a avaliação de produtos criativos.

No entanto, percebemos que em trabalhos mais recentes, essas abordagens foram sendo ampliadas, passando a dar mais enfoque teórico e metodológico sobre o contexto de produção das composições em ambientes escolares. Desta maneira, a interação e comunicação entre estudantes e professores na realização de composições passam a ter significados importantes referentes aos processos e produtos composicionais sob a ótica dos próprios participantes.

O Violão e a Técnica

O violão é frequentemente utilizado em instituições de ensino ou projetos sociais, como meio para ensinar música. No entanto, a maioria dos alunos demonstra maior preocupação em aprender a executar determinadas músicas em um instrumento

do que alcançar uma compreensão musical. Conforme SWANWICK⁶⁹, temos que ensinar o aluno a dominar tecnicamente o instrumento, mas também temos que ajudá-lo a tocar de forma musicalmente expressiva. Nesta perspectiva, podemos afirmar que, no universo da música ocidental erudita, há uma direta relação entre a técnica e a expressividade.

Para que a música seja considerada como um discurso, devemos entender o significado expressivo e estrutural que este traz, sendo que a compreensão só ocorre através do fazer musical. Segundo FRANÇA (2000, p. 52),

As modalidades centrais de comportamento musical - composição, apreciação e performance - são, portanto, indicadores relevantes da compreensão musical, as “janelas” através das quais esta pode ser investigada. A técnica, por sua vez, refere-se à competência funcional para se realizar atividades musicais específicas, como desenvolver um motivo melódico na composição, produzir um *crescendo* na performance, ou identificar um contraponto de vozes na apreciação. Independentemente do grau de complexidade, à técnica chamamos toda uma gama de habilidades e procedimentos práticos através dos quais a concepção musical pode ser realizada, demonstrada e avaliada.

Percebemos que tanto o fazer musical quanto o desenvolvimento musical ocorre em duas dimensões que se complementam mutuamente: a compreensão musical e a técnica.

Procedimentos Compositivos

Ao analisarmos alguns métodos para violão, como os de PUJOL (1971), CARLEVARO (1979) e PINTO (1982), percebemos que estes priorizavam aspectos fisiológicos, anatômicos e mecanicistas, ou seja, cuidados com posturas corretas, observações da anatomia muscular, determinação dos ângulos de ataque dos dedos nas cordas, etc. (Fig. 1).

⁶⁹ Ensino instrumental enquanto ensino de música. Trad. de Fausto Borém de Oliveira e Revisão de Maria Betânia Parizzi. Disponível em: <http://www.atravez.org.br/ceem_4_5/ensino_instrumental.htm>. Acessado em: 07 de Abril de 2012.

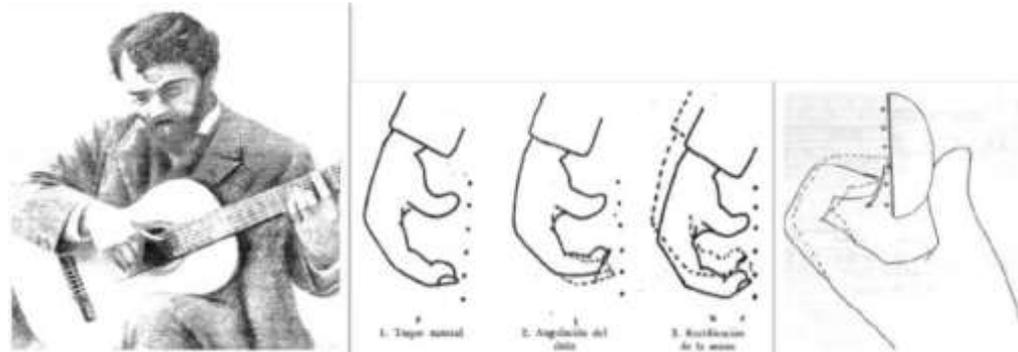


FIGURA 1 – Postura (Tarrega), Ataque de Dedo e Ligados Descendentes.

Fonte: Pujol (1971, p. 37), Carlevaro (1979, p. 67) e Pinto (1982, p. 28).

Diferentemente dessas abordagens, os cinco estudos que estamos elaborando, um dos quais, já composto, contemplam elementos relevantes para o campo da educação musical, como por exemplo, a leitura, a percepção auditiva, o timbre e a intensidade, a harmonia, a tonalidade e as habilidades técnicas no instrumento. Para tanto, a música será aqui considerada como um discurso, uma vez que esta se apresenta como forma simbólica que persiste em todas as culturas, desempenhando um importante papel em vários sistemas educacionais (SWANWICK, 2003). Ao levarmos em conta este argumento, buscamos entender a música em um processo que muda metaforicamente, sendo a metáfora, um “termo genérico da ‘linguagem figurativa em geral’, trazendo junto coisas dissimilares, criando uma relação onde previamente não havia nenhuma” (id., *ibid.*, p. 23). Para entender como o processo metafórico da música funciona, a pesquisa se baseou em três níveis cumulativos,

[1] quando escutamos ‘notas’ como se fossem melodias, soando como formas expressivas; [2] quando escutamos essas formas expressivas assumirem novas relações, como se tivessem ‘vida própria’; e [3] quando essas novas formas parecem fundir-se com nossas experiências prévias, ou [...] quando a música ‘informa a vida do sentimento’ (id., *ibid.*, p. 28-29).

Ao compormos o Estudo I, a prática de leitura e a percepção auditiva foram enfatizadas. Para a prática de leitura, empregamos o uso de figuras como a semibreve (geralmente tocadas pelos bordões nas cordas soltas) valendo quatro tempos e a semínima valendo um tempo (Fig. 2).

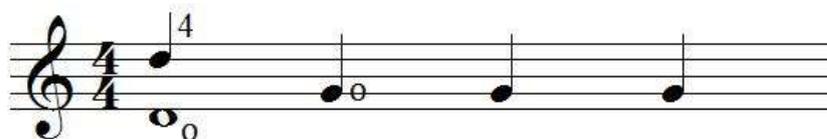


FIGURA 2 – Compasso 3.

Devemos destacar que a música nem sempre está presente, de modo intensivo, na vida das crianças desde o nascimento, tornando-se raros os casos onde podemos relacioná-la à linguagem materna. Isto inibiria a leitura e a escrita, uma vez que passaríamos a considerar a música como uma língua estrangeira. Para SCHROEDER (2009, p. 50),

[...] no ensino de uma segunda língua, mesmo que a escrita seja introduzida concomitantemente, a oralidade é bastante enfatizada, sobretudo no início do processo. Geralmente cada novo conhecimento (um vocabulário, uma regra gramatical, etc.) é apresentada através de exemplos onde aparece contextualizado (em situações do cotidiano) e a escrita só é trabalhada quando a maior parte das dúvidas já foram resolvidas oralmente.

O aluno só escreverá ou lerá aquilo que já compreendeu, onde o significado percebeu. Para tanto, apropriamo-nos da utilização da oralidade, podendo o aluno tocar o Estudo I de ouvido ou por imitação. O segundo aspecto abordado pelo Estudo I é a percepção auditiva, que ainda hoje é realizada por meio de ditados, solfejos e suas variações como práticas pedagógicas mais eficazes para conduzir o aluno a leitura e a escrita musical. Segundo BERNARDES (2001, p. 75),

O treinamento auditivo é visto como uma espécie de “ginástica auditiva”, na qual o ouvido musical é formado a partir do adestramento para ouvir, reconhecer e reproduzir. Assim, exercícios são “criados” sem critérios composicionais claros ou apresentam uma dificuldade de leitura e execução que remete a categoria de “malabarismos musicais” sem sentido, pseudo-virtuosístico, e que, na verdade, estariam impedindo o músico de perceber e apreender o significado real do fenômeno musical.

Percebemos que, se o ouvido for trabalhado somente como “ginástica auditiva”, o aprendizado do aluno ficará descontextualizado da música, o que resultará em uma falsa dimensão da linguagem. Já quando os exercícios se apresentam contextualizados, “a compreensão da linguagem se realiza, propiciando o aprendizado e o fazer orgânico da música” (ibid., 2001, p. 75). Em estudos realizados por BARBOSA (2009), constatou-se que os elementos constitutivos da linguagem musical mais privilegiados na percepção auditiva são os graus da escala, os intervalos, as escalas, os modos, os acordes, as funções tonais, cadências, compassos, ritmos. Na composição do Estudo I utilizamos intervalos melódicos ascendentes e descendentes, notas em graus conjuntos e células rítmicas simples (Fig. 3).

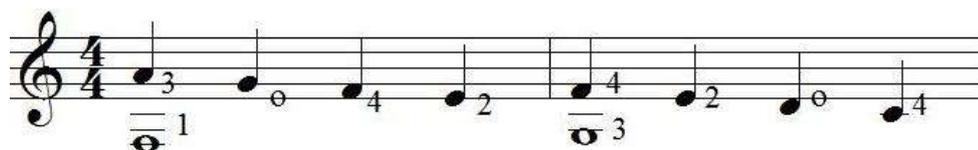


FIGURA 3 – Compassos 9 e 10.

Para que haja um salto metaforicamente na compreensão musical, não podemos considerar os intervalos e os valores rítmicos como os únicos meios para se chegar à expressão musical. Conforme SWANWICK (2003, p. 62): “Esses materiais sonoros devem ser presumidos dentro de um novo enfoque. [...] Não podemos galgar de intervalos para linhas exclusivas às notas nos afastando das melodias”. Desta maneira, daremos destaque à percepção como conteúdo que trabalhará no aluno sua capacidade de perceber auditivamente, refletir e agir criativamente sobre a música, utilizando os intervalos em estruturas melódicas. Só após a aplicação do Estudo I é que os Estudos II, III, IV e V serão compostos, levando em consideração os resultados alcançados. No entanto, relataremos a seguir, como pretendemos proceder com a composição dos estudos subsequentes.

No Estudo II, além da leitura, trabalharemos com o timbre e a intensidade, pois o violão é um instrumento com diversas possibilidades sonoras, as quais favorecem a expressividade musical do intérprete. Sendo assim, esses fatores se tornaram aspectos fundamentais para realização do Estudo II. Conforme PUJOL (1960, p. 26),

Intensidade, altura e timbre são qualidades particulares do som. Sempre que duas notas com a mesma intensidade e altura produzem em nosso ouvido uma sensação diferente, terão timbres distintos. Esta diferença que pode variar no infinito é, dentro do sentido comparativo, suscetível de comparação.

A princípio serão trabalhados os timbres metálico e doce. Os sons se tornam metálicos na execução da música ao colocarmos a mão direita mais próxima do cavalete ou variando o ângulo de ataque desta mão. Já a intensidade a ser contemplada será o piano e o forte. Estas podem ser alcançadas de acordo com a intensidade (força) empregada na execução dos trechos musicais estabelecidos.

Para compormos o Estudo III, o conceito de harmonia terá papel relevante no fazer musical dos alunos. Tríades maiores, menores, diminutas e aumentadas, bem como suas respectivas inversões, serão apresentadas e trabalhadas no referido estudo. No entanto, os elementos musicais devem ser trabalhados de forma consciente, tendo em vista que “um procedimento bastante comum no ensino tradicional é justamente partir dos elementos musicais isolados (notas, acordes, ritmos, etc.) e ir juntando-os em

estruturas cada vez mais complexas até chegar às músicas propriamente ditas” (SCHROEDER, 2009, p. 47). Na composição dos cinco estudos, buscaremos abordar elementos que privilegiem o aspecto discursivo da música, partindo sempre de um contexto esteticamente estruturado, mesmo que, em determinado momento, a proposta seja trabalhar algum elemento específico, como no caso do Estudo III, a estrutura e percepção da harmonia.

Os aspectos tonais serão trabalhados no Estudo IV e V, sendo o tom maior desenvolvido no Estudo IV e o tom menor no Estudo V. As funções e progressões harmônicas terão papel fundamental para que os alunos possam alcançar a compreensão e a percepção musical desses dois estudos. De acordo com KOSTKA e PAYNE (2000 p. xiv): “a Harmonia Tonal refere-se à música com um centro tonal, baseada na escala maior e/ou menor, e usa acordes de terças sobrepostas que se relacionam entre si e com o centro tonal de diversas formas”. Para compormos uma música estruturada em um centro tonal, os acordes construídos em sobreposição de terças, nos diversos graus da escala, devem ter uma função padrão dentro de uma tonalidade. Entendemos que a música é um fluxo de informações que não consiste em uma única sucessão de sons desarticulados, por isso, trabalhar os aspectos tonais nos Estudos IV e V tornaram-se relevantes para esta pesquisa. Conforme FALCÓN (2011, p. 93-94),

As mudanças que acontecem numa corrente auditiva coerente representam, para o ouvinte, elementos significativos. Estes elementos significativos se traduzem em informação, definida neste caso como um conjunto de dados obtidos pelas vias sensoriais que, processadas por nosso cérebro, reproduzem a incerteza a respeito de algo ou aumentam o conhecimento a respeito de algo. A informação acústica de uma peça musical é portadora dos fatores de tensão – resolução que fazem da peça um objeto significativo e, por sua vez, conduzem a atenção através de diferentes estados psicológicos. O estudo destes fatores pode oferecer algumas formas de interpretação da relação entre o processo de evolução do fluxo sonoro e as suas consequências perceptivas.

Na música estruturada em um centro tonal, o processo cadencial pode ser definido como um ponto perceptivamente hierarquizado dentro de um fluxo. Para RICKSTRO (1980, p. 582-586): “[cadência é] a forma em que se baseia o fechamento de uma frase, movimento ou peça, baseada em um gesto melódico reconhecível, progressão harmônica ou resolução de dissonância”. As cadências terão um papel importante na organização estrutural dos Estudos IV e V, servindo como pontuação nas estruturas das frases, pois sem pontuação, o discurso musical se tornaria um contínuo indiferenciado.

Aplicação dos Cinco Estudos

A partir do conhecimento da realidade em que estão inseridos os alunos da disciplina de Prática de Violão I do curso de Música da UFC, um dos primeiros passos para o desenvolvimento metodológico da pesquisa consiste no contato com o professor da disciplina e o coordenador (a) do curso, onde proporemos colocar em prática a investigação já mencionada. Após a confirmação, aplicaremos o Estudo I e de acordo com os resultados alcançados, os outros estudos serão compostos com a participação e colaboração dos alunos investigados.

A partir dos objetivos da pesquisa, optamos pelo estudo de caso, utilizando uma abordagem qualitativa. O estudo de caso “consiste na observação detalhada de um contexto, ou indivíduo, de uma única fonte de documentos ou de um acontecimento específico” (MERRIAM apud BOGDAN e BIKLEN, 1994, p. 89). Através dessa metodologia podemos compreender as concepções de educação musical e os processos de ensino e aprendizagem de música no grupo selecionado. As vantagens que esse modelo pode trazer são inúmeras, de acordo com LAVILLE e DIONNE (1999, p. 156),

A vantagem mais marcante dessa estratégia de pesquisa repousa, é claro, na possibilidade de aprofundamento que oferece, pois os recursos se veem concentrados no caso visado [...].

Nesta perspectiva, o estudo de caso nos permite olhar para cada um dos alunos como únicos e individuais, sem perder de vista que estes fazem parte de um contexto maior que é a disciplina de prática instrumental I.

Considerações Finais

Entendemos que os elementos sintáticos da música estão sempre em função de uma proposta musical, de intencionalidade estética, não adiantando em nada ensiná-los como entidades autônomas em relação ao todo. Dessa maneira, as notas em si são elementos insuficientes para que se atinja o nível da linguagem musical, pois o simples reconhecimento desses elementos nada nos diz sobre seu significado em um contexto estético. As notas musicais devem ser trabalhadas em estruturas melódicas carregadas de significados, informando a vida do sentimento musical.

Na presente pesquisa, as relações entre os materiais, o reconhecimento dos gestos, dos motivos, a organização formal, os procedimentos de elaboração dos cinco estudos, geração e tensões, condução de força e toda sorte de articulação entre as vozes, timbres, movimentos melódicos, rítmicos e harmônicos, bem como a técnica

instrumental, a leitura e escrita musical devem estar bem compreendidos. Enfim, esperamos que os cinco estudos que estamos propondo, possibilitem aos alunos um ensino musical agradável, prazeroso e consciente, capaz de promover um desenvolvimento musical crítico, amplo e significativo.

Estudo I

Natanael Martins de Sousa

Violão

4

8

12

16

20

Referências

BARBOSA, Maria Flavia Silveira. Percepção musical como compreensão da obra musical: contribuições a partir da perspectiva histórico-cultural. 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

BEINEKE, Viviane, A composição no ensino de música: perspectivas de pesquisa e tendências atuais. Revista da ABEM, Porto Alegre, N. 20, 2008. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/revista20/revista20_artigo2.pdf>. Acessado em: 18 de julho de 2013.

BERNARDES, Virginia. A percepção musical sob a ótica da linguagem. Revista da ABEM, Porto Alegre, N.6, 2001.

BOGDAN, Roberto; BIKLEN, Sari Knopp. Investigação qualitativa em educação. Porto: Porto editora, 1994.

CARLEVARO, Abel, Escuela de la guitarra. Exposición de la teoría instrumental. Buenos Aires: Barry Editorial, 1979.

FALCÓN, Jorge Alberto. Quatro critérios para a análise musical baseada na percepção auditiva. 2011. Dissertação de mestrado – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2011.

FRANÇA, Cecília Cavaliere. Performance instrumental e educação musical: a relação entre a compreensão musical e a técnica. Revista *Per Musi*, Belo Horizonte, v. 1, 2000.

FRANÇA, Cecília Cavaliere; SWANWICK, Keith. Composição, apreciação e performance na educação musical: teoria, pesquisa e prática. Revista *Em Pauta*, Porto Alegre, N. 21, V.13, 2002. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/EmPauta/article/view/8526/4948>>. Acessado em: 18 de julho de 2013.

FONTEERRADA, Marisa Trench de Oliveira. De Tramas e Fios. 2ª Edição. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 2008.

KOSTKA, Stefan; PAYNE, Dorothy. Tonal Harmony with an Introduction to Twentieth Century-Music. New York: McGraw-Hill, 4ª Edição, 2000.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Trad. Heloisa Monteiro e Francisco Settineri. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda.; Belo Horizonte UFMG, 1999.

SCHROEDER, Silvia Cordeiro Nassif. A educação musical na perspectiva da linguagem: revendo concepções e procedimentos. Revista da ABEM, Porto Alegre, N. 21, 2009.

SWANWICK, Keith. Ensinando música musicalmente. Tradução de Alda de Oliveira e Cristina Tourinho. São Paulo: Moderna, 2003.

_____. Ensino instrumental enquanto ensino de música. Trad. Tradução de Fausto Borém de Oliveira e Revisão de Maria Betânia Parizzi. Disponível em: <http://www.atravez.org.br/ceem_4_5/ensino_instrumental.htm>. Acessado em: 07 de Abril de 2012.

PINTO, Henrique. Curso Progressivo de Violão. São Paulo: Ricordi, 1982.

PUJOL, Emilio. Escola Razonada de la Guitarra: baseada em los principios de la técnica de Tarrega. Buenos Aires: Ricordi, V. 1, 2, 3 e 4,1971.

_____. O dilema del sonido em la Guitarra. Buenos Aires: Ricordi Americana, 1960.

RICKSTRO, W. S. et al. inThe New Grove Dictionary of Music and Musician. Ed. Stanley Sadie, vol. 3. London: Macmillan Publishers Limited, 1980.

IMPROVISANDO E EDUCANDO ATRAVÉS DA JAZZ THEORY: JOGOS MUSICAIS NAS AULAS DE CONTRABAIXO

Sandro Mota Lopes (UECE, Fortaleza)
sandro.mota.lopes@gmail.com

Ewelter de Siqueira e Rocha
Universidade Estadual do Ceará – UECE
ewelter2@yahoo.com.br

Resumo: *Esta pesquisa tem por objetivo realizar uma reflexão sobre as possibilidades do uso de procedimentos relacionados à improvisação jazzística como dispositivo pedagógico aplicado ao campo da educação musical. Enfocando unicamente alunos de contrabaixo elétrico, dividimos o nosso estudo em duas etapas: inicialmente, analisar as estratégias específicas utilizadas pela chamada jazz theory para ensinar a técnica de improvisação musical. Neste primeiro momento investigamos recursos mobilizados para memorização da técnica conhecida por escalas/acordes, particularidades relativas ao uso do swing, elaboração e variação de fraseados. Prosseguindo no estudo, já em um segundo momento da pesquisa, relacionamos o conceito de improvisação com a noção de “jogos musicais”, segundo a perspectiva trabalhada pelo Maestro e Compositor Hans-Joachim Koellreutter. O direcionamento teórico foi iluminado pelas ideias de Jamey Aebersold e Teca Alencar de Brito, para quem a improvisação é uma ferramenta pedagógica que favorece um fazer musical ativo e reflexivo.*

Palavras-Chave: *Jazz Theory. Jogos Musicais. Improvisação. Contrabaixo.*

Improvising and educating through the Jazz Theory: musical games in lessons bass

Abstract: *This research aims to develop a reflection on the possibilities of the use of procedures related to jazz improvisation as a pedagogical device applied to the field of music education. Thus we divide our study in two steps: first, we analyzed the specific strategies used by jazz theory to teach the technique of musical improvisation. In this first time we investigated resources mobilized for memorization of the technique known as scales / chords, particularities relating to the use of swing, elaboration and variation of phrasing. Continuing the study, in a second stage of the research, we related the concept of improvisation with the notion of "music games", according to the perspective crafted by Maestro and Composer Hans-Joachim Koellreutter. The theoretical direction was enlightened by the ideas of Jamey Aebersold and Teca Alencar de Brito, where according to the understanding of these authors, improvisation is a pedagogical tool that favors a music making more active and reflexive.*

Keywords: *Jazz Theory. Musical games. Improvisation. Bass guitar.*

Introdução

A improvisação e os jogos musicais são tópicos que vêm sendo discutidos e analisados por diversos pesquisadores/professores da área de educação musical, tais como Hans-Joachim Koellreutter, **Zóltan Kodály**, Emile Jacques Dalcroze, **Carl Orff**, Teca Alencar de Brito, **Violeta Hemsy de Gainza**, com o propósito de facilitar e melhorar o aprendizado dos estudantes através da improvisação.

O presente artigo relata uma pesquisa realizada no ano de 2013, cujo objetivo central consistiu em investigar o ensino da improvisação jazzística através de jogos musicais nas aulas de contrabaixo elétrico. A pesquisa foi aplicada com alunos de contrabaixo da escola de música Cante e Toque, instituição localizada na cidade de Fortaleza, na qual atuávamos como professor de contrabaixo na época. As observações em campo consistiram de quatro aulas elaboradas, tendo como referência os jogos musicais de improvisação de Hans-Joachim Koellreutter, os quais intitula modelos de improvisação.

Nosso papel, como professor-pesquisador, foi o de realizar aulas e observações, visando o ensino/aprendizagem baseado no modelo de improvisação de Koellreutter e criar um novo modelo de improvisação, contando com a ajuda dos estudantes, focando o ensino de determinados tópicos do jazz introduzido no jogo.

A improvisação, segundo Koellreutter, funciona como uma ferramenta pedagógica que proporciona um fazer musical ativo e reflexivo. No seu livro Koellreutter Educador: o humano como objetivo da educação musical, Teca Brito reforça a importância do ensino da improvisação. De acordo com as palavras de Koellreutter “Toda improvisação deve ter finalidade musical e também humana, como, entre outras, desenvolver a concentração (autodisciplina), já que o objetivo [maior] da educação musical é o ser humano”. (BRITO, 2001, p. 46).

A improvisação como um jogo é uma alternativa didática que proporciona aos alunos a experiência de brincar com os sons e de criar sua própria linguagem musical, ou seja, sua própria expressão, interpretação e comunicação musical, submetidos às regras musicais, passando os mesmos a ficarem atentos à harmonia, à métrica e ao ritmo.

O trabalho tem como objetivos discutir conceitos de improvisação e jogos musicais nas aulas de contrabaixo, trabalhar jogos de improvisação musical, desenvolver a criação musical ajudando no aprimoramento da percepção rítmica e

melódica dos alunos, o aperfeiçoamento de técnicas como o pizzicato e, por fim, avaliar os resultados obtidos.

A improvisação no jazz

O que é improvisação? Improvisação de acordo com o dicionário Aurélio (versão online) é “fazer, arranjar, inventar ou preparar às pressas, de repente”, criando um conceito que improvisação é algo não planejado, que leva a uma situação de erro, mal idealizado ou mal feito. Segundo o Dicionário Grove de Música, improvisação musical é “a criação de uma obra musical, ou de sua forma final, à medida que está sendo executada. Pode significar a composição imediata da obra pelos executantes, a elaboração ou ajustes de detalhes numa obra já existente, ou qualquer coisa dentro desses limites.” (1995, p.450). Já este remetendo uma ideia de improvisação como conhecimento, habilidade, ou seja, é a criação instantânea de uma obra musical.

A improvisação musical está presente em diversos gêneros musicais como a bossa nova, salsa, choro, samba, blues, rock e o jazz, sendo a improvisação a sua grande diferencial frente a outros estilos, chegando a desenvolver por meio desta uma linguagem diferenciada.

A “Jazz Theory” é um estudo de improvisação dentro do jazz, contendo conteúdos que auxiliam os estudantes a improvisarem, recorrendo a técnicas de improvisação utilizadas pelos jazzistas. Como nomes de destaque relacionados a esta teoria, podemos citar Jamey Aebersold, Jerry Coker, Mark Levine, os quais contribuíram para a difusão do ensino do jazz.

A maioria da literatura da jazz theory possui exercício de prática musical com textos complementares para inserir o estudante a prática da improvisação. Em um de seus livros, Jamey Aebersold sugere um plano de estudo para facilitar o aprendizado da improvisação, clareando a maneira como os alunos praticam os exercícios propostos:

Conheço algumas pessoas que praticaram os exercícios deste livro em todos os tons, antes de improvisar com a primeira faixa gravada. Eu não aconselho isso, porque o objetivo principal é a improvisar, em vez de tocar os exercícios. Depois de ter ouvido uma ou mais das faixas gravadas e ter olhado ao longo dos correspondentes progressões de acorde/escala, tente tocar um dos exercícios no livro em andamento com a gravação. (AEBERSOLD, 1992, p. 4) (tradução nossa).

A improvisação como técnica pedagógica

Para Gainza (1983), a improvisação é uma ponte entre o aluno e as percepções musicais e sociais, e com sua utilização criam-se novas oportunidades de interação entre os alunos, explorando recursos lúdicos, capazes de conferir às aulas uma nova dinâmica. A improvisação é um dispositivo pedagógico facilitador do aprendizado, tanto para alunos com mais experiência musical, como para iniciantes, podendo transformar o fazer musical, melhorando aspectos de interpretação, criação, audição e comunicação. O professor se torna um facilitador no processo de desenvolvimento dos alunos, colaborando para uma experiência musical mais consciente. Brito corrobora para essa ideia:

Torna-se possível, desse modo, fazer música com crianças, jovens ou adultos, transcendendo o ideal tradicional de “manter a pulsação” ou reproduzir um ritmo dado, com exemplos, para abordar conceitos e problemas estéticos que comumente são tratados somente após muitos anos de estudo em aulas de análise ou composição. (BRITO, 2001, p. 92).

A utilização de improvisação como recurso didático, como Gainza (1983) explica, não torna a aula nem mais produtiva ou menos produtiva. O exercício com uma proposta mais simples ou mais fácil, o aluno cria uma visão de menor valor da atividade, não dando a devida importância. Já a atividade com uma proposta mais complexa ou mais difícil, o aluno pode se frustrar por não conseguir realizar o exercício sugerido.

Jogos musicais e improvisação

Os jogos musicais e a improvisação vêm sendo trabalhados por diversos autores e educadores musicais, em destaque para Koellreutter, incentivando o ensino da música para estudantes. O objetivo dos jogos é contribuir para o aprendizado da música, proporcionando ambientes que facilitem a criatividade e a interatividade, criando uma nova dinâmica nas aulas. Com o auxílio dos jogos musicais é possível construir eventos não tradicionais ou não formais, mostrando aos alunos uma forma de estudar música, com atividades lúdicas capazes de proporcionar novas experiências, utilizando elementos teóricos e atividades práticas como uma engrenagem para o aprendizado.

Koellreutter foi um dos educadores a levar os jogos musicais para as aulas de música, sua pesquisa e proposta pedagógica são voltadas para a formação do ser humano e não apenas de músicos. Para Koellreutter (1997), os jogos musicais

trabalham aspectos relativos à formação de um melhor ser humano, tais como, autodisciplina, tolerância, respeito, capacidade de compartilhar, criar, refletir etc.

Koellreutter criou vários jogos de improvisação intitulados de modelos de improvisação, criando vários contextos diferentes para trabalharem determinados conteúdos. As atividades abordam aspectos musicais (objetivos) e aspectos sociais (subjetivos).

Os modelos de improvisação trabalhados por Koellreutter são atividades propostas para se trabalhar em sala de aula, onde o professor tem a liberdade de alterar ou criar modelos segundo as circunstâncias de cada aula, respeitando o tempo de aprendizagem de cada grupo. Cada jogo musical tem uma finalidade específica, como trabalhar pulsação, ritmos métricos, não-métricos e amétricos, outros visam criar um ambiente lúdico, explorando a criação, timbres, andamentos e ornamentos. Através desse modelo, baseamos a nossa pesquisa utilizando-o como ponto de partida para criação de um método específico para a escola contemplada neste estudo.

O experimento

A presente pesquisa buscou investigar processos de ensino/aprendizagem da improvisação jazzística no contrabaixo elétrico, com vista a responder a seguinte questão: “Como é abordado o conceito de improvisação da jazz theory com o auxílio de jogos musicais nos processos de ensino e aprendizagem do contrabaixo?”

Para alcançar nosso objetivo, o método científico adotado foi um estudo de caso, colocando em prática uma proposta de ensino da improvisação do jazz através de jogos musicais, utilizando como recurso os modelos de improvisação de Koellreutter, visando ao desenvolvimento musical e social em um grupo de alunos.

As aulas foram desenvolvidas a partir do modelo de improvisação de Koellreutter chamado solo-fantasia. O modelo solo-fantasia trabalha conceitos de tempo métrico e ostinato. No decorrer das aulas surgiu a necessidade de se criar um modelo de improvisação voltado para o jazz, sem perder a ideia de jogo musical. A partir desta proposta, com a ajuda dos alunos, criamos um modelo próprio, o modelo de improvisação improvisando junto, nome pelo qual os alunos intitularam se referindo a improvisação coletiva que ele vivenciou. O modelo trabalha cadências características do jazz, além de improvisação jazzística e condução do contrabaixo.

A criação de um novo modelo surgiu a partir das circunstâncias encontradas em sala de aula, para introduzir conceitos novos do jazz e, para adaptar os modelos de improvisação ao grupo trabalhado, prática incentivada por Koellreutter (1997).

A turma era formada por quatro alunos entre 15 e 23 anos, moradores da cidade de Fortaleza. Destes, dois eram estudantes do ensino médio e dois eram estudantes universitários nas áreas de medicina e computação. Todos os alunos tinham familiaridade com cifragem de acordes e alguns conhecimentos sobre o jazz, dos quais somente um tinha alguma experiência prévia com a improvisação musical. Foram realizados quatro encontros, na intenção de averiguar a contribuição dos jogos musicais de improvisação para o crescimento do estudante de contrabaixo na parte técnica, criativa, musical e social.

Modelo de improvisação solo-fantasia

O modelo solo-fantasia tem como objetivo apresentar conteúdos como ritmos métricos, improvisação e a percepção musical, trabalhando com dois elementos principais a improvisação e o ostinato. A fantasia se refere a uma improvisação feita pelos alunos sem nenhum tipo de acompanhamento musical. O ostinato é o elemento de ligação entre as improvisações, sempre presente no final de cada uma, para que o próximo aluno possa começar uma nova ideia musical.

O modelo segue o seguinte padrão: o aluno (A) inicia a improvisação, sem um número determinado de compasso, ao final da atuação desemboca em um ostinato, sendo este o momento em que o próximo improvisador, o aluno (B), entra para repetir o ostinato, trabalhando a percepção musical para poder executá-lo. O aluno (A) para de executar o ostinato e o aluno (B) continua tocando até iniciar uma nova improvisação, desembocando em um novo ostinato até que o aluno (C) comece a participar do jogo, sendo esta estrutura definida na figura 01.



Figura 01- gráfico do modelo “solo-fantasia”.

Os ostinatos devem ser de curta duração para não separar as improvisações, mas somente inseri-las. Cada aluno deve ficar atento à duração de cada improvisação, ao desenvolvimento do solo com características jazzísticas, a presença do silêncio e a utilização do tempo métrico. A variação do modelo é bastante válida, criando novos tópicos, como a pesquisa de timbres nos solos, a mudança da dinâmica, a alteração da ordem dos solistas, o estabelecimento da quantidade de compassos por improvisação.

Modelo de improvisação improvisando junto

O modelo improvisando junto tem como objetivo apresentar conteúdos como improvisação jazzística, progressões características do jazz, ciclo de quartas e o acompanhamento do contrabaixo no jazz. A improvisação jazzística é executada a partir da célula do jazz chamada de swing, contendo uma colcheia pontuada e uma semicolcheia. A progressão mais utilizada do jazz é a II-V-I, no qual a executamos em todo o ciclo de quartas, criando um apoio para a improvisação. O acompanhamento do contrabaixo no jazz é o outro meio de apoio a improvisação ao qual pode ser intitulado de Walking Bass (andando no baixo), traduzindo a característica da condução do contrabaixo do jazz.

Em nosso modelo, o aluno (A) toca a progressão harmônica II-V-I (acordes) partindo de Dó maior, tocando a progressão em todos os tons seguindo o ciclo das quartas, já o aluno (B) acompanha a progressão conduzindo o contrabaixo (walking bass), e o aluno (C) tocando a improvisação até completar o ciclo, alternando a cada ciclo o que os alunos executam no jogo, realizado sucessivamente por todos os integrantes do grupo.

Cada progressão II-V-I tem a duração de quatro compassos, cada aluno deve ficar atento à duração de cada ciclo e no desenvolvimento do solo com características jazzísticas, sendo esta estrutura definida na figura 02.

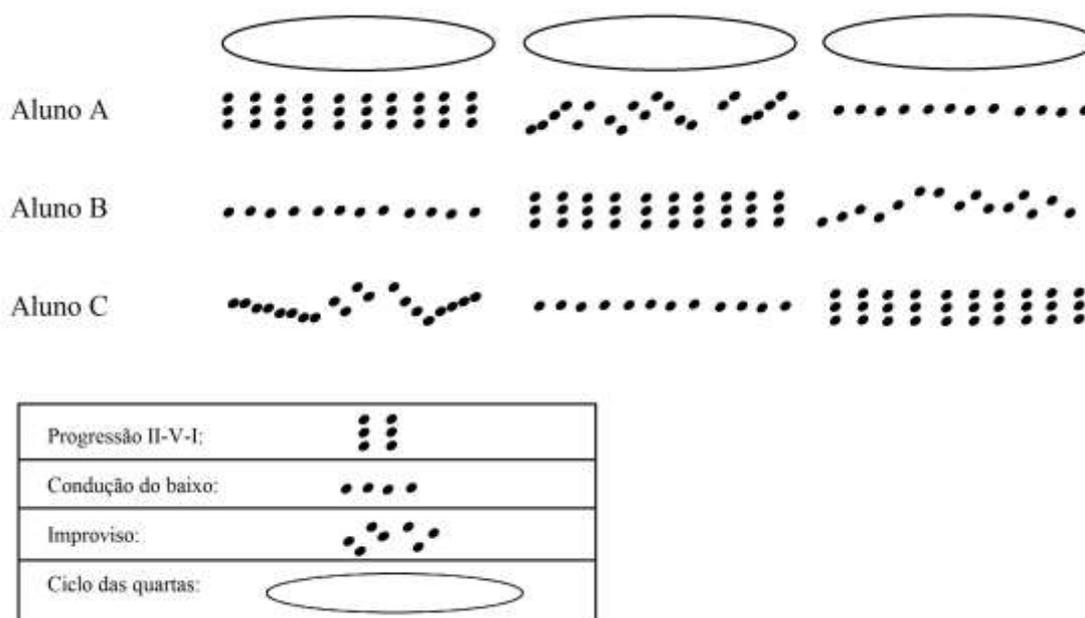


Figura 02- gráfico do modelo “improvisando junto”.

Pode haver algumas modificações sobre esse modelo, como a realização do solo sem o auxílio de harmonia e condução do contrabaixo, deixando o improvisador atento à métrica do ciclo e também à progressão harmônica.

Conclusão

Para os alunos aqui trabalhados, a improvisação jazzística através de jogos musicais se tornou uma nova experiência, proporcionando momentos criativos, desenvolvendo o pensamento e a compreensão musical, além de introduzir de modo prático conceitos teóricos. Apesar de o Jazz ser um estilo conhecido entre a maioria dos alunos, o estudo de improvisações jazzísticas através de jogos musicais trouxe novos horizontes e possibilidades, abrindo novas relações musicais com o gênero trabalhado.

Acreditamos que a proposta de modelo de improvisação formulada por Koellreutter e o modelo de improvisação criado em sala de aula, conduziram os alunos a um ambiente de aprendizagem não tradicional, estimulando a produzir sua própria música dentro de uma infinidade de possibilidades que os jogos musicais ou modelos de improvisação proporcionaram.

Por intermédio das atividades realizadas, foi possível perceber que a prática de improvisação, a partir de jogos musicais ou modelos de improvisação, propiciou o incentivo à comunicação e interação, muitas vezes através do som produzido ou de um simples olhar que indicava quando um novo acontecimento estaria por vir no jogo.

Conhecimentos teóricos também são colocados em prática, divididos com os demais alunos, favorecendo a aprendizagem e facilitando a introdução de novos conceitos do jazz e da improvisação, tornando-se estes cúmplices do processo criativo, desenvolvendo habilidades de improvisação características do jazz, as cadências características, as conduções do contrabaixo (walking bass), ciclo de quartas, métrica, bem como explorar aspectos técnicos do instrumento como mapeamento do braço do instrumento, novos timbres e digitações de fraseados.

Dessa forma, concluímos que a proposta de intercalar a teoria de jogos musicais com linguagens jazzísticas teve um impacto significativo nas aulas de contrabaixo. Submetendo os alunos a um contato com o fazer musical ativo e reflexivo e estimulando a criação de solos como experimentações musicais, conseguimos criar oportunidades para inserir novos conteúdos, abrindo-se também a oportunidade para momentos de descontração, comunicação e interação entre os alunos.

Referências

AEBERSOLD, Jamey. "How to play and improvise". 6. ed. rev. New Albany: Jamey Aebersold Jazz, 1992, v.1.

ANTUNES, Jorge. "Notação na música contemporânea". Brasília: Sistrum, 1989.

BRITO, Teca Alencar de. "Koellreutter educador: O humano como objetivo da educação musical". São Paulo: Peirópolis, 2001.

CÔRTEZ, Almir. "Considerações sobre o ensino da improvisação dentro da perspectiva jazz theory". João Pessoa: ANPPOM, 2012.

DICIONÁRIO GROVE DE MÚSICA. Edição concisa. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1994.

GAINZA, Violeta H. "La improvisación musical". Buenos Aires: Ricordi, 1983

KOELLREUTTER, H-J. "O ensino da musica num mundo modificado". In: Educação musical: Cadernos de estudo, nº6, organização de Carlos Kater. Belo Horizonte: Atravaz/EMUFGM/FEA/FAPEMIG, 1997, pp.37-44.

_____ "O espirito criador e o ensino pré-figurativo". Educação musical: Cadernos de estudo, nº6, organização de Carlos Kater. Belo Horizonte: Atravez/ EMUFGM/FEA/FAPEMIG, 1997, pp.53-59.

LISTA COMENTADA DE PERIÓDICOS BRASILEIROS EM MÚSICA E ÁREAS AFINS SOBRE TEMAS RELACIONADOS À VILLA-LOBOS

*Marco Antonio Toledo Nascimento*⁷⁰ - Universidade Federal do Ceará
UFC Sobral e Universidade de Toulouse le Mirail
Adeline Stervinou (Toulouse le Mirail)
*Samyle Costa*⁷¹ (UFC – Sobral)
*Rayane Mendonça*⁷² (UFC – Sobral)
Marcos Levi Bento Melo (UFC – Sobral)
Larissa de Andrade (UFC – Sobral)
Laiany Rodrigues (UFC – Sobral)

Resumo: *O presente texto disponibiliza uma lista comentada de artigos extraídos dos periódicos em Música, bem como alguns outros periódicos de áreas afins. Este trabalho é subproduto de uma pesquisa maior intitulada “SIMILARIDADES ENTRE O BRASIL E A FRANÇA SOBRE A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO MUSICAL: O exemplo do movimento orfeônico” que visa estabelecer as similaridades entre a prática de aprendizagem musical desenvolvida no Brasil nos anos 30 (Século XX) por Heitor Villa-Lobos intitulada Canto Orfeônico e a prática de l’Orphéon français desenvolvida por Guillaume-Louis Bocquillon (1781-1842), conhecido por Wilhem (anos 30 do Século XIX). Os dois movimentos educacionais, bem como os seus métodos serão analisados dentro dos preceitos da musicologia histórica. A hipótese inicial é a de que hajam grandes similaridades entre as duas práticas sugerindo uma possível influência de Villa-Lobos por seu precursor francês. Esta proposta teve por objetivo estabelecer um panorama inicial do estado da arte sobre o tema através da análise dos periódicos brasileiros. A metodologia utilizada foi a busca por palavras previamente estabelecidas e hierarquizadas nas seguintes categorias: 1. Villa-Lobos x Wilhem; 2. Canto Orfeônico; 3. Villa-Lobos (educador); 4. Villa-Lobos (geral). Para tanto, analisamos os títulos, resumos e palavras-chave de todos os artigos dos periódicos supracitados disponíveis na internet. Após análise não foi encontrado nenhum artigo que tratasse da influência de Villa-Lobos por Wilhem. Constatamos também, pela quantidade reduzida de artigos que tratassem sobre o Canto Orfeônico ou Villa-Lobos como educador, que esse tema não recebeu ainda a atenção merecida pelos pesquisadores brasileiros.*

Palavras-chave: Educação musical; Canto Orfeônico; Villa-Lobos; *Manuel de Lecture Musicale et de Chant Elementaire*; Wilhem

⁷⁰ Bolsista de Produtividade em Pesquisa da Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico (FUNCAP).

⁷¹ Bolsista de Iniciação Científica e Tecnológica FUNCAP.

⁷² Bolsista de Iniciação Científica e Tecnológica FUNCAP.

Commented list of periodic Brazilians in music and similar areas on subjects related to Villa-Lobos

Abstract : *This text presents a commented list of extracted articles of Music's periodic, as well as some other periodics of similar areas. This work is by-producted of a bigger research intitled "SIMILARITIES BETWEEN BRAZIL AND FRANCE ON THE HISTORY OF THE MUSICAL EDUCATION: The example of the orpheonic movement" that the aim is to establish the similarities between the practical of the musical learning developed in Brazil in years 30 (Century XX) for Heitor Villa-Lobos intitled Orpheonic Singing and the practical of the French Orpheon developed by Guillaume-Louis Bocquillon (1781-1842), known for Wilhem (years 30 of Century XIX). The two educational movements, as well as these methods, will be analyzed inside of the rules of the historical musicology. The initial hypothesis is that they have great similarities between the two practicals suggesting a possible influence of Villa-Lobos for its French precursor. The objective of this proposal is to establish an initial panorama of the art state on this subject through the analysis of the Brazilian periodics. The methodology used was the research for words previously established and organized in the following categories : Villa-Lobos x Wilhem; 2. Orpheonic Singing; 3. Villa-Lobos (educator); 4. Villa-Lobos (in general). For in such a way, we analyze the titles, abstracts and keywords of all the mentioned periodics availables in the Internet. After the analysis was found any articles that dealt with the influence of Villa-Lobos for Wilhem. We also evidence, for the reduced amount of articles that treated on Orpheonic Singing or Villa-Lobos as educator, who this subject still did not received the attention deserved for the Brazilian researchers.*

Keywords : Musical education ; Orpheonic Singing ; Villa-Lobos ; *Manuel de Lecture Musicale et de Chant Elementaire*; Wilhem

Similaridades entre os Métodos

A prática de aprendizagem musical desenvolvida no Brasil na década de 30 do século XX por Heitor Villa-Lobos intitulada de Canto Orfeônico e a prática de *l'Orphéon* francês desenvolvida por Guillaume-Louis Bocquillon, conhecido por Wilhem na França (anos 30 dos século XIX) são dois movimentos educacionais com semelhanças tanto de ordem metodológica quanto filosófica.

Destacamos aqui que ambos utilizam o repertório do cancionero popular de seus respectivos países que foram organizados em métodos de ensino. Por Wilhem, *Le Manuel Musical a l'Usage des Colléges des Institutions, des Écoles et des Cours de*

*Chant Comprenant pour tous les modes d'enseignement*⁷³, conhecido como método Wilhem, e por Villa-Lobos o método nomeado Guia Prático para a Educação Artística e Musical⁷⁴.

Após análise desses dois métodos, percebeu-se similaridades entre os mesmos, tanto em sua aplicação, baseada na metodologia do Ensino Coletivo e calcada na escuta e na repetição, quanto na própria organização de conteúdo. Ademais, observa-se, através de dados históricos sobre o contexto político e social dos respectivos países nas respectivas épocas em que foram empregados os métodos em questão, o forte caráter nacionalista associado a esta formação musical principalmente nas apresentações públicas dos corais formados pelas instituições de ensino, demonstrando que essas ações serviam claramente aos interesses políticos do Estado.

Anaïs Fléchet (2004), ressalta que Villa-Lobos reivindica influências de compositores franceses, em especial Vincent d'Indy, já citado por outras biografias sobre Villa-Lobos (p. 24). Será que tais influências também se faziam presentes na obra do Villa-Lobos educador?

Desenvolvimento da Pesquisa

O presente artigo é parte integrante da pesquisa intitulada “Similaridades entre o Brasil e a França sobre a História da Educação Musical: O exemplo do movimento orfeônico”, desenvolvida dentro da linha de pesquisa “As Interações Musicais entre o Brasil e a França: influências recíprocas e implicações pedagógicas e culturais” e tem como hipótese inicial de que Villa-Lobos teve alguma influência do método orfeônico francês de Wilhem. Para verificar tal hipótese, esta pesquisa pretende analisar tais movimentos dentro dos preceitos da musicologia histórica e principalmente sobre o período em que Villa-Lobos viveu na França. A método empregado é a pesquisa

⁷³ Manual Musical para o uso dos colégios, das instituições, das escolas e dos cursos de canto, incluindo todos os modos de ensino.

⁷⁴ A comparação entre os métodos foi realizada através das edições de 1839 e 1845 para o Método Wilhem e 2009 para o Guia Prático respectivamente.

documental e está dividida em quatro etapas, a saber: 1) pesquisa de periódicos brasileiros em Música e áreas afins; 2) pesquisa em teses e dissertações oriundas de Programas brasileiros de Pós-Graduação em Música; 3) pesquisa documental no Museu Villa-Lobos, e 4) pesquisa documental na Biblioteca Nacional da França e nas bibliotecas universitárias de Paris.

Esse texto divulga os resultados frutos da primeira etapa da pesquisa que consistiu na busca e na análise de periódicos brasileiros em Música e áreas afins com o objetivo estabelecer um panorama inicial do estado da arte sobre o tema

A metodologia de busca empregada para a coleta de dados foi, primeiramente, a listagem dos sítios de periódicos indexados em Música e áreas afins na comunidade científica brasileira. A escolha dos artigos seguiu o seguinte critério: estes deveriam conter título e/ou resumo e/ou palavras-chaves, palavras ou assuntos em relações com Villa-Lobos, Guillaume-Louis Bocquillon, Wilhem, Canto Orfeônico ou mesmo indicação sobre a educação musical institucionalizada no período de 1930-1945, no governo de Getúlio Vargas. Os artigos que cumprissem os critérios citados seriam classificados nas seguintes categorias:

- Categoria 1: Villa-Lobos X Wilhem (relação direta entre os autores);
- Categoria 2: Guia Prático, Método Wilhem e/ou qualquer relação entre os mesmos ;
- Categoria 3: Canto Orfeônico e/ou Villa-Lobos Educador, e
- Categoria 4: Villa-Lobos (outros assuntos diferentes dos supracitados).

Os artigos classificados nas categorias de 1 a 3 foram analisados por leituras dos integrantes da pesquisa.

A fim de dirimir quaisquer dúvidas e no intuito de não passar despercebido por informações importantes, alguns artigos que apresentaram uma indicação dúbia em seus resumos, mas que mostravam uma possível indicação sobre a educação musical institucionalizada no Brasil no período de 1930-1945, foram igualmente analisados na íntegra.

Os Periódicos Analisados

Ao todo foram consultados as bases de dados de 23 periódicos brasileiros, a saber: ARTCULTURA, ATRAVEZ, Claves, Da Pesquisa, EM PAUTA, HODIE, ICTUS, Música e Cultura, Música em Contexto, Música em Perspectiva, Música e Linguagem, MPR (Música Popular em Revista), Opus, Ouvirouver, Per Musi, Pesquisa

e Música, Polêmica, Revista ART, Revista da ABEM, Revista do Conservatório de Música da UFPel, Revista Música, REM (Revista Eletrônica de Musicologia) e RBM (Revista Brasileira de Música).

Resultados

Após pesquisa nos bancos de dados dos 23 periódicos, esta pesquisa identificou 39 artigos, a saber:

Categoria 1: 1 (uma) ocorrência;

Categoria 2: 6 (seis) ocorrências;

Categorias 3: 5 (cinco) ocorrências, e

Categoria 4: 25 (vinte e cinco) ocorrências.

Foram identificados, ainda, dois artigos que não correspondiam em nenhuma das categorias previstas no protocolo de pesquisa, porém foram identificados como importantes para a pesquisa.

Categoria 1: Relações diretas entre o Canto Orfeônico de Villa-Lobos e o *Chant-Orpheonique* de Wilhem

SALLES (2007)

Categoria 2: Canto-Orfeônico de Villa-Lobos

DUPRAT (2009), JARDIM (2009), NORONHA (2011), PENNA (2004), SILVA (2007) e SOUZA (1992).

Categoria 3: Villa-Lobos Educador

AMATO (2007), JÚNIOR (2010), MOREIRA (2010), PARADA (2008) e ROCHA (2012).

Categoria 4: Villa-Lobos (outros assuntos diferentes dos supracitados)

Nesta categoria foram identificados vinte e cinco artigos nos periódicos consultados, sendo em sua grande maioria direcionados para a área de composição, análise e estética das obras do compositor. A análise desses artigos foi desconsiderada por esta pesquisa por não contribuir para os objetivos da mesma, porém a listagem dos mesmos pode ser consultada nas referências que consta no final deste documento.

Casos omissos

Dois artigos identificados nesta pesquisa não se enquadraram nas categorias pré-estabelecidas por esta pesquisa, porém foram identificados como importantes para a mesma e, conseqüentemente, foram analisados.

CASTRO (2009), que é uma resenha sobre um trabalho francês sobre Villa-Lobos, Flêchet (2004) e MOREIRA (2009) onde autor realiza um trabalho de análise sobre diversas referências de Villa-Lobos, os quais em sua análise não sinaliza nenhum trabalho sobre nossas categorias principais, com exceção de uma obra (Neves, 1981), que a princípio não discorre sobre a Educação Musical, mas dialoga com a importância de Villa-Lobos como educador Musical.

Conclusão

O único artigo de primeira categoria do saudoso pesquisador Vicente Salles, doutor *honoris causa* pela Universidade Federal do Pará, de todos os periódicos analisados, é o único que cita como francesa a origem do canto orfeônico. Segundo o autor, este foi criado da França por Guillaume-Louis de Bocquillon (1781-1842). Ele demonstra, ainda, que Villa-Lobos assim como Clemente Ferreira Júnior no Pará podem ter tido contado com o canto orfeônico francês durante as suas estadas em Paris, informação que corrobora para a hipótese inicial desta pesquisa. Sobre os artigos identificados nas categorias 2 e 3, e ainda, dos artigos identificados como casos omissos, contribuem de forma significativa para o andamento da pesquisa fornecendo um panorama inicial que guiará e balizará suas próximas fases.

Ressaltamos ainda, que os periódicos brasileiros, apesar de nem todos os números estarem disponíveis para consulta on line (esta ocorrência se deu em poucos casos), são todos de fácil localização e acesso contribuindo para a disseminação do conhecimento na área de Música e demonstrando que as instituições educacionais brasileiras estão caminhando a passos largos para o crescimento.

Contudo, apesar de Villa-Lobos ser um sujeito recorrente das pesquisas no periódicos brasileiros em música e áreas afins com 39 artigos, somente 12 artigos são sobre educação musical, ou seja, 30% das ocorrências. Assim, como já havia sido verificado por pesquisadores como Souza (2007) e Santos (2010), a proposta pedagógica de Villa-Lobos “não recebeu ainda a atenção merecida pela importância que teve tanto na ampliação do debate teórico como na transformação das práticas pedagógicas no Brasil” (SOUZA, 2007, p. 13).

Referências

- AMATO, Rita de Cássia Fucci. O canto coral como prática sócio-cultural e educativo-musical. *Revista OPUS*, Goiânia, v. 13, n. 1, 75-96, jun. 2007.
- AMATO, Rita de Cássia Fucci. Capital cultural versus dom inato: questionando sociologicamente a trajetória musical de compositores e intérpretes brasileiros. *Revista OPUS*, Goiânia, v. 14, n. 1, 79-98, jun. 2008.
- ANTOKOLETZ, Elliott. From polymodal chromaticism to symmetrical pitch construction in the musical language of Villa-Lobos. *Revista Brasileira de Música*, ed. 2, v. 24, p. 266-276, Out/2012.
- ASSIS, Carlos Alberto. Fatores de coerência nos Choros nº 5 (“Alma brasileira”), de H. Villa-Lobos. *Revista Per Musi*, Belo Horizonte, Nº 20, p. 64-73, 2009.
- CASTRO, Marcos Câmara de. Villa-Lobos a Paris: Un echo musical du Bresil de Anaïs Fléchet. *Revista Hodie*, Vol. 9, Nº 1, p. 165-174, 2009.
- DUDEQUE, Norton. Revisitando a “Ária (Cantilena)” da Bachianas Brasileiras n. 5(1938) de Villa-Lobos. *Revista Música em Perspectiva*, v. 1, n. 2, p. 131-157, Out/2008.
- DUPRAT, Régis. A nova edição do Guia Prático para a Educação Artística e Musical, de Villa-Lobos. *Revista Claves*, n. 7, p. 71-75, Mai/2009.
- FAGERLANDE, Aloysio Moraes Rego. Trio (1921) para oboé, clarineta e fagote, de Heitor Villa-Lobos: Uma abordagem interpretativa. *Revista OPUS*, Goiânia, v. 16, n. 1, 70-98, jun. 2010.
- FILHO, Walter Neri. Organização harmônica na seção inicial da peça para piano “O Passarinho de Pano” de Villa-Lobos. *Revista Da Pesquisa*, n. 07, p.392-406, 2009.
- FRAGA, Orlando. Heitor Villa-Lobos: A Survey Of His Guitar Music. *Revista Eletrônica de Musicologia*, v. 1.1, Set/1996.
- GAERTNER, Leandro. Análise para intérpretes do choro 2 de Heitor Villa-Lobos. *Revista Hodie*, Vol. 8, Nº 2, p.53-81, 2008.
- HERR, Martha. Um modelo para interpretação de Canção Brasileira nas visões de Mário de Andrade e Oswaldo de Souza. *Revista Hodie*, Vol. 4, Nº 2, p. 27-37, 2004.
- JARDIM, Vera Lúcia Gomes. Institucionalização da profissão docente – o professor e a educação pública. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 21, 15-21, mar. 2009.
- JÚNIOR, Wilson Lemos. Os Defensores Do Ensino De Música Na Escola Brasileira Durante A Primeira Metade Do Século XX. *Revista Eletrônica de Musicologia*, v. 13, Set/2010.
- JUSTI, Paulo. De Villa-Lobos, uma ciranda além das setes notas. *Revista Música*, São Paulo, Vol. 03, Nº 2, 1992.

KATER, Carlos. Encontro com Heitor Villa-Lobos – Entrevista concedida por H. Villa-Lobos a Madeleine Milhaud. *ATRAVEZ*, Cadernos de Estudo – Análise Musical, nº 4, abr. 1991.

KRIEGER, Marcos; TOBER, Nina. The North – American Singer and Brazilians Portuguese Lyric Diction Issues in the Songs of Heitor Villa-Lobos. *Revista Hodie*, Vol. 8, Nº 2, p.95-106, 2008.

LACERDA, Marcos Branda. Aspectos harmônicos do Choros n. 4 de Villa-Lobos e a linguagem modernista. *Revista Brasileira de Música*, ed. 2, v. 24, p. 277-297, Out/2012.

LAGE, Andréa. A ideia musical em Villa-Lobos: Estudo analítico da “Branquinha” (Prole do Bebê I, nº 1). *ATRAVEZ*, Cadernos de Estudo – Análise Musical, nº 4, abr. 1991.

LISBOA, Tânia. Um Olhar sobre as Composições de Villa-Lobos para Violoncello. *Revista Hodie*, Vol. 3, Nº 1 e 2, p. 44-51, 2003.

MANSILLA, Silvina Luz. Heitor Villa-Lobos en Buenos Aires durante la década de 1920: modernismo, recepción y campo musical. . *Revista Per Musi*, Belo Horizonte, Nº 06, p. 42- 53, 2007.

MESQUITA, Marco. Desconstruindo o Ursinho de Algodão de Heitor Villa-Lobos. *Revista OPUS*, Campinas, v. 12, 65-79, dez. 2006.

MOREIRA, Gabriel Ferrão. Revisão de literatura basilar acerca de Heitor Villa-Lobos. *Ictus*, v. 10, n. 2, 2009.

MOREIRA, Gabriel Ferrão. O Guia Prático e possíveis atualizações: a inserção da obra de Villa-Lobos no contexto da educação musical brasileira atual. *Ictus*, v. 11, n. 1, 2010.

MOREIRA, Gabriel Ferrão. Que ‘gênio’ foi Villa-Lobos?. *Revista Música em Perspectiva*, v. 4, n. 2, p. 81-92, Set/2011.

NORONHA, Lina Maria Ribeiro de. O Canto Orfeônico e a construção do conceito da identidade nacional. *Revista Art Cultura*, Uberlândia, Vol. 13, Nº 23, p. 85-94, jul-dez 2011.

PARADA, Maurício Barreto Alvarez. O maestro da ordem: Villa-Lobos e a cultura cívica nos anos 1930/1940. *Revista Art Cultura*, Uberlândia, Vol. 10, Nº 17, p. 173-189, jul-dez 2008.

PASCOA, Maria Lúcia. A Prole do Bebê n.1 e n.2 de Villa-Lobos: estratégias da textura como recurso composicional. *Revista Per Musi*, Belo Horizonte, Nº 11, p.95-105, 2005.

PENNA, Maura. A dupla dimensão política educacional e a música na escola: II – da legislação à prática escolar. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 11, 7-16, set. 2004.

PIEIDADE, Acácio Tadeu de Camargo; JÚNIOR, Jylson J. Martins. Uma Análise Temática Dos Prelúdios Para Violão De Villa-Lobos. *Revista Da Pesquisa*, v. 3, n. 01, 2007.

PIEIDADE, Acácio Tadeu de C; MOREIRA, Gabriel. Estrutura Em Villa-Lobos: Uma Análise Do Prelúdio Das Bachianas Brasileiras Nr. Iv. *Revista Da Pesquisa*, v. 3, n. 01, 2007.

ROCHA, Inês de Almeida. “Quanta coisa pra pensar nos tem dado essa gente”: educadores musicais brasileiros em viagem aos Estados Unidos. *Revista OPUS*, Porto Alegre, v. 18, n. 1, 101-126, jun. 2012.

SALLES, Paulo de Tarso. Haydn, segundo Villa-Lobos: uma análise do 1º movimento do Quarteto de cordas Nº 7 de Villa-Lobos. *Revista Per Musi*, Belo Horizonte, Nº 25, p.27-38, 2012.

SALLES, Vicente. Canto Orfeônico no Pará. *Revista Música em Contexto*, Vol. 1, p. 58-71, 2007.

SILVA, L. C. da. O Canto Orfeônico na Paraíba. *Revista Claves*, n. 03, p. 41 -53 2007.

SILVA, Rodrigo Moreira; BARROS, Guilherme Sauerbronn . Dualidade tonal no Prelúdio nº 5 para violão de Villa-Lobos. *Revista Da Pesquisa*, v. 3, n. 02, 2008.

SOUZA, Jusamara. Funções e objetivos da aula de música vistos e revistos através da literatura dos anos trinta. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 01, 12-21, mai. 1992.

VOLPE, Maria Alice. O Manuscrito P38.1.1 e a “tabela prática” de Villa-Lobos. *Revista Brasileira de Música*, ed. 2, v. 24, p. 299-309, Out/2012.

WOLFF, Daniel.; ALLESSANRINI, Olinda. Os Cinco Prelúdios para violão de Heitor Villa-Lobos e a transcrição para piano de José Vieira Brandão: uma análise comparativa. *Revista Per Musi*, Belo Horizonte, Nº 16, p. 54-66, 2007.

Outras Referências

FLECHET, Anais. VILLA-LOBOS A PARIS - UN ECHO MUSICAL DU BRESIL. L’Hamattan, 2004.

SANTOS, Marco Antonio Carvalho. Heitor Villa-Lobos. Recife, Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

SOUZA, Jusamara. « A Educação Musical no Brasil dos Anos 1930-45 ». In: Educação Musical no Brasil. Alda Oliveira e Regina Cajazeira (org.). P & A, Salvador, 2007, p. 13-17.

Sítios dos periódicos analisados

ArtCultura - <http://www.artcultura.inhis.ufu.br>
Atravez - <http://www.atravez.org.br/educacao.htm>
Claves - <http://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/claves>
Da Pesquisa - <http://www.ceart.udesc.br/dapesquisa>
Em Pauta - <http://seer.ufrgs.br/EmPauta>
Música e Cultura - <http://musicaecultura.abetmusica.org.br>
Música em Contexto - <http://seer.bce.unb.br/index.php/Musica>
Música Hodie - www.musicahodie.mus.br
Música e Linguagem - <http://periodicos.ufes.br/musicaelinguagem>
Música em Perspectiva - <http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs/index.php/musica>
Música Popular em Revista - www.publionline.iar.unicamp.br
ICTUS - www.ictus.ufba.br
OPUS - www.anppom.com.br/opus
Ouvirouver - www.seer.ufu.br/index.php/ouvirouver
Per Musi - www.musica.ufmg.br/permusi
Pesquisa e Música - <http://pesquisaemusicacbm.blogspot.com.br/>
Revista Art - <http://www.revista-art.com/>
Revista da Abem - www.abemeducacaomusical.org.br/revistas
Revista da UFPel - <http://periodicos.ufpel.edu.br/>
Revista Música - www.usp.br/poseca/index.php/musica
RBM - <http://rbm.musica.ufrj.br/>
REM - www.rem.ufpr.br

O ENSINO COLETIVO DE MÚSICA NO DISTRITO DE PONTA DA SERRA – CRATO – CE: EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS EM ENSINO COLETIVO DE VIOLÃO

Francisco Assis da Luz Oliveira Universidade Federal do Ceará – UFC
franroach@hotmail.com

Geneilson Lino da Silva Universidade Federal do Ceará – UFC
gene_ilson@hotmail.com

Resumo: *As discussões a respeito dos processos de ensino baseado no trabalho coletivo tem sido uma forma de aprofundar a reflexão que por vezes carece de estudos aprofundados. Este trabalho traz a ampliação das questões motivadoras que incrementam a discussão do ensino coletivo de instrumentos. Este estudo contribui para a reflexão da nossa prática docente na condição de condutores deste processo pedagógico no distrito de Ponta da Serra, ao mesmo tempo em que levanta questões, tipo: Como ocorre o processo de ensino aprendizagem dentro da prática de ensino coletivo de violão no distrito de Ponta da Serra? Que aspectos motivam os alunos a participarem das aulas? De que forma o ensino coletivo pode contribuir para o desenvolvimento técnico e social dos participantes? Este trabalho de natureza qualitativa tem por objetivo refletir sobre as experiências de educação musical que ocorrem por meio do ensino coletivo de violão no distrito de Ponta da Serra – Crato, Ce, utilizando as abordagens caracterizadas como estudo de caso, ação-participante e relato de experiência. O ambiente de ensino coletivo de violão pode contribuir para inúmeros fatores, entre eles, o desenvolvimento técnico do instrumento, o despertar do sentimento de coletividade, a cooperação, e elevar a autoestima dos participantes promovendo uma socialização entre amigos, parentes e comunidade em torno do grupo através de recitais.*

Palavras-chave: ensino coletivo, violão, educação musical.

The collective teaching of Music Education in the district of Ponta da Serra - Crato - CE: Experiences pedagogical collective teaching guitar

Abstract: *The discussions of the teaching processes based on collective work has been a way to deepen the reflection that sometimes lacks depth studies. This paper presents the extension of the motivating issues that increase the collective discussion of teaching instruments. This study contributes to the reflection of our teaching practice provided drivers of this educational process in the district of Ponta da Serra, while it raises questions like: How does the learning process within the practice of teaching guitar in collective district of Ponta da Serra? Aspects that motivate students to attend school? How education can contribute to the collective technical and social development of participants? This qualitative study aims to reflect on the musical education experiences that occur through collective learning guitar in the district of Ponta da Serra - Crato, Ce, using approaches characterized as a case study, participant action and reporting experiment. The learning environment collective guitar can contribute to numerous factors, including the technical development of the instrument, the awakening of the sense of community, cooperation, and raise self-esteem of participants promoting socialization among friends, relatives and community around group through recitals.*

Key-words: collective teaching, guitar, music education.

Introdução

O ensino coletivo de instrumentos musicais oriundo da Europa no ano de 1843 como afirma Teixeira (2008), chega ao Brasil já no século XX, na década de 50 através de João Coelho de Almeida por meio de seu trabalho com bandas de música e mais tarde, em 1975, com Jaffé que também entraria nesse barco, com aulas de ensino coletivo de cordas friccionadas em parceria com o SESI, em projeto apoiado pelo MEC (Ministério da Educação e Cultura), abrangente em todo o território nacional.

Atualmente o Ensino coletivo de instrumentos musicais passa por um momento de autoafirmação no país. Cresce cada vez mais o numero de adeptos à essa metodologia de ensino que tem por principal objetivo a democratização do ensino de instrumentos musicais, como afirma Cruvinel (2004).

Agora, interessados em aprender determinado instrumento, teriam acesso e, por sua vez, mais chances de consegui-lo, dado ao fato de que algumas das principais características da metodologia do ensino coletivo, como classes numerosas e voltadas para alunos iniciantes em sua grande maioria, assim o permitiam.

Essa democratização do ensino de instrumentos musicais por meio do ensino coletivo vem se firmando em território nacional através dos projetos sociais, podendo ocorrer de duas maneiras: podem ser em sua fase inicial, voluntários, e, por conseguintes apoiados pelo governo mediante à aprovação de projetos em editais. Pode-se citar um exemplo de projeto que atingiu grandes proporções em âmbito nacional, que é o projeto GURI da Secretaria do estado de São Paulo, onde ocorrem aulas de ensino coletivo diversos instrumentos, como piano, violão, cordas friccionadas entre outros. Ocorre também dentro da escola de ensino básico, como também no ensino superior que, ao não exigir teste de aptidão como uma das formas de ingresso na licenciatura em música, reafirma essa ideia de democratização, a exemplo do curso de música da Universidade Federal do Ceará. Umas das poucas universidades em âmbito nacional, que já estão seguindo esses princípios.

Em novembro de 2010 iniciamos as atividades de um curso de violão ministrando aulas para crianças e jovens na Ponta da Serra, distrito do município de Crato, Ceará na Escola de Ensino Infantil e Fundamental Professor José Bizerra de Brito. O trabalho teve início a partir do convite de Cícero Galdino, aluno do Curso de

Música que já desenvolvia uma atividade musical na localidade, dando-nos a oportunidade para iniciar uma vivência como educadores musicais, que até então não tínhamos.

Houve duas tentativas anteriores para implantação de um curso de violão na dita comunidade, mas infelizmente a forma como se deu estas experiências não foram suficientes para a consolidação desta atividade. O principal fator da não continuidade da atividade foi a falta de experiência das pessoas convidadas para lecionar para o grupo. É importante destacar que, apenas saber tocar um instrumento não qualifica uma pessoa como um professor, isso não implica que ela precise ter uma formação acadêmica, só precisa ter didática. Desta forma é de suma importância à experiência de ensino aprendizagem adquirida pelo futuro professor. Sendo assim, pessoas que tocavam mecanicamente, tentando lecionar de forma aleatória, sem nenhuma preparação, fizeram com que as aulas não tivessem um rendimento esperado.

É notório que cada pessoa tem seu próprio ritmo de aprendizagem. O tempo de aprendizagem de cada indivíduo difere de pessoa para pessoa. Não se pode, portanto, apresentar um conteúdo qualquer que seja a um grupo de jovens ou de faixa etária variadas, com experiências diferentes, pensamentos e níveis de aprendizado diferentes, como os acima citados, por exemplo, e esperar que todos assimilem esse conteúdo de uma hora pra outra, “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)[...]” (ANJOS, 2010).

Como citamos, nós também não tínhamos essa experiência didática, mesmo assim assumimos o compromisso a fim de encarar o desafio. Desde então temos trabalhado no intuito de crescer e, com isso temos adquirido experiência, uma vez que paciência e vontade nunca nos faltaram. Paciência com as dificuldades na aprendizagem dos alunos e com nossa formação na condição de professores são requisitos que fazem o trabalho caminhar, pois acreditamos que esses aspectos andam juntos no processo educacional, segundo Weiss, “Não existe uma forma padrão de aprender, por essa razão a grande importância da pessoa do professor. É o professor que se atento, sensível e competente perceberá os diferentes caminhos de seus alunos”. (WEISS, 2007, p. 3).

O primeiro encontro foi um momento de sondagem a fim de planejar como deveriam acontecer as aulas. Nesse primeiro momento as aulas se estenderam do início de novembro à metade de dezembro, com apenas quatro alunos e, nesta experiência

passamos noções básicas do instrumento, assim como uma introdução à primeira música que fazia parte do nosso repertório coletivo: Asa Branca, de Luiz Gonzaga e Humberto Teixeira. A escolha desta música deu-se primeiramente por ser uma música bastante conhecida na cultura nordestina, foi também a primeira música que aprendemos durante nossa disciplina de prática instrumental no curso de Música da UFC Cariri, e por ter uma melodia bastante acessível para todos os níveis dos estudantes, facilitando assim o aprendizado.

Fizemos em seguida um recesso, no qual pudemos nos organizar a fim de acolher mais alunos, preparar as aulas, assim como definir melhor o horário, o qual ficou acertado aos sábados de 09:30 às 11:30.

As aulas voltaram em fevereiro de 2011. Reiniciamos o conteúdo ministrado anteriormente para que todos pudessem caminhar juntos num processo coletivo de ensino-aprendizagem. Ficamos com um total de quinze alunos, havendo os que já tinham algum conhecimento do instrumento e outros que iniciavam o contato com o violão naquele momento.

A presente pesquisa tem por objetivo refletir sobre as experiências de educação musical por meio do ensino coletivo de violão na Ponta da Serra, Distrito do município de Crato, Ceará desde a criação do projeto.

Metodologia

Este trabalho é de natureza qualitativa, com uma abordagem multimetodológica, contemplando estudo de caso, relato de experiência e observação participante natural. Segundo Marconi e Lakatos na observação participante natural, “o observador pertence à mesma comunidade ou grupo que investiga” (MARCONI e LAKATOS, 2006, p. 196).

Pelo fato de sermos três professores, decidimos dividir o grupo em duas turmas. Uma formada por quatro alunas que já tinham certa habilidade com o instrumento, e a outra turma fora formada por alunos que buscavam iniciar o aprendizado do instrumento, composta pelos onze restantes, somando assim um total de quinze alunos. Sendo que o mais experiente de nós três, com relação ao instrumento, ficaria com os que já tinham experiência com violão, enquanto os outros dois professores ficariam com a turma de iniciantes, uma metodologia facilitadora no processo de ensino-aprendizagem, como afirma SILVA, 2011:

Com esta estratégia de dois professores em sala, se torna mais eficaz o trabalho prático com os alunos, enquanto um professor toca com ele o outro observa os detalhes, como, mãos, alternância de dedos, ritmo e ainda é possível ver individualmente cada aluno de forma mais rápida e eficiente (SILVA 2011 apud SILVA, OLIVEIRA, ALVES, ANJOS, 2011).

Podemos comprovar ainda a partir de relatos dos próprios alunos sobre o que eles acham sobre a estratégia de dois professores em sala de aula: *“É muito melhor os professores juntos, pois assim podem dar atenção a todos e o aprendizado ser mais proveitoso”*. (aluno X).

Na turma dos iniciados, decidiu-se que seria trabalhado o uso do violão como ferramenta de acompanhamento da voz. Para que isso acontecesse, no início do semestre foi ofertada uma introdução à leitura musical abordando, figuras rítmicas, de compasso, e de tempo, como também, o exercício da formação de acordes. No segundo semestre foi mais trabalhada a prática em conjunto por meio de peças instrumentais com grau de dificuldade específico para esta turma. Foram trabalhadas duas músicas além das do repertório da camerata. Sendo elas, uma música do folclore catalão, Lhereu Riera e, A Casa, de Vinicius de Moraes.

Na turma dos iniciantes os conteúdos ministrados foram: noções de postura popular e erudita, apresentação do instrumento, noções gerais e específicas de mão direita e esquerda com exercícios de técnica para mão direita, dedilhado e batidas rítmicas por estilos, como a valsa, marcha, rock e baião. Na mão esquerda exercícios técnicos de digitação ascendente e descendente nas primeiras “casas” do braço do instrumento. Também foi abordada a digitação na escala de Dó maior, na primeira posição (cordas soltas); introdução à leitura de partitura e localização das notas no braço do instrumento, bem como músicas cifradas por estilos através das batidas rítmicas já citadas.

Na turma dos iniciados, decidiu-se que seria trabalhado o uso do violão como ferramenta de acompanhamento da voz. Para que isso acontecesse, no início do semestre foi ofertada uma introdução à leitura musical abordando, figuras rítmicas, de compasso, e de tempo, como também, o exercício da formação de acordes. No segundo semestre foi mais trabalhada a prática em conjunto por meio de peças instrumentais com grau de dificuldade específico para esta turma. Foram trabalhadas duas músicas além das do repertório da camerata. Sendo elas, uma música do folclore catalão, Lhereu Riera e, A Casa, de Vinicius de Moraes.

Na turma dos iniciantes os conteúdos ministrados foram: noções de postura popular e erudita, apresentação do instrumento, noções gerais e específicas de mão direita e esquerda com exercícios de técnica para mão direita, dedilhado e batidas rítmicas por estilos, como a valsa, marcha, rock e baião. Na mão esquerda exercícios técnicos de digitação ascendente e descendente nas primeiras “casas” do braço do instrumento. Também foi abordada a digitação na escala de Dó maior, na primeira posição (cordas soltas); introdução à leitura de partitura e localização das notas no braço do instrumento, bem como músicas cifradas por estilos através das batidas rítmicas já citadas.

Devido ao rápido progresso dos iniciantes, muitos dos conteúdos que a princípio foram destinados à turma avançada puderam também ser contemplados por eles. Ao passo que ambas as turmas começaram a caminhar num mesmo ritmo. Prova disso é que muitas vezes as duas turmas tinham aulas juntas. Sem contar claro, os ensaios. A escolha dos conteúdos ministrados foi, neste primeiro momento, focado no educar musicalmente esses jovens que iniciavam agora sua vivência musical por meio do violão.

Mesmo estando essas turmas divididas em níveis de conhecimentos musicais diferentes, acertamos que o repertório coletivo a se trabalhar fosse comum a ambas as turmas com a intenção de montar uma camerata de violões para a realização de recitais em possíveis eventos tanto no distrito como fora dele, para mostrar à comunidade os frutos e resultados do trabalho que realizamos com estes jovens. Pensamos em proporcionar aos jovens o acesso ao conhecimento musical, trabalhando a formação de um grupo instrumental a partir de uma prática de ensino coletivo promovendo a educação do jovem pelo despertar de seu interesse pela música.

O grupo Camerata Violões de Ponta surge a partir do momento em que se vê a necessidade da socialização das atividades de práticas de ensino de violão coletivo realizadas no distrito de Ponta da Serra Crato-CE. Socialização essa principalmente entre os moradores da localidade, que em geral, são parentes e amigos dos alunos envolvidos com o projeto.

Além desse caráter divulgador das atividades de ensino, a iniciativa da criação de um grupo camerístico, visa por fator prioritário, o constante incentivo por parte do professor, de que seus alunos estejam sempre se apresentando nas mais diversas ocasiões. Trabalhando sempre os fatores tanto técnico, como emocional de seus alunos.

Exercendo assim o seu papel de motivador no processo de ensino e aprendizagem, CRUVINEL fala que “o desempenho em apresentações públicas traz motivação, segurança e desinibição dos alunos (...)”. (CRUVINEL, 2004).

Resultados e discussão

Durante este período de pouco mais de um ano realizamos três apresentações, a primeira apresentação da Camerata Violões de Ponta, deu-se no dia 09 de abril de 2011, após oficinas organizadas e realizadas pelo o grupo PET música UFC – Cariri. Preparamos duas músicas a serem apresentadas no fim da oficina, Asa Branca e Pra não dizer que não falei das flores. Vale ressaltar a participação do nosso professor de violão na graduação, o professor Weber dos Anjos, nos auxiliando nesta oficina e tocando conosco na apresentação final com direito a registro fotográfico e audiovisual.

A segunda apresentação ocorreu dia 24 de novembro de 2011 no encerramento do II EducaMus, realizado no auditório do Campus da UFC – Cariri. A apresentação se iniciou com o grupo da turma dos iniciados executando as peças, A Casa, Vinicius de Moraes e Lhereu Riera, canção do folclore catalão, após esta apresentação, juntamos todos, formando assim a camerata Violões de Ponta, tanto com a turma dos iniciantes como a dos iniciados totalizando 15 (quinze) componentes, sendo executadas, Asa Branca e Mulher renderia canção do folclore nordestino. Nossa terceira e última apresentação até então, foi realizada no III Recital – Ponta da Serra no dia 01 de Janeiro 2012 na Paróquia São José operário. Nesta apresentação executamos a seguintes músicas, Noite Feliz em alusão a época natalina e ano novo, Asa Branca e Mulher rendeira.

A Camerata “Violões de Ponta” pode ser um grupo gerador e inspirador para os alunos e para comunidade, dada à importância de envolver a comunidade nas ações: a presença dos pais, parentes e amigos podem ser elementos motivadores da prática musical, despertando o sentimento de pertencimento e identificação com um grupo musical-artístico organizado e legitimado pela comunidade.

A formação de um grupo camerísticos no ambiente de ensino coletivo pode contribuir para inúmeros fatores, entre eles, o desenvolvimento técnico do instrumento, despertar o sentimento de coletividade, cooperação, elevar a autoestima dos participantes enquanto membros de um grupo artístico-musical e promover uma socialização envolvendo amigos, parentes e comunidade em torno do grupo através de recitais.

Através das apresentações realizadas, das aulas ministradas e do convívio com esses jovens, adquirimos diversas experiências, no que diz respeito à prática docente, a relação interpessoal, a enfrentar os desafios e as dificuldades encontradas no cotidiano do educador, seja nas escolas de ensino básico, escolas especializadas, em ONGs, projetos sociais ou em qualquer outro setor ligado à educação.

Um de nossos objetivos enquanto educadores musicais ao ofertamos aulas de violão naquele Distrito, foi o de propagar a música, levar o conhecimento musical para o maior número de pessoas possível, e através do relato de um aluno, percebemos que nosso objetivo foi alcançado da melhor maneira possível, multiplicando o saber musical entre pessoas daquela localidade, *“Sempre tive muita vontade de aprender a tocar violão e com a ajuda dessas pessoas maravilhosas que são os professores eu e todos os outros colegas podemos aprender, e ainda podemos ensinar o que sabemos para outras pessoas”*. (aluno x).

Considerações Finais

Através dessa vivência pedagógica, seguimos agregando novas experiências, novos saberes, construindo assim, passo a passo, nossas carreiras enquanto educadores e nos tornando pessoas mais conscientes e comprometidas com a educação dos jovens e com o fazer musical, conhecendo e presenciando o poder da música de uma forma mais social e transformadora.

O grupo “Violões de Ponta” nos despertou para a possibilidade de “sonhar mais alto”, mediante planos mais ambiciosos, como a criação de uma Orquestra de Violões, a criação de um núcleo formativo musical permanente no distrito de Ponta da Serra, como também presenciar nossos alunos multiplicando esse saber musical para outras pessoas.

É importante enfatizar também que a ideologia que nós pregamos naquela localidade, vai para além do ensino de música, pois o fato de estar em contato com os alunos engrandece também a nossa participação na vida cotidiana de cada um deles. A dimensão humana deste trabalho constitui parte significativa das mudanças e transformações que a música pode operar na comunidade, nos familiares e no indivíduo. Formando assim, uma rede de solidariedade e cooperação mútua que se estendem para além da sala de aula tradicional.

Referências

ANJOS, Francisco weber dos. O violão coletivo: múltiplas faces da pedagogia instrumental na prática docente da UFC – Cariri. Abem Nacional, 2010.

CRUVINEL, Flavia Maria. I ENECIM – Encontro Nacional de Ensino Coletivo de Instrumento Musical: o início de uma trajetória de sucesso. Anais I ENECIM. Universidade Federal de Goiás, 2004.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. Fundamentos de metodologia científica. 6. Ed. São Paulo, Atlas 2006.

SILVA, Geneilson Lino da. Ensino coletivo de violão: A presença de dois professores em sala de aula. V Encontro de Práticas Docentes. Fortaleza, 2011.

TEIXEIRA, Maurício Sá Barreto. Ensino coletivo de violão: diferentes escritas no aprendizado de iniciantes. Instituto Villa-Lobos do Centro de Letras e Artes da UNIRIO. Rio de Janeiro, 2008.

WEISS, Maria Lucia Lemme. O aprender: suas diferentes formas e seus diferentes momentos. Seminário da Associação Brasileira de Psicopedagogia – Seção Rio de Janeiro, 16 de jun, 2007.

O ENSINO DE MÚSICA COM BASE NAS TEORIAS DE SWANWICK

Filipe Ximenes Parente
Universidade Federal do Ceará
Naíola Paiva de Miranda
Universidade Federal do Ceará

Resumo: Este artigo apresenta uma pesquisa em andamento realizada no colégio Paulo Freire, localizado na Messejana-Ce, com alunos da faixa etária de oito a onze anos que se encontram cursando entre a terceira e quinta séries, do ensino fundamental. Objetiva despertar a apreciação e sensibilidade musical dos alunos. Incentivar as práticas instrumentais através do uso da flauta. A pesquisa participante com abordagem qualitativa, coleta os dados através da observação participante durante a regência em sala de aula nos exercícios aplicados. A Educação Musical, na concepção de Swanwick, (2003), é uma prática contextualizada, que se baseia numa relação entre professor, aluno e música, considerando a realidade, a cultura musical, e o meio cultural mais amplo em que o aluno convive. Partilhando desse contexto, se apresenta o seguinte questionamento que norteia esse estudo: Como despertar a apreciação e sensibilidade do aluno no ensino de música na escola de ensino fundamental? Considera-se relevante este estudo, pois desperta o interesse acadêmico em aprofundar o estudo do ensino de música, dessa forma enriquece a pesquisa científica e abre possivelmente campo para outras pesquisas. O estudo em andamento já aponta resultados em que as crianças já tocam, já leem partitura e já possuem um senso crítico e estético musical, no entanto, as que foram inseridas esse ano no terceiro ano fundamental encontram-se nas fases iniciais do processo, já com o uso da flauta e uma introdução a execução.

Palavras Chave: Ensino de música. Aluno. Escola.

The teaching of music based on theories of Swanwick

Abstract : This paper presents an ongoing research in college Paulo Freire, located in Messejana Ce, with students aged from eight to eleven years who are enrolled between the third and fifth grade of elementary school. Aims to arouse sensitivity and appreciation of music students. Encourage instrumental practices through the use of the flute. The participatory research with a qualitative approach, collecting data through participant observation during the regency classroom exercises in applied. The Music Education in designing Swanwick (2003), is a contextualized practice, based on a relationship between teacher, student and music, considering the fact the musical culture, and broader cultural environment in which the student lives. Sharing this context, presents the following question that guides this study: How to awaken the student's appreciation and sensitivity in teaching music in elementary school? It is relevant to this study because it awakens the academic interest in further study of the teaching of music, thereby enriching scientific research and possibly opens the field for further research. The ongoing study already points results in which children play now, already read score and already have a critical sense and musical aesthetic, however, that were entered this year in the third year are crucial in the early stages of the process, since using the flute and an introduction execution.

Keywords: Teaching music. Student. School.

Introdução

O ensino de música é um dos grandes desafios da escola de educação básica no século XXI, uma vez que as mudanças de novos paradigmas na educação que se revertem para a dimensão da educação musical em cultivar a cultura da aprendizagem, permitem então a interdisciplinaridade no diálogo do conhecimento, e que convida o docente à intradisciplinaridade com uma reflexão nas práticas no que o discente precisa aprender, na possibilidade de que a transdisciplinaridade ocasione a aprendizagem colaborativa num momento de interação e troca de saberes entre os sujeitos envolvidos no processo ensino-aprendizagem e avaliativo.

Este estudo trata-se de uma pesquisa participante em andamento que está sendo realizada na escola Paulo Freire em Messejana- Ce. Deu-se início no ano de 2012 com alunos da faixa etária de oito a onze anos que estavam matriculados entre a terceira e quinta séries, do ensino fundamental no turno da manhã. Foi dividida em quatro etapas as quais abordadas, neste trabalho. Objetiva despertar a apreciação e sensibilidade musical dos alunos. Incentivar as práticas instrumentais através do uso da flauta e conhecer a importância da música na escola de ensino fundamental com base nas teorias de Swanwick.

O ensino de música, na concepção de Swanwick, é uma prática contextualizada, que se baseia numa relação entre professor, aluno e música, considera a realidade, a cultura musical, e o meio cultural mais amplo em que o aluno convive. Ao partilhar desse contexto, se apresenta o seguinte questionamento que norteia esse estudo: Como despertar a apreciação e sensibilidade do aluno no ensino de música na escola de ensino fundamental?

Considera-se relevante este estudo, pois, desperta o interesse acadêmico em aprofundar o estudo do ensino de música, dessa forma enriquece a pesquisa científica e abre possivelmente campo para outras pesquisas. O estudo em andamento encontra-se em fases iniciais com o uso da flauta doce.

O ensino de música e a teoria de Keith Swanwick

O ensino de música se constitui na arte ou ação de construir conhecimentos ao aluno. Abrange o desenvolvimento cognitivo, motor, emocional, estético e ético. Faria

(2001, apud BRESCIA, 2003) define que a música é um importante fator na aprendizagem, pois a criança desde pequena já ouve música, a qual muitas vezes é cantada pela mãe ao dormir, conhecida como “cantiga de ninar”. Willems (1929) também reforça esse conceito apontado nos estudos de Faria (2001) que “as crianças são capazes de cantar numerosas canções antes da idade de dois anos, por vezes mesmo antes de falar”. (Willems, 1929. p. 18).

Bastian (2009) afirma que as crianças que frequentaram a escola fundamental após quatro anos no estudo e prática musical possuíam um Quociente de Inteligência (Q.I.) mais alto do que outras crianças que não tiveram esse estímulo. Afirma também que 92% das crianças que praticam música obtêm novas posturas pelo menos na sala de aula, seja no comportamento, em relacionamento ou na aprendizagem.

Keith Swanwick é um educador musical que desenvolveu uma teoria da aprendizagem de música, conhecida como teoria da espiral, em que a cartografia e o conhecimento musical do indivíduo, evocam com grande relevância ao conhecimento intuitivo, que resulta da experiência musical e da relação dinâmica entre intuição e análise e de uma leitura modificada das ideias de Piaget, que utiliza os conceitos de assimilação e acomodação, questão que, segundo ele já foi contextualizada por autores da área musical, mas permanece ainda, pouco explorada na educação musical.

Keith Swanwick é um educador musical que se debruçou sobre esse tema, buscou solucionar questões curriculares nos cursos oficiais de música inglesa. Seu trabalho não é pioneiro, mas vem acrescentar às teorias de desenvolvimento 'clássicas', ideias originais, elaboradas a partir de constatações fundamentadas em sua prática docente e em sua pesquisa de campo.

A 'Teoria Espiral', criada por ele, está baseada nas ideias de Piaget, ou seja, de que o conhecimento se dá por etapas sucessivas e é construído pelo indivíduo. Tendo como premissa a convicção de que o aprendizado musical, assim como qualquer outro ramo do conhecimento, deve obedecer a etapas sucessivas, consoantes com o nível de amadurecimento psicológico do indivíduo.

Em formato de uma espiral helicoidal ascendente, existem quatro camadas de desenvolvimento, chamadas "dimensões da crítica musical", denominadas: "Materiais", "Expressão", "Forma" e "Valor". Estas dimensões seriam as formas de responder à música, por meio da apreciação, execução e composição.

Ao Detalhar cada parte observa-se que a teoria de Swanwick parte de um primeiro estágio de desenvolvimento, denominado materiais, onde a resposta da criança é caracterizada pela impressão do som particularmente que considera suas propriedades: timbre, intensidade (forte-fraco), altura (agudo-grave) e duração (longo-curto), manipulados com pouca caracterização expressiva, portanto com predomínio dos aspectos figurais sobre os operativos.

O segundo estágio, denominado Expressão, caracteriza-se pela reorganização dos aspectos figurais por meio da capacidade de explorar as mudanças de andamento e dinâmica que estão para além das propriedades físicas do som. Ou seja, nesse estágio as crianças iniciam suas explorações sobre andamentos e dinâmicas e ampliam sua consciência de que os materiais musicais permitem diferentes possibilidades expressivas. (Swanwick, 2003).

O terceiro estágio do desenvolvimento musical, denominado forma, apresenta evolução em relação ao anterior no que concerne a possibilidade de maior domínio, não só das propriedades do som, mas de seu caráter expressivo. Esse estágio é análogo aos aspectos operativos do pensamento nos quais predominam regulações mais complexas das relações parte-todo.

O quarto estágio, denominado valor, revela a crescente capacidade de pensamento e de comunicação possíveis por meio da representação simbólica. Nesse estágio, os sujeitos não se prendem tanto às convenções da forma, mas ampliam o senso afetivo da música, ou seja, suas produções emocionantes e significativas.

Cada nível de desenvolvimento engloba a noção do crescimento musical envolvendo um padrão sequencial. Na teoria de desenvolvimento musical, as fases são analisadas e recorrem à imagem de uma espiral reveladora de duas dimensões: o lado esquerdo e direito do espiral relativos à construção pessoal e à interação social respectivamente. O equilíbrio neste processo dialético entre assimilação e acomodação, é garantido pelas contínuas trocas entre a estrutura de pensamento e as interações com o outro.

Swanwick (2003, p.8) assegura que “A música que as crianças tocam, cantam e escutam será música real – não ‘música de escola’, especialmente manufaturada”. O autor propõe a ‘conversação’ do pensamento musical de outras épocas e lugares, que pode levar à aproximação com a diversidade musical do mundo atual e ao respeito às diferenças individuais e aos grupos sociais.

Dessa forma a utilização de um instrumento contribui para o desenvolvimento do ensino através da teoria de Keith Swanwick que parte de uma prática. Uma das maneiras de fácil acesso para se trabalhar a música dentro da sala de aula seria através da flauta, pois é um instrumento de preço acessível e de execução também acessível, faz com que todos os alunos tenham a oportunidade de tocar um instrumento e de ter acesso fácil ao mesmo.

A flauta doce nas aulas de iniciação musical pode ser muito eficiente quando bem orientada por proporcionar às crianças o contato com um instrumento melódico, ajudando-as no desenvolvimento de seu ouvido interno, o contato com a leitura musical, o estímulo à criatividade além de auxiliar no seu desenvolvimento psicomotor e sua lateralidade (a utilização das mãos direita e esquerda).

Possibilita ainda a formação de conjuntos, melhora a capacidade de memorização, de atenção, exercita o físico, o racional e o emocional das crianças. Por ser utilizada principalmente como instrumento de musicalização, a flauta doce é muitas vezes vista como um “instrumento de brinquedo” e desconhece-se sua história e seu valor artístico.

Metodologia

O trabalho foi realizado através de uma pesquisa participante com abordagem qualitativa. As informações foram coletadas através da observação participante durante a regência em sala de aula nos exercícios aplicados.

A pesquisa em andamento foi desenvolvida no colégio Paulo Freire, localizado na cidade de Messejana - Ce, com alunos da faixa etária de oito a onze anos matriculados na terceira e quinta séries, do ensino fundamental. O estudo fundamentou-se na Teoria Espiral dos aportes teóricos em SWANWICK (2003) que diz respeito aos princípios- T E C L A que significam - T – técnica; E – execução; C – composição; L – literatura; A – apreciação.

Resultados e discussões

A pesquisa deu a possibilidade aos alunos de se desenvolverem socialmente, emocionalmente e intelectualmente. No contexto social pode se observar que houve um avanço, uma vez que os alunos se reuniram no pátio da escola para estudar música ao invés de ficarem com brincadeiras de luta, evitou dessa forma o incentivo ao uso da violência na escola.

O estudo promoveu a interação no grupo, motivou a aprendizagem colaborativa e a prática da alteridade se fez presente uma vez que os alunos ajudaram uns aos outros nos desafios que a música apresenta, dessa forma influenciou o desenvolvimento do contexto social na escola.

No que se refere ao emocional observou-se que os alunos demonstraram alegria, interesse por ocasião das aulas e intelectualmente o estudo contribuiu para aprendizagem em música e para o estudo nas demais disciplinas.

O trabalho foi realizado a partir do uso da flauta em sala de aula em que os alunos iniciaram a aprendizagem com a execução do instrumento em quatro fases. Na primeira fase os alunos aprenderam um grupo de três notas que os possibilitou a tocar uma melodia simples denominada *a flauta tra-lá-lá*. Nessa oportunidade os alunos foram introduzidos nos parâmetros da teoria de Keith Swanwick, no que diz respeito ao princípio da Execução 'E' - da teoria TECLA (traduzido do inglês *CLASP*).

Em seguida foi ensinado mais um grupo de notas que exigiu além da execução a técnica do sopro, pois nessa fase as notas mudam a sua altura em (grave e agudo), contemplou dessa forma o princípio da técnica – T da teoria em estudo.

Por um período médio de dois meses o grupo manteve-se nessas primeiras fases da execução e técnica, até que conseguissem executar melodias diversas, músicas que proporcionassem um prazer na aprendizagem do instrumento.

Após esse período as músicas passaram a ser gravadas e apreciadas, colocadas para os alunos ouvirem e construírem em conjunto um olhar crítico sobre a sua própria prática instrumental que em seguida compararam com o repertório exposto em aula para apreciação, nessa fase foi contemplado o último princípio da teoria de Swanwick a apreciação.

Durante esse envolvimento com o instrumento os alunos tiveram acesso à literatura musical – L que sinaliza a teoria, que é composta pela parte teórica e histórica da música, cumpriram dessa forma a fase da literatura que permeia durante todo o curso o estudo no aprendizado da teoria musical.

Após um período médio de oito a nove meses os alunos foram incentivados a criar, partiram de modelos ensinados em sala. Ou seja, foi apresentado um modelo de composição/improvisação que o aluno repetiu e em seguida criou o seu próprio modelo, consagrando a sua aprendizagem musical.

Convém observar que o princípio da composição exige alguma experiência musical no instrumento, se constitui de um processo contínuo e simultâneo pois depois da aplicação de todos os princípios, os alunos retornaram com um novo ciclo, só que em outro nível de dificuldade que proporcionou aos alunos a possibilidade de desenvolverem a teoria e a prática musical seguindo a teoria da espiral de Swanwick no que concerne a técnica, execução, composição, literatura e apreciação.

Considerações

O trabalho apontou que a teoria de Swanwick, promoveu o desenvolvimento individual de cada aluno em cada fase do processo na pesquisa e contribuiu para a interação no conjunto das atividades em sala de aula.

Constatou-se no desenvolvimento das etapas da pesquisa, que o uso do instrumento desperta a apreciação e sensibilidade pelo estudo da música e que o uso da flauta doce é um incentivo às práticas instrumentais.

Verificou-se ainda, que o processo ensino-aprendizagem no uso da flauta, requer planejamento e metodologias adequadas, deve-se aplicar teoria e prática em conjunto para que o aproveitamento na execução do instrumento com a leitura da partitura possa fluir e o aluno possa enfrentar os desafios em conciliar a execução do instrumento e a leitura da pauta ao mesmo tempo. Dessa forma adquira mais progresso e segurança no estudo da música.

Ademais, comprovou-se que os alunos se sentiram muito motivados na aprendizagem da teoria musical, ficaram atraídos pelas aulas de prática com a flauta doce, demonstraram gosto e dedicação, que influenciou dessa forma o estudo das demais disciplinas e o desejo de estar na escola.

O estudo em andamento já apontou resultados em que as crianças despertaram a apreciação e a sensibilidade musical, pois já desenvolveram a execução do instrumento, já leem partitura e construíram um senso crítico e estético musical. Dessa forma adquiriram mais progresso e segurança no estudo da música.

O estudo demonstrou que a música quando bem trabalhada desenvolve o raciocínio e a criatividade, o controle das emoções, a concentração e outros dons e aptidões, cria vínculos a partir dessa fase quando ainda são crianças. É que o estudo da música é uma rica oportunidade para se construir conhecimento, cultura mas também

desenvolver a formação humana na construção da cidadania nos alunos do ensino fundamental.

Referências

BASTIAN, H. G. Música na escola: uma contribuição do ensino da música no aprendizado e no convívio social da criança. São Paulo: Paulinas, 2009.

BRESCIA, V. P. Educação Musical: bases psicológicas e ação preventiva. São Paulo: PNA, 2003.

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

WILLEMS, E. As bases psicológicas da educação musical. Suíça: edições PRO-MUSICA BIENNE, 1929.

EXPERIÊNCIAS VICÁRIAS NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM DA COMPOSIÇÃO MUSICAL EM AULAS COLETIVAS

Igor Mendes Krüger

Universidade Federal do Paraná

igormendeskruger@yahoo.com.br

Rosane Cardoso de Araújo

Universidade Federal do Paraná/ Bolsista do CNPq

rosanecardoso@ufpr.br

Resumo: *Este estudo traz como tema o processo motivacional na aprendizagem da composição, em aulas coletivas. Por meio da obra de Albert Bandura, intitulada “Teoria Social cognitiva”, observamos que um dos principais fatores que colaboram para a aprendizagem em aulas coletivas, é a vivência de experiências vicárias, isto é, quando o indivíduo aprende por meio da observação e comparação com pares. Buscando uma melhor compreensão, sobre como ocorrem as experiências vicárias em aulas coletivas de composição, definimos o objetivo geral desta pesquisa: investigar aspectos motivacionais relacionados às experiências vicárias no processo de aprendizagem da composição, em aulas ministradas em grupo, em nível de graduação. Como metodologia, utilizamos uma survey de pequeno porte realizada com alunos de um curso de Bacharelado em Composição Musical. Nesta survey, foi aplicado um questionário com alunos/compositores para verificar as relações das experiências vicárias nas tomadas de decisões composicionais de suas obras, no desenvolvimento do senso crítico, bem como, na motivação pela busca de uma maior qualidade artística das obras apresentadas em classe. Por meio dos dados coletados constatamos que para este grupo, as experiências vicárias que ocorrem em aulas de composição coletivas, influenciam as tomadas de decisões composicionais. As principais influências relatadas foram: a) sobre questões estéticas; b) escolhas de técnicas composicionais a serem utilizadas; c) exercício e desenvolvimento do senso crítico sobre composição musical; d) motivação para buscar melhores resultados artísticos.*

Palavras chave: aulas coletivas de composição musical, experiências vicárias, motivação para aprendizagem

Vicarious experiences in the learning process of music composition in group lessons

Abstract : *This study has as its theme the motivational process in learning composition in group lessons. Through the work of Albert Bandura, entitled “Social Cognitive Theory”, noted that one of the main factors that contribute to learning in group classes, is the experience of vicarious experiences, ie when the individual learns through observation and comparison with peers. Seeking a better understanding on how vicarious experiences occur in group lessons in composition, we define the objective of this research: to investigate motivational aspects related to vicarious experiences in the learning process of composition, in class taught in groups, at the undergraduate level. The methodology used was a small survey conducted with students of a*

Bachelor of Music Composition. In this survey, a questionnaire was administered to students/songwriters to verify the relationship of vicarious experiences in making compositional decisions of his works in the development of critical thinking, as well as the motivation for seeking a higher artistic quality of the works presented in class. Through the data collected we found that for this group, vicarious experiences that occur in composition classes collective influence decision making compositional. The main influences were reported: a) about aesthetic issues, b) choices of compositional techniques to be used, c) exercise and development of critical thinking about musical composition d) motivation to seek better artistic results.

Keywords: group lessons of musical composition, vicarious experiences, motivation for learning

Introdução

O processo de ensino da composição musical geralmente se dá em encontros individualizados entre o estudante e seu professor. Estes encontros possibilitam uma série de discussões bastante profícuas sobre os resultados obtidos nas composições e sobre estudos composicionais apresentados pelo aluno. No entanto, em aulas individuais, as tomadas de decisões sobre correntes e objetivos estéticos, formas de resolução de problemas técnico/composicionais, desenvolvimento do senso crítico do aluno/compositor e os critérios relacionados à qualidade artística das composições, ficam restritos aos conceitos e pré-conceitos do professor, ou do aluno, geralmente sem oportunizar um debate mais amplo e diversificado, com a participação de outros compositores e/ou estudantes. Em contextos onde as aulas de composição ocorrem em grupo, acreditamos que criam-se novas possibilidades de aprendizado, pois, cada aluno apresenta suas obras e compartilha com seus colegas todas as suas tomadas de decisões, abrangendo escolhas sobre a corrente estética onde se inserem suas obras, utilização de técnicas composicionais e formas de resolução de problemas que encontrou para as diferentes seções de suas obras, oportunizando aos colegas amplo debate sobre o processo composicional.

Neste estudo, nosso foco não é discutir a eficiência das duas formas de aulas de composição, individual ou em grupo, pois acreditamos que os alunos se motivam a compor e a aprender composição em ambos os modelos. Pretendemos, nesta pesquisa, trazer como objeto de estudo a questão da aprendizagem da composição em aulas coletivas. Nossa hipótese é que os alunos/compositores se influenciam pelas composições apresentadas pelos colegas de forma a utilizar elementos composicionais advindos de correntes estéticas diferentes das quais estão habituados a utilizar em suas composições, assim como, utilizar técnicas composicionais as quais não estão

familiarizados. Além disso acreditamos que as aulas de composição em grupo podem ser um ambiente de incentivo para que cada aluno se esforce para obter os melhores resultados artísticos possíveis em suas composições, sabendo que estas serão apresentadas em sala perante os seus colegas, contribuindo assim para a formação e desenvolvimento do senso crítico sobre composição musical e o fazer musical de forma geral.

Com base na hipótese apresentada, entendemos que as aulas de composição em grupo podem propiciar uma série de fatores que contribuem para motivar os alunos a aprender e realizar da melhor forma possível suas composições. Estes fatores motivacionais encontram referências na obra de Albert Bandura, intitulada “Teoria Social Cognitiva”. Por meio desta teoria, o autor afirma que as pessoas são influenciadas e influenciam o meio onde vivem, pois “criam sistemas sociais para organizar, guiar e regular as atividades humanas” (BANDURA, 2008, p.16). A teoria social cognitiva traz como foco o comportamento humano, considerando a dinâmica das influências vividas nos âmbitos comportamentais, pessoais e ambientais” (PJARES & OLAZ, 2008).

Segundo Pajares e Olaz (2008), na teoria social cognitiva um dos principais fatores que afetam o pensamento humano são as *crenças de autoeficácia*, que se formam através de diferentes fatores, como: experiências pessoais de êxito, experiências vicárias, verbalizações persuasivas e por reações afetivas.

Neste trabalho, por tratarmos da aprendizagem da composição musical em aulas coletivas, nos ateremos às chamadas *experiências vicárias*, que nas palavras dos autores ocorrem por meio da vivência do sujeito ao “[...]observar outras pessoas executando as tarefas” (BANDURA apud PAJARES & OLAZ, 2008, p. 104). Ou seja, por meio da observação e comparação com seus pares, as pessoas aprendem a desenvolver crenças, a enfrentar situações, a adquirir experiências diversas.

Baseados nas informações apresentadas até então, a questão que surgiu como norteadora desta investigação, pôde ser sintetizada por meio da seguinte pergunta: “*As experiências vicárias, vivenciadas durante as aulas de composição em grupo, realmente podem ser motivadoras para o processo de aprendizagem?*” Nosso principal objetivo com este trabalho foi investigar aspectos motivacionais relacionados às experiências vicárias no processo de aprendizagem da composição, em aulas ministradas em grupo, em nível de graduação.

O método escolhido para a realização desta pesquisa foi um estudo de levantamento de pequeno porte (*survey* de pequeno porte). Para isso, contamos com a participação voluntária de oito alunos do curso de Bacharelado em Composição Musical, da região sul do Brasil. Como instrumento de coleta de dados, foi elaborado um questionário contendo questões referentes ao aprendizado da composição em aulas coletivas.

A justificativa para esta investigação foi centrada na idéia de que um estudo que relacione a Teoria Social Cognitiva de Albert Bandura, especificamente do ponto de vista da vivência de *experiências vicárias* na composição musical, ainda é inédito do país. Tal estudo, portanto, pode trazer dados relevantes tanto para a área da cognição musical, quanto para a área da educação musical, uma vez que trata sobre prática e ensino da aprendizagem da composição, do ponto de vista psicológico/motivacional.

2. As experiências vicárias

Para tratar do objeto desta pesquisa – as experiências vicárias nas aulas de composição em grupo – é relevante destacar as contribuições que a Teoria Social Cognitiva de Albert Bandura (1986, 1997, 2008) tem proporcionado para os estudos sobre motivação e música. No Brasil, vários pesquisadores têm desenvolvido pesquisas sobre música e motivação com base nos estudos de Bandura, como, por exemplo, Cavalcanti (2009); Araujo, Cavalcanti e Figueiredo (2009; 2010); Cereser (2011); e Silva (2012). Estes estudos têm trazido resultados importantes para as investigações sobre motivação com foco em práticas de ensino, prática musical e aprendizagem.

Segundo Bandura (2008), a Teoria Social Cognitiva apresenta uma perspectiva sobre o homem como agente, isto é o homem que age por meio de prognósticos, planejamentos e é auto-regulador de suas atividades. Estas ações, por sua vez, levam a um processo de autoconsciência funcional, no qual o homem reflete sobre seus atos, sobre sua eficácia e sobre a integridade de suas ideias e pensamentos.

Pajares e Orlaz (2008) explicam que Bandura considera a capacidade da auto-reflexão um aspecto de destaque da teoria social cognitiva. Segundo os autores, é por intermédio da auto-reflexão “que as pessoas tiram sentido de suas experiências, exploram suas próprias cognições e crenças pessoais, autoavaliam-se e alteram o seu pensamento e seu comportamento” (PAJARES e OLAZ, 2008, p. 101). Assim, o processo de auto-reflexão é o que gera as crenças de autoeficácia no indivíduo. As crenças de autoeficácia, por sua vez, são o núcleo central da teoria social cognitiva.

De acordo com Pajares e Orlaz (id), as crenças de autoeficácia são “percepções que os indivíduos têm sobre suas próprias capacidades”, o que, de acordo com os autores, influenciam fortemente todos os aspectos da vida cotidiana. Os autores explicam que as crenças de autoeficácia são criadas a partir de quatro fontes principais: (a) experiência ou domínio; (b) experiências vicárias; (c) persuasões sociais; e (d) estados somáticos e emocionais. Dentro de nosso estudo, portanto, trazemos em relevo os processos de modulação do comportamento por meio do enfoque nas experiências vicárias.

As experiências vicárias são vivenciadas quando as pessoas observam outros indivíduos executando diferentes tarefas. De acordo com Pajares e Olaz (2008), este processo de modelação é especialmente importante na construção do senso de autoeficácia.

Costa (2008) explica que, de acordo com os estudos de Bandura, a imitação é um dos elementos primordiais da aprendizagem e que o uso de modelos instiga a aquisição de respostas novas. Sendo assim, o processo de modelação, resultado de uma experiência vicária, pode ter três efeitos:

a) modelar padrões de respostas que não se encontram no repertório do observador, ou seja, através da observação de um modelo se pode prender novas respostas;

b) inibir ou desinibir respostas previamente aprendidas e que estavam “adormecidas”;

instigar o desempenho de respostas similares às respostas de um modelo, que no caso, funcionam como pistas. (COSTA, 2008, p.129).

Estes efeitos, resultantes da experiência vicária, é que consideramos plausíveis de verificação no contexto desta pesquisa. Por meio da investigação dos processos de aprendizagem da composição em grupo é possível observar a modelagem de padrões de respostas; a inibição ou desinibição de respostas aprendidas; e a instigação do uso de modelos considerados como pistas nos processos de criação musical.

Apresentação dos Dados

Para este trabalho, realizamos uma *Survey* de pequeno porte. Segundo Machado (2007, p.62), a survey é um método que “envolve a realização de uma pesquisa de campo, na qual a coleta de dados é efetuada através da aplicação de questionário ou formulário junto à população investigada.”

Para a aplicação do nosso questionário de pesquisa, entramos em contato via email, com os responsáveis por um curso de Bacharelado em Composição Musical, assim como, com o chefe de departamento de uma instituição de ensino pública do sul do Brasil. Neste email, explicamos os objetivos da pesquisa e pedimos permissão para aplicar o questionário com os alunos desta instituição. Após aceita a solicitação para a realização da pesquisa, fomos até a instituição, nos horários em que os alunos/participantes se encontravam em aula, para aplicar o questionário. O questionário foi respondido por oito participantes voluntários, do curso de Bacharelado em composição, no dia 16 de Janeiro de 2013, contando com alunos de três turmas diferentes (2º, 6º e 10º semestres).

O questionário aplicado aos alunos/compositores apresentava cinco questões objetivas. São elas:

(A) Ver os seus colegas propondo os objetivos estéticos das composições, contribui para a formulação dos objetivos estéticos de suas obras? (B) Assistir as sugestões do professor, sobre as possibilidades de resolução de eventuais problemas composicionais nas obras de seus colegas, colabora com a resolução dos problemas composicionais encontrados em suas obras? (C) Quando um colega apresenta em uma de suas obras uma técnica composicional, a qual você não está familiarizado, você se motiva a utilizar esta técnica em uma de suas próximas composições?(D) Observar o trabalho composicional dos colegas durante as aulas, contribui para o desenvolvimento de seu senso crítico? (E) O fato das aulas serem em grupo e você saber que o seu trabalho será ouvido pelos colegas da turma, aumenta a sua vontade de compor obras de maior qualidade artística?

Para todas as questões mencionadas acima, os participantes tinham a opção de escolher uma alternativa em escala Likert de cinco pontos com as opções: Sempre, quase sempre, às vezes, raramente e nunca. Com isso, foi possível realizar um levantamento estatístico sobre o quanto as experiências vicárias contribuem para o aprendizado da população pesquisada.

Observando as respostas dos alunos/compositores para a questão A, verificamos que, 100% dos entrevistados, mesmo que raramente (12,50%), motivam-se a decidir sobre quais as correntes estéticas serão inseridas em suas obras através de experiências vicárias. (ver tabela 1)

Tabela 1: Respostas para questão A

Respostas	Questão A	Porcentagem
-----------	-----------	-------------

Sempre	1	12,50%
Quase sempre	2	25%
Às vezes	4	50%
Raramente	1	12,50%
Nunca	0	0%

Já na questão B, observamos que todos os participantes aprendem a resolver problemas composicionais através das *experiências vicárias* com muita frequência, 50% dos entrevistados escolheram a resposta “Às vezes” e os outros 50% escolheram as respostas “Sempre” e “Quase sempre”, sendo 25% para cada uma delas. (ver tabela 2)

Tabela 2: Respostas para questão B

Respostas	Questão B	Porcentagem
Sempre	2	25%
Quase sempre	2	25%
Às vezes	4	50%
Raramente	0	0%
Nunca	0	0%

Para a questão C, 62,5% (25% “Sempre” e 37,5% “Quase sempre”) dos entrevistados admitem sofrer grande influência para utilizar técnicas composicionais, às quais não estão habituados quando um de seus colegas de classe utiliza uma destas técnicas em suas composições. Somente 12,5% dos participantes responderam que “Nunca” se influenciam pelo trabalho de seus colegas de classe para escolher novas técnicas composicionais para suas composições (ver tabela 3):

Tabela 3: Respostas para questão C

Respostas	Questão C	Porcentagem
Sempre	2	25%
Quase sempre	3	37,5%

Às vezes	2	25%
Raramente	0	0%
Nunca	1	12,5%

Podemos observar através das respostas obtidas na questão D, que todos os alunos (75% “Sempre” e 25% “Quase sempre”) admitem que as aulas de composição em grupo, contribuem com muita frequência para a formação do senso crítico (ver tabela 4):

Tabela 4: Respostas para questão D

Respostas	Questão D	Porcentagem
Sempre	6	75%
Quase sempre	2	25%
Às vezes	0	0%
Raramente	0	0%
Nunca	0	0%

Com a questão E, podemos observar que as aulas de composição musical em grupo, contribuem significativamente para a busca de uma maior qualidade artística das composições apresentadas em classe. Pois, 87,5% dos participantes responderam que com muita frequência (75% “Sempre” e 12,5% “Quase sempre”) o fato de saber que suas composições serão ouvidas pelos colegas em classe, aumenta a vontade de realizar obras com maior qualidade artística. Somente 12,5% dos entrevistados (um participante) escolheram a opção “Nunca” como resposta para a questão E.

Tabela 5: Respostas para questão E

Respostas	Questão E	Porcentagem
Sempre	6	75%

Quase sempre	1	12,5%
Às vezes	0	0%
Raramente	0	0%
Nunca	1	12,5%

3. Conclusão

Através das respostas obtidas em nosso questionário, coletadas com os alunos de Bacharelado em Composição Musical, constatamos que para este grupo, as *experiências vicárias* que ocorrem em aulas de composição coletivas, influenciam as tomadas de decisões composicionais, que dizem respeito à estética às quais as obras estão inseridas, escolhas de técnicas composicionais a serem utilizadas, além de exercitar e desenvolver o senso crítico sobre composição musical e motivar a busca por melhores resultados artísticos.

Com a obtenção de resultados sobre como ocorrem às experiências vicárias no processo de aprendizagem da composição musical em aulas coletivas, poderemos colaborar com professores e gestores educacionais, para que incluam em seus projetos pedagógicos atividades que estimulem os alunos a aprender através destas experiências, colaborando com o aumento da motivação dos alunos/compositores em pesquisar, estudar e conseqüentemente melhorar a qualidade artística de suas obras.

Referências

- ARAÚJO, R. C.; CAVALCANTI, C. P.; FIGUEIREDO, E. Motivação para aprendizagem e prática musical: dois estudos no contexto do ensino superior. *ETD : Educação Temática Digital*, v. 10, p. 249-272. 2009.
- ARAÚJO, R. C.; CAVALCANTI, C. P.; FIGUEIREDO, E. Motivação para prática musical no ensino superior: três possibilidades de abordagens discursivas. *Revista da ABEM*, v. 24, pp. 34-44. 2010.
- BANDURA, A. *Social foundations of thought and action: a social cognitive theory*. Englewood Cliffs NJ: Prentice Hall. 1986.
- BANDURA, A. *Self-efficacy: the exercise of control*. New York: Freeman. 1997.
- BANDURA, A.; AZZI, R. G.; POLYDORO, S. *Teoria Social Cognitiva: Conceitos Básicos*. Porto Alegre: Artmed. 2008.
- CAVALCANTI, C. R. P. *Auto-regulação e prática instrumental: um estudo sobre as crenças de auto-eficácia de músicos instrumentistas*. Dissertação de Mestrado. Curitiba: UFPR. 2009.
- CERESER, C. *As crenças de autoeficácia dos professores de música*. Tese de doutorado. Porto Alegre: UFRGS. 2011.
- COSTA, A. E. B. *Modelação*. In: Bandura, A.; Azzi, R. G.; Polydoro, S. *Teoria Social Cognitiva: Conceitos Básicos*. Porto Alegre: Artmed. 2008.
- MACHADO, L. M.; MAIA, G.; ZAMBÃO A.; LABEGAIN, A. C.; FREGATE, B. *Pesquisa em Educação: Passo a Passo*. Marília SP: Tecnologia e Educação. 2007.
- PAJARES, F.; OLAZ, F. *Teoria social cognitiva e auto-eficácia: uma visão geral*. In: Bandura, A.; Azzi, R. G.; Polydoro, S. *Teoria Social Cognitiva: Conceitos Básicos*. Porto Alegre: Artmed. 2008.
- SILVA, R. R. *Consciência de autoeficácia: uma perspectiva sociocognitiva para o estudo da motivação de professores de piano*. Dissertação de Mestrado. Curitiba: UFPR. 2012.

OFICINA DE BANDA FANFARRA: INICIAÇÃO MUSICAL E SOCIALIZAÇÃO

Sarita Cristina Saito Universidade Federal do Ceará – UFC; Instituto de Cultura e Arte
sarita_saito@hotmail.com

Resumo: *O artigo, referente à pesquisa em andamento no Laboratório de Epistemologia da Música da Universidade Federal do Ceará, tem por objetivos apresentar e compreender algumas categorias apresentadas na ementa da oficina de Banda Fanfarra do Programa Mais Educação, e os dados parcialmente coletados em campo, como subsídios para a análise do papel de iniciação musical na socialização dos alunos usuários do programa na EEFM São Francisco de Assis, na cidade de Fortaleza – CE. As metodologias empregadas na pesquisa qualitativa, numa perspectiva fenomenológica, têm como enfoque as percepções de diferentes sujeitos sociais envolvidos com as práticas musicais e socializadoras no contexto do Programa Mais Educação, programa do governo federal que institui a educação integral e a ampliação da jornada escolar por meio de ações sócio-educativas nas escolas públicas. Os sujeitos da pesquisa são alunos do 6º e 9º ano, e seus depoimentos constituem material empírico para a compreensão da socialização dos usuários do programa como participantes da Banda Fanfarra. Os resultados parcialmente obtidos mostram a importância das bandas de música na iniciação musical das camadas urbanas populares; a iniciação musical como prática socializadora que converge para a interiorização de novos papéis sociais entre os estudantes, promovendo a auto-estima, o sentimento de igualdade entre os praticantes, e a motivação para a prática instrumental no contexto da educação musical na escola.*

Palavras-chave: Socialização. Banda de Fanfarra. Educação Musical.

Fan-fare Band: initial of musical education and socialization

Abstract : *The article refers to the following research at the Laboratório de Epistemologia of Federal University of Ceará (Universidade Federal do Ceará) aims to present and understand some categories showed by the program of oficina de Banda Fanfarra (Fan-fare band) referred to Programa Mais Educação, and of the data collected in parts by field research, like supports for analysis of initial to the musical education that has to do with student's socialization from the school EEFM São Francisco de Assis in the city of Fortaleza- Ce. The methodology used on the qualitative research, on the phenomenology perspective has its focus on the different perceptions of social's subjects involved with musical practices and socialization in the context of Programa Mais Educação, federal government program that provides full educational time and therefore expanded school's journey. The subjects of this research are 6th and 9th grades and their speech allows a better comprehension of socialization of those students that belongs to this Fan-fare band. The first results shows the importance of musicals bands like initial of music education of some specific urbans substracts such as more popular layers of society; such music education as a social practice will converge to new social roles among students, such as new sense of pride, sense of well being among the users and a new motivation to practice an instrument within a musical education at school.*

Keywords: Socialization. Fan-fare Band. Musical Education.

Introdução

A *Banda Fanfarra*, na Escola de Ensino Fundamental e Médio (EEFM) São Francisco de Assis, constitui uma oficina de prática musical coletiva referente ao macrocampo *Cultura, Artes e Educação Patrimonial* do Programa Mais Educação (BRASIL, 2012, p.9). A escolha da oficina como objeto de investigação se justifica por ser a Banda de Fanfarra uma modalidade popular de atividade musical que, embora não seja corrente na maioria das escolas públicas da cidade, possui uma considerável tradição no contexto urbano nacional e ora se atualiza no currículo da Educação Integral no âmbito do Programa Mais Educação. Segundo a ementa do Manual de Educação Integral da Secretaria de Educação Básica, a oficina tem por objetivos:

Iniciação musical por meio da Banda Fanfarra. Desenvolvimento da auto-estima, integração sócio-cultural, trabalho em equipe e civismo pela valorização, reconhecimento e recriação das culturas populares. (BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO SECRETARIA DA EDUCAÇÃO BÁSICA, 2008, p.26).

A seguir, contextualizamos a prática das bandas de música no sentido de elucidar a proposta de iniciação musical realizada na escola pela oficina de *Banda Fanfarra*. Na segunda seção do artigo destacamos o papel central do Programa Mais Educação na inclusão dessa prática musical no contexto da educação integral. Na terceira seção, apresentamos os primeiros achados da pesquisa de campo analisados à luz das categorias supracitadas na ementa da oficina. Por fim, apresentamos as considerações finais desse trabalho.

Bandas de Música e Educação Musical

A partir da definição encontrada na ementa do Programa Mais Educação, a *Banda Fanfarra*, compreendida aqui como banda de música, é referida como meio de iniciação musical. Nessa categoria, a banda de música é igualmente citada pela literatura como forma de iniciação musical privilegiada das camadas populares urbanas (PEREIRA, 1999 *apud* CAMPOS 2008), e, ainda, como “derivação do ensino de música na escola” (CAMPOS, 2008, p. 103). Na perspectiva da educação musical informal, às bandas de música estão associadas “a função e responsabilidade educativo-musical junto a uma grande parte dos jovens que dificilmente teriam acesso a escolas formais de música.” (ALMEIDA, 2010, p.7).

Na modalidade do ensino formal, por conseguinte, as bandas de música não gozam de prestígio, principalmente no âmbito dos conservatórios, onde as práticas

musicais convergem para uma formação técnica nos padrões da música erudita e dos concertos voltados para o entretenimento da elite (PENNA 1995 *apud* LOUREIRO 2003, p.73). Com essa separação no campo social, entretanto, não podemos negligenciar que as bandas de música apresentam metodologias tradicionais de ensino, baseadas principalmente na prática do solfejo e no ensino de teoria musical, pedagogicamente considerados “constituintes de um currículo musical tradicional situado pelo regente como necessário para a prática instrumental.” (ALMEIDA, 2010, p.41). As bandas de música, nesse sentido, ganharam espaço social historicamente junto ao povo, oferecendo “ensino do instrumento musical a qualquer pessoa interessada a aprender música não importando a idade, formação ou condição social.” (NASCIMENTO, 2012, p.197).

Na escola pública, por sua vez, onde o ensino de artes se distanciou radicalmente do formalismo dos conservatórios, e se aproximou do modelo de ensino polivalente (proposta interdisciplinar entre as artes visuais, teatro, música e dança), tal como é concebido no componente curricular de Arte pela Lei N°9.394/96⁷⁵, o ensino da música “fez emergir práticas recreativas e lúdicas que fogem totalmente às questões e aos objetivos propriamente musicais.” (LOUREIRO, 2003, p.72). Com isso, o fazer musical das bandas, bem como de outras modalidades musicais nas escolas, até o início da presente década de 2010, não pode ser considerado como prática organizada e sistemática nos parâmetros da Educação Musical. Esses parâmetros, inclusive, a partir da nova disposição da Lei 11.769/08, passam a ser objeto contínuo de discussão nos cursos de Licenciatura em Música e nas escolas de educação básica (ALMEIDA; MATOS, 2012).

O Programa Mais Educação

Regulamentado pelo Decreto N° 7.083/10, o Programa Mais Educação (PME) tem como objetivo primeiro ser uma política nacional de educação integral na educação

⁷⁵ Alterada em 2008, no Art. 26, pela Lei 11.769/08, que institui o ensino de música obrigatório, porém não exclusivo, do componente curricular. (BRASIL, 2012, p.33-34).

básica (BRASIL, 2010, p.342). Como política unificada, o programa foi idealizado para funcionar em regime de colaboração entre a União, estados e municípios, por meio das secretarias de educação locais, parcerias com órgãos públicos e universidades, além de receber assistência técnica e financeira de diversas secretarias e fundos coordenados pelo Ministério da Educação, como a Secretaria de Educação Continuada Alfabetização, Diversidade e inclusão (SECADI), Secretaria de Educação Básica (SEB), Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE).

A proposta de educação integral do Programa Mais Educação estabelece concordância com o disposto na Lei N°9.394/96, Art. 34, no que diz respeito à progressiva ampliação do tempo de permanência na escola no ensino fundamental (CARNEIRO, 1998, p.97), e com o Plano Nacional de Educação (PNE) para o período de 2011 a 2020, que apresenta como 6ª meta o oferecimento de educação em tempo integral em 50% das escolas públicas de educação básica, (BRASIL, 2010, p.400). O programa possui uma forte articulação institucional, e no ano de 2013 estabeleceu parceria com o Programa Bolsa Família (PBF), ampliando as oportunidades de acesso dos estudantes oriundos de famílias beneficiárias à educação integral (BRASIL, 2013, p.9).

Com relação às ações do Programa Mais Educação, estas são desenvolvidas por meio uma estrutura curricular que contempla diferentes campos do conhecimento, organizados atualmente em sete macrocampos, dos quais destacamos o macrocampo de *Cultura, Artes e Educação Patrimonial*, o qual reúne a oficina de *Banda Fanfarra* e outras ofertas formativas tais como Canto Coral, Danças, Ensino Coletivo de Cordas, Flauta doce, Percussão, Teatro, entre outras. As oficinas que desenvolvem atividades musicais dentro do referido macrocampo tem sido enfatizadas pelo elevado índice de adesão das escolas. Somente no ano de 2010, de 9.996 escolas que aderiam ao programa em todo o país, “2.708 escolas escolheram a atividade de banda fanfarra” (BANDEIRA, 2010 *apud* PENNA, 2011, p.145).

Dado como este fundamenta a importância de acompanhar-se o Programa Mais Educação por meio de pesquisas e estudos de caso que tenham como problemática o ensino de música, currículo e educação. Concordamos com Penna (2011), quando analisa o Programa Mais Educação como estratégia provisória capaz de expandir a presença da música nas escolas. A problemática surge, contudo, com relação ao modelo

que oferece o programa para a efetivação da educação integral, sobretudo em face da efetivação curricular do ensino de música nas escolas. É imprescindível, pois, compreender as ações do Programa Mais Educação que precipitam o ensino de música nas comunidades escolares, investigando seus processos de socialização e iniciação musical.

A oficina de Banda Fanfarra

A oficina de *Banda Fanfarra* ocorre há cerca de quatro anos no Programa Mais Educação da EEFM São Francisco de Assis, sendo considerada pela gestora escolar como o “carro chefe” do programa na escola. É uma das oficinas preferidas dos estudantes, onde verificamos a frequência elevada, em comparação às outras atividades do programa (SAITO, 2012). O Programa Mais Educação, na referida escola, atende anualmente o número de cem estudantes inscritos, que participam das oficinas de Letramento, Matemática, Danças, Banda Fanfarra e Rádio Escola.

Primeiramente, com relação à modalidade Banda de Fanfarra, podemos observar que a oficina, por um lado, não obedece a modelos e características específicas de repertório, marcialidade, vestimenta, procedimentos e posturas (CISLAGHI, 2001, p.64) encerradas num conjunto de tradições pelas quais geralmente se identificam as Bandas de Fanfarra e Bandas Marciais. Havendo, ainda, distinções técnicas e conceituais entre os dois gêneros, que não nos cabe elencar nesse trabalho, utilizamos para a nossa análise a designação da atividade *Banda Fanfarra* como usualmente é referida pelos participantes do programa.

Em segundo lugar, com o propósito de uma contextualização inicial do objeto, adotamos como categoria a banda de música, no contexto escolar e na perspectiva de educação musical dentro desse contexto. Na pesquisa de campo, buscamos com a abordagem fenomenológica um distanciamento das categorias tradicionais do currículo (SILVA, 2007, p.41), colocando em primeira ordem a percepção, os significados e as experiências dos sujeitos. Por outro lado, na perspectiva de uma análise conjunta da pesquisa bibliográfica com a pesquisa de campo, empregamos a análise de conteúdo mista, que permite ao pesquisador partir de algumas categorias definidas *a priori* com base no quadro teórico construído, porém sujeitas a modificações no decorrer do trabalho (LAVILLE; DIONNE, 1999).

A *Banda Fanfarra*, segundo a informação da gestora escolar, foi a primeira experiência de ensino de música na EEFM São Francisco de Assis, e o primeiro contato

com música, na condição de instrumentistas, para a maioria dos estudantes da escola. Alguns participantes nos confirmaram a proposição da gestora, não especificando, porém, que tipos de contato anterior tiveram com a música. Numa percepção em particular, a oficina é uma atividade que traz aprendizado, motivação para o estudo e a prática de instrumentos, inclusive o sentimento de felicidade. Segundo o depoimento de uma aluna:

Eu não sabia nem o que era uma baqueta, acho que era péssima de ritmo (risos). Mais eu sempre tive interesse. Hoje nem consigo me ver sem tocar [...]. Fico muito feliz quando sei que vai ter apresentação, nem durmo direito à noite [...]. Tenho muita vontade de continuar, aprender mais, agora quero tocar todos os instrumentos. (P. C. R. 13 anos).

A partir dessa fala é possível compreender um processo de aprendizado no qual a participante apreende e descobre a si própria, enquanto reflete nesse processo as suas potencialidades presentes e futuras. Essa descoberta feliz das recompensas do aprendizado no presente nos remete ao prazer estético de aprender e à alegria cultural que nos ensina Snyders (1992), os quais são considerados imprescindíveis para o ensino de música na escola. No trabalho com os jovens, a alegria cultural, e dentro desta a alegria musical, são fundamentais à pedagogia escolar.

Com relação ao “desenvolvimento da auto-estima”, compreendemos que a categoria *auto-estima*, que indica basicamente um gostar de si próprio, relaciona-se diretamente com a constituição da identidade de nossos sujeitos, quer seja como estudantes, músicos amadores, ou *artistas*, na acepção corrente utilizada na escola. A identidade, como produto estável dos processos de socialização (BERGER; LUCKMANN, 2001), realiza na subjetividade humana uma apropriação de papéis sociais (vinculados a atividades desenvolvidas nas diversas instituições), que responde satisfatoriamente à pergunta “Quem sou eu?”, nos casos de socialização realizada com êxito (BERGER; LUCKMANN, 2001, p.217-226).

O processo de socialização escolar, portanto, vinculado a um programa educacional que ofereça uma iniciação musical de qualidade, é capaz de beneficiar esse processo de constituição da identidade, ainda que durante a socialização secundária (realizada pela escola), a interiorização do papel de músico de uma banda escolar, por exemplo, não seja obrigatoriamente acompanhada pela identificação com o concurso da afetividade (BERGER; LUCKMANN, 2001, p.227).

Por outro lado, o papel de músico escolar, ou o fato de possuir um lugar de destaque na escola através da participação na oficina, pode ser apropriado de certa forma entusiástica pelos estudantes. Para esse adolescente, um dos veteranos no Programa Mais Educação:

Eu gosto demais de tocar. Já tocava num grupo da associação do bairro tem um ano, então os muleque ficam pedindo pra eu ensinar

[...] Não gosto muito do tipo de música que o Fábio [monitor] passa pra gente tocar, mas eu gosto de tocar surdo. Quando a gente começa o barulho é grande meu chapa (risos) As professoras e os meninos sai tudo da sala pra ver (D. O. 15 anos).

Temos aqui, implicitamente, através do discurso de um participante, o exemplo de situação de educação permanente (MILIARET, 2002 *apud* NASCIMENTO, 2012, p.200), onde a interação de diversos atores, tais como alunos do programa, monitores, outros estudantes, a presença de organizações do bairro, é fundamental no processo de socialização ou educação realizada na escola. Além disso, observamos a possível ocorrência de uma característica que é constante nas bandas de música, a qual um ou mais participantes com relativo tempo de experiência no grupo e maior habilidade na execução dos instrumentos, passa a auxiliar os demais participantes, incorporando de forma *oculta* o papel do professor (NASCIMENTO, 2012, p.202).

Na compreensão do termo “integração sócio-cultural”, igualmente destacado na ementa, observamos uma evidente alusão ao processo de socialização que perpassa todo contexto de práticas musicais coletivas (SANTOS; MATOS, 2012), como o da oficina em questão. O aspecto das integrações social e cultural, tratadas separadamente ou conjuntamente, relaciona-se com a *função de contribuição para continuidade e estabilidade da cultura* e a *função de contribuição para a integração da sociedade*, apresentadas por Merriam (1964 *apud* HUMMES, 2004). No caso específico do nosso estudo, verificamos que a *Banda Fanfarra* tem apresentado um papel integrador no contexto do próprio grupo. Dos vinte e três estudantes que compunham o grupo no ano de 2012, onze já vinham desenvolvendo a atividade há pelo menos um ano, ou seja, desde 2011.

Do ponto de vista dos estudantes que participam da oficina de *Banda Fanfarra*, a atividade musical no contexto escolar pode representar uma experiência de sociabilidade (FRÚGOLI JÚNIOR, 2007), através da qual a interação lúdica entre os instrumentistas é pautada pelo sentimento de igualdade.

A gente se diverte enquanto aprende, e sem querer isso faz você levar o ensaio mais a sério. Às vezes você erra no tempo, ou tem dificuldade com o instrumento, mas o professor vem e ensina com calma, faz todo mundo repetir de novo e de novo até você pegar [...] Aqui todo mundo é unido e igual (F. V. 13 anos).

Outro elemento importante observado na sociabilidade dos estudantes é a fala, que utilizada como recurso didático da oralidade na transmissão do conhecimento da

linguagem percussiva (GUERREIRO, 2000 *apud* SANTOS, 2012, p.193) se torna igualmente uma importante aliada da comunicação interna do grupo durante os ensaios, juntamente com a imitação dos movimentos corporais que integra o ritmo imprescindível da prática instrumental à coordenação e atividade motora dos participantes.

Considerações finais: Educação Musical e Educação Integral

Pesquisar a proposta de iniciação musical realizada pela oficina de *Banda Fanfarra* resultou numa etapa fundamental de compreensão do nosso universo de investigação que é a escola pública e o contexto da educação básica. Nisso, podemos concluir e destacar alguns pontos que se desdobram em questionamentos vitais para a continuidade da presente pesquisa.

Em primeiro lugar, citamos o momento histórico na educação brasileira que sobrevém da inclusão da música como conteúdo obrigatório do componente curricular de Arte. Essa mudança na realidade educacional das escolas, ainda em trânsito, principalmente no que diz respeito à formação de professores licenciados em música e à cultura escolar vigente, é um fato que exprime o resultado da ação de pesquisas no âmbito da pós-graduação e de políticas educacionais que se debruçaram sobre tema da Educação Musical nos últimos quase vinte anos desde a aprovação da LBD N° 9.394/96.

O questionamento surge, entretanto, a partir do fato de as atuais “propostas pedagógicas governamentais” serem orientadas, em sua maioria, por uma visão de gestão empresarial da qual não participam, em geral, os educadores e os especialistas em educação musical (FONTERRADA, 2008, p.220). Nesse sentido, como seguir adiante com a educação musical nas escolas? Como garantir que os princípios educativos prevaleçam, na esfera do ensino, em relação às preocupações de outra natureza?

Em segundo lugar, temos o ressurgimento da temática da educação integral, que outrora mobilizou os nossos educadores das décadas de 1920 e 1950, retornando nos anos de 1980 e 1990 em projetos especiais de caráter episódico (GADOTTI, 2009), e que novamente volta a ser objeto de reflexões no âmbito nacional a partir de 2007, ano no qual igualmente é criado o Programa Mais Educação. Nesse panorama, qual seria o papel da educação musical junto à educação integral? Como a educação musical pode subsidiar - com seus conhecimentos - e intervir - com suas metodologias - na

formação integral, nas dimensões cognitiva, estética e social, dos estudantes da educação básica? Afinal, a educação musical “não é apenas uma atividade destinada a divertir e entreter as pessoas, tampouco um conjunto técnicas e métodos com o propósito de desenvolver habilidades e criar competências.” (FONTERRADA, 2008, p.117). Logo, temos um problema curricular que não se resolve rapidamente, em razão da proposta ministerial se orientar basicamente pelos conceitos de competência e de habilidade (BRASIL, 2008).

O currículo, numa perspectiva crítica, é uma instância que envolve uma operação de poder que organiza a cultura e seleciona os conteúdos educacionais. Assim, têm-se, por exemplo, um programa de educação integral, no qual estão organizados os *macrocampos* e as oficinas, tais como a *Banda Fanfarra*, a partir dos quais compreendemos um viés desse processo de seleção. O currículo, antes de se constituir um plano formal de ensino-aprendizagem, sobretudo, é uma construção que carrega princípios filosóficos, políticos e visões econômicas que refletem o processo de estratificação da sociedade. Quando se constata que as políticas pedagógicas não são elaboradas pelos educadores, mas talvez mais por administradores “curriculistas”, constatamos a relação fundamental entre educação, cultura e economia (SILVA, 2007).

Nossa pesquisa se estende, portanto, para um patamar de análise curricular da educação musical oferecida pelo Programa Mais Educação. A abordagem inicial realizada na EEFM São Francisco de Assis se caracterizou pela observação de como os sujeitos se socializam no contexto da oficina de Banda Fanfarra do Programa Mais Educação e algumas percepções que extraem da prática instrumental coletiva. Observamos, com relação ao aspecto da socialização através da iniciação musical, que esta possui uma qualidade integradora capaz de transformar as relações escolares, trazendo afetividade, motivação, alegria no processo de aprendizado e a interiorização de papéis sociais no contexto específico da *Banda Fanfarra* e no contexto da escola.

Dando continuidade a essa pesquisa, objetivamos nas próximas etapas observar e descrever os procedimentos de ensino do monitor da *Banda Fanfarra*, os processos de aprendizado e percepções desse processo pelos praticantes, bem como analisar o contexto das apresentações musicais realizadas na escola. Essa próxima etapa de compreensão da realidade, envolvendo especificamente os recursos pedagógico-musicais e as metodologias empregadas no contexto das práticas musicais coletivas de sopro e percussão, é de suma importância para que se possa estabelecer um diálogo

substancial entre os objetivos, expectativas e experiências da educação integral com a educação musical.

Referências

ALMEIDA, José Robson Maia de. Tocando o repertório curricular: bandas de música e formação musical. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Ceará. Faculdade de Educação. Programa de Pós – Graduação em Educação Brasileira. Fortaleza, 2010.

ALMEIDA, José Robson Maia de; MATOS, Elvis. Descortinar de uma coletiva realidade ensino e aprendizagem de instrumentos musicais como exercício da docência. In: _____ (Orgs.) .ALBUQUERQUE, Luiz Botelho; ROGÉRIO, Pedro. Educação Musical: campos de pesquisa, formação e experiências. Fortaleza: Edições UFC, 2012.

BERGER, Peter L; LUCKMANN, Thomas. A construção social da realidade. 20ªed. Petrópolis: Vozes, 2001.

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, MINISTÉRIO DO DESENVOLVIMENTO SOCIAL E COMBATE À FOME. Roteiro de Mobilização para adesão ao Programa Mais Educação 2013. Brasília, DF, 2013.

Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16690&Itemid=1113 Acesso em: 05 de março de 2013.

BRASIL, SECRETARIA DA EDUCAÇÃO BÁSICA, DIRETORIA DE CURRÍCULOS E EDUCAÇÃO INTEGRAL. Manual Operacional de Educação Integral. Brasília, DF, 2012.

Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=11452&Itemid= Acesso em: 19 de Outubro de 2012.

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Legislação educacional de 2003 a 2010. Brasília, DF, 2010.

Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4727.pdf>

Acesso em: 26 de Janeiro de 2012.

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, SECRETARIA DA EDUCAÇÃO BÁSICA. PDE: Plano de Desenvolvimento da Educação. Brasília: INEP, 2008.

Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/saeb_matriz2.pdf

Acesso em: 04 de junho de 2013.

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, SECRETARIA DA EDUCAÇÃO BÁSICA. Manual da Educação integral para obtenção de apoio financeiro através do Programa Dinheiro Direto na Escola PPDE, no exercício de 2008.

Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/maiseducacao/documento_de_referencia.pdf

Acesso em: 26 de Janeiro de 2012.

CAMPOS, Nilceia Protásio. O aspecto pedagógico das bandas e fanfarras escolares: o aprendizado musical e outros aprendizados. Revista da ABEM, Porto Alegre, V. 19, p.103-111, mar. 2008. Disponível em:

http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/revista19/revista19_artigo11.pdf

Acesso em: 13 de Dezembro de 2012.

CARNEIRO, Moaci Alves. LBD fácil: leitura crítico compreensiva: artigo a artigo. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

CISLAGHI, Mauro César. A educação musical no Projeto de Bandas e Fanfarras de São José (SC): três estudos de caso. Revista da ABEM. Londrina, V.19, n.25 p.63-75. Jan/Jun 2011. Disponível em:
http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/revista25/revista25_artigo6.pdf
Acesso em: 26 de Janeiro de 2012.

FONTEERRADA, Marisa Trench de Oliveira. De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação. 2ªed. São Paulo: Editora UNESP, 2008.

FRÚGOLI JÚNIOR, Heitor. Sociabilidade urbana. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007.
GADOTTI, Moacir. Educação integral no Brasil: inovações em processo. São Paulo; Editora e Livraria Paulo Freire, 2009.

HUMMES, Julia 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, 2004.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

LOUREIRO, A. M. A. O ensino de música na escola fundamental. 7ªed. Campinas: Papirus, 2010 (2003) - (Coleção Papirus Educação).

NASCIMENTO, Marco Antônio Toledo. Situação de Educação e métodos em Educação utilizados pelas Bandas de Música. In: _____(Orgs.) ALBUQUERQUE, Luiz Botelho; ROGÉRIO, Pedro. Educação Musical: campos de pesquisa, formação e experiências. Fortaleza: Edições UFC, 2012.

PENNA, Maura. Educação musical e educação integral: a música no Programa Mais Educação. Revista da ABEM. Londrina, V.19, n.25, p.141-152. Jan/Jun 2011. Disponível em:
http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/revista25/revista25_artigo12.pdf
Acesso em: 26 de Janeiro de 2012.

SAITO, Sarita Cristina. Mais Educação: estratégias de socialização no contraturno escolar. Monografia. Universidade Estadual do Ceará. Centro de Humanidades - Curso de Ciências Sociais, 2012.

SANTOS, Catherine Furtado dos; MATOS, Elvis de Azevedo. Música percussiva: para além da técnica instrumental. In: (orgs.) ROGÉRIO, Pedro; ALBUQUERQUE, Luiz Botelho. Educação musical em todos os sentidos. Fortaleza: Edições UFC, 2012.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo. 2ªed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

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

INICIAÇÃO VIOLONÍSTICA: EXPLORANDO TIMBRES E TEXTURAS COM AS CORDAS SOLTAS

Francisco Michel da Conceição Araújo Universidade estadual do Ceará – UECE
Fmichel_018@yahoo.com.br

Resumo: Este artigo discute a elaboração de atividades para a iniciação violonística, centrando-se em exercícios técnicos destinados à mão direita, baseado na utilização das cordas soltas com a finalidade de produzir diferentes texturas e timbres. Tomando como base as dificuldades psicomotoras com as mãos, apresentadas durante as primeiras execuções com o violão, elaborou-se uma série de exercícios que possibilitam um grupo de estudantes iniciantes construir coletivamente harmonias e melodias, limitando-se ao uso da mão direita. Os estudos elaborados privilegiam o uso de sistemas de notação musical contemporânea, inspirados nas propostas dos educadores musicais da segunda geração, George Self e Murray Schafer, que privilegiaram os símbolos, que de forma imprecisa representam parâmetros sonoros. Essa imprecisão dá margem a diferentes possibilidades de interpretação de uma mesma peça, ao contrário dos métodos convencionais que utilizam exercícios desenvolvidos com notação tradicional. Na elaboração dos estudos recorreremos à técnica de scordatura. Este recurso, que possibilita utilizar diferentes afinações no violão, permite que os alunos vivenciem uma experiência de produção musical coletiva, mesmo utilizando apenas a mão direita. Como diretriz teórica, utilizamos a ideia de TOURINHO sobre o ensino coletivo de instrumento, a qual concebe este método como “transposição inata de comportamento humano de observação e imitação para o aprendizado musical” (2007, p.2). Os estudos estão sendo elaborados com base em uma métrica que não enfatize uma pulsação, tendo um professor-regente como referência, e explorando sons longos, curtos, fracos, fortes, lentos e rápidos, proporcionando uma escuta que valorize também timbres e texturas.

Palavras chaves: violão iniciação, mão esquierda, ensino coletivo.

Guitaristic Initiation : exploring timbres and textures with loose strings.

Abstract: This article discusses the development of activities for guitaristic initiation, focusing on technical exercises for the right hand, based on the use of loose strings in order to produce different textures and timbres. Based on the psychomotor difficulties with hands, presented during the first executions with the guitar, it was drawn up a series of exercises that allow a group of beginner students collectively build harmonies and melodies, using only the right hand. Studies favor the use of contemporary elaborated systems of musical notation, inspired by the proposals of the music educators of the second generation, George Self and Murray Schafer, who privileged the symbols that inaccurately represent sound parameters. This vagueness gives rise to different possible interpretations of the same piece, unlike conventional methods that use exercises developed with traditional notation. In the preparation of studies we resorted to the technique called scordatura. This feature, which allows to use different tunings on the guitar, allows students to experience an experience of music production collective, even using only his right hand. As a theoretical guideline, we use the idea of TOURINHO about collective teaching of the instrument, which conceives this method as "innate transposition of

human behavior of observation and imitation to musical learning" (2007, p.2). The studies are being prepared based on a metric that does not emphasize a pulse, having a teacher who conducts as a reference, and exploring long, short, weak, strong, slow and fast sounds, providing a listening that also values timbres and textures.

Keywords: guitaristic initiation, right hand, collective teaching.

Introdução

O violão é um instrumento bastante popular no Brasil. Historicamente, antes tido como um representante da classe social marginalizada, hoje já adquiriu seu espaço nas salas de concerto, em conservatórios, escolas de música, Universidades, nas mídias e em programas educacionais de inclusão. Assim como em outros instrumentos, muitas pessoas que começam a aprender a tocar violão se preocupam apenas com o desenvolvimento técnico das mãos. Executar acordes, escalas, leitura de partituras, cifras, digitações de peças e levadas rítmicas é, geralmente, o que é estudado pelos iniciantes ao violão.

Desenvolver uma percepção auditiva mais sensível aos elementos musicais desde o início da formação instrumental é tão importante quanto à técnica dos membros superiores. Dessa forma, os alunos passam a enxergar a execução de músicas com um olhar mais atento a suas características sonoras, e não apenas aos movimentos mecânicos a serem realizados.

Essa pesquisa, ainda em fase de andamento, aborda a necessidade de se trabalhar com os estudantes de violão, principalmente os iniciantes, uma maior sensibilidade na percepção de timbres e texturas sonoras, instigando-os a produzirem essas, propositalmente, utilizando apenas a mão direita e as cordas soltas.

Esse trabalho tem como objeto de estudo aplicação prática de composições musicais, criadas para desenvolver características específicas do som - altura, duração, intensidade e timbre -, introduzindo-as por meio de um processo progressivo, e assim, formatando diferentes texturas sonoras. Os estudantes de violão que cooperaram com

essa experiência, pelo estudo e execução das músicas, são alunos da Casa de Música Mahatma⁷⁶, do Centro Cultural do Jereissati⁷⁷, no bairro Jereissati, e Centro Cultural da Pacatuba⁷⁸. Durante o período do início de junho ao fim de agosto, os estudantes foram orientados sobre o tipo de notação musical usada nas peças, e o significado de seus símbolos. A escrita é baseada nas propostas dos educadores musicais George Self e Murray Schafer. Assim, as peças musicais compostas para esse trabalho foram criadas a partir de reflexões sobre como desenvolver, de forma prática, uma escuta mais ativa de timbres e texturas sonoras com estudantes iniciantes de violão, em contrapartida ao aprendizado musical feito de forma técnica e mecânica.

Devido à dificuldade em pressionar as cordas do instrumento para que sejam geradas notas, as composições nessa pesquisa se utilizam apenas de cordas soltas tocadas pela mão direita, e com o recurso da scordatura podemos utilizar afinações diferentes nos violões, ampliando a possibilidade de notas a serem executadas.

Foram elaboradas especificamente para esse trabalho cinco peças musicais, de autoria de Michel Araújo, criador dessa pesquisa, nomeadas de Estudos I, II, III, IV e V. Os quatro primeiros estudos tem o propósito de exercitar um tipo determinado de parâmetro sonoro a ser explorado junto com as possibilidades de timbres que o violão pode oferecer. O Estudo I caracteriza-se pela execução de sons curtos e longos, no Estudo II são explorados sons graves e agudos, o Estudo III tem o propósito de trabalhar os sons fortes e fracos, enquanto no Estudo IV os executantes são instigados a desenvolver sonoridades percussivas e efeitos sonoros que o violão oferece. O quinto foi desenvolvido para utilizar uma reunião de todos os elementos sonoros executados

⁷⁶ Casa de música Mahatma, localizada na rua 73 no bairro Jereissati II, Pacatuba. É uma associação conveniada à Secretaria de Cultura de Pacatuba. Oferece aulas de prática de instrumentos musicais como: violão, canto, teclado, baixo elétrico, bateria e flauta doce à qualquer pessoa interessada.

⁷⁷ Vinculado à Secretaria de Cultura de Pacatuba, localizado na Av. XVIII, nº 80, no bairro Jereissati II, oferece aulas de prática de violão, flauta doce, coral, bateria, percussão, chorinho, ballet, break, grafite e teatro a qualquer pessoa da comunidade.

⁷⁸ Um projeto da Secretaria de Cultura de Pacatuba, localizado no Centro de Pacatuba, oferece aulas de prática de violão, cordas friccionadas, flauta doce, coral, viola caipira e teatro.

nas peças anteriores. Em todas as composições desse trabalho existem momentos específicos para improvisação. Os andamentos são a critério do regente e a execução de cada estudo dura cerca de dois minutos e meio.

As músicas são executadas a duas vozes, onde cada voz é tocada por um aluno, de acordo com o pensamento do ensino coletivo de instrumento citado por TOURINHO. Dessa forma, os estudantes poderão desenvolver suas habilidades por meio da observação e imitação.

Utilização da mão direita

Para obter maior atenção à leitura, compreensão e desenvolvimento das peças, foi feita a opção de utilizar apenas a mão direita para tocar o instrumento. O fato do executante não se preocupar com a digitação da mão esquerda faz com que ele aumente sua atenção sobre os outros elementos necessários para sua performance, neste caso, a mão direita e a leitura da tablatura.

A falta de preparo da musculatura e o não domínio do movimento dos membros superiores para a execução violonista, comum no começo do aprendizado do violão, ocasiona ao iniciante dificuldade de extrair notas pressionando as cordas na escala do braço do violão com a mão esquerda, muitas vezes acarretando dores e desgaste físico do membro. Todos esses fatores promovem uma desconcentração no momento da execução.

O foco dessa atividade não é o desenvolvimento da técnica dos membros superiores, mas, instigar os participantes a reconhecer e reproduzir os timbres e texturas, e a praticar sua criatividade de acordo com suas interpretações.

Afinação dos violões

Para que se tenha maior liberdade em criar melodias e harmonias com essa proposta, deve-se pensar em uma forma de afinação alternativa, fora da afinação padrão do violão com as cordas afinadas em mi, lá, ré, sol, si e mi. O violão oferece apenas seis notas geradas pelas cordas soltas, e serão apenas essas a serem utilizadas. Dessa forma, a alternativa encontrada foi a técnica da *scordatura*.

A *scordatura* é uma técnica utilizada nos instrumentos de cordas, a qual consiste em mudar a afinação destas. Tocar peças escritas originalmente para outros instrumentos com outras afinações e desenvolver novas possibilidades de afinações são alguns dos motivos para a utilização da *scordatura*.

Com a adoção desta técnica podem-se criar mais possibilidades de notas a serem usadas com as cordas soltas. Existem várias formas de se estabelecer uma nova afinação no instrumento. Essa pesquisa apropriou-se da *scordatura* baseada na escala pentatônica maior de E, constituída pelas notas E, F#, G#, B e C#. O propósito da escolha desse tipo de *scordatura* é evitar, nos momentos de improviso, a presença de tensões ocasionadas pelo trítono, que induziria os estudantes em seguida a buscarem um repouso, o que seria um problema para estudantes iniciantes que não saberiam encontrá-lo, devido à sua pouca experiência em prática musical. A escala pentatônica oferece mais liberdade nesse sentido, pois nela há a ausência do trítono. Não há um centro tonal, pois existe um nível de igualdade entre as notas dessa escala.

Para ampliar ainda mais essa possibilidade, os naipes estarão com afinações diferentes, dispostos da seguinte forma: ordenada da 6ª corda, que é a mais grossa e grave, à 1ª corda, a mais fina e aguda, o violão I contém as notas E, G#, C#, F#, B e E e o violão II as notas E, B, E, G#, C# e F#, totalizando os dois instrumentos a quantidade de 11 notas em alturas diferentes.

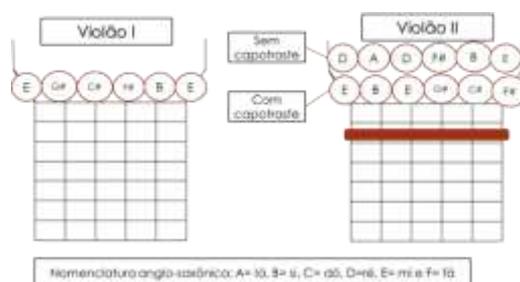


FIGURA 1- Afinações dos violões por meio da *scordatura* baseada na pentatônica maior de E.

Para obter essa afinação do segundo violão, é necessária a utilização de capotraste, acessório utilizado por violonistas para alterar a afinação do violão, por meio de um material resistente que é preso no braço do instrumento para pressionar as cordas exercendo a mesma função da pestana do violão. Primeiramente, afina-se as cordas soltas com as notas D, A, D, F#, B e E, ao colocar o capotraste na segunda casa, automaticamente a afinação sobe um tom, tendo como resultado as notas nas E, B, E, G#, C# e F#.



FIGURA 2- imagem do capotraste no violão

FONTE: <https://www.google.com.br/search>. Acesso em: 20 de agosto. 2013.

Notação musical

A notação tradicional não é utilizada nessas composições devido à precisão dos elementos musicais representados por seus símbolos, fazendo com que o executante direcione mais atenção na leitura do que na escuta. Para isso, foi desenvolvida uma forma de escrita cujos elementos sonoros são representados de forma imprecisa. Essa notação é inspirada nas propostas musicais dos compositores e educadores musicais George Self e Murray Schafer, que em seus trabalhos nesse campo da música, buscaram despertar nos estudantes o ato da criação por meio da composição e do improviso.

No lugar do pentagrama tradicional, foi desenvolvida uma tablatura composta por sete linhas horizontais, na qual cada espaço formado entre as linhas representa uma determinada corda do violão, e para que seja tocada é necessário que se escreva apenas no espaço, diferente da partitura onde as notas são escritas tanto nas linhas quanto nos espaços. O primeiro espaço inferior localizado entre as duas primeiras linhas inferiores representa a primeira corda, portanto os outros espaços são identificados de acordo com a ordem das cordas do instrumento no sentido ascendente.

A métrica não é acentuada, portanto não existe a noção de compasso, mas como forma de referência temporal são colocadas na tablatura barras verticais semelhantes à barra de compasso, que se estendem da primeira à sétima linha. O espaço formado entre essas barras representa um determinado período de tempo para se tocar as notas escritas em cada espaço. Acima de cada espaço é colocado um número, esse número assinala a indicação de um regente, ficando a critério deste determinar a duração do tempo de cada espaço, tendo liberdade para alterações. Junto com a tablatura de cada peça segue uma bula com indicações do significado dos símbolos utilizados na escrita, para que facilite o entendimento do estudante.

A duração das notas não é representada de forma exata por meio de quantidades de tempo delimitadas, o que se encontram nas peças são símbolos que representam tempos longos e curtos, e a duração do tempo de cada nota é determinada pelo próprio executante, de acordo com sua concepção de tempo longo e curto.

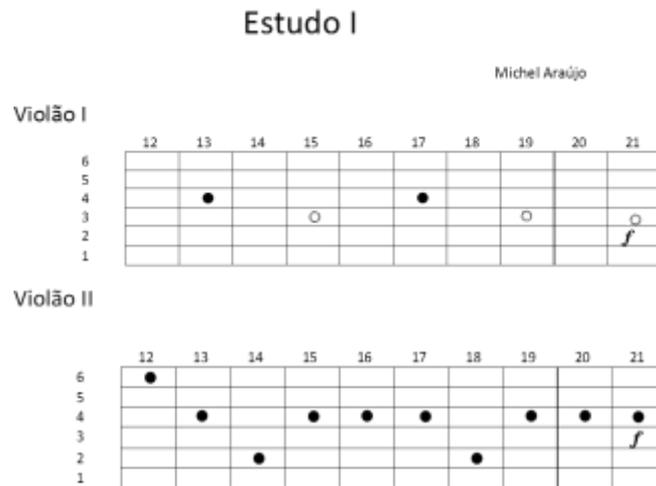


FIGURA 3- Trecho da tablatura do Estudo I

Para simbolizar a dinâmica, são utilizados dois sinais da notação tradicional, o *p* para notas fracas e *f* para notas fortes. De acordo com George Self, é necessária uma intencionalidade para se tocar fraco e forte, evitando-se no início dos trabalhos tocar sons médios pois esses não necessitam de tanto esforço.

Outros símbolos são utilizados para representar a ocorrência de crescendo ou decrescendo, tipos de improvisos com notas longas, curtas, livres, a execução de *clusters* com poucas ou muitas notas, sons percussivos em lugares indicados no instrumento e efeitos de tocar doce ou metálico, abafar as cordas, sweep picking (arrastar a unha ou palheta pelas cordas), *slaps* ou tocar as cordas à esquerda depois da pestana.

Metodologia

No primeiro encontro, é explicado o objetivo da proposta aos estudantes e esclarecida, de forma sintetizada, a definição dos elementos musicais a serem encontrados no decorrer das peças. A cada estudo exercitado, o professor deverá enfatizar os elementos contidos nele. O próximo passo é explicar a escrita utilizada, tablatura, localização das cordas na tablatura, figuras de duração de sons, pausas e a regência.

A turma é dividida em duplas e cada aluno fica responsável por uma voz. Depois os alunos devem trocar de vozes, assim, dando a oportunidade para que todos toquem as duas vozes. Logo após a divisão, os violões recebem as afinações que serão utilizadas. No que diz respeito às afinações, os alunos precisam saber de forma clara que serão utilizadas outras afinações diferentes da afinação padrão do violão.

A duração do improviso é estabelecida pelo regente, esse por sua vez precisa deixar com que o aluno possa construir um improviso por meio de sua subjetividade e experiência de prática musical, no entanto o professor pode orientar o estudante a tomar como base os elementos musicais utilizados nas peças, dessa forma ele não só executará uma composição voltada a tais elementos, como também construirá sua própria composição solidificando ainda mais o aprendizado desses elementos.

Cada dupla é então convidada, uma de cada vez, a tocar a peça que está sendo estudada pela turma, nesse momento as outras duplas devem observar a performance dos executantes. Em seguida os integrantes das duplas trocam de vozes entre si, e então todas as duplas tocam novamente. Para dinamizar ainda mais a atividade, as duplas são separadas e recompostas com membros diferentes, dessa forma além de obter mais segurança com todas as partes da composição e um maior aprendizado através da troca de informações por meio da observação de outros alunos, ocorre também uma sociabilização entre os membros da turma.

Depois desse processo de estudo da composição, o professor escolhe uma ou duas duplas para uma simulação de recital, inspirado na sugestão de TOURINHO (2012) sobre as disposições físicas dos alunos. As duplas tocam sentadas em cadeiras destacadas diante de uma plateia formada pelo professor e o restante da turma. O estudante pratica o “entrar no palco”, agradecer ao público, respirar e a se concentrar na performance. Ao terminar agradece ao público, recolhe a tablatura e sai.

“Os estudantes são menos tímidos nos primeiros contatos com o público, visto que a exposição constante ao julgamento mesmo que silencioso dos colegas diminui a inibição das “audições” e provas de fim de semestre” (TOURINHO, 1995, p. 187).

Considerações finais

Os alunos de música podem desenvolver sua capacidade de reconhecer a altura, duração, intensidade, timbre, melodia, ritmo e harmonia como ferramentas pra formação de texturas musicais desde o início de seus estudos de prática musical, independente de qual seja o instrumento. O que é muito comum, é a não realização desse exercício

durante a iniciação musical, pois nesse período é dada atenção apenas ao estudo da técnica de arpejos, acordes, ligados, saltos, leitura a primeira vista, cifras e levadas rítmicas. Essa proposta não foi desenvolvida para substituir os métodos tradicionais, mas sim como uma alternativa de fazer o aluno, desde as primeiras aulas, ampliar sua capacidade perceptiva dos elementos musicais por meio da prática coletiva de composições instrumentais com texturas formadas por esses elementos.

A imprecisão dos símbolos utilizados na escrita possibilita várias formas de interpretações de uma mesma composição. Segundo TOURINHO o ensino coletivo possibilita um aprendizado por meio da comparação e autojulgamento tendo os colegas como espelhos refletindo seus próprios erros. Muitos alunos modificam sua forma de tocar, devido à observação das interpretações dos outros, havendo assim uma troca de informações não verbal do ponto de vista de cada estudante sobre os elementos musicais. Baseando-se no modelo (T)E(C)L(A) de SWANWICK (1979) a improvisação na educação musical é uma forma de composição, assim os alunos podem abstrair de uma forma particular sua criatividade por meio da utilização de material sonoro. Os estudantes também são incentivados a criar outros símbolos que possam representar e substituir os sinais que estão escritos na tablatura.

O nervosismo de tocar diante de um público é uma sensação comum para a maioria das pessoas, para os alunos envolvidos nesta experiência essa prática não é tão frequente devido à falta de oportunidades. Assim, esta proposta, além do exercício da percepção dos elementos musicais, promove no fim do estudo de cada composição uma experiência de performance musical diante de um público, com o objetivo de diminuir a inibição e aumentar o autocontrole para futuras apresentações com outras plateias.

A pesquisa aplicou até o presente momento os Estudos I e II nas turmas já mencionadas, e durante esse período a mesma sofreu algumas modificações na sua metodologia, didática e na notação utilizada nas composições. Essas alterações ocorreram por meio de reflexões feitas pelo próprio autor desse trabalho e pelos alunos envolvidos no mesmo, diante da necessidade de facilitar o melhor entendimento do trabalho para o melhor desempenho dos alunos.

Referências bibliográficas

- ANTUNES, Jorge. Notação na Música Contemporânea. Brasília: Sistrum, 1989.
- FONTEERRADA, Marisa Trench de Oliveira. De Tramas e Fios: um ensaio sobre música e educação, 2ª ed. – São Paulo: Editora Unesp; Rio de Janeiro: Funarte, 2008.
- SCHAFER, R. Murray. O Ouvido Pensante; tradução de Marisa Trench de O. Fonterrada, Magda R. Gomes da Silva, Maria Lúcia Pascoal. 2ª ed.- São Paulo: Ed. Unesp, 2011.
- SWANWICK, Keith. Ensinando Música Musicalmente . Trad. Alda Oliveira e Cristina Tourinho. São Paulo, Moderna, 2003.
- SWANWICK, Keith. *A Basis for Music Education*. Londres, Nfer-Nelson, 1979.
- TOURINHO, Cristina. Ensino Coletivo de Instrumentos Musicai: crenças, mitos, princípios e um pouco de história. Universidade Federal da Bahia.
- TOURINHO, Cristina. Ensino coletivo de violão: proposta para disposição física dos estudantes em classe e atividades correlatadas. <http://artenaescola.org.br/sala-de-leitura/artigos>, 2012.
- VASCONCELOS, Marcus André Varela. Recursos Idiomáticos em Scordatura na Criação de Repertório para Violão. 2002. 163f. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Artes, UNICAMP, São Paulo, 2002.

POSTERES

A EDUCAÇÃO MUSICAL POR MEIO DO ENSINO COLETIVO DE INSTRUMENTOS MÚSICAIS DIFERENTES

Alessandra Nunes de Castro Silva

Colégio Integrado de Educação Moderna – CIEM - GO
alessandrancs@gmail.com

Resumo: *O presente artigo trata-se de um relato de experiência sobre as aulas de música no Ensino Fundamental I de uma escola particular da região norte da cidade de Goiânia. Será dado enfoque às turmas de 4º e 5º ano alfabetizadas musicalmente por meio da flauta doce, onde, para enriquecer o repertório e suprir a demanda dos alunos, outros instrumentos musicais foram/são incluídos. O repertório segue a lógica de inserção de notas propostas por Kodály, começando pela 3ª menor descendente onde se acrescenta uma nota ora ascendente, ora descendente. Após o aprendizado da melodia cria-se um arranjo com instrumentos de percussão e violão, além da flauta doce. Com essa dinâmica de trabalho foi possível notar maior envolvimento dos estudantes no processo ensino-aprendizagem, bem como melhora na fixação dos conteúdos e socialização.*

Palavras-chave: Ensino Fundamental, Ensino Coletivo, Educação Musical.

The Music Education by Means of Collective Teaching of Different Musical Instruments

Abstract: *The present article it is an experience report about music lessons in elementary school from a private school in the northern region of the city of Goiânia. Focus will be given to groups of 4th and 5th grade, musically literate through the recorder, where, in order to enrich the repertoire and meet the demand of the students, other musical instruments were / are included. The repertoire follows the logic of inserting notes proposed by Kodály, starting with the descending 3rd minor, where adds once an ascending note, once a descending note. After learning the melody creates an arrangement with percussion instruments and guitar, plus the recorder. With this dynamic work was noticeable greater involvement of students in the teaching-learning process as well as improves in the fixation of content and socialization.*

Keywords: Elementary Education, Teaching Collective, Music Education.

Introdução

Vários são os artigos que tem relatado sobre o uso da flauta doce nas aulas de música em escolas, temos como exemplo os textos de doutoras em educação musical pesquisadoras sobre o assunto como, "O Ensino de flauta doce na Educação Fundamental" de Viviane Beineke e "A Flauta Doce no ensino de música nas escolas: análise e reflexões sobre uma experiência em construção" em parceria com Jusamara Sousa e Liane Hentschke. Segundo as autoras, não existem muitas propostas de ensino de flauta doce direcionadas as aulas de música em escolas de educação básica.

Na escola em questão a aula de música representa atividade curricular obrigatória, em cumprimento a Lei 11.769/2008, tendo como objetivo proporcionar a educação musical dos educandos. A escola possui um professor de música para a Educação Infantil (EI), um para o Ensino Fundamental I (EFI) e outro para o Ensino Fundamental II (EFII). A experiência aqui relatada foi vivida pelo professor do EF I. Para 1º e 2º anos as aulas buscam a vivência dos elementos da música por meio do canto acompanhado de bandinha rítmica. No 3º ano é introduzida a notação das figuras musicais e no 4º e 5º anos a leitura/escrita musical é ensinada por meio da prática da flauta doce.

O objetivo do presente texto é descrever o trabalho desenvolvido nas aulas coletivas de flauta doce, assim como relatar percepções vividas no decorrer do processo de ensino-aprendizagem.

A Escola

Escola particular da região norte da cidade de Goiânia/Goiás, situa-se num bairro nobre com infraestrutura de qualidade e perfil econômico de classe média. As turmas são divididas entre os turnos: matutino e vespertino, onde no turno matutino funcionam as turmas do nível I ao III da Educação Infantil, 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental I, do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental II, do 1º ao 3º ano do Ensino Médio tendo ainda turmas de educação especial denominadas Conviver turmas de A a C e no turno vespertino com o nível I ao III da Educação Infantil e do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental I. Para o ensino fundamental I os turnos se dividem em 6 aulas de 45 minutos.

A Flauta Doce

Tocar flauta doce é empolgante, e de acordo com a proposta a ser desenvolvida, de resultado rápido. O envolvimento do aluno com o instrumento é uma interação corpo a corpo onde a produção musical se dá como um desafio onde o aluno é o produtor do som. Esse contato com a flauta é sem dúvida uma experiência ímpar para quem não teve contato com a música de forma tão próxima e real. Segundo Mendes (2010),

A prática de um instrumento musical para o indivíduo pode ser comparada à descoberta do próprio corpo, pois o contato físico com o instrumento pode expandir a relação da pessoa com a música estimulando o gosto pela mesma, desmistificando os tabus de que apenas os bem dotados conseguem tocar um instrumento (MENDES, 2010).

Assim sendo, a escolha da flauta doce se deu com a intenção de unir o propósito do professor de música do Ensino Fundamental I, autor deste artigo, de alfabetizar musicalmente os alunos e, o desejo dos mesmos em aprender a tocar um instrumento musical.

Deve-se levar em consideração que, “utilizar a flauta doce no ensino de música é abrir caminhos para se explorar e criar, proporcionando a quebra de pré-conceitos, através da valorização das preferências musicais dos alunos sem deixar de ampliá-las” (CUERVO; PEDRINI, 2010, p.53), enriquecendo a experiência musical dos alunos. Além disso, a flauta doce é um instrumento de fácil manuseio, manutenção e acesso, se considerado o aspecto financeiro.

Outro motivo importante é que a flauta doce nos permite uma prática musical coletiva onde se dá a interação da criança com o meio auxiliando no processo de socialização, pois através da prática coletiva se sente pertencente a um grupo descobrindo novos valores.

[...] tocar a flauta doce [...] em conjunto propicia uma maior integração do indivíduo. Faz com que tome consciência de que há outra pessoa ao seu lado, que deve sempre respeitar o espaço do outro para que a atividade musical aconteça de maneira favorável [...]. Ajuda também na auto-estima, pois o fazer musical desenvolve sua capacidade de produção e esta é uma prática musical que lhe proporciona prazer (BUENO, 2008, p.13).

Igualmente

Foram constatados os seguintes aspectos relacionados a essa prática pedagógica: maior estímulo e rendimento, aspecto lúdico, economia de esforço do professor, mudança de atitude do professor e dos alunos, interação social, democratização do ensino musical e transformação social (CRUVINEL, 2009, p.74).

Outro ponto que o ensino deste instrumento incrementa é a memorização através da aprendizagem de sua técnica de execução e da leitura musical, desenvolvendo a coordenação motora, a postura, a disciplina, a capacidade auditiva, a criatividade, a sensibilidade e a autoestima. Sendo que seu ensino coletivo desenvolve a consciência de grupo proporcionando

[...] melhor desenvolvimento da percepção e dos elementos técnico-musicais [...]; teoria musical aplicada [...]; o resultado musical acontece em menos tempo; [...] desenvolve uma maior concentração, disciplina, auto-confiança, autonomia e a independência nos alunos; [...] promove um processo de interação entre os alunos, sociabilizando-os e desenvolvendo o senso-crítico [...](CRUVINEL, 2009, p.253).

As Aulas de Flauta Doce

As aulas são ministradas aos alunos do 4º e 5º anos, totalizando três turmas sendo duas turmas de 5º ano, uma matutino e uma vespertino e uma turma de 4º ano, vespertino. As aulas se dão por turmas e estas se dividem da seguinte forma: 5º ano matutino com vinte e oito alunos; 4º ano vespertino com dez alunos e 5º ano vespertino com doze alunos, com faixa etária entre nove e doze anos de idade, advindos do próprio bairro e bairros vizinhos da zona urbana da cidade de Goiânia. As aulas ocorrem uma vez por semana em sala específica e com duração de 45 minutos.

Decidiu-se pelo ensino coletivo de flauta doce com o intuito de oferecer aos alunos a aquisição do conhecimento dos códigos musicais pois segundo Beineke “aprende-se música fazendo música” onde “o centro do trabalho é o próprio fazer musical”. Sendo assim, durante o processo de ensino-aprendizagem da linguagem musical integra-se a teoria musical com a prática na flauta doce. Seleciona-se o repertório de forma progressiva, partindo-se de melodias com o intervalo de terça menor descendente (sol3, mi3) aumentando progressivamente o número de notas, seguindo a metodologia de Kodály onde ora é acrescentada uma nota ascendente, ora uma descendente. Todas as músicas executadas possuem acompanhamento, em sua maioria de teclado, por vezes da própria flauta doce e de instrumentos percussivos.

O modelo da flauta doce soprano utilizada pelos alunos é o germânico, pois este tem em seu dedilhado a mesma lógica de direção das notas musicais na pauta, facilitando a aquisição da leitura musical. A maior parte dos alunos possui o próprio instrumento, porém, como precaução, existem dez instrumentos utilizados em aula que pertencem à professora, sendo higienizados para uso dos alunos que, por algum motivo estejam sem instrumento.

Primeiramente, a flauta doce foi apresentada aos alunos que puderam experimentar suas possibilidades sonoras, enquanto montada e depois desmontada. Após esse primeiro contato com o instrumento ensinou-se aos alunos como montar corretamente a flauta, a contagem de seus orifícios bem como qual a utilidade de cada um dos mesmos. Partiu-se então para como segurar a flauta, primeiro o nome das mãos e dedos, em seguida que dedo se coloca em cada orifício e qual a postura mais adequada para se segurar o instrumento. Passada essa fase e preocupando-se com a sonoridade explanou-se a respeito da melhor forma de se obter o som da flauta, trabalhando-se a

articulação do som. O desenvolvimento de todo conteúdo se deu de forma lúdica, partindo da audição/repetição e troca de ideias.

O processo de ensino-aprendizagem da primeira melodia se deu a partir do intervalo de terça menor descendente (sol3, mi3). Partindo-se da premissa de que quando a flauta tem todos os seus orifícios tapados parte-se da nota dó3 e em diálogo com os alunos, fazendo revisão dos conteúdos trabalhados anteriormente como posição das mãos, número dos dedos, chegou-se a conclusão de como seria a posição das notas sol3 e mi3 na flauta. Com estas posições (nota sol3 e mi 3) foram realizados exercícios rítmicos propostos por meio da percepção/repetição.

Em seguida introduziram-se conteúdos novos: a ideia de movimento sonoro (sobe, desce, permanece), notas na linha e no espaço, e som x silêncio. Explicou-se a respeito do local onde se escreve música – pentagrama ou pauta musical, a função da clave de sol e, seguindo a lógica do movimento sonoro, junto com os alunos, encontrou-se o lugar da nota sol3 e mi3 na pauta. Assim, escreveu-se no pentagrama desenhado no quadro, a primeira melodia a ser tocada.



Figura 4 – Melodia 1

Para a prática da flauta doce, foi feita a leitura⁷⁹ da melodia escrita, em seguida a leitura com digitação⁸⁰, depois a articulação⁸¹ com digitação e por último foi tocada a melodia.

Após todos os estudantes terem aprendido a melodia na flauta doce, ensinou-se o acompanhamento realizado por instrumentos de percussão e violão. O foco das aulas é

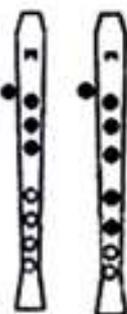
⁷⁹ Leitura: “falar” o nome das notas.

⁸⁰ Digitação: orifícios que devem ser tampados com respectiva mão e dedos.

⁸¹ Articulação: meio pelo qual se tira o som da flauta, no caso “tu”.

a aquisição da leitura musical por meio da flauta doce, porém este instrumento não é a preferência instrumental de todos os alunos da turma, assim foi feito um acordo com os mesmos considerando que todos deveriam aprender a tocar flauta doce, porém, aqueles que quisessem aprender outro instrumento e pudessem trazê-lo pra escola seriam orientados no estudo do mesmo. Assim para cada repertório estudado é feito um arranjo com acompanhamento de violão e percussão. Após a apresentação do acompanhamento os alunos são convidados a tocar a música. A cada nova melodia segue-se o mesmo processo de ensino-aprendizagem.

FLAUTA DOCE



VIOLÃO

	C				
I					1
II		2			
III	3				

Marcha

P	D
↓	↓
1	2

EL CUCU



Figura 5 – Melodia 2

A essência da ideação sobre uma metodologia de ensino-aprendizagem está na avaliação da mesma e de seus conceitos devendo fundamentar-se na união da teoria-prática, permeando as atividades pedagógicas, principalmente no que tange a relação professor-aluno e nos conhecimentos adquiridos neste espaço. Segundo Hentschke e Del Ben,

[...] a melhor forma de avaliar a aprendizagem musical dos alunos é investigando e analisando suas práticas musicais. O conhecimento e a compreensão musicais dos alunos serão revelados nas suas próprias ações musicais, pelas atividades de composição, execução e/ou apreciação. A partir dessa concepção, a avaliação passa a focalizar não os aspectos emocionais ou pessoais dos alunos, mas os produtos musicais provenientes das atividades de composição, execução e apreciação. (HENTSCHKE; BEN, 2003, p.186).

Assim sendo, ao final do estudo de uma peça e, com a finalidade de avaliar a apropriação dos conceitos teóricos estudados por parte dos alunos, estes são convidados a, em pequenos grupos, comporem uma música. É-lhes explicado que poderão utilizar tudo que aprendemos até então, sendo realizada uma revisão oral dos conteúdos, bem como indicado quais instrumentos musicais poderão ser utilizados. Após as discussões e ensaios sobre o que fazer, cada grupo se apresenta, como em um recital, tendo sua performance filmada para posterior apreciação/reflexão do resultado obtido.

Considerações Finais

Durante as aulas, seguindo o processo de ensino aprendizagem aqui descrito, percebeu-se que os alunos estão se apropriando dos conceitos musicais por meio da prática coletiva de instrumentos diferentes, que implica em diferentes domínios teóricos como a leitura das notas musicais, das figuras, de símbolos como cifras, ritornelo, harmonia, melodia, bem como conteúdos específicos a cada instrumento utilizado no arranjo, tirando da necessidade prática os conteúdos a serem aprendidos.

Mediante essa observação, se percebe como nos salienta Brito que “[...] todo processo de trabalho bem orientado resulta em crescimento, aquisição de competências e habilidades, ampliação do repertório, do universo cultural etc.” (BRITO, 2003, p.198). a prática da flauta doce tem favorecido a aquisição de conteúdos musicais específicos proporcionando um crescimento contínuo e individual de cada um dos estudantes os tornando sujeitos ativos do processo de ensino-aprendizagem musical, desenvolvendo habilidades como leitura, solfejo e performance.

Referências

- BEINEKE, Viviane. O Ensino de flauta doce na Educação Fundamental. In: HENTSCHKE, Liane; BEN, Luciana Del (Org.). Ensino de música: Propostas para pensar e agir em sala de aula. São Paulo: Moderna, 2003. Cap.5: p.86-100.
- BRITO, Teca Alencar de. Música na Educação Infantil: Propostas para a formação integral da criança. São Paulo: Editora Peirópolis, 2003, 208p.
- BUENO, Meygla Rezende. A Flauta Doce em Um Processo de Musicalização na Terceira Idade. 2008. 174 f. Dissertação (Mestrado em Música), Escola de Música e Artes Cênicas – Universidade Federal de Goiás, 2008.
- CUERVO, Luciane; PEDRINI, Juliana. Flauteando e criando: experiências e reflexões sobre criatividade na aula de música. Música na Educação Básica, Porto Alegre, 2010, vol.2, n.2, p.48-61.
- CRUVINEL, Flavia Maria. O Ensino Coletivo de Instrumento Musical como Alternativa Metodológica na Educação Básica. In: ALCÂNTARA, Luz Marina; RODRIGUES, Edivânia Braz Teixeira (Org.). O Ensino de Música: desafios e possibilidades contemporâneas. Goiânia: Secretaria da Educação do Estado de Goiás, 2009. p.71-79.
- _____. As Contribuições do Ensino Coletivo de Instrumento Musical no Desenvolvimento Cognitivo Musical e Social. In: SIMCAM, V, 2009, Goiânia. Anais... Goiânia: UFG, 2009. p.244-255.
- HENTSCHKE, Liane; BEN, Luciana Del. O Ensino de flauta doce na Educação Fundamental. In: HENTSCHKE, Liane; BEN, Luciana Del (Org.) Ensino de música: Propostas para pensar e agir em sala de aula. São Paulo: Moderna, 2003. Cap.11: p.176-189.
- MENDES, Rosicléia Lopes Rodrigues. A prática da flauta doce na escola como instrumento educativo, 23 abr 2010. Disponível em: <http://www.webartigos.com/articles/36663/1/A-pratica-da-flauta-doce-na-escola-como-instrumento-educativo/pagina1.html#ixzz1MRzRfi8g>. Acesso em: 20 abr 2011.
- PENNA, Maura. Música(s) e seu Ensino. Porto Alegre: Sulina, 2008. 230 p.

A MÚSICA COMO ELEMENTO INIBIDOR E PRODUTOR DE COMPORTAMENTOS SOCIAIS: UM ESTUDO DE CASO NO CENÁRIO ALTERNATIVO DO CARIRI – CE

Ruanna Gonçalves da Silva. Universidade Federal do Ceará – UFC
ruannagoncalves@hotmail.com

Resumo: *A população do Cariri Cearense, de forma geral, tem como preferência musical o forró eletrônico. Porém, ao analisar o cenário musical específico para juventude caririense nota-se o crescimento de indivíduos que se dizem adeptos ao estilo alternativo, composto pelos adeptos do Rock, MPB, Samba, entre outros estilos musicais não predominantes. O alternativo parece pressupor, para esta juventude, uma forma de se contrapor à música de massa e também a preceitos culturais comuns, entendidos como características alienantes. Nos eventos alternativos, por exemplo, é comum se perceber o consumo de drogas ilícitas pelos jovens, e também nota-se uma liberdade com relação à orientação sexual entre eles, compreendida como uma reação aos paradigmas do comportamento de massa. Esta pesquisa tem como objetivo desenvolver um olhar antropológico acerca deste movimento, buscando compreender como se pode entender a música alternativa na percepção destes sujeitos. Além disso, pretende-se detectar o que motiva os jovens a se identificarem nesses grupos, desenvolvendo o sentimento de pertença. A metodologia escolhida é a pesquisa participante, com idas a campo nos eventos e festas voltadas para o meio alternativo, tal qual definido nesta pesquisa, realizando-se etnografias e registros de conversas informais. Apesar de ter iniciado recentemente, os estudos já desenvolvidos permitem se compreender a música como um importante elemento cultural isolador, que afasta o grupo alternativo da cultura de massa regional.*

Palavras chave: Alternativo; Música; Cariri.

Music as inhibiting and producing element of social behaviors: a study of case in the alternative scene of Cariri - CE

Abstract: *The population Cariri Ceará, in general, is the dance electronic music preference. However, when analyzing the music scene specific to youth caririense note the growth of individuals who claim to be adherents to alternative style, made by fans of Rock, MPB, Samba, and other musical styles not predominant. The alternative seems to assume, for this youth, a way to counter the mass music and also the precepts common cultural characteristics perceived as alienating. In alternative events, for example, it is common to see the use of illicit drugs by young people, and also notes a freedom with regard to sexual orientation among them, understood as a reaction to the paradigms of mass behavior. This research aims to develop an anthropological about this movement, seeking to understand how one can understand the alternative music in the perception of these subjects. In addition, we intend to detect what motivates young people to identify these groups, developing a sense of belonging. The chosen methodology is participatory research, with field trips to events and parties focused on the alternative means, like defined in this research, carrying out ethnographic records and informal conversations. Despite having started recently, studies have developed allow understanding music as an important cultural element insulator, which excludes the alternative group of regional mass culture.*

Keywords: *Alternative; Music; Cariri.*

Introdução

O gosto musical é uma construção social determinada de acordo com o contexto onde o indivíduo está inserido, assim estabelece-se, de diversas formas, por consequência da formação cultural dos sujeitos. O termo cultural é utilizado aqui de forma abrangente, como uma “teia de significados” (GEERTZ, 1978) produzida pelos homens e que, ao mesmo tempo, prendem os homens.

Através de vivências em centros culturais da região do Cariri Cearense nota-se mudanças quanto à configuração do público que frequenta tais espaços. O que antigamente era visivelmente demarcado como tribos (vários grupos de pessoas com afinidades musicais, estéticas e de comportamento, heterogêneos entre si), hoje se configura mais homogeneamente.

De modo geral, a população do Cariri Cearense, tem como preferência musical o forró eletrônico e as músicas sertanejas (assim como no restante do país), motivo pelo qual são quase sempre os temas dos eventos festivos públicos e privados. Porém, ao analisar o cenário musical específico para juventude caririense nota-se o crescimento de indivíduos que se dizem adeptos ao estilo “alternativo” (Rock, MPB, Samba, entre outros tipos musicais não predominantes).

O “alternativo” pressupõe para esta juventude, uma forma de se contrapor à música de massa, remetendo ao conceito de “indústria cultural” (ADORNO e HORKHEIMER, 1985), e também a preceitos culturais comuns, entendidos como características alienantes.

Metodologia e objetivos

A metodologia escolhida é a pesquisa participante, com idas a campo nos eventos voltados para o meio alternativo (realizados em centros culturais e festas temáticas, nas cidades do Cariri), etnografias e registros de conversas informais com os sujeitos.

Neste trabalho objetivou-se desenvolver um olhar antropológico acerca destes sujeitos e suas preferências musicais híbridas (CARVALHO, 1999), buscando compreender como se pode entender a música “alternativa” na percepção destes sujeitos, ou seja, como as pessoas “produzem sentido dos símbolos musicais” (BLACKING, 2007) . Além disso, pretendeu-se detectar o que motiva as pessoas a se

identificarem, de forma cada vez mais enfática, nesses grupos, desenvolvendo o sentimento de pertença.

Campo

Nos eventos “alternativos” é comum se perceber o consumo de drogas ilícitas, e também nota-se liberdade com relação às práticas sexuais entre os sujeitos; tais fatores são vislumbrados como um tipo de “capital social” (BOURDIEU, 1983) neste meio. Isso, em conjunto com a mistura sonora de gêneros musicais diversos, configura um proposital ambiente *underground*, aproximando-se de uma configuração estética e sonora do movimento hippie, nos anos 60.

A marginalização é uma categoria que predomina nestas ocasiões. Os ditos “alternativos”, de forma geral, são vislumbrados como sujeitos à margem da sociedade. Assim a marginalização se torna um tema explorado e recorrente nas músicas apreciadas pelos indivíduos que circulam nestes espaços.

Porém, o meio alternativo não é um espaço fechado para novas pessoas e relações, ao contrário, a cada ida a campo se evidenciava a presença de novos sujeitos entre os já conhecidos por circular nas festas. A liberdade é um dos preceitos alternativos mais convidativos aos que estão enraizados a uma cultura apontada por eles como reguladora. “Quando comecei a escutar outros tipos de música e ler outras obras, me senti livre de vários paradigmas “caretas”” (J.A. Fotógrafo e frequentador de eventos alternativos).

Um fator que cria interesse nos indivíduos em participar de grupos com ideais vinculados ao que estabeleço como uma ideologia de vida alternativa é a forte apresentação artística de fotografias, poesias, músicas e outras artes por estes grupos. Especialmente através da internet e redes sociais.

A aceitação e a implementação de novas pessoas nas redes de amizade não está vinculada apenas a preferências musicais, mas à atributos “originais” que as pessoas demonstram possuir, como características estéticas excêntricas, que oferecem um certo tipo de vantagem e atenção diferenciada a quem, de certa forma, conseguir se destacar.

Conclusão

Os estudos já desenvolvidos permitem compreender a música como um importante elemento cultural isolador, que afasta as pessoas que circulam em centros e

locais denominados artísticos/culturais de locais e eventos onde a grande maioria da população cariense costuma frequentar.

Observa-se que a música alternativa passa a exercer papel de mediação entre os sujeitos, e apesar de ser um sistema aberto com relação à incorporação de vários gêneros visualizados como “não-produtos culturais”, quando é apropriada por um conjunto de pessoas passa a servir como fator de identificação entre os grupos.

Escutar gêneros musicais diferentes dos que vigoram nas rádios da maioria da população e incorporar as ideologias presentes nas letras e sonoridades das músicas que se opõem à “massificação” se constitui como uma forma de totem para a rede de sociabilidade alternativa. Ao mesmo tempo que se estabelece como uma forma de comunicação entre os indivíduos, com salientou Merriam em “*The Anthropology of Music*”.

A distinção entre quem tem um “bom gosto” do restante das pessoas atinge outras esferas sociais no imaginário destes indivíduos. A partir da lógica abstraída, a música teria capacidade de influenciar e até mesmo determinar (segundo o relato alguns sujeitos em campo) o nível intelectual das pessoas, por exemplo.

Desse modo, é possível perceber uma hierarquização social estabelecida através do gosto musical (BOURDIEU, 2007). E a compreensão sobre o que consiste ser “alternativo” é esboçada, ainda que de maneira abstrata, como um “macro gênero”, no sentido de abranger diversos gêneros musicais heterogêneos, mas que são capazes de dialogar entre si; assim como também incorpora outras formas de expressões artísticas.

Referências

ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Max. Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos. Tradução de Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1985, p. 113-117.

BLACKING, John. Música, cultura e experiência. In Cadernos de Campo n.16. São Paulo: USP, 2007.

BOURDIEU, P. A Distinção: crítica social do julgamento, Porto Alegre, Editora Zouk, 2007.

BOURDIEU, P. Questões de Sociologia. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.

CARVALHO, José Jorge de. Transformações da sensibilidade musical contemporânea .In: Horizontes Antropológicos. Porto Alegre, ano 5, n. n.11, 1999, p. 53-91.

GEERTZ, Clifford. Uma descrição densa: por uma teoria interpretativa da cultura. In: _____. A interpretativa das culturas. Rio de Janeiro: Zahar, 1978. capítulo 1.

MERRIAM, A.P. *The Anthropology of Music*, Evanston, Northwestern University Press, 1964

EL SISTEMA COMO AGENTE NO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DAS CRENÇAS DE AUTOEFICÁCIA DE SEUS ALUNOS, MÚSICOS E PROFESSORES

Veridiana de Lima Gomes Krüger- UFPR/CAPES
limaveridiana@yahoo.com.br

Rosane Cardoso de Araújo – UFPR/CNPq
rosanecardoso@ufpr.br

Resumo: *O presente texto traz em evidência uma pesquisa sobre o projeto de ensino musical Venezuelano mundialmente conhecido como El Sistema. Nesta pesquisa El Sistema é investigado sob o ponto de vista motivacional, tendo como base teórica a Teoria Social Cognitiva de Albert Bandura, mais especificamente o que concerne a Teoria da Auto-eficácia (1997), que refere - se às percepções do indivíduo sobre suas próprias capacidades. Segundo Bandura, estas crenças podem ser formadas pelo indivíduo a partir da interpretação de quatro fontes principais: experiência de domínio, experiência vicária, persuasão social e estados físicos e emocionais. O objetivo geral desta pesquisa é investigar a relação entre os elementos descritos por Bandura como fonte de desenvolvimento de autoeficácia e a prática de ensino em El Sistema. Na primeira parte desta pesquisa são verificadas as relações entre a metodologia de ensino utilizada em El Sistema (Sánchez, 2007; Fesnojiv, 2012; Borzacchini, 2010; Tunstall, 2012) com a teoria de Bandura. A partir da análise deste referencial é possível considerar que o modelo de ensino e aprendizagem utilizado em El Sistema favorece o aumento das crenças de autoeficácia de seus alunos, músicos e professores, sendo este aspecto motivacional, um dos fatores contribuintes para que o projeto alcance o êxito que vem obtendo. Na segunda parte da pesquisa, um estudo de caso será realizado nos núcleos de El Sistema, com a finalidade de coletar dados mais detalhados a cerca da utilização da metodologia no campo empírico por meio de observações e entrevistas com alunos e professores.*

Palavras chave: El Sistema; Crenças de autoeficácia; estudo de caso.

El Sistema as agent in the process of construction of the beliefs of autoeficácia of its pupils, musicians and professors

Abstract: *This article discusses the Venezuelan musical education project known worldwide as El Sistema under the motivational point of view, the theoretical ground for the Social Cognitive Theory Albert Bandura. The aim of this work was to relate the practice of teaching / learning of this project with the sources of self-efficacy development. Through a literature search and exploratory and interpretative character was possible to consider that the methodology used in El Sistema contributes to increased self-efficacy beliefs of their students, musicians and teachers, this may be one of the motivational factor contributing to the success that the project have obtained.*

Keywords: El Sistema. Teaching and learning process. Self-efficacy beliefs.

Introdução

Pesquisas sobre música e motivação procuram compreender como as crianças desenvolvem o desejo de prosseguir o estudo de um instrumento musical. As teorias atuais apontam a motivação como parte integrante do processo de aprendizagem dos estudantes, auxiliando a adquirir a gama de comportamentos adaptativos que irá proporcionar a estes melhores chances de alcançar seus objetivos pessoais. (O'NEILL & McPHERSON, 2002).

No Brasil, pesquisas sobre música e motivação com base nas teorias de Bandura, apresentam subsídios importantes para a investigação da motivação com enfoque em diversas áreas do ensino, aprendizagem e desenvolvimento musical. Como por exemplo, os trabalhos de (CAVALCANTI, 2009); (ARAUJO, CAVALCANTI & FIGUEIREDO 2009; 2010); (CERESER, 2011); (SILVA, 2012); (GONÇALVES, 2013); (KRÜGER & ARAUJO, 2013).

Um exemplo de projeto que utiliza a educação musical como ferramenta para inclusão social que conseguiu obter grandes êxitos artísticos, sociais e educacionais é *El Sistema Nacional de coros y orquestas infantiles e juveniles de Venezuela*, projeto venezuelano mundialmente conhecido como *El Sistema*.

Criado em 1975 por José Antonio Abreu com o objetivo de adaptar a metodologia de ensino musical existente em outros países a realidade venezuelana através da prática coral e orquestral (FESNOJIV, 2012), *El Sistema* atende hoje cerca de 400 mil crianças em 285 núcleos a nível nacional, que possuem formação teórica e prática coral/orquestral, (FESNOJIV, 2012).

El Sistema é reconhecido por muitas organizações internacionais como um programa de educação musical e inclusão social único, digno de ser implementado em todas as nações, principalmente nos países que buscam diminuir a pobreza, o analfabetismo, marginalidade e a exclusão de sua população infantil e juvenil. Devido ao impacto positivo do Sistema de Orquestras no desenvolvimento integral das crianças e jovens, no ano de 1995 seu criador, o maestro José Antonio Abreu, foi nomeado delegado especial da UNESCO, desenvolvendo um Sistema Mundial de Orquestras e Coros Juvenis e Infantis, que promove e difunde este modelo de educação musical venezuelano em mais de 25 países. (EQUIDADE PARA A INFÂNCIA, 2012).

Tendo em vista os resultados que *El Sistema* tem obtido no campo da educação musical, surge um questionamento no que diz respeito ao êxito que o projeto vem obtendo: Quais os fatores contribuíram para que o projeto obtivesse tamanho êxito?

Sánchez (2007) atribui o êxito obtido em *El Sistema* a algumas hipóteses, dentre elas o fundamento psicológico, que abordaremos nesta pesquisa.

Esta pesquisa investiga El Sistema sob o ponto de vista motivacional, tendo como base teoria a Teoria Social Cognitiva de Albert Bandura, mais especificamente o que concerne a Teoria da Auto-eficácia (1977), que são as crenças que o indivíduo tem acerca da sua capacidade para organizar e executar cursos de ações requeridos para alcançar determinados tipos de desempenhos. Segundo Bandura (1997) estas crenças podem ser formadas pelos indivíduos a partir da interpretação de quatro fontes principais: *Experiência de domínio*; *Experiência Vicária*; *Persuasões sociais*; e *Estados somáticos e emocionais*.

Nossa hipótese é que o modelo de ensino e aprendizagem do sistema garante alto nível de motivação, favorecendo para o aumento das crenças de autoeficácia de seus alunos, músicos e professores, sendo este aspecto motivacional, um dos fatores contribuintes para que o projeto alcance o êxito que vem obtendo.

Assim, o objetivo geral desta pesquisa é investigar a relação entre os elementos descritos por Bandura como fonte de desenvolvimento de autoeficácia e a prática de ensino em El Sistema.

Na primeira etapa desta pesquisa são verificadas as relações entre a metodologia de ensino utilizada em *El Sistema* (Sánchez, 2007; Fesnojiv, 2012; Borzacchini, 2010; Tunstall, 2012) com a teoria de Bandura. Na segunda parte da pesquisa, um estudo de caso será realizado nos núcleos de *El Sistema*, com a finalidade de coletar dados mais detalhados a cerca da utilização da metodologia no campo empírico por meio de observações e entrevistas com alunos e professores. Nesta etapa da pesquisa é verificada a construção das crenças de autoeficácia, especialmente por meio: (a) da vivência de experiências vicárias; (b) das experiências que envolvem emoção; (c) da vivência de situações de persuasão verbal; (d) e da verificação da percepção dos sujeitos acerca do domínio das suas funções musicais.

Teoria Social Cognitiva

De acordo com Bandura (2008) a Teoria Social Cognitiva adota a perspectiva da agência para o desenvolvimento, a adaptação e a mudança.

Na teoria social cognitiva o comportamento humano é considerado produto de uma inter-relação dinâmica entre: influências pessoais – comportamentais – ambientais.

Conforme as pessoas interpretam os resultados do seu próprio comportamento informa e altera os seus ambientes, que por sua vez, informam e alteram o comportamento futuro. (PAJARES & ORLAZ, 2008).

Pajares e Orlaz (2008) explicam que para Bandura a capacidade de auto-reflexão é um aspecto proeminente da teoria social cognitiva. Por intermédio da auto-reflexão as pessoas tiram sentido de suas experiências, exploram suas próprias cognições e crenças pessoais, autoavaliam-se e alteram o seu comportamento. Sendo assim, a capacidade de auto-reflexão gera as crenças de autoeficácia no indivíduo, que de acordo com os autores são o núcleo central da teoria social cognitiva. (PAJARES & OLAZ, 2008, p.101).

Segundo Bandura (1997), as crenças de autoeficácia são geradas a partir de:

1- *Experiência de domínio*: interpretação do resultado do comportamento anterior do indivíduo. À medida que as pessoas realizam tarefas e atividades, elas interpretam os resultados de seus atos, e usam estas interpretações para desenvolver suas crenças sobre sua capacidade de participar de tarefas e atividades seguintes e agem de acordo com as crenças criadas. Quando os resultados desta prática são interpretados como bem-sucedidos elevam suas crenças de autoeficácia, se ao contrario, forem interpretados como fracassos reduzirão estas crenças.

Segundo Sánchez (2007), em El Sistema os alunos são inseridos desde o início em atividades de prática orquestral/coral; o currículo é cuidadosamente elaborado de forma que o aluno desenvolva-se gradativamente; os músicos sabem com antecedência a data que estarão frente à orquestra/coro para que possam se preparar; sabem de quem obter apoio quando se deparam com alguma dificuldade, propiciando assim, que o aluno obtenha o melhor aproveitamento possível de sua prática musical. Acreditamos que este cuidado na elaboração do currículo proporciona ao aluno segurança frente a suas atividades musicais, visto que, seu desenvolvimento foi cuidadosamente construído, contribuindo assim, para que o aluno/músico alcance resultados positivos em sua prática musical, proporcionando a estes experiências de domínio positivas, elevando assim, suas crenças de autoeficácia.

2- *Experiência Vicária*: observação da mesma atividade sendo realizada por outra (s) pessoa (s).

Segundo Sánchez (2007) o modelo de ensino desenvolvido em El Sistema é em cascata, onde os alunos mais avançados ministram aulas para os alunos iniciantes. Aqui,

partimos da hipótese de que os alunos atendidos em *El Sistema* se motivam a aprender por verem os resultados que o sistema proporcionou a seus professores e demais músicos. Acreditamos que os alunos se motivam por acreditar que, assim como, um dia seus professores foram alunos, eles também possuem capacidade de se tornarem professores e grandes músicos.

3- *Persuasões sociais*: julgamentos verbais que os outros fazem a cerca do desempenho do indivíduo. Os persuasores devem cultivar as crenças do indivíduo em suas capacidades, transmitindo confiança verbalmente, estabelecendo ou fortalecendo o senso de confiança do indivíduo em suas capacidades pessoais.

Uma forte característica que se observa em *El Sistema*, é o apoio verbal aos alunos e músicos, tanto por parte dos professores como por parte da sociedade, que valoriza o trabalho feito pelas orquestras e os incentiva a continuar desempenhando as atividades orquestrais, favorecendo assim, o aumento das crenças de autoeficácia dos alunos que fazem parte da orquestra, tornando-se um fator importante para a permanência destes alunos no projeto por um longo período de tempo. (BORZACCHINI, 2010).

4- *Estados somáticos e emocionais*: estados fisiológicos e emocionais também proporcionam informações sobre as crenças do indivíduo. Se o indivíduo tiver pensamentos negativos e temores sobre suas capacidades, as reações afetivas podem reduzir as percepções de autoeficácia do indivíduo, podendo ocasionar mais estresse e agitação, que contribuem para originar o desempenho inadequado. Uma forma de aumentar as crenças de autoeficácia é promovendo o bem-estar emocional e reduzir os estados emocionais negativos.

Conforme relata Sánchez (2007), o modelo de aprendizagem em *El Sistema* apresenta clareza de propósitos e objetivos; as metas são claras e estabelecidas de acordo com a faixa etária do núcleo; todas as crianças conhecem o repertório que estudam. Os alunos tocam frente ao público o máximo de vezes possível, diminuindo assim, a pressão das apresentações formais, e permite que esta atividade de torne parte natural de vida destes enquanto músicos (FESNOJIV, 2012).

Para nós este conjunto de situações favorece o predomínio de estados emocionais positivos, uma vez que a atividade que o aluno vai desempenhar foi organizada de forma sistemática para que ele obtivesse um bom resultado, com isso o

aluno sente-se mais confiante e preparado para realizar as atividades, evitando assim, pensamentos negativos que podem contribuir para um desempenho inadequado.

Considerações Finais

Pretende-se com o desenvolvimento desta pesquisa propor uma discussão no âmbito acadêmico sobre os processos motivacionais utilizados em El Sistema e a forma como estes podem vir a contribuir com o êxito de projetos que visem à inclusão social através da prática musical, podendo assim, servir como suporte para que possamos alcançar êxitos semelhantes em projetos desta natureza no Brasil, ou ainda, potencializar resultados de trabalhos já existentes.

Referências

- ARAÚJO, Rosane Cardoso; CAVALCANTI, Célia Regina Pires; FIGUEIREDO, Edson. Motivação para prática musical no ensino superior: três possibilidades de abordagens discursivas. *Revista da ABEM*, v. 24, pp. 34-44, 2010.
- ARAÚJO, Rosane Cardoso; CAVALCANTI, Célia Regina Pires; FIGUEIREDO, Edson. Motivação para aprendizagem e prática musical: dois estudos no contexto do ensino superior. *ETD : Educação Temática Digital*, v. 10, p. 249-272, 2009.
- AZZI, Roberta Gurgel; POLYDORO, Soely Aparecida Jorge. Apresentação. In: BANDURA, Albert; AZZI, Roberta Gurgel; POLYDORO, Soely Aparecida Jorge. *Teoria Social Cognitiva: Conceitos Básicos*. Porto Alegre: Artmed, 2008, p.9-10.
- BANDURA, Albert. *Self-efficacy: the exercise of control*. New York:Freeman, 1997.
- BANDURA, Albert. A evolução da Teoria Social Cognitiva. In: BANDURA, Albert ;AZZI, Roberta Gurgel; POLYDORO, Soely Aparecida Jorge. *Teoria Social Cognitiva: Conceitos Básicos*. Porto Alegre: Artmed, 2008, p. 15-41.
- BORZACCHINI, Chefi. *Venezuela en el cielo de los escenarios*. Caracas: Fundación Bancaribe, 2010.
- CAVALCANTI, Célia Regina Pires. *Auto-regulação e prática instrumental: um estudo sobre as crenças de auto-eficácia de músicos instrumentistas*. Dissertação de Mestrado. Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 2009.
- CERESER, Cristina Mie Ito. *As crenças de autoeficácia dos professores de música*. Tese de doutorado. Porto Alegre: UFRGS, 2011
- EQUIDADE PARA A INFÂNCIA. Equidade para a infância América Latina. Disponível em: < <http://www.equidadeparaa infancia.org/>> acesso em 10 de junho de 2012.
- FESNOJIV. Fundación del estado para El sistema nacional de las Orquestas Juveniles e Infantiles de Venezuela. Disponível em:< <http://www.fesnojiv.gob.ve/>> acesso em 20de junho de 2012.
- GONÇALES, Lílian Sobreira. *Um estudo sobre crenças de autoeficácia de alunos de percepção musical*. Dissertação de Mestrado. Curitiba: UFPR, 2013.
- KRÜGER, Igor Mendes; ARAÚJO, Rosane Cardoso. O processo de aprendizagem da composição musical em aulas coletivas por meio das experiências vicárias. In: SIMPOSIO DE COGNIÇÃO E ARTES MUSICAIS INTERNACIONAL 9, 2013. Anais, Belém.
- O'NEILL, Susan; McPHERSON, Gary. Motivation. In: PARNCUTT, Richard; McPHERSON, Gary (Eds.). *The science and psychology of music performance : creative strategies for teaching and*. New York: Oxford, 2002.

PAJARES, Frank; OLAZ, Fabián. Teoria social cognitiva e auto-eficácia: uma visão geral. In: BANDURA, Albert; AZZI, Roberta Gurgel; POLYDORO, Soely Aparecida Jorge. *Teoria social cognitiva: conceitos básicos*. Porto Alegre: Artmed Editora S. A. 2008, 97-114.

PERRENOUD, Philippe. *A Pedagogia na Escola das Diferenças: Fragmentos de uma sociologia do fracasso*. 2ªed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

SÁNCHEZ, Freddy. El Sistema Nacional para las Orquestas Juveniles e Infantiles. La nueva educación musical de Venezuela. Revista da ABEM, Porto Alegre, n. 18, p. 63-69, out.2007.

SILVA, Rudiany Reis. *Consciência de autoeficácia: uma perspectiva sociocognitiva para o estudo da motivação de professores de piano*. Dissertação de Mestrado. Curitiba: UFPR, 2012.

TUNSTALL, Tricia. *Changind Lives*. Gustavo Dudamel, El Sistema, and the Transformative Power of Music. New York: W.W. Norton & Company, 2012.

ESTÉTICA DA MÚSICA ELETRÔNICA: POR UM OLHAR MULTIDIMENSIONAL DOS OBJETOS ARTÍSTICO-CULTURAIS

PENHA, Gabriel Petter da Universidade Federal do Ceará – UFC
gabriel.petter@gmail.com

OLIVEIRA, Péricles N. C. Universidade Federal do Ceará – UFC
periclesnarbal@gmail.com

Resumo: *Não obstante seja um dos produtos da cultura pop mais difundidos na atualidade, a música eletrônica ainda é comumente (des) qualificada como um gênero “menor” no âmbito musical, consequência direta de uma concepção estética que privilegia a compreensão racional dos objetos artístico-culturais, a qual pode ser localizada no pensamento de autores como Adorno e Horkheimer. O presente artigo objetiva discutir uma possível estética da música eletrônica, a partir da revisão histórica acerca da concepção intelectualista da arte e do diálogo com concepções alternativas à mesma, paralelamente à contextualização, no âmbito da história da música eletrônica, dos desdobramentos dessa discussão na forma de manifestações como a música eletroacústica e, mais atualmente, a música eletrônica de pista. Concluímos que uma possível estética da música eletrônica reside entre as instâncias da racionalidade e da irracionalidade, no sentido da construção de um modo multidimensional de apreciação artística.*

Palavras-chave: Música Eletrônica; Estética Musical

Abstract : *Despite being one of the products of pop culture more widespread nowadays, electronic music is still commonly (mis) classified as a genre “minor” under the music, a direct consequence of an design aesthetic that privileges the rational understanding of the artistic and cultural objects, which can be found at the thought of authors such as Adorno and Horkheimer. This article aims to discuss a possible aesthetic of electronic music, from the historical review about the intellectualist conception of art and dialogue with alternative conceptions to it, pararell to the contextualization, on the field of the history of electronic music, of the flips of this discussion, in the form of manifestations as the electroacoustic music and, most currently, electronic dance music. We conclude that a possible aesthetic of electronic music stays between the instances of rationality and irrationality, towards the construction of a multidimensional way of artistic appreciation.*

Key words: Electronic music; Music aesthetic

Introdução

Passado mais de um século – considerando-se as experiências pioneiras de gravação de sons – e da sua transformação de vertente da música erudita a um gênero de música *pop*, a música eletrônica ocupa definitivamente um lugar no âmbito da história da música ocidental moderna. Não obstante este fato, ainda é difícil abordá-la para além

da visão restritiva do (s) preconceito (s) ou mesmo classifica-la adequadamente.⁸² Frequentemente associada à festas que reúnem milhares de jovens em locais onde a música faz parte de um ritual que inclui o consumo de drogas pesadas e que é comandado pelo *disc-jóquei* (DJ) – uma figura que transita entre o animador de festa e o músico –, a música eletrônica costuma ser (des) qualificada como um gênero “menor”, reduzida puramente a ritmo e cuja finalidade é sobretudo dionisíaca.

Não pode haver nada de mais enganoso e revelador de ignorância acerca da natureza e das possibilidades da música eletrônica, mas essa é apenas a atualização de uma discussão muito antiga, centrada, primordialmente, na validade de se incorporar elementos “extramusicais” – considerando-se os cânones da música tonal –, como ruídos, sons produzidos por elementos eletroacústicos etc. à composição e execução musicais, como expõe DAULHAUS (s/d)⁸³. Por outro lado, no âmbito dos estudos culturais empreendidos por pensadores ligados à escola de Frankfurt, os produtos voltados, em primeira instância, ao entretenimento (portanto, ligados à indústria cultural) foram relegados ao plano secundário de uma – pressuposta – escala de valores culturais que veio a calhar à classe dominante, afinal, detentora dos meios de produção e fruição de obras da “alta cultura”, além de gerar a falsa ligação entre música produzida para as massas com música de somenos valor.

A música eletrônica entra nessa classificação a partir do momento em que se aparta da produção acadêmica e é habilmente absorvida pela indústria cultural, transformando-se num gênero de música *pop* – não obstante ainda seja composta em âmbito erudito –, a partir dos anos 1970 (com a explosão da *disco music*), sobretudo nos últimos anos, quando ficou marcada como música puramente dançante, expressando-se em ramificações contemporâneas, como o *techno*, o *house* etc. Tal classificação,

⁸² Por definição, música eletrônica é aquela produzida a partir de instrumentos e/ou equipamentos eletrônicos (SADIE, Stanley, 1994)

⁸³ A recusa à música eletrônica e as tentativas de justificá-la trilharam mais ou menos abertamente e de modo dissimulado ao redor de um quesito certamente banal, o qual, todavia, retorna com tal insistência que se torna impossível evitá-lo: o problema de saber se sons e ruídos produzidos com meios eletroacústicos são ou não propriamente música.” (DALHAUS, Carl, s/d, p. 1)

evidentemente arbitrária, trai um conflito maior, qual seja, aquele em torno da chamada cultura erudita e da popular. Para os fins de interesse desse trabalho, não consideramos as atuais experiências em campo erudito, posto que há muito estas evitam qualquer tipo de aproximação com o público e já não possuem a influência que tiveram em relação à música popular.⁸⁴

Sobre a música eletrônica

O “nascimento” da música eletrônica não remonta, como se costuma pensar, às experiências de músicos “eruditos” situados em movimentos que buscavam superar as limitações do sistema tonal – serialismo, dodecafonismo etc. Tal como o cinema, este tipo de música resulta, em primeiro lugar, das inovações tecnológicas, tanto que a mesma só terá princípios e tradição após a Segunda Guerra Mundial, com a música concreta e a *Elektronische Musik*, desenvolvidas respectivamente na França e na Alemanha.

Isto por uma razão simples: assim também como no cinema, a música eletrônica começou como objeto de curiosidade e interesse científicos, fortemente influenciados pela busca de lucros. Tanto que seu marco remonta ao desenvolvimento de sistemas de gravação e reprodução sonora, como o fonógrafo. Isso não quer dizer, entretanto, que não houve experiências anteriores ao período pós-Segunda Guerra. Nesse sentido, podemos citar compositores como Edgar Varèse (que não trabalhou propriamente com recursos eletrônicos) e Luigi Russolo, este último associado ao movimento futurista italiano, que se irradiou pela Europa após a I Guerra Mundial.

⁸⁴ Hoje, compositores de música eletrônica têm duas opções: eles podem escolher a academia, que os relegará ao laboratório para criar música esotérica que é muito mais ligada à pesquisa científica do que à arte, ou escolher a rota popular, encontrando um público muito maior, mas alienando-se das críticas e teorias que eles empregam. O forte componente técnico e a natureza experimental da música eletrônica acadêmica são suas principais características de legitimação. Mas a necessidade de manter essa complexidade torna muito dessa música impenetrável ao ouvinte comum. Este é o estado da música eletrônica determinada para ser “de qualidade”, segundo a estrutura tradicional de valoração artística. (WILSON, 2006, P. 1)

Com a música concreta e a música eletrônica, desenvolvidas a partir dos anos 1950 na Alemanha e na França – beneficiando-se dos avanços tecnológicos e o clima de “reconstrução” que a conflagração mundial fomentou – a música eletrônica adquire o estatuto de música “séria”. Inicialmente restrita ao âmbito dos laboratórios de pesquisa, logo ela é explorada por músicos de feitiço mais popular, como o grupo alemão *Kraftwerk* ou músicos de *reggae*, como Jacob miller. Vale notar que, até então, a música eletrônica se expressava mais em termos de efeitos sonoros do que um gênero de música característico. Daí a estranheza, à primeira vista, que causa a inclusão de subgêneros como o *dub*, dentre tantos outros, juntamente com músicos eruditos do porte de Karlheinz Stockhausen (1928-2007).

A partir da década de 1960, com o desenvolvimento de sintetizadores portáteis e outros equipamentos, a música eletrônica começa a ser absorvida pelo campo da música popular. Com a *disco music* e o sucesso mundial de **Saturday night fever** (1977), ela se converte num gênero dançante, que a caracterizará nas décadas seguintes. A partir da década de 1980, com a criação do *techno*, do *House* e do *Trance*, a música eletrônica se torna não só num estilo de música dançante voltado a um público massivo como se converte num estilo de vida, marcado pela emergência das *raves*. A partir de então, a música vem funcionando como um elemento catalisador (a partir dos comandos do DJ) para liberar as emoções do público, tendo a música uma função predominantemente dionisíaca (o que não exclui a dimensão racional), integrando-se ao ambiente em geral, embora com papel destacado. Ocorre, porém, ressaltar que isto é válido enquanto falamos de música eletrônica enquanto gênero de música *pop*, mas que o gênero não se esgota enquanto tal.

Estética da música eletrônica

Discutir estética no terreno da música eletrônica implica fazê-lo tendo em vista as especificidades que o gênero têm em relação à outros gêneros da música *pop*, como o *rock* etc. Por outro lado, força à demarcação de um recorte cronológico a fim de não abarcar manifestações que remontam ao início do século passado. Por outro lado, força à elaboração de um conceito de música eletrônica, evidentemente em discussão com outros autores.

Embora este trabalho seja introdutório ao tema da estética da música eletrônica, o que, teoricamente, pode abranger as manifestações mais distantes no tempo, preferimos destacar a música eletrônica enquanto gênero *pop*, sobretudo em sua vertente

dançante, por razões conceituais, ligadas tanto à problemática do confronto entre a música erudita e a popular quanto ao da racionalidade versus a “irracionalidade”, presente sobretudo na crítica cultural exercida por intelectuais como Adorno e Horkheimer, ligados à escola de Frankfurt.

No livro *A dialética do esclarecimento*, lançado por Theodor Adorno e Max Horkheimer, em 1947, há uma dura crítica ao que foi qualificado pelos autores como Indústria Cultural, o que significa, na prática, produtos culturais voltados ao público em geral, portanto, padronizados e sem maiores ambições em termos de proposição artística, isto é (pelo menos na ótica dos autores), fútil. Esta vertente intelectualizada e desqualificante de crítica cultural teve (e ainda tem) forte influência no mundo intelectual – e mesmo no senso comum, considerando-se, por exemplo, a consagração de cantores “populares” que têm a fama de intelectuais no Brasil, por exemplo.

Por outro lado, intelectuais como John Dewey e Richard Shusterman, ligados à corrente pragmática da apreciação estética, a qual confere legitimidade artística aos objetos da indústria cultural mediante o *envolvimento*, uma dimensão sensorial e somática envolvida na recepção de um objeto por parte do público. Embora esta defesa implique um combate à corrente intelectualista – para a qual as obras devem ter muito mais “significado”, sendo passíveis de interpretação – não se defende aqui a divisão entre as dimensões intelectual e sensitiva, o que seria absurdo, posto que nunca podemos separar emoção e racionalidade, como nos diz Humberto Maturana (apud. PINTO, s/d). Ele nos exemplifica a afirmação ao citar o exemplo fictício de uma secretária que diz pra amiga, que pensa em pedir aumento de salário, que não peça nada ao chefe, pois ele se encontra com raiva e nada irá lhe dar. (Maturana, 2002). Sendo assim ele nos mostra como toda atitude racional repousa sobre um fundo emocional que irá guiá-la. Não se defende, destarte, o anti-intelectualismo, mas o resgate da visão unitária do ser humano, enquanto ser que sente e pensa.

Nesse contexto, é ingênuo imaginar que a música eletrônica deve ser simplesmente fruída, tornando-se num objeto exemplar da disputa pela hegemonia da definição de arte e bom-gosto que marca nossa sociedade ao longo do tempo, o que oculta, na realidade, o conflito maior entre as diferentes classes sociais. Assim sendo, a estética da música eletrônica deve ser inserida num panorama mais amplo, que inclui a polêmica definição sobre arte e os interesses sociais ocultos em tal discussão.

Conclusões

Uma possível estética da música eletrônica levanta uma problemática que supera as pretensões deste artigo. No entanto, a título de conclusão, podemos apontar algumas questões as quais devemos confrontar quando nos detivermos sobre este gênero musical: a primeira se liga à definição de música eletrônica, o que implica considerar as especificidades do gênero em relação a outros gêneros de música *pop*, além de um recorte cronológico bem definido. Por outro lado, a discussão acerca da estética da música eletrônica deve estar inserida dentro da discussão versando sobre a indústria cultural, com destaque para o pensamento de intelectuais ligados à escola de Frankfurt. Além disso, é necessário ter em conta que a estética da música eletrônica implica o resgate e integração entre as esferas racional e intelectual, e não uma atitude anti-intelectualista que soa no mínimo ingênua e de nada serve para a análise do gênero em questão, afinal, e ao contrário do preconceito do senso comum, não se reduzindo apenas a música dançante.

A discussão acerca da estética da música eletrônica não remete apenas ao gosto pessoal dos autores. Ela vai muito além, remontando à definição de arte ao longo do tempo, à (ainda) recorrente crítica à indústria cultural e ao resgate do ser humano enquanto ser multidimensional, abrangendo tanto seu lado racional quanto o emocional. Levando isso em consideração, é possível se deter sobre os objetos artístico-culturais de uma maneira mais rica e contribuir para a promoção de uma visão mais tolerante em relação ao gosto dos diversos grupos sociais, sem privilegiar nenhum dos mesmos, bem como colaborar para o esforço da superação de preconceitos ligados a gostos de determinadas classes sociais. Afinal, arte não é objeto de distinção social, mas algo fundamental para o enriquecimento do ser humano.

Referências

ADORNO, Theodor W; HORKHEIMER, Max. Dialética do esclarecimento. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985

PINTO, Marcelo Garson Braule. Por uma estética da música eletrônica. Disponível em: <www.portcom.intercom.org.br> Acesso em: 2 ago. 2013
techno.org/electronic-music-guide. Acesso em: 2 ago. 2013

SADIE, Stanley. Dicionário Grove de música: edição concisa. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.

WILSON, Steve. In defense of contemporary music. Disponível em: <cratel.wichita.edu>. Acesso em: 5 ago. 2013

REPERTÓRIO BRASILEIRO PARA ATIVIDADES DE PERCEPÇÃO E SOLFEJO

JÚNIOR, Gerardo Vianna Universidade Federal do Ceará – UFC
gerardovianajr@gmail.com

MENDONÇA, Artur Guidugli Universidade Federal do Ceará – UFC
tuzintuzin@gmail.com

OLIVEIRA, Péricles Narbal da Costa Universidade Federal do Ceará – UFC
periclesnarbal@gmail.com

FERNANDES, Sérgio Paulo Delgado Universidade Federal do Ceará – UFC
sergioopfr@gmail.com

FERREIRA, Tuilla Cláudia Feitosa Universidade Federal do Ceará – UFC
tuillaclaudia@gmail.com

Resumo: *O presente estudo parte da constatação de que a música nacional, de origem étnica ou de autores brasileiros, poucas vezes é utilizado no ensino e na vivência musical dos alunos durante o processo de aprendizagem de percepção, solfejo e leitura musical. Nesse sentido, o objetivo desta pesquisa é catalogar e organizar um repertório nacional específico para o ensino dessa disciplina, baseando-se nas etapas da sequência de aprendizagem dos conteúdos musicais proposta por Edwin Gordon (2005), desta forma, facilitando o acesso e a utilização deste acervo por parte de educadores e alunos. Analisando as práticas metodológicas propostas por educadores musicais como Kodály, Villa-Lobos, Edwin Gordon, Ermelinda Paz, dentre outros, optamos pela utilização do repertório de música brasileira, devido à familiarização sonora ao mesmo tempo em que se resgata as práticas culturais de cunho popular no meio acadêmico. A referida pesquisa se utiliza de obras transcritas em Songbooks, coletâneas de canções folclóricas, composições, dentre outros. Até o momento, catalogamos um repertório de 150 canções brasileiras, que foram organizadas de acordo com os conteúdos rítmicos, melódicos e harmônicos que as compõem, para constituir o material de referência para o educador. Levamos em consideração as características marcantes em cada peça analisada, referenciando-as aos índices estabelecidos com embasamento no processo na sequência de aprendizagem de conteúdos.*

Palavras chave: Solfejo. Repertório nacional. Educação musical.

Abstract : *The present study is the finding that the national brazilian music or ethnic, it is rarely used in teaching and musical experience of students during the learning process of perception , sight singing and music reading. Accordingly, the objective of this research is to catalog and organizing a national repertoire specific to the teaching of this discipline, based on the stages of learning sequence of music content proposed by Edwin Gordon (2005) , thus facilitating access to and use of this acquis by educators and students . Analyzing the methodological practices proposed by music educators as Kodály , Villa- Lobos , Edwin Gordon , Ermelinda Paz , among others , we chose to use the repertoire of Brazilian music due to sound familiar at the same time that rescues cultural practices popular imprint in academia. Such research uses of works transcribed in Songbooks , collections of folk songs , compositions , among others . At the last date we have cataloged a repertoire of 150 Brazilian songs , which were organized according to the contents rhythmic , harmonic and melodic composing them to provide reference material for the educator . We consider the characteristics marked on each piece*

analyzed by referencing them with the indices established foundation in the process in the learning sequence of contents.

Keywords : Solfeggio. National repertoire. Music education.

Introdução:

O presente trabalho trata de uma pesquisa em andamento e parte da constatação de que o repertório nacional, de origem étnica ou de autores brasileiros, poucas vezes é utilizado no ensino e na vivência musical dos alunos durante o processo de aprendizagem de percepção, solfejo e leitura musical, perdendo espaço para um repertório europeu ou norte-americano.

A música é uma arte, ou seja, reflete a vida dos seus criadores, onde a realidade de um país pode estar inserida em uma melodia. É muito importante que o ensino de música seja baseado em uma vivência, o aluno deve se identificar com as composições, gerando assim um laço que ajuda no aprendizado (CRUZ, 1998, p.7). “O folclore é hoje considerado uma disciplina fundamental para a educação da infância e para a cultura de um povo.” (VILLA-LOBOS, 1946, p.530).

A partir disso, o objetivo deste estudo é o de catalogar um repertório com canções brasileiras que facilitem o aprendizado do solfejo relativo e que fortaleçam a cultura nacional que poucas vezes é considerada dentre os tópicos abordados na academia.

Referencial Teórico:

A necessidade da educação musical, de forma geral, é explicada pela sabedoria do conhecimento filosófico. Sua teoria mais bem-aceita afirma que:

“Os alunos são herdeiros de um conjunto de valores e práticas culturais, e devem aprender informações e habilidades relevantes que permitam a sua participação em atividades musicais cotidianas. As escolas são agentes importantes nesse processo de transmissão e a função do educador musical é a de introduzir os alunos em reconhecidas tradições musicais.” (SWANWICK, 1988, p.10).

Procurar o desenvolvimento de um material teórico baseado em um repertório nacional para o ensino de percepção musical e solfejo trouxe-nos uma série de vertentes para o estudo, quanto as vantagens e desvantagens, as metodologias aplicadas, dentre outros pontos. Porém todas se deparam com um determinado ponto, ressaltado por Gordon (1995), por aceitar de que não existe um método correto e sim um método adequado a cada professor e a seu público-alvo.

Analisando as perspectivas de Kodály (1957), de que um bom músico deve contemplar diversas áreas em sua formação e que estas devem estar em equilíbrio, podemos basear a construção do material pedagógico sobre as quatro pilstras listadas, porém com maior ênfase nos dois primeiros itens abordados: um ouvido bem treinado e uma inteligência bem treinada. “As características de um bom músico podem ser sumarizadas da seguinte maneira: 1. Um ouvido bem treinado; 2. Uma inteligência bem treinada; 3. Um ouvido bem treinado; 4. Uma mão bem treinada.”

“Os quatro devem ser desenvolvidos em conjunto, em constante equilíbrio. Se um ficar para trás ou se adiantar, algo estará errado. Até agora só se pensava no quarto ponto (...). Teríamos, no entanto conseguido os mesmos resultados mais facilmente e em menos tempo, se tivéssemos dedicado mais tempo aos outros três.” (KODALY, 1953, p.197).

Gordon (1995) ressalta assumindo que não é possível ser um bom músico, sem possuir uma “capacidade de ouvir e perceber a música, mesmo quando o som não está fisicamente presente”, o que ele denomina *audiation*.

Voltando-nos a formação a criação de um material de referência, voltamos a definição de um bom professor de música – Necessariamente um bom músico? De que forma seria essa avaliação? Deste modo, de certa forma seria prudente nos basear na teoria da aprendizagem de Gordon (1995), que se coloca no referencial de “como se aprende” e não de “como se ensina”.

Também é prudente debruçar-nos sobre a prática do solfejo relativo, como melhor alternativa num processo de educação e musicalização, sendo um dos princípios para o desenvolvimento das relações intervalares com maior flexibilidade de repertório e público-alvo. Vale a ressalva de que os dois métodos de aprendizagem do “solfejo” devem estar associados.

“a audição absoluta não faz sentido sem estar acompanhada da audição relativa. De igual modo a audição relativa não faz sentido sem ser acompanhada da audição absoluta e é isso, ao contrário do que muita gente pensa, que é preconizado pelo Método Kodály: recorrendo à solmização para o desenvolvimento da audição relativa, desde o primeiro momento da iniciação à escrita se introduz o sistema absoluto” (CRUZ, 1995, p.7)

Kodály frisa em sua vivência como educador musical que o canto é a principal ferramenta e meio para o processo de interiorização e assimilação musical (KOKAS, 1982). Assim, assimilada as sílabas, o canto da música popular e folclórica nacional vem facilitar o processo de estímulo ao canto já que estas se referem a melodias e temas famosos e corriqueiros.

O processo de etnomusicologia aprofundado por Kodály teve como resultado um vasto acervo de canções, com registros fonográficos, além de imagens e pequenos filmes. A concatenação do material utilizado em seu guia para a educação partiu do princípio de que a proximidade a vivência musical é um dos preceitos na atividade da educação musical “Poemas e melodias populares ou de raiz popular foram muitas vezes utilizadas, seguindo o princípio de que para as crianças é mais fácil aprender (primeiro) aquilo que lhes é próximo, a herança que deve ser perpetuada.” (CRUZ, 1998, p.6).

O processo de aprendizagem da percepção e solfejo não se mostra sistematizado por acaso. Todos os sons que escutamos a partir do momento em que nascemos transformam nossa paisagem sonora e nos faz criar um pensamento, no caso do ocidente, tonal. Como podemos observar a importância que Gordon dá para a divisão por meio de comparações que assimilam a aprendizagem:

“No que concerne aos conteúdos tonais, a sequência de aprendizagem é a seguinte: os alunos aprendem padrões nos modos Maior e menor; seguem-se padrões de outros modos; depois de terem compreendido mais do que um modo, poderão ser introduzidos conteúdos multimodais e multitonais (ou seja, a uma parte com modulações); seguem-se conteúdos polimodais e politonais (ou seja, conteúdos multitonais e multimodais a duas ou mais partes); e, finalmente, progressões harmônicas a duas ou mais partes.” (RODRIGUES, 2001, p.10)

“A sequência a seguir em termos de aprendizagem de conteúdos rítmicos deverá ser: padrões em métrica binária e ternária; em métrica mista; com mudanças a nível da métrica e/ou tempo a uma parte; padrões executados a duas ou mais partes com todas as partes na mesma métrica e tempo; e a duas ou mais partes em diferentes métricas e tempos. Quer no caso dos conteúdos tonais como no dos rítmicos, a taxonomia de padrões prescreve os padrões a utilizar.” (RODRIGUES, 2001, p.10)

A estruturação do processo, realizada por Gordon, facilita o processo de aprendizagem dividindo-o em tópicos que não se omitem, realizando, entre os mesmo, uma clara intercomunicação, ampliando os resultados e a familiarização do aluno com as inúmeras vertentes do repertório.

Metodologias:

Com a subdivisão do corrente estudo em diferentes etapas voltadas a pesquisa, aplicação e análise dos resultados, empregamos, também, diferentes metodologias durante o seu desenvolvimento. Primeiramente, no que se refere ao levantamento, análise e catalogação, nos voltamos a uma pesquisa de repertório, disponibilizado em formato de partituras. Como etapa fundamental para esse trabalho, determinamos a

organização e o fichamento de fontes consideravelmente "relevantes" e de fácil acesso a um estudante de música.

Dentre outras fontes para análise escolhemos as que são facilmente encontradas no acervo das bibliotecas das universidades públicas que oferecem a graduação em Música, como por exemplo os diversos Songbooks das editoras Lumiar e Gryphus (LIMA, COUTO, 2011), a obra "500 Canções Brasileiras" de Ermelinda A. Paz e os guias "Estudo de Ritmo e Som" de Cacilda Borges.

Para melhor analisar as peças partimos da indicação de tópicos, contidos no próprio material de consulta, e também através da interpretação e execução de determinados trechos. Foram analisadas e qualificadas de acordo com os principais índices do processo de aprendizagem musical, assim recomendados por Edwin Gordon.

Resultados:

Através da aplicação da metodologia de análise, esclarecida no presente artigo, em 150 peças selecionadas em Songbooks populares, coletâneas de peças nacionais brasileiras e métodos de ensino de música, formou-se um índice onde se pode localizar o item requerido através de características musicais oportunas, conforme o embasamento teórico aplicado.

As peças foram classificadas por aspectos musicais tais como: trechos de tonalidades maiores e menores com ausência de cromatismos, tonalidades maiores e menores com a presença de cromatismos, melodias modais e pentatônicas, facilitando ainda uma classificação mais específica das obras analisadas. Desta forma, em determinados casos, padrões rítmicos evidentes como ritmos em colcheias e semicolcheias, ritmos pontuados, sínopes e quiálteras foram incluídos no processo de catalogação para uma utilização mais objetiva por parte do educador musical.

Durante o processo algumas características de frases musicais, como determinados padrões rítmicos, fraseados melódicos ou progressões harmônicas, fizeram com que algumas das obras não pudessem ser contempladas por um determinado subgrupo. Tal percepção se deu já durante a análise dos Songbooks. Percebemos que por não se tratar de uma publicação única e exclusivamente voltada ao solfejo, muitas vezes, variados padrões rítmicos constituem o mesmo fraseado, fazendo com que a divisão por subgrupos de células rítmicas exclusivas seja incerta. Um agrupamento forçado de determinados trechos poderia descaracterizar e comprometer a percepção das características frasais de "nossa" construção musical. Assim, optamos por

classificar alguns trechos somente por suas características melódicas e harmônicas, cabendo ao professor determinar o melhor momento para apresentar determinada composição. Assim, a aplicação do repertório se mostra mais flexível, podendo ser utilizado em diferentes etapas de aprendizagem, servindo de estímulo aos alunos.

Para melhor visualização e organização os resultados foram inseridos em 3 (Três) quadros presentes no artigo. O primeiro quadro, Quadro 1, refere-se a análise de Songbooks, o resultado mostra que até materiais que não foram essencialmente construídos para o ensino de solfejo, especificamente, podem ser organizados de modo a tornarem-se úteis para o devido propósito, por exemplo; uma peça que foi rotulada na categoria “melodias que modulam para tons vizinhos” pode, teoricamente, ser utilizada para estudo do solfejo com cromatismo.

Em livros mais específicos para o ensino de música através do repertório como em "500 Canções Brasileiras" de Ermelinda A. Paz, Quadro 2, foi possível uma catalogação mais precisa e completa, com a inclusão de peculiaridades musicais que certamente facilitarão ao educador durante uma escolha didática do repertório. A rotulação destas peculiaridades então foi feita da seguinte forma; através da presença preponderante de colcheias, presença preponderante de semicolcheias, presença de notas pontuadas, presença de síncope e presença de quiálteras. O quadro 3 contempla a obra "Estudo de Ritmo e Som" de Cacilda Borges que seguiu a mesma base de formação do quadro anterior, porém nas categorias “melodias construídas sobre pentatônicas” e “melodias modais” nenhum item foi registrado, devido à ausência dos mesmos.

Não há ainda resultados práticos da aplicação deste material, de forma que está é essencialmente uma pesquisa de repertório e constitui apenas a primeira etapa de todo o processo.

Quadro 1: 44 peças selecionadas de Songbooks, relacionadas aos índices estabelecidos com embasamento no processo de aprendizagem musical e suas etapas.

Conteúdo Musical	Quantidade	Origem
------------------	------------	--------

CONFERÊNCIA INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO MUSICAL DE SOBRAL

Melodias construídas sobre pentacordes	4	Dorival Caymmi vol.1 p. 40-41 As 101 melhores canções do século XX vol. 2 p. 35-37 Rita Lee vol.1 p. 40-41 A cor do Som p. 120-121
Melodias construídas sobre pentatônicas	8	As 101 melhores canções do século XX vol. 1 p. 36-37 Rita Lee vol. 1 p. 44-45; 60-61 Rita Lee vol. 2 p. 62-63; 74-75 Djavan vol. 1 p. 29-31 A cor do Som p. 76-78; 85-87
Melodias que mudam de modo	9	As 101 melhores canções do século XX vol. 1 p. 25-29; 117-121; 151-153; 161-163 As 101 melhores canções do século XX vol. 2 p. 68-70; 71-72 Caetano Veloso vol. 1 p. 42-43 Djavan vol. 2 p. 129-131 Rita Lee vol. 1 p. 44-45 A cor do Som p. 91-93
Melodias que modulam para tons vizinhos	5	Caetano Veloso vol. 1 p. 35 Djavan vol. 1 p. 90-91; 104-105 Djavan vol. 2 p. 152-153 Tom Jobim vol. 1 p. 48-49 A cor do Som p. 104-106
Melodias que modulam para tons afastados	7	As 101 melhores canções do século XX vol. 1 p. 55-58; 170-171 Djavan vol. 1 p. 56-58; 92-94 Djavan vol. 2 p. 36-39; 81-83 A cor do Som p. 62-65
Melodias	11	As 101 melhores canções do

modais		<p>século XX vol. 1 p. 104-105;</p> <p>As 101 melhores canções do século XX vol. 2 p. 35-37; 58-60; 79-82; 120-123; 159-161;</p> <p>Rita Lee vol. 2 p. 66-67</p> <p>Caetano Veloso vol. 1 p. 35</p> <p>Djavan vol. 1 p. 49-51; 122-123</p> <p>Djavan vol. 2 p.58-59; 109-111</p>
--------	--	--

Fonte: COUTO, LIMA, 2011.

Quadro 2: 85 peças do livro "500 Canções Brasileiras" de Ermelinda A. Paz, relacionadas aos índices embasados no processo de aprendizagem musical e suas etapas.

Conteúdo Musical	Quantidade	Particularidades Musicais
Melodias construídas sobre pentatônicas	12	<p>Síncope: 384, 386, 387, 388, 389, 394, 395.</p> <p>Pontuados: 385, 391, 393.</p> <p>Quiálteras: 390,392,</p>
Melodias em tonalidades maiores	36	<p>Colcheias: 1,2,5,19,23,25,27,30,32,33, 34.</p> <p>Semicolcheia: 3,4,6,7, 13,21,22,26,31,35,39,40.</p> <p>Pontuados: 10,12, 16,18,20,24,28,37.</p> <p>Síncope: 14, 17,29,36.</p> <p>Quiálteras: 15.</p>
Melodias em Tonalidades menores	22	<p>Colcheia:264, 273, 396, 297, 256, 398, 401.</p> <p>Semicolcheia: 411,246, 247, 272.</p> <p>Pontuados: 265, 242,266.</p> <p>Síncope: 250, 290, 285, 288,279,286.</p> <p>Quiáltera: 254,276.</p>
Melodias que apresentam cromatismos	6	<p>Pontuados: 8, 9, 261.</p> <p>Quiálteras: 11,277.</p> <p>Síncope: 38.</p>
Melodias modais	9	<p>Colcheia: 450,451,452, 455, 458, 460.</p> <p>Quiálteras: 480.</p> <p>Síncope: 485.</p>

		Pontuados:490.
--	--	----------------

Quadro 3: 21 peças selecionadas do livro "Estudo de Ritmo e Som" de Cacilda Borges, relacionadas aos índices embasados no processo de aprendizagem musical e suas etapas.

Conteúdo Musical	Quantidade	Particularidades Musicais
Melodias construídas sobre pentatônicas	0	Não abordadas pela autora
Melodias em tonalidades maiores	9	Colcheia: 22, 23, 24. (livro 1º ano) Semicolcheia: 31, 38,40. (livro 1º ano) Pontuados: 35, 36, 37. (livro 1º ano)
Melodias em Tonalidades menores	9	Colcheia: 34, 42. (livro 1º ano) Semicolcheia: 26,32,44. (livro 1º ano) Pontuados: 27, 30, 41,46. (livro 1º ano)
Melodias que apresentam cromatismos	3	Pontuados: 73, 77. (livro 2º ano) Quiálteras: 75. (livro 2º ano)
Melodias modais	0	Não abordados pela autora.

Considerações Finais:

Ao longo desta pesquisa foi obtido um vasto repertório, no qual selecionamos 150 canções, por meios qualitativos, no intuito de organizar um material de referência para o educador musical, com ênfase no ensino de solfejo. Para tal este repertorio foi submetido a análises, com base em critérios específicos, que foram evidenciados no presente artigo, levando em consideração as características marcantes de cada peça, as referenciando aos índices estabelecidos com embasamento no processo de aprendizagem musical e suas etapas.

Certamente os métodos de ensino musical europeus já trazem um repertório atento as etapas de aprendizagem, mas, ainda assim, é constatado uma dificuldade enorme por parte dos alunos em relação a aprendizagem do solfejo, causando uma

forma de aversão ao mesmo. Temos agora a chance de contrastar o método tradicional com este que, por sua vez, se utiliza da vantagem de estar inserida no contexto cultural do aluno.

Desta forma, concluído o material, cabe agora o uso do mesmo em um ambiente real de ensino de música, especificamente no ensino de solfejo, para que se possa avaliar a eficácia deste instrumento, afirmando, ou negando, o embasamento teórico utilizado no mesmo em determinado contexto onde será empregado, o que findará certamente em uma pesquisa complementar a esta.

Referências

- ALBUQUERQUE, João L. Rock book V: A Cor do Som. Rio de Janeiro: Editora Gryphus, 2000.
- BORGES, Cacilda. Estudos de Ritmo e Som 1º ano - Rio de Janeiro. 1981.
- _____. Estudos de Ritmo e Som 2º ano - Rio de Janeiro. 1982.
- CHEDIAK, Almir. 101 Melhores Canções do Século XX. Rio de Janeiro: Lumiar, 2004. 2 v.
- _____. Songbook Caetano Veloso. Rio de Janeiro: Lumiar, 1997. 2 v.
- _____. Songbook Djavan. Rio de Janeiro: Lumiar, 1997. 2 v.
- _____. Songbook Rita Lee. Rio de Janeiro: Lumiar, 1990. 2 v.
- _____. Songbook Tom Jobim. Rio de Janeiro: Lumiar, 1994. 1 v.
- COUTO, A. Carolina & LIMA, S. Ricardo. As canções dos Songbooks analisadas como material didático: levantamento de repertório para uma proposta contemporânea de aula de instrumento. Anais da ABEM, p. 92-106, 2011.
- CRUZ, Cristina Brito. Conceito de educação musical de Zoltan Kodály e teoria de aprendizagem musical de Edwin Gordon. 1995.
- GOLDEMBERG, Ricardo. Educação Musical: A experiência do canto orfeônico no Brasil. Pro-Posições Vol.6 N.3 [18], 103-109, 1995.
- KODALY, Zoltan. Who is a good musician, 1953.
- KOKAS, Klára. La Méthode d'Education Musicale de Kodály, in Etude de l'Effet Psychologique de la Méthod d'Education Musicale de Kodály, Keeskemét, Institut de la Pédagogie Musicale Zoltán Kodály, 1982.
- PAZ, Ermelinda Azevedo. 500 Canções Brasileiras Rio de Janeiro: Luis Bogo editor, 1989.
- SWANWICK, K. Music, Mind and Education, London: Routledge. 1988.
- VILLA-LOBOS, H. Educação Musical. Boletim latino Americano de Música, Abril. 1946.

ANAIS: I CONFERENCIA INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO MUSICAL DE SOBRAL

Comitê Científico:

Dr. Luis Botelho de Albuquerque (UFC) – Presidente
Dra. Adeline Stervinou (Universidade de Toulouse le Mirail)
Dr. Pedro Rogério (UFC)

Organização:

Dra. Adeline Stervinou (Universidade de Toulouse le Mirail)
Dr. Marco Antonio Toledo Nascimento
(UFC / Universidade de Toulouse le Mirail)

Diagramação:

Alice Nayara Santos - (UFC)
Odmir Fortes M. C. Filho - (UFC)

APOIO:

