

# ANAIS CIEMS 2019



## IV Conferência Internacional de Educação Musical de Sobral

Educação Musical e Juventude(s)  
na contemporaneidade

23 a 26 de junho  
**SOBRAL/CE**





••• ANAIS •••

**Organização**

Adeline Anelyse Marie Stervinou

Denislene Maria Noronha Lopes

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação  
Universidade Federal do Ceará  
Biblioteca Curso de Medicina de Sobral

- 
- C758 Conferência Internacional de Educação Musical de Sobral.  
Anais da IV conferência internacional de educação musical de Sobral: Educação Musical e juventude(s) na contemporaneidade. / organizado por Adeline Annelise Marie Stervinou e Denislene Maria Noronha Lopes. [realização Universidade Federal do Ceará e PESQUISAMUS] – Sobral: Universidade Federal do Ceará, 2019.  
196 p. : il. ; 30 cm.
- ISSN: 2358785
1. Educação musical - Conferência. 2. Música. I. Título

**IV Conferência Internacional de Educação Musical de Sobral**

Educação musical e juventudes na contemporaneidade

**4th International Conference of Music Education of Sobral**

Music education and youth(s) on contemporaneity

**4ème Conférence Internationale en Education Musicale de Sobral**

Éducation musicale et jeunesse(s) dans la contemporanéité

**4a Conferencia de Educación Musical de Sobral**

Educación musical y juventud(s): en la contemporaneidad

**V Fórum Regional de Educação Musical**

V Music Education Regional Forum

V Forum Régional d'Education Musicale

V Foro Regional de Educación Musical

**Universidade Federal do Ceará em Sobral – Ceará – Brasil 23 a  
26 de Junho de 2019**

Federal University of Ceará at Sobral – Ceará – Brazil 23 to 26 of  
June, 2019

Université Fédérale du Ceará à Sobral - Ceará – Brésil 23 au 26  
June 2019

Universidad Federal de Ceará em Sobral – Ceará – Brazil 23 a 26  
de Junio de 2019

## APRESENTAÇÃO

A Universidade Federal do Ceará (UFC), Campus de Sobral, através do Grupo de Pesquisa (UFC/CNPq) PESQUISAMUS – Educação, Artes e Música e do Curso de Música – Licenciatura; com o apoio do Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Ensino das Artes (PROFARTES), do Eixo Ensino de Música do Programa de Educação (PPGE) e do Laboratório de Epistemologia da Música, em cooperação com o Laboratório de Pesquisa em Letras, Linguagens e Artes (LLA- Creadis) da Universidade de Toulouse – Jean-Jaurès, com o Departamento de Música da Universidade de Québec em Montréal (UQAM), com o Centro de Excelência em Pedagogia Musical da Universidade de Laval e com o Grupo de Pesquisa MODAL (Multimodal Opportunities, Diversity and Learning) da Universidade de Simon Fraser em Vancouver, apresenta os anais da 4ª Conferência Internacional de Educação Musical de Sobral (IV CIEMS) com o tema EDUCAÇÃO MUSICAL E JUVENTUDE(S) NA CONTEMPORANEIDADE. Este evento deu lugar a conferências proferidas por pesquisadores de renome internacional com experiência sobre o tema, bem como divulgação e discussão dos trabalhos científicos aprovados mediante chamada específica. Comcomitantemente com a CIEMS, ocorreu o VI Encontro do Fórum Permanente de Formação de Professores da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM) e o V Fórum Regional de Educação Musical. Os autores que apresentaram trabalho na CIEMS foram convidados a submeterem os respectivos artigos completos ao nosso comitê avaliador e hoje apresentamos aqui os textos que foram aprovados. Aproveito para agradecer a grande contribuição de nosso banco internacional de pareceristas, ao comitê científico do evento e principalmente aos organizadores de todo esse processo de submissão e organização desta obra, Profa. Dra. Adeline Stervinou e Deni Lopes. Esperamos que a cidade de Sobral, onde o seu céu contribuiu para a comprovação da Teoria da Relatividade Geral de Albert Einstein, mais uma vez tenha corroborado para a Ciência instigando as discussões sobre as juventudes contemporâneas e o papel da Educação Musical neste contexto. Boa leitura!

Sobral, Ceará, Brasil, 03 de abril de 2020  
Marco Antonio Toledo Nascimento  
Coordenador-Geral

### Tema da Conferência

## EDUCAÇÃO MUSICAL E JUVENTUDE(S) NA CONTEMPORANEIDADE

A juventude, ou as juventudes, como defendem alguns estudiosos, é tema de crescente interesse em diversos campos. Também se mostra fundante na área da Educação Musical abordar como os jovens têm sido afetados por uma realidade cada vez mais interconectada, diversa e dividida (HULL & NELSON, 2009; WALSH, 2011). Cabe investigar e debater sobre como as novas demandas desse mundo em transformação apontam e reconfiguram as práticas criativas e a colaboração artística como lócus privilegiado para caminhos interdisciplinares, multimodais, emergentes e participativos que conseguem, inclusive, se articular com as tecnologias digitais (EDMONDS et al., 2005). Sendo assim, e considerando-se que “Os sinais emitidos pela tradição estão agora em branco. Fazer escolhas, assumir o risco da decisão e responsabilizar-se pelas escolhas feitas são questões fundamentais que se colocam hoje para todos nós” (SOUZA, 2004) é valioso que se coloque em pauta a questão: Como o educador musical e as instituições de ensino da música lidam com a(s) juventude(s) no atual contexto? Quais os desafios e as trilhas que se apresentam para educação musical nessa intersecção entre juventude(s) e contemporaneidade?

Incluem-se, ainda, na esfera que interliga Educação Musical, Contemporaneidade e Juventude(s) outras tantas temáticas, dentre as quais destacamos: os contextos em que se ensina música; as propostas/ações pedagógicas empregadas e articulações políticas que são empreendidas na difusão e consolidação desse campo e; a interiorização do ensino, pesquisa e pós-graduação nas universidades brasileiras. Tudo isso reforça a necessidade dos estudiosos, profissionais, professores, discentes e interessados na Educação Musical reunirem-se e dialogarem sobre o tema em vistas de conhecer e aprofundar as teorias que podem ajudar a elucidar as problemáticas, traçar objetivos comuns – ao mesmo tempo globais e locais – para atuar diante dos desafios, partilhar experiências e estratégias práticas e cientificamente relevantes, etc. A quarta edição da presente conferência, com a participação de pesquisadores de várias instituições nacionais e internacionais, poderá contribuir para tais intentos, como já ocorreu nas edições anteriores em 2013, 2015 e 2017. Portanto, o evento teve como objetivo fortalecer a pesquisa em música no Nordeste do país, somando-se aos esforços empreendidos pela Educação Musical no Brasil e no mundo, tendo relevância para o desenvolvimento da ciência em geral.

## COMISSÃO ORGANIZADORA

### Coordenação Geral

Dr. Marco Antonio Toledo Nascimento  
(UFC Sobral/Universidade de Toulouse Jean-Jaurès)  
Dra. Adeline Stervinou (UFC Sobral/Universidade de Toulouse Jean-Jaurès)

### Coordenação de Secretaria/Pedagógica

Dra. Rita Helena Sousa F. Gomes (UFC Sobral)  
Dra. Francisca Denise Silva do Nascimento (UFC Sobral)  
Dr. João Emanuel Ancelmo Benvenuto (UFC Sobral)  
Dra. Eveline Andrade Ferreira (UFC Sobral)  
Ubeneí de Souza Faria (UFC Sobral)

### Coordenação de Infraestrutura

Dr. Marco Antonio Toledo Nascimento (UFC Sobral)  
Dr. Marcos André Martins Aristides (UFC Sobral)  
Dr. Ialis Cavalcante de Paula Jr (UFC Sobral)  
Washington de Sousa Soares (UFC)

### Coordenação Artística

Dr. José Alvaro Lemos de Queiroz (UFC Sobral)  
Me. Simone Santos Sousa (UFC Sobral/Unesp)  
Me. Wenderson Silva Oliveira (UFC Sobral)

### Coordenação Apoio aos congressistas

Esp. Anderson Freitas Brandão da Silva (UFC Sobral)  
Rian Rafael Silveira Nogueira (UFC Sobral)

### Comitê Científico

Dra. Adeline Stervinou (UFC Sobral/Universidade de Toulouse Jean-Jaurès) - presidente  
Dr. Tiago de Quadros Maia Carvalho (UFRN)  
Dr. Francis Dubé (Universidade Laval/Canadá)

### Coordenação Apoio aos convidados

Dr. Marcelo Mateus de Oliveira (UFC Sobral)  
Dr. Vicente de Paulo Teixeira Pinto (UFC Sobral)  
Dra. Alrieta Henrique Teixeira (UFC Sobral)  
Me. Israel Victor Lopes da Silva (UFC Sobral)

### Demais Membros da Comissão Organizadora

Dr. Luis Botelho Albuquerque (UFC)  
Dr. Pedro Rogerio (UFC/ Universidad de Valladolid - Espanha)  
Dr. Gerardo Silveira Viana Junior (UFC)  
Dr. Gabriel Nunes Lopes Ferreira (UFPI)  
Dr. Filipe Ximenes Parente (UFC)  
Me. Leandro Libardi Serafim (UFC)  
Me. Cristiane Soares Gonçalves (UFC)  
Me. Francisca Antonia Marcilane Gonçalves Cruz (UFC)  
Me. David Brouguet (Universidade Laval/Canadá)  
Denislene Maria Noronha Lopes  
Danilo Sousa da Costa (UFC Sobral)  
Lucas de Souza Teixeira  
José Rones R. Carreiro (Seduc Sobral)  
Washington de Sousa Soares (UFC)  
Caline Rebeca Matos de Lima (UFC Sobral)  
Leticia Muniz da Costa (UFC Sobral)  
Wellington Freitas Viana  
Sara Sousa Alves (UFC Sobral)  
Vitor Cássio Teixeira (UFC Sobral)  
Laiany Rodrigues de Sousa (UFRN)  
Kátia Sousa (UFC Sobral)

## PARECERISTAS

### BRASIL

Angelita Broock (UFMG)  
Brasilena Gottschall P. Trindade (UFMA)  
Bruno Westermann (UEFS)  
Catherine Furtado (UFC Fortaleza)  
Claudia Zanini (UFG)  
Consiglia Latorre (UFC Fortaleza)  
Cristiane Almeida (UFPE)  
Cristina Tourinho (UFBA)  
Deborah Antunes (UFC Sobral)  
Elvis Matos (UFC Fortaleza)  
Erwin Shrader (UFC Fortaleza)  
Eveline Andrade (UFC Sobral)  
Ewelter Rocha (UECE)  
Fernando Silveira (UNIRIO)  
Filipe Ximenes Parente (UFC Fortaleza)  
Flavia Cruvinel (UFG)  
Francisco Weber dos Anjos (UFCA)  
Gabriel Nunes (UFPI)  
Giann Ribeiro Mendez (UFRGS)  
Inez Beatriz Castro Martins  
Isaac Chueke (Universidade do estado do Paraná)  
Ivânio Lopes de Azevedo Júnior (UFCA)  
Jean Joubert (UFRN)  
João Emanuel Benvenuto (UFC Sobral)  
José Álvaro de Lemos (UFC Sobral)  
José Robson Maia de Almeida (UFCA)  
Liu Man Ying (UFC Fortaleza)  
Luiz Botelho (UFC Fortaleza)  
Margarete Arroyo  
Marcelo Mateus de Oliveira (UFC Sobral)  
Marcio Mattos Aragão Madeira (UFCA)  
Marco Neves (Universidade Estadual de Montes Claros)  
Marco Toledo (UFC Sobral)  
Marco Túlio (UFC Fortaleza)  
Marcos Aristides (UFC Sobral)  
Marcus Vinicius de Medeiros (UFJF)  
Maria Isabel Montandon (UnB)  
Mario André Wanderley Oliveira (UFRN)  
Paula Molinari (UFPI)

Pedro Rogério (UFC Fortaleza)  
Regina Marcia Simões Santos (Unirio)  
Rita Helena Gomes (UFC Sobral)  
Rosângela Carmo  
Simone Braga (UEFS)  
Tais Dantas da Silva (UEFS)  
Vitor Duarte (UFC Fortaleza)  
Zelia Chueke (UFPR)

### ALEMANHA

Andreas Lehmann-Wermser (Hannover University of Music)

### CANADA

Andrea Creech (ULaval)  
Isabelle Héroux (UQAM)  
James Sparks (Simon Fraser)  
Susan O'Neill (Simon Fraser)  
Yaroslav Senhyshyn (Simon Fraser)

### ESTADOS UNIDOS DA AMÉRICA

Carmen Coopat

### FRANÇA

Danielle Pistone (Université Paris-Sorbonne)  
Jean-Michel Court (Univesité de Toulouse Jean-Jaurès)  
Odile Tripier Mondancin (Univesité de Toulouse Jean-Jaurès)  
Pascal Gaillard (Univesité de Toulouse Jean-Jaurès)

### SUÍÇA

Marcelo Giglio (Haute Ecole Pédagogique - Bejune)

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ**

**Reitor**

Prof. José Cândido Lustosa Bittencourt de Albuquerque

**Vice-Reitor**

Prof. José Glauco Lobo Filho

**Pró-Reitor de Graduação**

Prof<sup>a</sup>. Ana Paula de Medeiros Ribeiro

**Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação**

Prof. Jorge Herbert Soares de Lira

**Direção do Campus de Sobral**

Prof. João Guilherme Nogueira Matias

**Vice-Direção do Campus de Sobral**

Prof. Mário Áureo Gomes Moreira

**Coordenação do Curso de Licenciatura em Música de Sobral**

Prof. Marcelo Mateus de Oliveira

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

Prof. João Emanuel Ancelmo Benvenuto

### Sumário

A música na formação de pedagogos: Fundamentos da Linguagem Musical na Educação em diálogo .....	11
A produção de material didático digital e interativo para a educação musical: uma experiência de iniciação à programação no ambiente <i>scratch</i> destinada à docentes.....	18
A profissionalização musical dos jovens da cena de rap amador de Fortaleza: o caso do CUCA Mondubim ..	26
A vida musical de jovens músicos aprendizes no Nordeste do Brasil: um mapeamento das suas atividades musicais.....	34
Aspectos de formação no Programa de Residência Pedagógica em Música: a experiência dos residentes ....	44
Batucan( <i>do</i> ) na escola: processo de musicalização (étnico-racial e educação ambiental) através das práticas percussivas .....	52
Catologação e desenvolvimento de <i>softwares</i> para ensino de teoria musical .....	60
Coral infantil da escola de música de sobral: aprendizagem na perspectiva dos pais/ responsáveis dos alunos do coral .....	70
“Da Tríade Adorniana Hipotética - TAH - aos Planos Hipotéticos de Audição - PHA: reflexões sobre o conceito de Audição Inteligente - AUIN” .....	79
O ensino de música com Ukulele: variadas possibilidades a serem desenvolvidas com adolescentes e jovens .....	86
Formação de Professores de Música e Aprendizagem Musical Compartilhada: Uma Experiência com A Prática Coral.....	97
Juventude (s) e pesquisa: Verificação de práticas pedagógicas no ensino de música na escola .....	105
Maracatu Solar: O processo de aprendizado em práticas percussivas pela oralidade.....	114
Música e Juventude: os significados da música nas narrativas de vida de alunos do Ensino Fundamental ..	124
Narrativas Sobre Educação Musical na Fase da Educação Infantil para Crianças com Autismo.....	130
O ensino de canto no século XXI: a construção da sonoridade vocal e os métodos de preparação do cantor .....	136
O impacto de uma Escola Municipal de Artes na formação musical em Timon (MARANHÃO): um estudo de caso na Escola de Artes Beija-Flor .....	144
O Papel do violão na cidade de Teresina (PI): um estudo com jovens da Universidade Federal do Piauí.....	151
Os métodos de estudo na formação de violinistas: um estudo de caso em Teresina (PI).....	158
PIE – Conduzindo a avaliação na trajetória de formação de um jovem professor de Música .....	165
Processos de Aprendizagem de Transmissão de Conhecimento de Músicos Populares em Natal – RN: Constatações Iniciais.....	173
Psicologia da Música e Pedagogia do Instrumento: buscando o equilíbrio entre atividades teóricas e suas aplicações práticas no enfrentamento da ansiedade na performance musical.....	181
Saberes percussivos nas escolas públicas da cidade de Fortaleza – Ce.....	190

**A música na formação de pedagogos:  
Fundamentos da Linguagem Musical na Educação em diálogo**  
**Music in the training of pedagogues:  
Fundamentals of Music Language in Education in dialogue**

**Sara Paraguassú Santos do Vale**  
UnB

**Abstract:** The present work is part of a master's research that aims to analyze, among others, the discipline of Fundamentals of Musical Language in Education, offered in the degree course in Pedagogy of the University of Brasília (UNB) to discuss the knowledge related to music and provided to students. Starting from the documentary analysis of the disciplinary menu, this qualitative research also has a structured interview with the teacher who conducts the course. The data collected are analyzed in the light of the Grounded Theory and correlated with data extracted from the Childhood education notebook of the Federal District Basic Education Curriculum, which was also analyzed from the Gounded Theory. All data were correlated to discuss the educational background of the pedagogue. We conclude that the UNB Pedagogy course offers theoretical, conceptual and practical support that enables its egress to work with music as prescribed by the preschool curriculum. However, the optional nature of this discipline in the Pedagogical Project of the Pedagogy course on screen is a complicating factor. Thus, there is an inconsistency with the law, which provides for the obligation of educators to teach music by taking classes in basic education.

**Keywords:** music; training of pedagogues; curriculum;

### **Introdução**

A pesquisa de mestrado que origina esta comunicação buscou analisar e relacionar a parte de música<sup>1</sup> de duas prescrições curriculares do Distrito Federal, uma da formação de professores, que é o Projeto Acadêmico do Curso de Pedagogia da UNB (PACP), em sua versão que esteve em vigência até o ano de 2018, e uma da Educação Básica, que é o caderno da Educação Infantil do Currículo em Movimento, este que é o currículo da Secretaria de Educação do Distrito Federal, também em vigência até o ano de 2018. A presente comunicação apresenta a análise da disciplina de Fundamentos da Linguagem Musical na

---

<sup>1</sup> Deve-se ressaltar que a prévia seleção para as análises se deram devido à condição da música enquanto conteúdo obrigatório do componente curricular de Artes no currículo da educação básica, e que deve, portanto, também ser lecionado por pedagogos, da Educação Infantil até o 5º ano do Ensino Fundamental, incluindo a EJA.

Educação (FLME)<sup>2</sup>, para tanto, com o objetivo de identificar na disciplina de FLME leituras, práticas pedagógicas e reflexões acerca da educação musical que correspondam à proposta do ensino de música disposta no caderno da Educação Infantil Currículo em Movimento do DF.

Proposta pela professora Maria Beatriz M. Lemos, a disciplina de FLME foi criada no ano de 2002. Anteriormente à sua criação, apenas duas disciplinas do curso eram relativas ao ensino das artes: “Fundamentos de Arte na Educação” e “Artes no Início da Escolarização”. O enfoque das aulas priorizava a formação em artes cênicas da professora que as conduzia apesar das tentativas de abranger todas as áreas durante as aulas. Era necessário, portanto, a criação de um espaço que pudesse ser conduzido por um especialista da música.

Entre os objetivos da disciplina eram incluídos o desenvolvimento de habilidades rítmicas e melódicas, a análise de elementos da linguagem musical, a história do ensino de música no Brasil, as propostas curriculares nacionais de música e a vivência de jogos e brincadeiras para o desenvolvimento de conteúdos musicais. (LEMOS, 2005, p. 1)

Durante a pesquisa foram observados e comparados os objetivos da disciplina em seus primeiros semestres de vigência, com os objetivos do formato identificado em 2018. Nota-se que os pontos de confluência mais relevantes entre as duas propostas, culminam na concepção de educação musical oferecida no curso para os alunos de Pedagogia, uma concepção baseada em experiências e no fazer musical.

A disciplina tem como objetivo a vivência dos elementos de linguagem e sua fundamentação num processo contínuo de percepção-expressão que pretende trabalhar conjuntamente teoria/prática. Objetiva oportunizar o desenvolvimento da auto-expressão, **através da experimentação e fazer criativo** com recursos sonoros alternativos (UNB, 2018, grifos meus)

Foi observando a disciplina de FLME<sup>3</sup> como proposta mais próxima às orientações para o trabalho com a Educação Musical disposta no Currículo em Movimento do DF, que optou-se, no decorrer da pesquisa, por promover uma maior visibilidade à tal documento.

---

<sup>2</sup> A versão da ementa da disciplina de FLME analisada estava disponibilizada no site da Faculdade de Educação da UnB, na aba de matrícula, onde poderia ser observada pelos alunos do curso de pedagogia, isso na versão do Projeto Acadêmico do Curso de Pedagogia da UnB, que vigorou até o ano de 2018.

<sup>3</sup> A disciplina de FLME pertence ao Departamento de Métodos e Técnicas (MTC) da Faculdade de Educação (FE) da Universidade de Brasília (UNB). A disciplina foi criada durante a reforma curricular do curso de Pedagogia da UNB em 2002. Atualmente, o antes Projeto Acadêmico do Curso de Pedagogia da UNB (PACP) após sua mais recente reestruturação, passou a chamar-se Projeto Político Pedagógico do Curso (PPPC) de Pedagogia.

### Trajetória metodológica

Como parte de uma pesquisa qualitativa, de abordagem bibliográfica e documental, os dados da disciplina de Fundamentos da Linguagem Musical na Educação foram recolhidos e analisados por meio da Teoria Fundamentada nos Dados (do termo em inglês *Grounded Theory*). A TFD é um método, originalmente desenvolvido pelos sociólogos americanos Barney Glaser e Anselm Strauss, que permite a construção indutiva de uma teoria que emerge da análise qualitativa dos dados recolhidos no decorrer da pesquisa, permitindo assim a integração de novos conhecimentos à área do fenômeno analisado. Em outras palavras, a proposta é de que uma análise sistemática dos dados possa gerar a própria teoria da pesquisa (CHARMAZ, 2009).

A metodologia de análise escolhida permitiu que os dados fossem coletados diretamente das fontes documentais, ou seja, de fontes primárias, mediante a leitura analítica, nesse caso, diretamente da ementa disciplinar.

A análise da ementa da disciplina de FLME ocorreu em três etapas. Inicialmente, na Codificação Aberta, códigos emergiram de trechos dos documentos, eleitos como unidades de análise. Num segundo momento, os códigos que emergiram na segunda etapa foram reagrupados, com vistas à criação de subcategorias e categorias mais abrangentes. Chamada de Codificação Axial, esta etapa teve a finalidade de definir e estruturar os conceitos, apresentando assim, adensamentos teóricos, que permitiriam posteriormente a comparação com as categorias emergentes de outros documentos. Por fim, na terceira etapa: a Codificação Seletiva, os dados possibilitaram a constituição da teoria, esta que, em síntese, revela a concepção de que o trabalho pedagógico com a música, na formação de pedagogos, ocorra por meio de experiências sonoro-musicais, tal como disposto no caderno da Educação Infantil do Currículo em Movimento do DF.

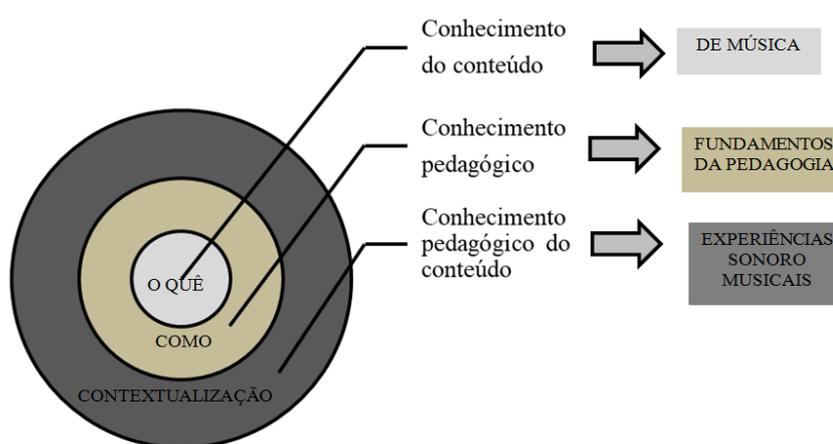
A concepção de Educação Musical na formação de Pedagogos citada acima é caracterizada por Shulman (2014) em sua teoria, como o Conhecimento Pedagógico do Conteúdo, (da sigla em inglês PCK- *Pedagogical Content Knowledge*), isto é, a aquisição mútua do conhecimento pedagógico e do conhecimento do conteúdo. Após o levantamento e primeiras análises da ementa disciplinar através da Teoria Fundamentada nos Dados (TFD), o

---

PCK consolidou-se como ferramenta analítica dos conhecimentos musicais dispostos na disciplina, e mais tarde recurso para a relação entre os dois documentos.

O PCK, conforme a figura 1, estrutura a base de compreensão de quais conhecimentos retratam o “o quê” ensinar- que trata dos conteúdos específicos de música, o “como” ensinar- que apresenta os fundamentos da pedagogia para o ensino do conteúdo de música e por fim a “contextualização” desses dois tipos de conhecimento, que é chamado conhecimento pedagógico do conteúdo, este que evidencia os dois conhecimentos de forma mútua, por meio de experiências sonoro musicais, no decorrer do curso de pedagogia.

**FIGURA 1** – Os tipos de conhecimento da pesquisa



**Fonte:** Dados da pesquisa 2019.

As análises contribuíram com a percepção da disciplina de Fundamentos da Linguagem Musical na Educação enquanto opção mais próxima da idealização de Educação Musical disposta no Currículo em Movimento, inclusive em relação à perspectiva histórico-cultural como viés teórico-metodológico das duas prescrições. O reconhecimento dessa relevante correspondência entre os dois documentos, encaminhou a pesquisa à importância de apresentar ao diálogo um panorama mais aprofundado do assunto, via entrevista à Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Patrícia Pederiva, que hoje conduz a disciplina no curso.

Outros motivos também conduziram à realização da entrevista como a busca por informações suplementares atualizadas em relação ao arquivo disponibilizado para download no site da Faculdade de Educação do PACP, que é datado de 2002 com atualizações de 2010.

A entrevista também buscou a compreensão das perspectivas que levaram a disciplina de FLME ao caráter optativo, como também perspectivas futuras para a disciplina. Portanto, no decorrer do texto que segue, trechos da entrevista<sup>4</sup> virão a complementar as informações.

## Resultados

A categoria central identificada como “Educação Musical por meio de experiências sonoro-musicais” é composta por duas subcategorias. A primeira subcategoria traz os “Conceitos envolvidos na linguagem musical”, que desconstruindo saberes baseados no senso comum, apresentam especificidades dos conceitos de música, musicalidade, reação estética e atividade musical. Esses conceitos são fundamentados na perspectiva histórico cultural de Vygotsky.

A segunda subcategoria revela conteúdos musicais específicos, denominada como “Elementos da linguagem musical”, abrange conhecimentos sobre ritmo, melodia, harmonia, dinâmica, expressividade, estruturas sonoras (grafias não convencionais) e modelos de ensino pela atividade musical. Também fundamentados em Vygotsky, os conceitos e conteúdos apresentados na disciplina de FLME foram estabelecidos pela Prof<sup>a</sup>. Dra. Patrícia Pederiva, que como dito, conduz atualmente a disciplina no curso.

De acordo com a professora, a educação musical que pratica *“se enraíza totalmente na teoria histórico cultural”*<sup>5</sup> de Vygotsky. Trata-se de um cunho ideológico da professora e dos grupos de estudo que a acompanham. É, então, o que considera como *“uma educação musical teórico histórico cultural de Lev Semionich Vygotsky”*. É importante ressaltar que a professora Patrícia Pederiva contribuiu significativamente com a construção do Currículo em Movimento, percorrendo o DF com a *“Andréia Martinez e Maria Luiza Dias Ramalho, durante dois anos, praticamente, conversando com todos os professores, fazendo reuniões [...] essa disciplina [FLME] foi sendo constituída ao longo desse tempo”* e, portanto, a proposta foi sendo pensada a partir da integração do trabalho. Esse é o principal ponto de confluência da integração que existe entre os dois documentos.

---

<sup>4</sup> A entrevista à Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Patrícia Pederiva foi realizada no dia 11 de fevereiro de 2019, na sala AT 06 32 do bloco 3 da Faculdade de Educação da UnB, pela manhã, com horário previamente agendado via telefonema. A entrevista foi transcrita e enviada à professora Patrícia conforme acordado via TECLÉ.

<sup>5</sup> Os trechos em itálico são trechos da fala da professora, retirados da transcrição da entrevista.

A parte de música do Caderno da Educação Infantil do Currículo em Movimento também foi analisada e revelou como categoria central a “Educação Musical por meio de experiências sonoro-musicais”, uma junção de termos análogos aos encontrados na análise da disciplina de FLME. Para além dos termos, uma concepção mais profunda fundamenta a relação existente entre os dois documentos. Para a professora Patrícia, o principal ponto de diálogo existe no fato de o CM ser amplo e trazer a música por uma perspectiva de atividade humana de vivência da musicalidade como direito de todos.

então é essa a minha preocupação [...] uma educação musical ampla, para todos, como direito de todos, como liberdade de escolha, de autoconhecimento da musicalidade, o trabalho com essa musicalidade, [...] como todas as disciplinas o fazem né, é isso que eu acho que dialoga, principalmente com o Currículo em Movimento, porque esse Currículo em Movimento ele é historicamente em movimento, como a história é, um movimento histórico, um movimento das pessoas, eu acho que nesse quesito, principalmente, ele dialoga. Então não é um currículo fechado, estruturado, ele tem princípios de uma Educação Musical ampla [...] mas eu acho que nesse quesito de ser amplo como direito de todos para todos, por uma vivência da musicalidade, pra pessoa se relacionar com essa atividade humana no mundo, acho que aí ele dialoga. (PATRÍCIA PEDERIVA, entrevista 11/02/2019)

### Notas finais

Em termos de prescrição curricular, a disciplina de FLME tem a potencialidade de oferecer os conhecimentos musicais necessários para o trabalho do pedagogo com esta área de conhecimento, isso em relação ao caderno da Educação Infantil do Currículo em Movimento DF<sup>6</sup>. Potencialidade, porque esta disciplina possui o cunho optativo, e embora seu histórico de criação desde 2002 afirme que a procura pela disciplina é expressiva, já que em média as turmas atuam semestralmente com o máximo de vagas preenchidas, não há garantias de que todos os licenciandos do curso de Pedagogia da UNB sejam oportunizados cursá-la.

Enfim, é contraditório o aprender sobre música ser optativo, se legalmente o ensinar é obrigatório. Essa obrigatoriedade encaminha-se pelas trilhas da educação desde o ano de 2008, quando foi instituída a N<sup>o</sup> Lei N<sup>o</sup> 11.769, que, apesar de alterada pela redação

---

<sup>6</sup> A versão do Currículo em Movimento analisada durante a pesquisa é a que vigorou até o ano de 2018. Atualmente o currículo opera em sua segunda edição, fundamentada na Base Nacional Comum Curricular, entretanto, as mudanças atuais não interferem numa concepção de Educação Musical baseada em experiências sonoro-musicais.

dada pela Lei Nº 13.278/2016, mantém a música como componente curricular obrigatório e, portanto, configuram diretrizes válidas. Bellochio (2017) nos ajuda a refletir para além das prescrições quando afirma que

a formação musical durante a graduação não garante que a Música esteja presente nas práticas pedagógicas [...] porém proporciona a esses professores o contato com os conhecimentos próprios da área, mostra possibilidades de trabalho pedagógico-musical e problematiza a unidocência e suas relações com a Música na escola [...] o fato do professor unidocente vivenciar essas disciplinas, durante a graduação, pode motivá-lo a aprofundar conhecimentos musicais e pedagógico-musicais após o ensino superior (p. 211).

Ainda que testemos a hipótese pensando por esse outro viés, é observável que faz-se indispensável que aos licenciandos sejam oportunizados os conhecimentos musicais durante sua formação, do contrário não conhecerão as possibilidades do trabalho pedagógico com a música, logo, não refletirão acerca das relações entre música e unidocência e possivelmente não terão motivação para aprofundar esses conhecimentos musicais em uma formação continuada.

Devemos ressaltar ainda, que apenas uma observação da prática poderá diagnosticar como estes conhecimentos são trabalhados tanto nas aulas da disciplina supracitada, quanto nas salas de aula da Educação Infantil.

## Referências

BELLOCHIO, Claudia R. WEBER, Vanessa. SOUZA, Z. A. Música e unidocência: Pensando a formação e as práticas de professores de referência. **Revista FAEEBA**. V. 26, n. 48, p. 205-221, Salvador, jan./abr. 2017

CHARMAZ, K. **A construção da teoria fundamentada: guia prático para análise qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

LEMONS, Maria Beatriz M. Criação da disciplina Fundamentos da Linguagem Musical na Educação: a experiência do curso de Pedagogia da Universidade de Brasília (UnB). In: **XIV Encontro Anual da ABEM**. Anais. Out. 2005

UNB. Faculdade de Educação. **Relação de disciplinas ofertadas**. Universidade de Brasília. Brasília, DF, c2018. Disponível em <[https://matriculaweb.unb.br/graduacao/oferta\\_dis.aspx?cod=19](https://matriculaweb.unb.br/graduacao/oferta_dis.aspx?cod=19)> Acesso em 2018.

**A produção de material didático digital e interativo para a educação musical:  
uma experiência de iniciação à programação no ambiente *scratch* destinada à  
docentes**

**The production of digital and interactive material for music apprenticeship :  
the initiation of a music teacher in programming with *scratch***

**Sara Sousa Alves**

Universidade Federal do Ceará, *Campus* Sobral

**Marcos Aristides**

Universidade Federal do Ceará, *Campus* Sobral

**Abstract:** This paper aims to report the experience of the author, as an undergraduate research fellow of the research group PESQUISAMUS. The advisor of the fellow proposed to construct a digital/virtual version of a music education activity originally conceived for the physical environment. Based on the didactic transposition concept the author felt the need to adapt the activity replacing all body gestures proposed in the original version by actions on the interface of the virtual scene. Thus, through these adaptations, the fellow scholarship developed computational thinking, and gradually appropriating the programming functions of the environment in which the activity was developed (*Scratch*). This experience proved very beneficial for the scholarship holder, as it provided an opportunity of developing computer skills applying this knowledge **directly to music education**.

**Keywords:** Aural education, Technologies for Music education, Computational thinking.

## **Introdução**

As possibilidades tecnológicas as quais temos acesso hoje proporcionam oportunidades para o surgimento de novos meios didáticos. Porém, a produção de material com estas tecnologias requerem o desenvolvimento de novas habilidades e são poucos os programas de formação de professores que contemplam disciplinas ligadas ao uso didático das tecnologias digitais (ALVARENGA, 2009).

“Compreende-se que integrar a tecnologia ao ensino significa utilizá-la nas aulas, considerando o seu potencial ou a possibilidade de favorecer a aprendizagem, ou seja, de ser um diferencial para que o aluno compreenda ou se aproprie, de forma mais efetiva, dos conteúdos.” (ALVARENGA, 2011, p.1)

A hipótese que anima este trabalho é de que a programação, adaptada aos níveis de conhecimento linguísticos e matemáticos dos estudantes de licenciatura em música, pode ser aprendida e aplicada por eles para produzir situações pedagógicas.

Segundo Angelo, Eloy, Lopes (2017, *apud* BOMBASAR et al.,2015) verifica-se no Brasil ausência de relatos sobre o desenvolvimento do pensamento computacional para o ensino-aprendizado, o que justifica a realização deste trabalho.

A coautora deste artigo graduanda do curso de licenciatura em música e bolsista de iniciação científica no grupo de pesquisa Pesquisamus, neste quadro que ela aceitou a proposta, e motivada pelas razões que antecedem, a coautora concordou em levar adiante a proposta do orientador de iniciação à pesquisa, no sentido de desenvolver habilidades na área da informática, aplicando-as na educação musical.

Para tanto, foi escolhido o ambiente *scratch* em razão da sua gratuidade e a existência de várias comunidades, contando com milhões de inscritos através do mundo (ANGELO, ELOY, LOPES, 2017), os quais expõem e compartilham seus projetos. Tais comunidades constituem para novos usuários um auxílio à aprendizagem do *scratch*. Além disso, o *scratch* é um projeto do Massachusetts Institute of Technology (MIT), uma instituição de renome internacional.

“O *Scratch* torna a prática da programação acessível a diferentes públicos, permitindo que jogos e histórias interativas digitais sejam criados e compartilhados por meio da conexão de blocos intuitivos e próximos da língua falada.” (ANGELO, ELOY, LOPES, 2017. p.1)

Tendo em vista as metas do grupo de pesquisa em música da Universidade Federal do Ceará, *Campus* Sobral PESQUISAMUS, no que se refere ao uso pedagógico das tecnologias para o ensino da música, e interesse da bolsista por programação, esse trabalho teve como objetivos principais produzir material interativo e digital para a educação musical, assim como refletir sobre uma situação concreta de iniciação à programação com fins pedagógicos. Os objetivos específicos consistem em conhecer as funções do ambiente *scratch* e adquirir as primeiras noções do pensamento computacional.

## Metodologia

O *scratch* se caracteriza pela programação visual, por meio de objetos funcionais cuja combinação permite que se construa uma interface em forma de cenas com animações

e interações entre os elementos visuais ali presentes. Ou seja, o programador tem diante de si, ao mesmo tempo, um ambiente de programação, não visível para o usuário final e a interface de utilização do seu projeto. A programação *scratch* tem como princípio a conexão de blocos de comando divididos em oito tipos de ação ou propriedades: Movimento, Aparência, Som, Caneta, Controle, Sensores, Operadores e Variáveis. O programador vai combinar e sequenciar estes blocos no sentido de dar movimento, som e cores aos elementos da interface. A interface de utilização é constituída pelos elementos visíveis para o usuário final do projeto *scratch*, os elementos visíveis são denominados, em linguagem *scratch*, como “atores” e “palco” e formam a interface do utilizador. As combinações dos blocos produzem tanto a interação entre os atores e seus elementos visuais e comportamentais. O ator é o protagonista, é sobre ele que agem os blocos de informações e comando. O palco serve como plano de fundo. O elemento movimento possibilita todas as mudanças de posição do ator no palco. A funcionalidade aparência rege as mudanças visuais no ator e no palco, além de adicionar legendas representando a fala dos mesmos. O elemento som é utilizado para a sonoplastia da atividade. A função caneta permite ao objeto desenhar/riscar o palco onde está inserido. O controle comanda o início, o cancelamento ou a continuidade de uma por tempo indeterminado. Os sensores se referem às mudanças de comportamento em determinada ação. Os operadores têm a função de somar, integrar e certificar os pontos verdadeiros ou falsos. As variáveis são criadas de acordo com as condições e necessidades de cada projeto no *scratch*. Todas as situações são deflagradas pela a funcionalidade “Eventos”.

### **Objetivo da atividade**

Elaborar uma atividade lúdica para a compreensão das relações entre sons graves e agudos.

### **Os meios utilizados**

- Computador equipado com o sistema windows 10
- Ambiente *scratch* online
- Livro Trilha da Música/Cecília Cavalieri França (2013)
- Vídeos tutoriais sobre *scratch*
- Consulta à artigos sobre utilização educacional do *scratch*

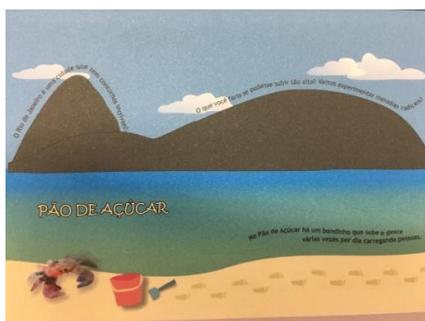
### Desenvolvimento da atividade

O projeto foi antecedido de uma fase preparatória de aprendizado do ambiente *scratch*. Nessa fase preliminar, a coautora realizou uma atividade exploratória do ambiente, principalmente das funcionalidades de movimento e manipulação de sons. Nesta exploração, a coautora tomou conhecimento das ferramentas do ambiente, resultando na compreensão das interações entre seus elementos, ator, palco, eventos, etc. Só após ter adquirido essas habilidades é que se iniciou o desenvolvimento da atividade principal.

As dúvidas que surgiam durante o desenvolvimento foram sendo sanadas através da visualização de vídeos realizados por utilizadores do *scratch* mostrando seus projetos.

### Atividade original

O livro de França (2013) possui uma atividade que consiste “em abordar as alturas dos sons e a variação relativa entre graves e agudos” (FRANÇA, 2013), a qual utiliza o contorno do morro Pão de Açúcar, no Rio de Janeiro, como ilustração para abordar as diferenças entre as alturas dos sons.



**FIGURA 1-** Atividade Altura dos Sons  
Fonte: França, 2013, p. 90

O presente trabalho transpõe esta ideia para o ambiente *scratch* e para tanto opera algumas modificações. França propõe que o aluno realize movimentos corporais para internalizar a sensação dos sons graves, em altura mais próxima ao pé do morro, e de sons agudos em alturas mais próximas para o topo. Na transposição aqui apresentada, quem gera

essa sensação é a interação do utilizador com o personagem, como se fosse um avatar da criança. Uma vez definido que os passos do avatar deveriam progredir de acordo com a curvatura da serra, teve início o trabalho de programação. Foi necessário atribuir coordenadas cartesianas ao contorno da serra do Pajé e programar o avatar para movimentar-se de maneira progressiva entre estas coordenadas. Outro passo importante da programação foi a atribuição de uma taxa de variação de frequência para cada movimento do avatar.

### Resultados e Discussão

Esta atividade foi analisada em seus objetivos e métodos para ser transposta para o ambiente *scratch*. Para adaptar esta atividade à região onde se situa a instituição (Sobral-Ce), a coautora substitui a imagem do Pão-de-Açúcar pela imagem da Serra do Pajé um aspecto natural que será reconhecido pelo utilizador. Com esta modificação de plano visual a coautora batizou o projeto com o nome de *Movimentação Sonora Serra do Pajé*. Em seguida, o contorno da serra foi traçado em coordenadas cartesianas através da qual o personagem avança ou recua provocando um retorno sonoro que progride para o agudo, na subida, e para o grave na descida.

O resultado mais importante desta experiência é a criação e a produção de um material interativo e digital para a educação musical. A atividade “Movimento Sonoro Serra do Pajé” tem como objetivo auxiliar o aluno na compreensão da relação entre sons graves e agudos. Durante a atividade cada passo do ator na inclinação da serra do pajé provoca uma variação de frequência de 0.5 hz, no ponto mais agudo (cume da serra) decidimos elevar a variação a 1 hz chamando a atenção do utilizador sobre o fato de que está no som mais agudo. Além dessa elevação na taxa de frequência, um elemento de sonoplastia (um som com eco) foi inserido no sentido de dar um toque de humor na atividade. Vale notar que este é o único momento em que o som tem aspecto sonoplástico, no resto do exercício o som tem um papel central, já que se trata de aprender algo sobre a variação sonora.

Nesta atividade o usuário deve pressionar as setas do teclado para fazer com que o personagem contorne toda a extensão da serra (seta para cima), tendo total liberdade retomar o percurso (seta para baixo), e explorar o som em qualquer ponto da serra.



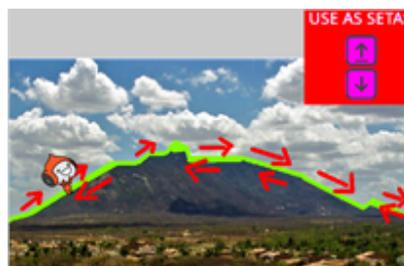
**FIGURA 2 - Início**

**FIGURA 3 - Pico**



**FIGURA 4 - Chegada**

A primeira variação testada era de 0.2 hz, porém foi testado a atividade com um utilizador que teve dificuldade em perceber as variações de altura, o que levou a aumentar para 0.5 hz por passo. Outra dificuldade encontrada no teste de utilização foi a não compreensão do que era a atividade, assim foi decidido acrescentar uma apresentação inicial mostrando o movimento:



**FIGURA 5 - Direção do Movimento**

Pode-se discutir também porque se utilizou uma progressão por unidades de hertz e não por intervalos da escala musical. Consideramos que antes de estabelecer as normas e nomes das notas da escala, seria útil uma passagem pela progressão de graves aos agudos e vice versa, preparando o ouvido para a aprendizagem das escalas musicais.

Outro resultado relevante é a introdução ao pensamento computacional, “uma forma de organização de pensamento e de resolução de problemas” (BARCELOS e SILVEIRA, 2011). Ficou claro que a programação consiste em uma série de instruções para chegar a um

determinado objetivo. Essas instruções são dadas de maneira precisa através de comandos e operadores da linguagem proposta no *scratch*. Por vezes durante a programação das atividades os encaixes dos blocos de comando não respondiam às ações e finalidades propostas, foi o exercício do pensamento computacional que permitiu identificar e eliminar os erros.

### Conclusões

Acompanhando as mudanças tecnológicas advindas em praticamente todos os setores de nossas vidas, a atividade Movimento Sonoro Serra do Pajé contribui com uma aplicação digital para o ensino e a aprendizagem das relações de altura, favorecendo assim, o desenvolvimento auditivo e a noção de graves e agudos. Dessa forma, se confirma a hipótese de que a programação pode fazer parte da grade curricular da formação dos professores de música, e assim contribuir para o exercício da docência com os meios oferecidos pela tecnologia digital. Além disso, a realização do presente trabalho contribui para preencher a lacuna mencionada por Angelo, Eloy, Lopes (2017, *apud* BOMBASAR et al.,2015) no que se refere aos relatos de experiência.

Pode-se igualmente concluir a partir desta experiência que atividades musicais como as propostas por Cecília França (2013), podem tornar-se pontos de partida para a elaboração de atividades em meio digital, tendo como motor a mesma problemática e os mesmo objetivos visados pela atividade em meio físico. O que consideramos uma importante contribuição para inovar os processos de aprendizagem musical. Considerando que esta constatação pode conviver e até mesmo alimentar a criação de situações totalmente criadas para os meios digitais, sem correspondência com exercícios conhecidos. São dois enfoques diferentes e talvez outros trabalhos virão demonstrando que são complementares.

Do ponto de vista pessoal, os trabalhos disponíveis nas comunidades do *scratch* foram de grande auxílio para a coautora no seu processo de aprendizagem da linguagem utilizada neste ambiente. Além disso, este exercício também permitiu melhorar e sistematizar sua forma de pensar e raciocinar em termos computacionais, um dos objetivos declarados do *scratch*, e a fez assim se sentir protagonista do seu aprendizado.

Por fim, um ponto a destacar é que antes do desenvolvimento desta atividade a coautora nada havia produzido em termos de dispositivos interativos e apenas sabia da

existência de diferentes linguagens da programação. Portanto, considera-se que esta experiência foi importante para entender na prática a lógica específica da programação, e desenvolver o pensamento computacional, agregando assim novos conhecimentos e possibilidades para a formação da coautora enquanto educadora musical.

### Referências

ALVARENGA, C. **Autoeficácia de professores para utilizarem tecnologias de informática no ensino**. Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 2011.

ALVARENGA, C. Formação de professores para o uso de tecnologias computacionais no ensino: considerações sobre a importância da auto-eficácia. **Revista da ANPG**, v. 1, n. 1, p. 65–71, 2009.

ALVES, S.; ARISTIDES, M. **Movimento Sonoro Serra do pajé**. Ambiente Scratch, 2019. Disponível em <https://scratch.mit.edu/projects/288934314/>

ANGELO, I.; ELOY, A.; LOPES, R. DE D. Uso do Scratch no Brasil com objetivos educacionais: uma revisão sistemática. **Revista Renote**, v. 15, n. 1, p. 1–10, 2017.

BARCELOS, T. S.; Silveira, I. F.. (2012) “Pensamento Computacional e Educação Matemática: Relações para o Ensino de Computação na Educação Básica”. In: XX Workshop sobre Educação em Computação, Curitiba. **Anais do XXXII CSBC**.

BARCELOS, T.S, SILVEIRA, I. Pensamento Computacional e Educação Matemática: Relações para o Ensino de Computação na Educação Básica. In **XX Workshop sobre Educação em Computação (WEI)**, 1–10. Curitiba, 2011.

BOMBASAR, James et al. Ferramentas para o ensino-aprendizagem do pensamento computacional: onde está alan turing ?. **Brazilian Symposium on Computers in Education (Simpósio Brasileiro de Informática na Educação-SBIE)**. 2015. p. 81.

FRANÇA, C.C. **Trilha da música: orientações pedagógicas**. Vol. 1. Belo Horizonte, MG: Fino traço, 2013.

GROUP LIFELONG KINDERGARTEN - MIT MEDIA LAB. **Scratch Project**. Massachussets: MIT, 2018.

## **A profissionalização musical dos jovens da cena de rap amador de Fortaleza: o caso do CUCA Mondubim**

### **Youth Professionalization in Fortaleza's Amateur Rap Scene: The Case of CUCA Mondubim**

**Davi Bronguel**

Université Laval, Canadá

**Mikaël Francoeur**

Université Laval, Canadá

**Méi-Ra St-Laurent**

Université Laval, Canadá

**Abstract:** The CUCA Mondubim community centre (Fortaleza, Brazil) is one of three community centres targeting low-HDI neighbourhoods. It is home to a flourishing amateur community centered around rap music, an art form that is particularly tied to the culture of marginalized “periferia” districts of Brazil. One sound technician, upon noticing this interest for rap music, created various workshops focused on the youngsters’ interests. We analyzed what strategies were employed by the technician to help these young rappers in their professional development. Using the Connected Learning framework (ITO et. al, 2013), we observed three teaching-and-learning areas: training opportunities, community, and entrepreneurship. In this case study, we interviewed the sound technician, as well as three rap groups revolving around the community centre. Results show that each of these areas display effects of student-centered teaching. Amongst the most striking of those is a clear orientation towards professionalizing and entrepreneurial strategies.

**Keywords:** Connected Learning; Teaching-and-Learning Rap Music; CUCA (Community Centres).

A educação musical na contemporaneidade assume várias formas, acontecendo tanto em espaços formais quanto em espaços não formais e informais. Neste último caso, ela se manifesta de várias maneiras, respondendo à diversidade das culturas e das vivências sociais e individuais. Ela responde também ao desejo contemporâneo de uma educação centrada no aprendiz. Neste artigo, trataremos do caso do ensino-aprendizagem musical nas oficinas oferecidas pelo técnico de estúdio do CUCA Mondubim (Fortaleza, CE) para jovens rappers amadores da cena musical local. Veremos que o ensino-aprendizagem observado

corresponde ao modelo teórico *Connected Learning* (ITO et al., 2013) e que o técnico de estúdio adota quatro tipos de estratégias para orientar os jovens.

O presente estudo integra o projeto de pesquisa “Estudo sobre as práticas musicais em espaços não institucionalizados no Canadá e no Brasil: formação humana e desenvolvimento através da Educação Musical em comunidades de situação de vulnerabilidade social”, dirigido por Francis Dubé (Université Laval, Canadá), Marco Antônio Toledo Nascimento e Adeline Stervinou (Universidade Federal do Ceará, Brasil). O trabalho de campo no Brasil aconteceu nos Centros Urbanos de Cultura e Arte (CUCAs). Os CUCAs foram implantados em três bairros da periferia de Fortaleza e atendem jovens. Segundo Holanda e Frota (2017, p. 17), “os CUCAs são considerados também locais de encontro e convivência da população jovem, ou seja, são espaços de sociabilidade, de participação juvenil, que possibilitam diversas formas de interação, de realização e de vivência dos valores e dos comportamentos”. O CUCA Mondubim, onde ocorreu parte da coleta de dados, é caracterizado por uma forte atividade de música rap, contando com diversos grupos e hospedando batalhas, gravações e oficinas voltadas para esse gênero musical.

### **A periferia e o rap**

O rap existe em um contexto carregado de vivências e de mensagens específicas à periferia desde a sua aparição nos anos 1970 no Bronx (Nova York, EUA). Conforme Coelho (2008, p. 52), os jovens da periferia contemporânea vivem uma “situação de perda de referenciais, de não saber como enfrentar as dificuldades apresentadas pelo mercado de trabalho e de falta de expectativas quanto a um futuro melhor”. Portanto, o rap serve de veículo de expressão para as experiências cotidianas dos jovens da periferia. Essa é uma das razões pelas quais o rap é tradicionalmente uma música marginal e, pelo menos no Brasil, evolui fora dos circuitos convencionais de distribuição e de apresentação, tendo “uma relação bastante ambígua com os veículos de comunicação e a indústria fonográfica” (GUIMARÃES, 1999, p. 43).

## Problema

O técnico de estúdio do CUCA Mondubim constatou a proximidade dos jovens da região com o rap e encontrou uma maneira de alcançá-los através dessa prática musical marginalizada. Ele passou a oferecer oficinas centradas no interesse dos jovens por este tipo de música. Assim, o presente estudo procura responder à seguinte pergunta: Quais são as estratégias adotadas pelo facilitador do CUCA Mondubim para ajudar jovens rappers de Fortaleza a se desenvolverem profissionalmente? Nossos objetivos foram de (1) identificar as estratégias adotadas pelo facilitador e (2) entender o impacto destas estratégias sobre os jovens rappers.

## Fundamentação teórica

Ancorado em uma perspectiva ecológica do desenvolvimento humano, o modelo teórico *Connected Learning* (ITO et al., 2013) leva em consideração a aprendizagem resultante das interseções entre três dimensões da vida dos jovens: (1) seus interesses pessoais, (2) suas relações sociais e (3) as oportunidades alcançadas ou almejadas por eles assim como as oportunidades a eles oferecidas. Quando um jovem tem o apoio de amigos e adultos para ir ao encontro de seus interesses pessoais e quando, por sua vez, essas duas dimensões se relacionam a aspirações profissionais, de engajamento cívico ou de projetos de estudos, o *connected learning*, ou a aprendizagem conectada, acontece. Se essas três dimensões se conectam, espera-se que a qualidade da aprendizagem e o engajamento do jovem nela aumentem. A dimensão dos interesses pessoais inclui hobbies, esportes, estudos ou interesses artísticos, os quais são descobertos e cultivados em contextos socioculturais específicos. Por sua vez, a dimensão das relações compreende as diversas redes sociais nas quais os jovens estão imersos, incluindo relações com pares da mesma faixa etária e pessoas de outras idades. Enfim, a dimensão das oportunidades é gerida por adultos ou instituições a fim de ajudar os jovens a suceder nos planos acadêmico, econômico e cívico. Este modelo teórico pode servir para a compreensão da aprendizagem em um determinado contexto e também como uma ferramenta de intervenção para o desenvolvimento de projetos na área da educação. No presente estudo, procuraremos compreender o ensino-aprendizagem do rap no CUCA Mondubim através do prisma do *Connected Learning*.

## Método

Para compreender as estratégias de ensino-aprendizagem do rap no CUCA Mondubim, realizamos um estudo de caso qualitativo. Esse método de pesquisa foi escolhido, pois ele permite o estudo em profundidade de um fenômeno contemporâneo em seu contexto real, especialmente quando as fronteiras entre o fenômeno e o seu contexto não são evidentes (YIN, 2014). Os participantes do estudo incluem membros de três grupos de rap e o técnico de estúdio responsável pelas oficinas, Dudu. Ele assume um papel de facilitador no processo de aprendizagem e profissionalização dos jovens. Além da experiência profissional na área da música, ele possui uma formação universitária em pedagogia. Para a coleta de dados, múltiplas fontes de informação foram privilegiadas (CRESWELL; POTH, 2018), entre elas: entrevistas semiestruturadas individuais e em grupo; observação não participante de sessões de gravação e batalhas de rap; e consulta de páginas em redes sociais dos grupos de rap (p. ex., Facebook ou YouTube). Realizamos atualmente a análise temática das entrevistas coletadas.

## Resultados

### Oportunidades de formação

Uma das dimensões do *Connected Learning* representa a faceta das oportunidades, especialmente os elementos orientados para uma meta de profissionalização. Observamos várias estratégias adotadas pelo facilitador bem como impactos dessas estratégias nos jovens. O facilitador desenvolveu diversas oficinas orientadas para o desenvolvimento de competências específicas dos jovens rappers. Podemos mencionar uma oficina de criação de música eletrônica, uma oficina intitulada “Gravação caseira” e uma outra de sonorização com *software* gratuito e equipamento comum (p. ex., *notebook* e microfone da *webcam* integrada). Isso permitiu aos jovens aproveitar recursos ubíquos e gravar álbuns inteiros usando as competências adquiridas. Na oficina intitulada “Operação de mesa de som”, Dudu aprofundou essas competências com recursos profissionais usando os sistemas analógicos e digitais do teatro do CUCA. Observaram-se impactos dessas oficinas nos jovens rappers, o facilitador percebendo que eles se tornaram mais independentes em relação às suas atividades musicais. Os jovens conseguiram, por exemplo, montar estúdios caseiros

usando competências e conhecimentos desenvolvidos nas oficinas, tais como usar tecnologia digital, cuidar de um estúdio e trabalhar como técnico de som. Os jovens aplicaram também as competências adquiridas para melhorar o som amplificado nas batalhas de rap e em outras apresentações.

### Comunidade

Na dimensão das relações sociais do *Connected Learning*, denominada aqui de comunidade, observamos uma estratégia desenvolvida pelo facilitador assim como características da cena rap que favoreceram a aprendizagem entre pares. Primeiramente, o facilitador tentou estabelecer uma dinâmica de “multiplicadores” entre os jovens. Em outras palavras, ele tentou formar jovens que, por sua vez, poderiam formar outros jovens nas competências adquiridas. Esta técnica não funcionou desde o início, provavelmente, segundo o facilitador, porque os jovens careciam de formação em pedagogia. Entretanto, ele observou que a estratégia de multiplicadores se instalou nos círculos informais, isto é, entre amigos, entre integrantes de um grupo ou entre membros de uma família. Deste modo, podemos ver que o facilitador conseguiu conectar o ensino não formal oferecido no CUCA com a área comunitária.

Em segundo lugar, observamos a profissionalização dos jovens através de uma rede social unida em torno das manifestações culturais do rap. O facilitador comentou:

Tem muitos grupos aqui que eles fazem também assim, é a questão do evento, [...] de se juntar. E [...] eu acho eles bem articulados, até mais do que [...] o rock aqui [...]. O rock aqui [...] meio que é um tentando... dá a rasteira no outro. Eles não [...] dão rasteira, eles se ajudam. Eles têm essa camaradagem. [...] E a cena vem crescendo [...] por causa disso.

Observamos colaborações entre grupos através do empréstimo de material de áudio e da organização coletiva de eventos, além das observações anteriores sobre o funcionamento dos multiplicadores em circuitos informais. Isto poderia indicar que a cena rap da periferia, a qual é coesa e se desenvolve tradicionalmente em circuitos de difusão fora do *mainstream*, é um ambiente favorável à aplicação e à legitimação entre pares dos conhecimentos e competências adquiridos nas oficinas.

## Empreendedorismo

Por fim, na interseção das dimensões das oportunidades de formação e da comunidade, o facilitador descreve estratégias de empreendedorismo empregadas pelos rappers. Observamos dois tipos de ações nessa área: (1) estratégias voltadas para a arrecadação de fundos e (2) estratégias de promoção publicitária. No primeiro caso, a estratégia de financiamento mais utilizada pelos jovens é recitar rap em ônibus buscando doações dos passageiros. As outras estratégias de financiamento acontecem em um mercado alternativo com a criação e venda de beats e roupas, a organização de eventos com venda de ingressos, e a comercialização de músicas em plataformas online. Segundo o facilitador, esta última estratégia é a mais desafiante, pois a música dos jovens rappers ainda atinge um público online restrito. Por isso, Dudu procura estimular os jovens a desenvolverem novas estratégias de promoção publicitária. Mesmo não sendo a sua especialidade, ele pesquisa conteúdos online que mostrem aos rappers maneiras eficazes para eles promoverem as suas atividades musicais nas redes sociais e, assim, aumentarem o seu público. Finalmente, o facilitador observa a resistência de alguns jovens ao empreendedorismo e insiste na importância de eles ampliarem a sua rede de relações profissionais:

Cara, [...] tem que divulgar na Internet, mas não do jeito que vocês divulgam, tem que ser dessa forma, tem que marcar o pessoal, tem que participar de fórum, né, tem que tá em contato com outros MCs e de repente tá organizando festivais, tem que tá mandando seus beats para MCs de outros estados.

## Discussão

O modelo teórico do *Connected Learning* nos pareceu apropriado para analisar os resultados deste estudo, pois observamos que as suas três dimensões se manifestam no contexto em questão. Primeiramente, os jovens rappers que frequentam o CUCA Mondubim têm um interesse pessoal pelo rap e pela profissionalização nessa área musical. Em segundo lugar, o CUCA ofereceu uma série de oficinas centradas nestes dois interesses dos jovens. Em terceiro lugar, existe uma comunidade na qual os rappers dessa região colaboram. Esta característica da comunidade tornou possível a implementação parcial da estratégia dos multiplicadores proposta pelo facilitador. Finalmente, a conexão entre as dimensões da comunidade e das oportunidades levou os jovens e o facilitador a trabalharem em estratégias

de empreendedorismo, as quais são fundamentais à realização do interesse inicial dos rappers de se profissionalizarem na área da música.

**Tabela 1:** Estratégias do facilitador e impactos sobre os jovens

<b>Dimensão do <i>Connected Learning</i></b>	<b>Estratégias do facilitador</b>	<b>Impactos sobre os jovens</b>
Oportunidades de formação	Oficinas de: <ul style="list-style-type: none"> <li>• música eletrônica</li> <li>• gravação caseira</li> <li>• mesa de som</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Montaram estúdios caseiros</li> <li>• Mais independentes musicalmente</li> <li>• Melhor som das apresentações</li> </ul>
Comunidade	“Multiplicadores”	Atividade nos circuitos informais
Empreendedorismo	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conexão entre <i>Oportunidades de formação</i> e <i>Comunidade</i></li> <li>• Dicas de publicização</li> </ul>	Estratégias desenvolvidas: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Arrecadação de fundos</li> <li>• Promoção publicitária</li> </ul>

## Conclusão

Os resultados preliminares do presente estudo demonstram que o caso do ensino-aprendizagem do rap no CUCA Mondubim podem ser interpretados como uma manifestação de uma aprendizagem conectada. Na questão da profissionalização musical dos rappers, as estratégias empregadas e encorajadas pelo facilitador promovem também um engajamento musical transformativo (O’NEILL, 2012; 2015), pois elas permitem que os jovens desenvolvam plenamente o seu potencial musical, profissional e humano. Para concluir, damos voz ao facilitador, Dudu, para resumir estes propósitos:

Eu sei que esses meninos que anda aqui, do rap, existe uma realidade antes do CUCA e uma depois do CUCA. Antes do CUCA, eles eram tudo perdido, sabe, viviam só tocando em praça, fazendo rima em praça, com as caixa tudo estourada, porque não sabia nem equalizar as caixas e... cantando, pegando, baixando beat da Internet. Depois do CUCA, eles já tão mais profissionais, já sabe operar um som, já sabe gravar, já sabe trabalhar em equipe, já tem videoclipe.

## Referências

COELHO, R. N. **Processo de inserção laboral**: uma visão psicossocial a partir da vivência de jovens da periferia da cidade de Fortaleza. 2008. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal do Ceará, Departamento de Psicologia, Programa de Pós-graduação em Psicologia, Fortaleza.

CRESWELL, J. W.; POTTS, C. N. **Qualitative inquiry and research design**: choosing among five approaches. 3. ed. Thousand Oaks: SAGE, 2018.

GUIMARÃES, M. E. A. Rap: Transpondo as fronteiras da periferia. In: DE ANDRADE, E. N. (Org.). **Rap e educação, rap é educação**. São Paulo: Selo Negro, 1999. p. 39-54.

HOLANDA, S. C. M. DA C.; FROTA, F. H. DA S. Os jovens do Cuca Jangurussu: a dança como forma de expressão cultural e inclusão social. **Conhecer: debate entre o público e o privado**, v. 7, n. 19, p. 69-91, 1 ago. 2017.

ITO, M. et al. **Connected Learning**: an agenda for research and design. Irvine: Digital Media and Learning Research Hub, 2013.

O'NEILL, S. A. Becoming a music learner: Towards a theory of transformative music engagement. In: MCPHERSON, G. E.; WELCH, G. F. (Org.). **The Oxford handbook of music education**. New York: Oxford University Press, 2012. v. 1, p. 163-186.

O'NEILL, S. A. Transformative music engagement and musical flourishing. In: MCPHERSON, G. E. (Ed.). **The Child as Musician**. 2. ed. New York: Oxford University Press, 2015. p. 606-625.

YIN, R. K. **Case study research**: design and methods. 3. ed. Thousand Oaks: Sage Publications, 2003.

**A vida musical de jovens músicos aprendizes no Nordeste do Brasil: um mapeamento das suas atividades musicais****The Musical Lives of Youth Music Learners in Northeast Brazil: Mapping Their Music Activities****Davi Bronguel**

Universidade Laval, Canadá

**Abstract:** Although music is an important part of youths' lives, and listening to music is one activity they most like to do (LAMONT et al., 2003; O'NEILL, 2005; YOUTH MUSIC, 2006), their engagement in other music activities tends to diminish as they transit from primary to secondary school (HARLAND et al., 2000; RYAN et al., 2000), and at the end of secondary school (EVANS, 2009; MCPHERSON et al., 2012). In general, lower levels of student value to their music lessons accompany this phenomenon (GHAZALI; MCPHERSON, 2009; LOWE, 2011; MCPHERSON et al., 2015). McPherson and O'Neill (2010) observed this trend in several countries, except for Brazil. In fact, Brazilian students valued more music as they get older, especially those who did only extracurricular music activities (HENTSCHKE, 2010). This article presents the rationale of a PhD research project aimed at understanding the music engagement of youth music learners in Northeast Brazil. We focus on the mapping procedures of their everyday life music activities according to the interview study method proposed by O'Neill (2017). The case of a female music learner illustrates how data from this mapping exercise were collected and have been analyzed. Finally, we expose some of the expected contributions of this research project to the field of music education.

**Keywords:** Northeast Brazil Youth Music Learners; Music Engagement; Mapping Music Activities.

Atualmente, as maneiras pelas quais as pessoas se engajam para consumir, publicar, aprender e fazer música mudaram significativamente, pois as distinções entre os papéis de compositor, intérprete, improvisador, entre outros, são menos evidentes do que já foram no passado. Estas mudanças podem ser atribuídas, ao menos em parte, a novas concepções do que significa ser músico no século XXI assim como à revolução digital, a qual se opera desde os anos 1980 (HARGREAVES; LAMONT, 2017). O fato de tocar um instrumento, de cantar ou de compor não são mais as únicas maneiras de ser músico nas sociedades ocidentais, pois concepções recentes incluem a escuta musical e a avaliação crítica de

produtos musicais como componentes do senso musical<sup>7</sup> (BROWN, 2015; RICKARD; CHIN, 2017). A escuta musical e a avaliação crítica de produtos musicais contribuiriam assim para o desenvolvimento das crianças e dos jovens como músicos. No que diz respeito à aprendizagem musical, novas tecnologias surgidas nas últimas décadas favorecem a autonomia dos alunos em consequência do acesso a numerosos recursos musicais que os aprendizes de hoje podem ter (O'NEILL, 2012).

### Revisão de literatura

A música tem um papel importante na vida dos jovens e o seu engajamento musical manifesta, por exemplo, aspectos ligados à construção e à expressão de sua identidade (HARGREAVES et al., 2012; MCPHERSON et al., 2012). Estudos mostram que os adolescentes consideram a escuta musical como uma de suas atividades preferidas (LAMONT et al., 2003; NORTH et al., 2000; O'NEILL, 2005). Segundos estes estudos, quanto mais a idade dos jovens aumenta mais eles têm tendência a escutar música. Por outro lado, estudos indicam uma diminuição da participação dos jovens em outras formas de atividades musicais, por exemplo, tocar um instrumento musical, especialmente na passagem da escola primária à escola secundária (HARLAND et al., 2000; RYAN et al., 2000) e no fim dos estudos secundários (EVANS, 2009; MCPHERSON et al., 2012). Em geral, este fenômeno é caracterizado por uma diminuição no valor atribuído pelos alunos ao ensino musical oferecido na escola (GHAZALI; MCPHERSON, 2009; LOWE, 2011; MCPHERSON et al., 2015).

McPherson e O'Neill (2010) realizaram um estudo sobre a motivação para aprender música com alunos de oito países, entre eles o Brasil. Os resultados mostram que quanto mais os jovens avançavam na escola mais eles se diziam desmotivados pelas aulas de música em todos os países, com exceção do Brasil. Na realidade, o valor atribuído pelos jovens brasileiros à aprendizagem musical aumentava na medida em que eles progrediam na escola. Uma das razões podendo explicar este resultado está relacionada à composição da amostra brasileira do estudo. Como aulas de música são raramente ofertadas dentro do currículo escolar, os pesquisadores também administram o questionário do estudo a jovens participando de atividades musicais extracurriculares. Segundo os resultados do estudo, os

---

<sup>7</sup> O termo “senso musical” é empregado neste artigo como uma tradução livre do conceito de *musicianship* (para uma discussão acerca da redefinição deste conceito conferir Brown [2015, p. 212-213]).

jovens brasileiros que faziam somente atividades musicais extracurriculares atribuíam mais importância e utilidade à música assim como tinham mais interesse pelo aprendizado musical em comparação aos seus colegas que faziam somente aulas curriculares de música (HENTSCHKE, 2010). McPherson e O'Neill (2010) concluem que os jovens brasileiros no ensino médio se percebem como músicos aprendizes, o que teria um impacto positivo sobre as suas percepções da aprendizagem musical em geral.

Como a motivação do aluno repercute no seu engajamento para aprender (MARTIN et al., 2017; RESCHLY; CHRISTENSON, 2012), torna-se pertinente de se estudar a vida musical de jovens aprendizes no Brasil, pois trata-se de um meio cultural no qual os jovens demonstram uma relação positiva para com a aprendizagem musical. De fato, poucos estudos científicos tentaram documentar a vida musical de jovens, tanto no Brasil quanto em outros países (p. ex. DAVIES, 2013; EVANS, 2009; ILARI, 2013; KLEBER; SOUZA, 2013; MCPHERSON et al., 2012; O'NEILL, 2017). Além disto, não temos conhecimento de nenhum estudo científico que tentou melhor compreender o valor que jovens músicos aprendizes brasileiros atribuem à música e as razões pelas quais eles se engajam em atividades musicais. Tendo em vista o contexto apresentado e a falta de conhecimentos nas áreas acima citadas, uma das questões que este projeto de pesquisa visa a responder é a seguinte: De que maneira jovens músicos aprendizes no Nordeste do Brasil descrevem seu engajamento na realização de atividades musicais? Focaremos neste artigo no seguinte objetivo de pesquisa: mapear as atividades musicais que esses jovens realizam na sua vida cotidiana.

### **Referencial teórico**

O referencial teórico das ecologias de aprendizagem musical desenvolvido por O'Neill (2017) e o método de pesquisa resultante servem neste projeto para documentar os contextos e os sistemas nos quais jovens músicos aprendizes se desenvolvem. Trata-se de uma abordagem sensível às relações entre o indivíduo e o seu ambiente favorecendo assim a compreensão do sentido que os jovens atribuem às suas oportunidades de aprendizagem musical. Apresentaremos neste artigo dois aspectos essenciais ao entendimento deste referencial teórico.

Em primeiro lugar, as raízes das ecologias de aprendizagem musical se situam na perspectiva ecológica do desenvolvimento humano de Bronfenbrenner (1979, 1986). Nesta

perspectiva, o indivíduo e suas características ocupam o centro de um modelo composto de vários sistemas aninhados uns nos outros<sup>8</sup>. Estes sistemas exercem influências proximais (p. ex. o microsistema) ou distais (p. ex. o macrosistema) sobre o desenvolvimento do indivíduo. Finalmente, a dimensão temporal é levada em consideração para o estudo das mudanças operadas ao longo do tempo no indivíduo e no seu ambiente. Em síntese, este modelo visa a investigar as relações que se produzem entre um ser humano ativo, os contextos imediatos que o envolvem assim como as relações entre estes contextos proximais e outros distais nos quais eles estão aninhados.

Em segundo lugar, as ecologias de aprendizagem musical integram o modelo do engajamento dos jovens de Rose-Krasnor (2009). Esta pesquisadora conceitualiza o engajamento segundo componentes comportamentais, afetivos e cognitivos. O componente comportamental compreende, por exemplo, a frequência na qual um jovem realiza uma atividade. Por sua vez, os componentes afetivos e cognitivos reúnem conceitos tais quais o *flow* (CSIKSZENTMIHALYI, 1999), o senso de iniciativa (LARSON, 2000), o interesse (HUNTER; CSIKSZENTMIHALYI, 2003) e o engajamento vital (NAKAMURA, 2001). Estes dois componentes englobam o que leva um jovem a começar uma atividade e o que sustenta o seu engajamento nela. Assim, Rose-Krasnor (2009) estrutura o seu modelo teórico em torno da atividade realizada e de suas qualidades comportamentais, afetivas ou cognitivas, dos fatores que a iniciam (*initiators*) e a sustentam (*sustainors*) bem como do que resulta (*outcomes*) para o jovem do seu engajamento na atividade em questão. Enfim, os fatores que iniciam e sustentam o engajamento em uma atividade assim como o que resulta da participação nela podem se manifestar em três níveis, o individual, o social e o sistêmico<sup>9</sup>.

## Método

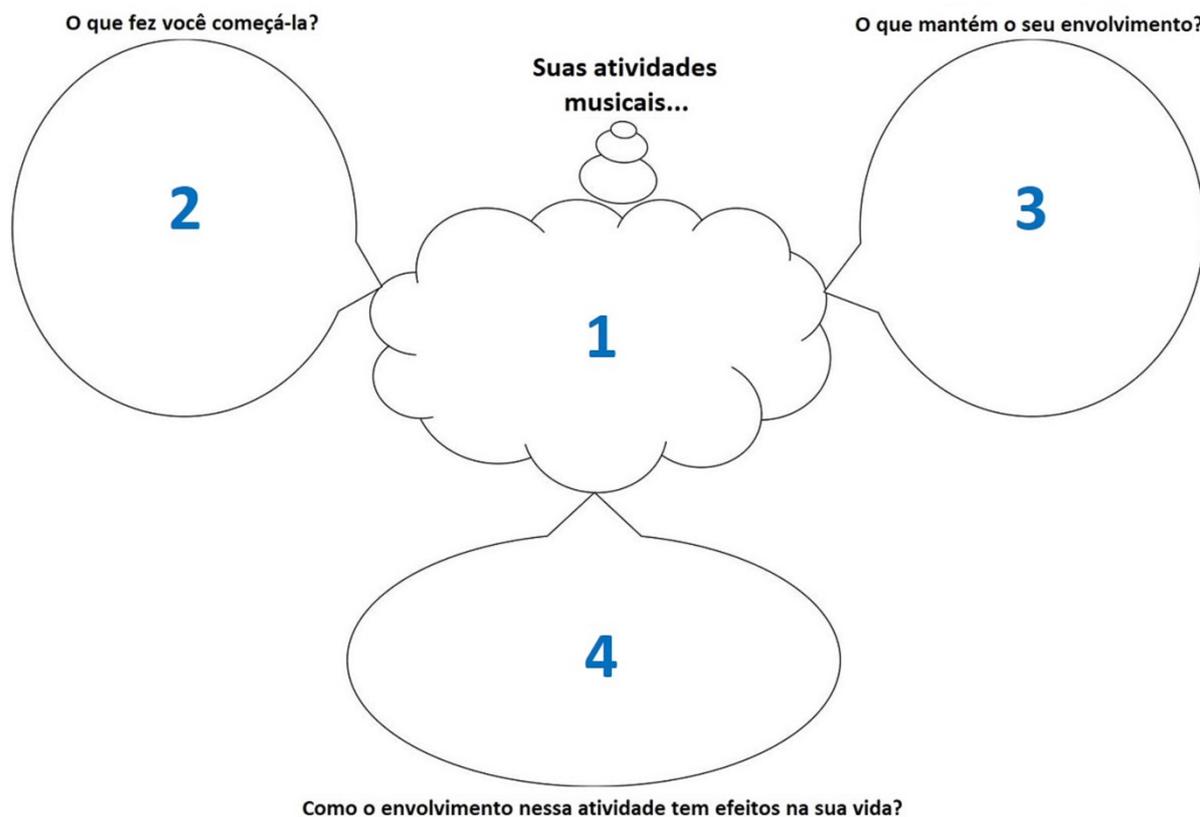
Para mapear as atividades musicais realizadas por jovens aprendizes no Nordeste do Brasil e compreender o seu engajamento nestas atividades, optamos por uma abordagem qualitativa para completar este exercício cartográfico. Como este projeto de pesquisa procura obter uma compreensão detalhada da vida musical de jovens no Nordeste do Brasil, um *interview study*, ou seja, um estudo baseado em entrevistas, foi conduzido. Para tal, jovens (n

<sup>8</sup> Para uma ilustração deste modelo teórico conferir, por exemplo, Hargreaves e Lamont (2017, p. 36).

<sup>9</sup> Para uma ilustração deste modelo teórico conferir Rose-Krasnor (2009, p. 504).

= 31) nas cidades de Fortaleza e de Sobral, no Ceará, foram entrevistados individualmente. De tipo intencional, a amostra compreende participantes de 15 a 17 anos que realizam atividades musicais extracurriculares sob a direção de um adulto. Estes critérios de seleção dos participantes foram estabelecidos, pois no estudo de McPherson e O'Neill (2010) o grupo de alunos que se mostrou mais motivado para a aprendizagem musical se situava nesta faixa etária e tinha apenas aulas extracurriculares de música. Para a coleta dos dados, o *Mapa do engajamento musical* (MEM) e o *Protocolo de entrevista* elaborados e validados por O'Neill (2017) foram utilizados. Todas as entrevistas foram gravadas em formato de áudio e transcritas verbatim na sequência. A etapa inicial da análise dos dados compreende a análise temática (PAILLÉ; MUCCHIELLI, 2016) do material coletado.

Para ilustrar um dos instrumentos utilizados na coleta dos dados, a Figura 1 apresenta o MEM. Este instrumento serviu como um guia visual durante as entrevistas para facilitar a reflexão dos jovens acerca das atividades musicais que eles realizam. Em um primeiro momento, as atividades musicais que os jovens fazem eram listadas da maneira mais exaustiva possível (1). Em um segundo momento, os jovens eram convidados a escolher a sua atividade musical mais significativa para, então, responder a uma série de questões sobre o que os levou a começá-la (2), o que sustenta o seu engajamento nela (3) e quais são os efeitos que fazer esta atividade traz para a sua vida (4). No presente artigo, focaremos no ponto 1 da Figura 1, ou seja, na listagem das atividades musicais.



**FIGURA 1** – Mapa do Engajamento Musical

### Mapeando as atividades musicais da Amanda

A Figura 2<sup>10</sup> apresenta um recorte de um MEM preenchido durante a entrevista de uma participante da pesquisa<sup>11</sup>. Amanda (pseudônimo) tem 16 anos e considera a voz e o violão como os seus instrumentos musicais principais. Ela também toca bateria, teclado e baixo, entre outros instrumentos, sendo assim uma multi-instrumentista. Amanda estuda canto e violão há mais de três anos e toca ou canta em média cinco dias por semana<sup>12</sup>.

<sup>10</sup> Informações como nomes de pessoas ou escolas foram suprimidas desta imagem para preservar a confidencialidade dos dados e garantir o anonimato da participante.

<sup>11</sup> A análise descritiva feita a seguir se baseia nas anotações feitas no MEM e, principalmente, na transcrição da entrevista individual com a participante.

<sup>12</sup> Segundo dados de um questionário preenchido pela participante antes do início da entrevista.

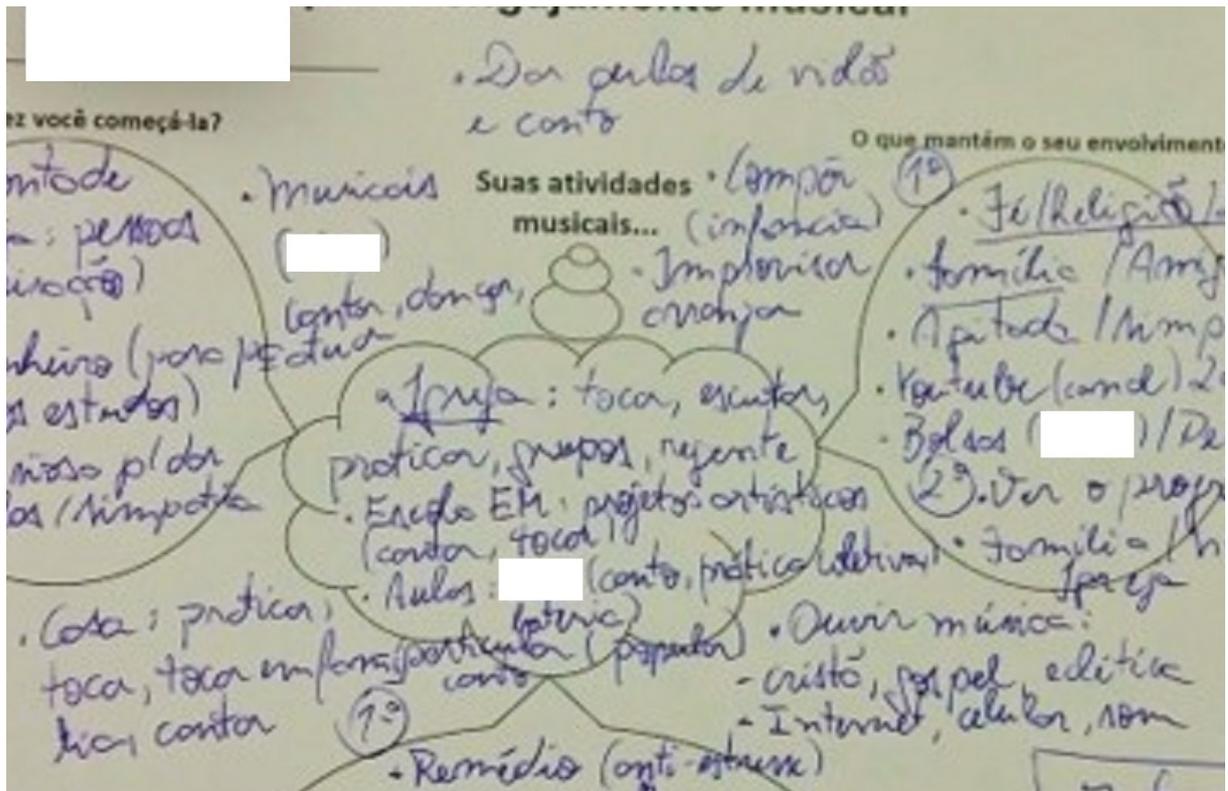


FIGURA 2 – Recorte do Mapa do Engajamento Musical da Amanda

Como mostra a parte central do seu mapa, Amanda realiza diversas atividades musicais e as situa por vezes em relação ao contexto onde elas acontecem (p. ex. casa ou igreja) e por vezes pela natureza da atividade (p. ex. ouvir música, compor ou improvisar). Nas atividades situadas em um determinado contexto, observa-se que a jovem ali realiza atividades distintas, como no caso da igreja, onde ela toca e pratica com grupos, escuta música e é responsável por reger um coral. Mesmo não tendo aulas de música na sua escola regular, Amanda canta e toca em projetos artísticos neste contexto. Nas atividades situadas em relação à sua natureza, podemos tomar como exemplo a escuta musical. De maneira semelhante a outros jovens participantes da pesquisa, Amanda ouve música diariamente utilizando o seu celular. Ela tem uma preferência por ouvir músicas cristãs, mas considera o seu gosto musical como sendo eclético. Nas atividades voltadas para a criação, Amanda revela que costumava compor na infância, porém no momento da entrevista estava se dedicando mais à improvisação e à criação de arranjos. Diferente de outros participantes da pesquisa, Amanda participa de musicais na sua escola de música, nos quais canta, dança e atua. Ela também já começou a ensinar violão e canto no seu bairro. Esta atividade lhe permite

arrecadar fundos para financiar parcialmente as suas outras atividades musicais, como pagar o transporte para comparecer às suas aulas de música ou comprar equipamentos musicais.

Neste artigo, a análise descritiva da listagem das atividades musicais da Amanda através do seu MEM, da transcrição da sua entrevista individual e do questionário por ela preenchido ilustra o procedimento de análise temática empregado para o corpo de dados da amostra (n = 31) deste projeto de pesquisa. Em um processo iterativo, este corpo de dados é analisado com o objetivo de identificar padrões nas atividades musicais dos participantes, padrões que serão em seguida organizados em torno de temas. Dados sociodemográficos nos permitirão também caracterizar o perfil socioeconômico e étnico da amostra assim como o tempo de estudo musical e a frequência da realização de determinadas atividades musicais.

### Contribuições esperadas

A partir dos componentes do projeto de pesquisa apresentados neste artigo, é esperado que os resultados alcançados possibilitarão avanços para: (1) compreender o engajamento musical de jovens músicos aprendizes no Nordeste do Brasil; (2) explicar as suas experiências de engajamento musical; e (3) oferecer pistas de reflexão aos pesquisadores e aos educadores sobre a vida musical de jovens músicos aprendizes na atualidade.

### Referências

BRONFENBRENNER, U. **The ecology of human development: experiments by nature and design**. Cambridge: Harvard University Press, 1979.

BRONFENBRENNER, U. Ecology of the family as a context for human development: research perspectives. **Developmental Psychology**, v. 22, n. 6, p. 723-742, 1986.

BROWN, A. R. Engaging in a sound musicianship. In: MCPHERSON, G. E. (Org.). **The child as musician: a handbook of musical development**. 2. ed. Oxford: Oxford University Press, 2015. p. 208-220.

CSIKSZENTMIHALYI, M. If we are so rich, why aren't we happy? **American Psychologist**, v. 54, n. 10, p. 821-827, 1999.

DAVIES, H. E. Never mind the generation gap? Music listening in the everyday lives of young teenage girls and their parents. **Volume! La revue des musiques populaires**, v. 10, n. 1, p. 229-247, 2013.

- EVANS, P. A. **Psychological needs and social-cognitive influences on participation in music activities**. 2009. Tese (Doutorado em Educação Musical) – University of Illinois at Urbana-Champaign, Urbana. Disponível em: <https://search.proquest.com/openview/07fe0a14996309e9f8abfbd1d3a5aae6>. Acesso em: 20 mar. 2018.
- GHAZALI, G. M.; MCPHERSON, G. E. Malaysian children's attitudes towards learning music. **Music Education Research**, v. 11, n. 2, p. 193-219, 2009.
- HARGREAVES, D.; LAMONT, A. **The psychology of musical development**. Cambridge: Cambridge University Press, 2017.
- HARGREAVES, D. J. et al. Musical identities mediate musical development. In: MCPHERSON, G. E.; WELCH, G. F. (Org.). **The Oxford handbook of music education**. New York: Oxford University Press, 2012. v. 1. p. 125-142.
- HARLAND, J. et al. (2000). **Arts education in secondary schools: effects and effectiveness**. Slough: National Foundation for Educational Research. Disponível em: <https://www.nfer.ac.uk/publications/eaj01/eaj01.pdf>. Acesso em: 17 fev. 2018.
- HENTSCHKE, L. Students' motivation to study music: the Brazilian context. **Research Studies in Music Education**, v. 32, n. 2, p. 139-154, 2010.
- HUNTER, J. P.; CSIKSZENTMIHALYI, M. The positive psychology of interested adolescents. **Journal of Youth and Adolescence**, v. 32, n. 1, p. 27-35, 2003.
- ILARI, B. Musical cultures of girls in the Brazilian Amazon. In: CAMPBELL, P. S.; WIGGINS, T. (Org.). **The Oxford handbook of children's musical cultures**. New York: Oxford University Press, 2013. p. 131-146.
- KLEBER, M.; SOUZA, J. The musical socialization of children and adolescents in Brazil in their everyday lives. In: CAMPBELL, P. S.; WIGGINS, T. (Org.). **The Oxford handbook of children's musical cultures**. New York: Oxford University Press, 2013. p. 147-163.
- LAMONT, A. et al. Young people's music in and out of school. **British Journal of Music Education**, v. 20, n. 3, p. 229-241, 2003.
- LARSON, R. W. Towards a psychology of positive youth development. **American Psychologist**, v. 55, n. 1, p. 170-183, 2000.
- LOWE, G. Class music learning activities: do students find them important, interesting and useful? **Research Studies in Music Education**, v. 33, n. 2, p. 143-159, 2011.
- MARTIN, A. J. et al. Motivation and engagement: same or different? Does it matter? **Learning and Individual Differences**, v. 55, p. 150-162, 2017.
- MCPHERSON, G. E.; O'NEILL, S. A. Students' motivation to study music as compared to other school subjects: a comparison of eight countries. **Research Studies in Music Education**, v. 32, n. 2, p. 101-137, 2010.

MCPHERSON, G. E. et al. **Music in our lives: rethinking musical ability, development and identity.** New York: Oxford University Press, 2012.

MCPHERSON, G. E. et al. Motivation to study music in Australian schools: the impact of music learning, gender, and socio-economic status. **Research Studies in Music Education**, v. 37, n. 2, p. 141-160, 2015.

NAKAMURA, J. The nature of vital engagement in adulthood. **New Directions for Child and Adolescent Development**, v. 93, p. 5-18, 2001.

NORTH, A. C. et al. The importance of music to adolescents. **British Journal of Educational Psychology**, v. 70, n. 2, p. 255-272, 2000.

O'NEILL, S. Youth music engagement in diverse contexts. In: MAHONEY, J. L. et al. (Org.). **Organized activities as contexts of development: extracurricular activities, after-school, and community programs.** Mahwah: Lawrence Erlbaum, 2005. p. 255-273.

O'NEILL, S. A. Becoming a music learner: toward a theory of transformative music engagement. In: MCPHERSON, G. E.; WELCH, G. F. (Org.). **The Oxford handbook of music education.** New York: Oxford University Press, 2012. v. 1. p. 163-186.

O'NEILL, S. A. Young people's musical lives: learning ecologies, identities, and connectedness. In: MACDONALD, R. et al. (Org.). **Handbook of musical identities.** Oxford: Oxford University Press, 2017. p. 79-104.

PAILLÉ, P.; MUCCHIELLI, A. **L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales.** 4. ed. Paris: Armand Colin, 2016.

RESCHLY, A. L.; CHRISTENSON, S. L. Jingle, jangle, and conceptual haziness: evolution and future directions of the engagement construct. In: CHRISTENSON, S. L. et al. (Org.). **Handbook of research on student engagement.** New York: Springer, 2012. p. 3-19.

RICKARD, N. S.; CHIN, T. Defining the musical identity of 'non-musicians'. In: MACDONALD, R. et al. (Org.). **Handbook of musical identities.** Oxford: Oxford University Press, 2017. p. 288-303.

ROSE-KRASNOR, L. Future directions in youth involvement research. **Social Development**, v. 18, n. 2, p. 497-509, 2009.

RYAN, K. J. et al. (2000). Perceived social support and children's participation in music. In: WOODS, C. et al. (Org.). **Science, music & society: 6th International Conference on Music Perception and Cognition.** Staffordshire: Keele University. Disponível em: <http://www.escom.org/proceedings/ICMPC2000/Sun/Ryan.htm>. Acesso em: 17 fev. 2018.

YOUTH MUSIC. **Our music: musical engagement of young people aged 7-19 in the UK.** Londres: Youth Music, 2006. Disponível em: [http://network.youthmusic.org.uk/sites/default/files/uploads/research/Our%20Music\\_Youth\\_Music\\_Omnibus\\_Survey\\_2006.pdf](http://network.youthmusic.org.uk/sites/default/files/uploads/research/Our%20Music_Youth_Music_Omnibus_Survey_2006.pdf). Acesso em: 10 fev. 2018.

## Aspectos de formação no Programa de Residência Pedagógica em Música: a experiência dos residentes

### Aspects of formation in the Music Pedagogical Residency Program: the residents' experience

**Elvis Nazário Paiva**

Universidade Federal do Cariri

**Jardanny Marreiro Barros da Silva**

Universidade Federal do Cariri

**Maria Goretti Herculano Silva**

Universidade Federal do Cariri

**Abstract:** The Pedagogical Residency Program is a practical training platform in the graduation degree that aims to insert students in the reality of the elementary schools, producing activities ranging from specific training to teaching moments. This study focuses on the UFCA Music Residency composed by three cores, focusing specifically on the context of school Governador Adalto Bezerra. Thus, the objective of the research was to investigate formative aspects based on the residents' experience in that School. The methodology applied was the case study with participant interviews. The subjects were nine residents. The theoretical discussion is based on the studies by Tardif (2014), Pimenta (2006) and Arroyo (2002). Therefore it's an ongoing research, as the Program is completed in eighteen months from which it has only experienced ten. However, it points to findings such as the categorization aspects in three areas: academic, professional and human. The Residence provides real experiences of teaching work, application of theoretical knowledge from the graduation and development of interpersonal relationships. This way the training that takes place in the pedagogical residence in music comprises life in the professional realization, this is the basic idea of this article that involved the educational field as study object.

**Keywords:** Formative Aspects; Pedagogical Residence; Teacher Training.

### Introdução

A presente pesquisa se desdobra no âmbito do Programa Residência Pedagógica, em um projeto de Educação Musical, em que estão envolvidos princípios de formação. Desse modo, o objetivo do estudo foi investigar os aspectos formativos deste programa, a partir da experiência dos residentes. Mais especificamente tem-se por finalidade, categorizar os aspectos formativos e discutir suas relevâncias na constituição docente dos residentes.

Haja vista que o Programa Residência Pedagógica, recém lançado pela CAPES, é o primeiro no âmbito educacional estruturado no formato de residência e o curso de música da

UFCA atingiu o perfil para ofertá-lo, é importante que se avalie se esse programa de fato contribui na formação dos estudantes do curso. Também é imprescindível através desta pesquisa, propor uma reflexão para os residentes sobre essa elaboração do ser professor na experiência vivenciada.

A Residência Pedagógica integrou-se à universidade como mais uma iniciativa para o desenvolvimento profissional do estudante das licenciaturas, nesse caso, Filosofia e Música. O programa é uma das várias ações fomentadas pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

A Residência em Música é composta por três núcleos que funcionam em instituições de Educação Básica da região, que foram contempladas, em especial por terem professores da área escolhida.

O lócus da pesquisa foi a Escola de Ensino Médio em Tempo Integral Governador Adauto Bezerra, popularmente conhecida como Polivalente-Crato. Antes da implantação da Residência Pedagógica a instituição já possuía disciplinas de música em seu currículo, como uma estratégia para fomentar o estudo de arte na escola.

A abordagem da pesquisa se mantém como qualitativa por buscar se aproximar da realidade de uma forma mais concreta e por responder a questões muito particulares. Como define Minayo “Ela se ocupa, nas Ciências Sociais, com um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes.” (2009, p. 21).

Nessa direção, a investigação se caracterizou como estudo de caso pois se dá em um contexto empírico. Segundo Yin esse tipo de pesquisa “investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos.” (2005, p. 32).

No caso desta pesquisa, utilizou-se como instrumento de coleta de dados a observação participante e entrevistas semi-estruturadas. Na observação participante o pesquisador realiza a coleta de dados e informações de modo mais direto, não assumindo um papel passivo, mas admitindo diversas funções, modificando o contexto e deixando-se modificar por ele (MARTINS, 2006). Segundo May (2004) as entrevistas geram considerações ricas sobre as vivências e questões subjetivas.

Os procedimentos para coleta de dados, citados acima, foram realizados em junho de 2019 com sete dos residentes atuantes no núcleo do Polivalente-Crato. Os registros aconteceram em forma de áudio, diário, fotos e vídeos colhidos através do depoimento dos bolsistas e das ações realizadas no âmbito educacional.

Feitos esses esclarecimentos, é importante categorizar os aspectos formativos e discutir suas relevâncias na construção docente dos residentes.

### **A Construção dos Aspectos Formativos no Cotidiano da Residência**

A princípio os residentes passaram pelo processo de ambientação na escola juntos, para só depois serem alocados nas disciplinas de Canto Coral e Performance Musical com base na observação e indicação do preceptor e também em suas habilidades. Na escola, houve reuniões com o corpo administrativo (diretor e coordenadores), percurso guiado para conhecimento dos espaços, momentos de interação com outros docentes, além das tarefas rotineiras como observação, planejamento e regência de aula. Houve também uma partilha de saberes entre os outros núcleos com reuniões gerais e formações específicas.

Como residentes compreendemos a residência em música como um espaço que propõe amplas reflexões. Em nosso caso, mesmo antes da proposta da escrita deste artigo já vislumbramos hipoteticamente aspectos que eram notórios na nossa constituição para a docência. Deste modo, quando nos propusemos a realizar uma reflexão mais elaborada para escrita deste trabalho, delineamos como principais categorias a serem discutidas nesse contexto os aspectos humanos, profissionais e acadêmicos que o programa nos proporciona a partir das vivências.

Para tanto definimos como aspectos de cunho profissional tudo que estava ligado a vivência prática (regência, postura, planejamento). Aos aspectos acadêmicos entendemos como a habilidade de incorporar os conhecimentos teóricos obtidos na graduação no processo fundamentação das ações práticas com os alunos da Educação Básica. O desenvolvimento do pensar coletivo, as relações interpessoais e o aprendizado compartilhado, caracterizamos como aspectos de formação humana.

### Dimensões Acadêmica, Profissional e Humana

O primeiro instrumento de coleta de dados para identificação de informações sobre os residentes e sua formação, foi a observação das atividades realizadas durante os dez primeiros meses do programa através de fotos, vídeos, planejamento escrito e observação de oficinas de formação e da regência em sala de aula. De tal modo, direcionamos nosso olhar durante as entrevistas a partir das categorias pré-estabelecidas propostas em forma de roteiro para entrevistas semi-estruturadas.

Ao colocar o residente em sala de aula e lhe dar autonomia na realização das atividades, a Residência os direciona diretamente para construção do conhecimento. Gomes aponta que:

Construir conhecimentos requer construir significados, relacioná-los com os fenômenos, e para tal é preciso ir além da superficialidade do que nos é requerido, conseqüentemente, uma sólida formação teórica, alicerçada à autonomia intelectual, pessoal e profissional, em consonância com os contextos vividos e suas ações. (2005, p. 112)

Nessa direção elaboramos um roteiro de entrevista que contextualizasse os dez primeiros meses da residência pedagógica destacando as atividades que foram realizadas dentro e fora do âmbito acadêmico como planejamentos, momentos de regências em sala de aula, reuniões estruturais sobre o projeto e formações específicas. Nesse sentido, questionamos como o residente avaliava esse processo. Segue-se como ilustração a resposta do entrevistado 1:

A gente vê muito teoricamente a ação dos educadores musicais nas disciplinas do curso. Quando partimos para sala de aula, é preciso adaptar muita coisa e misturar metodologias de diversos educadores... é justamente isso, esse jogo de cintura que precisamos ter para trabalhar com os alunos.

Nessa fala, o entrevistado ressalta a dimensão acadêmica na formação proposta na residência em música. Isso porque ele faz a relação entre a teoria proposta nas disciplinas do curso e a prática vivenciada no programa. A posição desse entrevistado retrata o ponto de vista dos demais residentes. Pimenta e Lima (2006, p. 9) destacam que “a habilidade que o professor deve desenvolver é a de saber lançar mão adequadamente das técnicas conforme as diversas e diferentes situações em que o ensino ocorre, o que necessariamente implica a criação de novas técnicas.”

Ao perguntarmos sobre qual aspecto formativo a regência em sala trouxe para eles, um dos entrevistados respondeu:

Essa vivência é uma ótima oportunidade para nós residentes ganharmos experiência no campo de ação como professores, atuando do planejamento até a execução de atividades. Além disso me ensina como me portar dentro do ambiente escolar. A gente trabalha como se fosse uma empresa, tem coordenador, tem diretor etc. (Entrevistado 2)

Essa fala apresenta nitidamente a presença de aspectos profissionais na formação dos residentes na perspectiva desse entrevistado, isso porque ele ressalta pontos que constituem o docente no quesito da prática. Nascimento (2007) corrobora essa visão ao apresentar que:

Desde a formação inicial, deve realizar-se uma socialização profissional, pelo menos de forma antecipatória, promovendo o conhecimento da realidade da profissão e permitindo o confronto e a (re)elaboração das representações profissionais, incluindo a imagem da profissão e de si próprio relativamente à profissão. (p. 208)

Essa imersão no espaço profissional, o contato com professores veteranos, a observação dos modelos de ensino consagrados como bons, constituem o processo de desenvolvimento da identidade individual do ser docente.

A Residência em música é um projeto atual, logo ele ambienta a prática musical na contemporaneidade, que exige dos educadores musicais um novo olhar sobre suas práticas. Arroyo (2002) destaca que essa nova perspectiva e abordagem sociocultural deve partir dessa reflexão sobre o que se faz hoje, mas com entendimento das bases conceituais e de ação da Educação Musical.

Arroyo (2007) também destaca as novas sensibilidades musicais que os jovens estão construindo e que a escola tem dificuldade de contemplar, novas formas de se pensar a aprendizagem e o ensino de música que vão além da construção de conhecimentos técnico-musicais bem como o impacto cultural das novas tecnologias. O professor precisa ser o protagonista das transformações na realidade educacional atual, buscando ter um novo olhar sobre os temas citados acima e incorporando os saberes adquiridos em sua formação no contexto contemporâneo.

Para esse estudo é importante destacar também a humanização da relação professor aluno como uma das capacidades docentes que devem ser trabalhadas e bem desenvolvidas. Em especial, quando se trata de formar professores para as demandas cotidianas de uma sociedade que tem preterido valores que devem compor a base de todo agrupamento humano, é relevante pensar que:

A atividade docente não é exercida sobre um objeto, sobre um fenômeno a ser conhecido ou uma obra a ser produzida. Ela é realizada concretamente numa rede

de interações com outras pessoas, num contexto onde o elemento humano é determinante e dominante e onde estão presentes símbolos, valores, sentimentos, atitudes...” (TARDIF, 2014, p. 55)

Dentro da Residência essa dimensão humana perpassa desde o contato do professor com aluno até o desenvolvimento das relações interpessoais de cada núcleo como aponta o residente:

Temos esse costume de ter a nossa verdade absoluta e quando estamos num grupo, a gente tem que aprender a ouvir a verdade da outra pessoa, agregando várias possibilidades do que pensávamos ser apenas um caminho. Na verdade, pode existir vários outros e você pode estar errado também. (Entrevistado 3)

A expressão contida na fala desse entrevistado, demonstra essa dimensão humana que deve fazer parte do cotidiano da formação do professor. Santos Neto clareia bem essa perspectiva na seguinte citação:

Quando digo aspectos humanos da formação (ou competência) docente quero me referir àqueles elementos que são próprios da natureza humana e que dizem respeito à interioridade, à subjetividade de cada ser humano. Assim, aspectos como identidade, projetos pessoais, representações, vida emocional, intersubjetividade, consciência corporal, autoconceito, espiritualidade, sensibilidade ao ouvir o outro, capacidade de disciplina pessoal...] (SANTOS NETO, 2002, p. 45)

De tal modo entendemos que os aspectos humanos perpassam todo o contexto formativo que se faz não somente na residência em música mas em toda a trajetória formativa dos futuros docentes.

Pensar o processo de constituição do ser docente passa por etapas de formação teórico prática, pela promoção do cuidado com o outro com a finalidade de conferir aprimoramento das relações interpessoais, considerando que a educação vai muito além dos muros das instituições educacionais. “... educação é vida e necessita recriação, modificação, ampliação e transformação da essência humana.” (Barbosa e Oliveira, 2013). Deste modo a formação que se faz na residência pedagógica em música envolve a vida no exercício profissional, esta é a ideia básica desse artigo que envolveu o campo educacional como objeto de estudo, interligando os aspectos acadêmicos e profissionais perpassados pela dimensão humana que compreende todo o processo de formação de professores para educação básica.

### **Considerações Finais**

O Programa de Residência Pedagógica, mais especificamente em Música, desenvolvido na UFCA está proporcionando a oportunidade para os alunos exercerem na prática aquilo que

a graduação propõe, neste caso a docência. Assim, esta vivência traz muitos ganhos para a formação dos residentes, que passam a compreender integralmente os requisitos para ação profissional docente.

Olhar a residência sobre a ótica dessa pesquisa, significa entendê-la sobre diversos fatores relacionados as vivências que ela proporciona. Entendemos que os residentes, são sujeitos que vão se constituindo e se desconstruindo sob diversos aspectos que conectam referências do ser político, social, psicossocial, histórico, cultural, cognitivo e biológico. Embora esses aspectos não tenham sido discutidos nessa pesquisa não podemos negá-los e abrem precedentes para novas perspectivas de estudo sobre outros aspectos da Residência e sobre o impacto do programa nas escolas. Por ser uma pesquisa em andamento, essas temáticas poderão ser estudadas com a conclusão do projeto.

## Referências

- ARROYO, Margarete. **Educação musical na contemporaneidade**. Seminário Nacional de Pesquisa em Música da UFG, v. 2, p. 18-29, 2002.
- ARROYO, Margarete. **Escola, juventude e música: tensões, possibilidades e paradoxos**. Em Pauta, v. 18, n. 30, p. 5, 2007.
- BARBOSA, Angela Maria. OLIVEIRA, Cláudia Chueire. **A dimensão humana na formação do professor: ensinar e aprender além da transmissão de conteúdos**. In Anais 11º Congresso Nacional de educação EDUCERE, Curitiba, 2013.
- GOMES, Rita de Cássia Medeiros. **A formação dos professores no contexto atual**. Revista de Educação, v. 14, n. 18, 2015.
- LOCATELLI, Cleomar. **A Política Nacional de Formação Docente: o programa de iniciação à docência no contexto brasileiro atual**. Revista Eletrônica de Educação, v. 12, n. 2, p. 308-318, 2018.
- MARTINS, Gilberto de Andrade. **Estudo de caso: uma estratégia de pesquisa**. São Paulo : Atlas, 2006.
- MAY, Tim. **Pesquisa social: questões, métodos e processos**. 3 ed. – Porto Alegre : Artmed, 2004.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 28 ed. Petrópolis, RJ : Vozes, 2009.
- NASCIMENTO, Maria Augusta Vilalobos. **Dimensões da identidade profissional docente na formação inicial**. Revista portuguesa de pedagogia, p. 207-218, 2007.
- PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência: diferentes concepções**. Poíesis Pedagógica, v. 3, n. 3 e 4, p. 5-24, 2006.
- SANTOS NETO, Elydio dos. **Aspectos humanos da competência docente: problemas e desafios para a formação de professores**. In: SEVERINO, Antonio Joaquim; FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (Org.). **Formação docente: rupturas e possibilidades**. Campinas, Papirus, 2002. p. 41-54.
- TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17 ed. Petrópolis, RJ : Vozes, 2014.
- YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 3 ed. – Porto Alegre : Bookman, 2005.

**BATUCAN(do) NA ESCOLA: PROCESSO DE MUSICALIZAÇÃO (ÉTNICO-RACIAL E EDUCAÇÃO AMBIENTAL) ATRAVÉS DAS PRÁTICAS PERCUSSIVAS**  
**DRUMMING AT SCHOOL: MUSICALIZATION PROCESS (ETHNIC RACIAL AND ENVIRONMENTAL EDUCATION) THROUGH PERCUSSIVE PRACTICES**

**Lidonildo Costa Pereira<sup>13</sup>**  
Universidade Federal do Ceará  
Escola Filomena Martins dos Santos

**Abstract:** This study investigates about percussive experiences of a group called ‘Batucan’ – composed by young students from a public school: Filomena Martins dos Santos, in Cruz city, Ceara. The interest in this research comes from the question of how this group forms its members, using in addition its collective rhythmic practices, collaborative making of your instruments, created in sound exploration workshops with recyclable materials at the school. In spite of it, the rhythms worked are form Afro-Brazilian repertoire, which leads to the approach of themes involving ethnic-racial education. Therefore, in this interdisciplinary perspective: Musical, Ecological and Ethnic-Racial this project was elaborate and developed. Thus, the objective was to analyze the formative process of group members through percussive practices in a context of musicalization in school, from 2016 to 2018. The methodology chosen for the deployment of this research was qualitative approach and its methodological path was action research. Data collection instruments include: semi structured interviews and questionnaires, as well as comments and notes in logbooks about essays, presentations, meetings, empowerment and outdoor classes in which students in the group have participated through all this time. Results obtained by the analysis of the methods demonstrate formative learning and musical skills from this interdisciplinary percussive activities in the school and therefore it’s a creative and alternative way to development of musical proposals, which that provide students with new possibilities for artistic protagonism and sociocultural interaction.

**Keywords:** Percussive Practices. Musicalization (ethnic-racial / environmental education). Public school.

### **Apresentação**

Nesse artigo procura-se desvelar os processos formativos emergidos a partir de atividades percussivas musicalizadoras com alunos de um grupo intitulado “Batucan”<sup>14</sup>,

---

<sup>13</sup> Mestre em Artes pela Universidade Federal do Ceará – UFC e professor de música da escola pública Filomena Martins dos Santos na Cidade de Cruz-Ce.

<sup>14</sup> Batuque da Escola de Canema.

oriundo de uma escola<sup>15</sup> pública do interior do estado do Ceará<sup>16</sup>. Tal grupo trata-se de uma atividade artística/musical de caráter extracurricular<sup>17</sup>, que utiliza práticas coletivas com instrumentos reciclados para a execução de ritmos do repertório afro-brasileiro.

Este projeto na escola encontra-se em plena atividade desde o ano de 2008<sup>18</sup>, e se caracteriza como uma proposta inclusiva e educativa que concilia diferentes áreas de conhecimento (meio ambiente, cultura afro e ensino de música) tendo a percussão como base mediadora e musicalizadora. Seu caráter criativo viabiliza a proposta da educação musical uma vez que se constitui como ferramenta de enriquecimento cultural e expressivo dos integrantes, propiciando-lhes uma aprendizagem mais aberta a outras questões educativas, além de possibilitar novos hábitos de apreciação musical mediante a prática de ritmos tradicionais do repertório cultural afro-brasileiro: Samba, Maracatu, Axé, Samba-Reggae, Baião, dentre outros.

A utilização de um instrumental percussivo construído pelos próprios estudantes a partir de materiais recicláveis surgiu devido à carência de recursos destinados a aquisição de instrumentos convencionais para a escola, e daí, veio a necessidade de realização de diversas oficinas ecológicas de experimentação sonora, onde houve a contextualização de conceitos ambientais como: sustentabilidade, reutilização, uso sustentável, entre outras temáticas pertinentes às questões de impacto ambiental, sempre instigando os participantes à despertarem uma consciência ecológica e uma autonomia reflexiva para lidarem com os problemas que assolam a natureza não somente no mundo globalizado, mas, nas suas próprias comunidades e bairros onde se situam. Estas oficinas do grupo, mediadas por um fazer artístico, acessível e ecológico, possibilitaram ainda, colocar o estudante como protagonista de uma experiência criativa, dando-lhe condições para desenvolver sua capacidade autônoma, e de se expressar tanto individual quanto coletivamente, criando e executando suas próprias ferramentas de expressão estética e sonora.

Não obstante, o grupo trabalhou ainda através da prática de repertório, ritmos que contribuíram para a abordagem de conhecimentos referentes à cultura afro-brasileira,

---

<sup>15</sup> Escola Filomena Martins dos Santos, conhecida popularmente como “escola de canema”.

<sup>16</sup> Especificamente na cidade de Cruz-Ce, há 258,5 km da capital estadual Fortaleza.

<sup>17</sup> Que funciona no pós-turno, ou seja, após o término das aulas regulares.

<sup>18</sup> Porém, só a partir do ano de 2016 veio a ser investigado.

tornando-se um viés de expressividade e de contextualização de diversos saberes relacionados às manifestações afro no âmbito escolar, permitindo a ruptura de intolerâncias e preconceitos, e favorecendo ainda o fortalecimento de relações étnico-raciais e socioculturais entre os jovens praticantes.

A pesquisa foi importante para a compreensão de novos processos de ensino-aprendizagem em música, no qual se utilizaram outros campos de conhecimento para uma abordagem pedagógica junto às práticas percussivas, como por exemplo, as questões ecológicas e étnico-raciais. Além do mais, foram emergidos outros alcances formativos que apontam diversas potencialidades educativas, como: psicomotoras, socioemocionais, de relacionamentos interpessoais, de desinibição, de tolerância cultural, de respeito ao meio ambiente entre outras mais que serão abordadas ao longo dessa discussão.

Para a realização desse estudo foi necessário organizar em três categorias distintas para análise todos os registros coletados durante as etapas de pesquisa, tais como: registros de imagens (fotografias); registros de vídeo (ensaios, oficinas e apresentações) e registros escritos (bibliografias, entrevistas, questionários, diários de bordo).

Ao longo destes três anos de investigação foram realizados alguns procedimentos metodológicos com os alunos do grupo Batucan por meio de etapas e cronogramas que, posteriormente, facilitaram a coleta dos dados - extraídos a partir das observações de campo e dos registros supramencionados que constituíram o *corpus* documental desta pesquisa. Eis as etapas:

Etapa 01 - Oficina ecológica de exploração sonora - (Realização de práticas coletivas de confecção de instrumentos percussivos a partir de resíduos recicláveis, onde houve a exploração timbrística destes materiais e diálogos voltados para a conscientização sobre as questões atreladas ao meio ambiente - como a importância da reutilização e o desenvolvimento sustentável. / Período de Execução: Ocorreu sempre no início do 2º bimestre de 2016, 2017 e 2018 no horário de pós-turno escolar).

Etapa 02 - Ensaios rítmicos - (Aulas coletivas de música com os instrumentos recém-confeccionados pelos alunos, onde foram trabalhados exercícios de técnica, entrosamento em grupo, andamentos, ritmos afro-brasileiros, percussão corporal, manulação

e rudimentos<sup>19</sup>, além de capacitações percussivas com outros profissionais, ensaios, aulas de campo e apresentações. / Período de Execução: Ocorreu sempre no 2º, 3º e 4º bimestre de 2016, 2017 e 2018, sempre nos horários de pós- turno escolar).

Etapa 03 - Momentos Reflexivos sobre a Cultura Afro - (Rodas de conversa, transmissão de filmes sobre a cultura afro-brasileira<sup>20</sup> e de discussões reflexivas que se alinham à etapa anterior, contextualizando a música percussiva junto à história de conquistas e de sofrimento do povo afro no Brasil, valorizando seus conhecimentos e influências e sensibilizando os alunos sobre os riscos atrelados ao preconceito e a discriminação racial. / Período de Execução: Ocorreu sempre no 3º e 4º bimestre de 2016, 2017 e 2018, sempre nos horários de pós-turno escolar).

Sobre os resultados obtidos com a aplicabilidade dessas etapas metodológicas, verificou-se, principalmente por meio das entrevistas e dos questionários escritos, que entre os estudantes foram construídos, ao longo de suas atividades no grupo, laços de afetividade, de pertencimento e de sentimento comunitário, que prezaram ainda o respeito coletivo e a colaboração, valorizando as diferenças interpessoais e contribuindo para a formação de relações humanas sensíveis e abertas ao diálogo da diversidade cultural e étnico-racial.

Outro aspecto que também foi enfatizado pelos entrevistados e que por isso merece reconhecimento devido à sua importância para essas análises refere-se à musicalidade, desenvolvida a partir dessas práticas percussivas diferenciadas na escola, e que proporcionou a eles um primeiro contato com elementos da educação musical, proporcionando-lhes a construção de experiências significativas e de diversas competências e habilidades, estimuladas com base no trabalho musical/rítmico afro-brasileiro.

Essas experiências coletivas de musicalização por meio de instrumentos percussivos reciclados trouxeram novas possibilidades de se trabalhar a música no contexto escolar, pois além de despertar alcances formativos em termos de habilidades rítmicas nos alunos, possibilitaram ainda colocá-los como protagonistas do fazer criativo, dando-lhes autonomia para que pudessem se expressar, criando e executando seus próprios

---

<sup>19</sup> Combinações de técnicas de baquetamento utilizadas para desenvolver a agilidade e a destreza entre as mãos. Possibilitam ainda a criação de frases e células rítmicas que podem ser aplicadas na execução musical.

<sup>20</sup> Filmes: Besouro (2009), Atabaque Nzinga (2006), Kiriku (1998).

instrumentos, apreciando os diversos timbres produzidos coletivamente, ofertando-lhes, ainda, condições para o desenvolvimento de referenciais sonoros – capazes de apreender qualquer tipo de música, ressignificando-a, tornando-se indivíduos mais críticos e sensíveis.

A presente pesquisa se apresenta como parte de um estudo aprofundado, intitulado *“Batucan(do) na Escola Filomena Martins dos Santos em Cruz-Ce: Processo de musicalização (Étnico-Racial e Educação Ambiental) através das práticas percussivas”*, que iniciou no ano de 2016 no curso de Mestrado Profissional em Artes (PROF-ARTES) da Universidade Federal do Ceará (UFC). Do ponto de vista acadêmico, constituiu-se como um processo empírico e investigativo necessário para a compreensão das diversas relações desenvolvidas entre os agentes participantes destas atividades, que sem distinção de raça, sexo ou nível cultural, compartilharam do mesmo propósito de se construir uma atividade diferenciada e inclusiva no seio escolar - algo que indiscutivelmente influenciou numa mudança comportamental favorável em suas vidas.

Com base nas perspectivas abordadas, afirma-se que a musicalização por meio da constituição de um repertório afro e da construção de um instrumental percussivo com materiais reciclados na escola tornou-se um caminho acessível e eficiente para o pleno desenvolvimento musical, humano e educacional dos integrantes desse grupo, tornando-os mais habilidosos, sensíveis, críticos e conscientes para lidar com situações adversas do cotidiano. Assim, se reforça a visão de que o grupo Batucan – por meio de seu processo musicalizador junto às práticas percussivas – apresentou-se como um eixo de ligação entre diversos conhecimentos, potencializando-se como um trabalho formador e inovador principalmente para a área da educação musical, tão carente de propostas criativas que confirmem sua importância e necessidade no currículo escolar.

### **Batucan(do) e Ressignificando**

Conforme externado através do pensamento dos integrantes, verificou-se a partir dessas atividades, a presença de laços afetivos coletivos não apenas entre os próprios sujeitos, mas também, entre os mesmos e a instituição escolar. Atribuem ao grupo diversos valores e significados, comparando-o inclusive como uma escola, time, família e até passatempo predileto, onde apreendem várias técnicas e ritmos, despertando amizades e habilidades diversas. “Nesta vivência, [...] também se desenvolve processos de partilha e colaboração

que, para a área de educação musical, nos amplia a percepção de etapas formativas para o ensino de música” (SANTOS, Catherine, 2017, p.44).

Os alunos relatam o melhoramento de aspectos relacionados à atenção, à desinibição, à paciência, à comunicação, à motivação e à compreensão musical. Sobre esta última, enfatizam habilidades significativas que se desenvolveram através de um trabalho musicalizador com a percussão afro e a reciclagem. Tais aprendizagens musicais na visão dos mesmos apontam para a capacitação dos seguintes conhecimentos: técnicas de baquetamento, de rebote e de rufos; criatividade e improviso, ganho de velocidade e agilidade motora; noções temporais como: métrica, compassos, pausas, andamentos e contratempos; viradas<sup>21</sup>; discriminação auditiva; interpretação da estrutura sonora e por último o mais importante: a tolerância e a familiarização com ritmos oriundos do repertório afro-brasileiro, um dos objetivos centrais da Educação Musical.

#### **Alcances Formativos das Atividades Percussivas**

Conforme ainda apontado pelos entrevistados, os ensaios coletivos na escola por meio da prática percussiva tornam-se importantes espaços de aprendizagem musical e de convívio social, onde os alunos internalizam conhecimentos práticos e teóricos na medida em que repetem diversos exercícios rítmicos por meio da oralidade<sup>22</sup>, abrindo margem para “erros e acertos” que conseqüentemente possibilita a construção do saber percussivo.

Assim como os ensaios, outros momentos de grande relevância para a aquisição de conhecimentos, incentivos e experiências, tratam-se das apresentações, as quais mobilizam todo o grupo, assim como a própria escola e muitas vezes a comunidade onde os alunos se situam. “Essas apresentações também contribuíram para o processo de motivação dos alunos, pois a satisfação e o envolvimento nesse tipo de atividade tornou-se evidente através das conversas e das atitudes demonstradas por eles” (PAIVA, 2004, p.62).

---

<sup>21</sup> Variação do andamento da música, podendo ser alterada conforme a criatividade do músico, ou do ritmo executado.

<sup>22</sup> Método tradicional de transmissão de conhecimentos característico às manifestações culturais populares principalmente de caráter afro-brasileiro. Tal saber, considerado “não formal” por meio da esfera acadêmica, é privilegiado e legitimado dentro do espaço escolar por meio destas práticas percussivas, aliando-se aos saberes ditos “formais”, “sistemáticos” que compreendem o currículo de ensino.

Nos discursos apontados, identificam-se pensamentos que enfatizam as apresentações como momentos de ensino-aprendizagem imprescindíveis para a revitalização das práticas musicais do grupo. Ademais, percebe-se a incessante motivação e o interesse dos alunos por novas experiências, vivências e contatos pessoais, competências estas que contribuem para a desinibição e para o relacionamento interpessoal. Também considera-se nestas análises a participação e a colaboração da própria comunidade escolar nos eventos mais importantes em que o grupo se faz presente.

Percebeu-se por meio dos relatos, que a prática percussiva coletiva com instrumentos reciclados contribui para desenvolver entre os alunos do grupo uma musicalidade que os auxilia na apreensão de determinados padrões rítmicos, ou seja, há uma rápida assimilação seguida de interpretação e repetição ocasionada em circunstância do processo musicalizador. Em concomitância, também prevalece nestas atividades a escuta ativa, o respeito coletivo e o bom comportamento. Os alunos demonstram coragem, curiosidade e talento em manusear instrumentos convencionais em oficinas percussivas (capacitação com outros profissionais), como se fossem seus próprios instrumentos reciclados, algo muito significativo para o Ensino de Música, pois, comprova que para a realização de determinados grupos percussivos em outras realidades escolares, não necessita-se prioritariamente da aquisição de um acervo instrumental oneroso. Antes, se torna acessível, alternativo e educativo um trabalho musicalizador que congregue distintas áreas do conhecimento em prol de uma efetivação rítmica. E o reaproveitamento de materiais para a prática instrumental com um repertório afro-brasileiro na escola pode ser um caminho viável, ecológico e cultural para o alcance destas amplitudes formativas.

### **Impacto Sensibilizador do Processo Musicalizador**

Os estudantes foram indagados sobre o que caracteriza uma oficina percussiva reciclável, e sobre sua importância para o melhoramento de suas aprendizagens no grupo, na escola e conseqüentemente em suas vidas. Obteve-se a partir daí, perspectivas que encontram ressonância na ideia de que a oficina ecológica na escola pode atuar como um importante elo entre a educação musical e a conscientização ambiental.

Em outros depoimentos, os entrevistados destacam que durante as oficinas, aprendem a arte e a técnica da confecção de instrumentos, ao passo em que também refletem

sobre a importância da reutilização destes materiais reciclados para a prática do grupo. Não obstante, exprimem seus valores e atitudes ambientais quando relatam que trazem para estas atividades, resíduos encontrados na rua, os quais servirão posteriormente como instrumentos percussivos.

Através de outras declarações, os alunos revelam o entendimento de que estas oficinas - através da confecção de instrumentos percussivos, passaram a ser um fator determinante para suas iniciações musicais, tendo contribuído para a aprendizagem de várias técnicas, ritmos e habilidades diversas que inclusive, podem ser transmitidas a qualquer instrumento percussivo convencional.

Também considera-se nestas atividades a integração entre diferentes áreas do conhecimento em prol de um fazer musical percussivo. Sobre isso, identifica-se uma perspectiva articulada de diferentes temáticas disciplinares (ecologia, cultura afro-brasileira, música) características à proposta interdisciplinar, que guia toda a ação realizada com estas oficinas. Neste caso, “a interdisciplinaridade, como processo, extrapola o intercâmbio entre as disciplinas e é também uma troca entre as pessoas, que constroem um conhecimento coletivo através da reciprocidade, das contribuições de cada uma [...]” (FERNANDES, 2010, p.118).

## Referências

FERNANDES, José. **Quem disse que as rosas não falam?** Concepções de docentes do Ensino Fundamental sobre a interdisciplinaridade na escola. 2010. 213f. Dissertação. (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira. Universidade Federal do Ceará, Fortaleza - Ceará.

PAIVA, Rodrigo. **Percussão:** uma abordagem integradora nos processos de ensino e aprendizagem desses instrumentos. Campinas 2004. 151f. Dissertação (Mestrado em Música) – Instituto de Artes da UNICAMP, 2004. Paulo, 2004.

SANTOS, Catherine. **Saberes Percussivos nas Escolas Públicas da Cidade de Fortaleza.** 2017. 110f. Tese. (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em educação Brasileira. Universidade Federal do Ceará, Fortaleza-Ceará.

## Catálogo e desenvolvimento de *softwares* para ensino de teoria musical Cataloging and software development for teaching music theory

**Eric de Oliveira Barreto**

Instituto Federal da Bahia / Universidade Federal da Bahia

**Allysson Fernando Guedes de Almeida**

Instituto Federal da Bahia

**Maria Alice Oliveira Costa Leal**

Instituto Federal da Bahia

**Thiago Machado Sampaio**

Instituto Federal da Bahia / Universidade Federal da Bahia

**Abstract:** Digital learning materials are important tools in teaching-learning processes. They are useful from classroom applications, in regular and specialized teaching classes, to individual learning. However, there are no surveys and analyzes of such materials developed for teaching music theory in Brazil, which makes it difficult for teachers and students to search for their uses. Thus, the present work aims to present partial results of a survey on digital learning materials for teaching music theory, from which a catalog will be created with analyzes and indications of use for different contexts and also develop software and games that enable the learning of musical intervals and scales, with interactive and accessible approaches to various audiences, always indicating the sound result of the phenomena. The research has as methodological procedures: search for the following keywords "jogos musicais", "games musicais", "jogos teoria musical", "games teoria musical", "game music theory", "music theory online", using three different search engines: google, qwant and duckduckgo; selection of sites, software and games with content focused on music theory; classification of teaching materials by language, content, usability, prior knowledge required, platforms and origin. Based on these results, the development of a methodology for teaching intervals and scales through interactive software, which was called Régua Deslizante. This is an interval pattern that indicates musical ranges (Régua Intervalar Deslizante - RID) or a set of interval patterns that make up certain scales (Régua Escalar Deslizante - RED). The methodology is characterized by the possibility for the user to discover the desired range or scale and always obtain the sound result of their choices.

**Keywords:** Music Theory, Music Games, Music Teaching Software.

### Introdução

Materiais didáticos digitais são ferramentas importantes em processos de ensino-aprendizagem. Elas são úteis desde aplicações em salas de aula, em turmas de ensino regular

e especializado, até a aprendizagem individual. Contudo, não há levantamentos e análises de tais materiais desenvolvidos para ensino de teoria musical no Brasil, o que dificulta a busca por parte de docentes e estudantes que demandem seus usos, já limitados em ambientes regulares de ensino. Sendo assim, o presente trabalho tem por objetivos: 1) fazer um levantamento de materiais didáticos digitais para ensino de teoria musical, ofertando um catálogo com análises e indicações de uso para diferentes contextos; 2) desenvolver *softwares* e *games* que possibilitem a aprendizagem de intervalos e escalas musicais, com abordagens interativas e acessíveis a variados públicos, sempre indicando o resultado sonoro dos fenômenos.

Esta é uma pesquisa em andamento e está sendo realizada em duas frentes. Enquanto a primeira trata da coleta de dados necessária para gerar o catálogo com jogos digitais dedicados ao ensino de teoria musical, a segunda busca desenvolver *softwares* para o ensino de intervalos e escalas musicais em língua portuguesa. A primeira etapa tem como principais procedimentos metodológicos: a) busca de palavras-chave utilizando diferentes motores de busca b) seleção dos sítios, *softwares* e *games* com conteúdos voltados para teoria musical; c) classificação dos materiais didáticos por língua, conteúdo, usabilidade, conhecimentos prévios necessários, plataformas e origem; d) análise crítica de cada material. A segunda etapa tem como principais procedimentos metodológicos: a) idealização de metodologia de ensino de intervalos e escalas (a qual chamamos de Régua Deslizante); b) levantamento de requisitos para desenvolvimento dos *softwares*; c) implementação e testagem dos *softwares* desenvolvidos a partir da metodologia desenvolvida.

Resultados preliminares indicaram uma quantidade baixa de materiais para ensino de teoria da música em língua portuguesa, bem como a ausência de plataformas dedicadas a este ensino, em contraste com quantidade significativa destes materiais em língua inglesa. Com base nesses resultados, iniciou-se o desenvolvimento de uma metodologia para ensino de intervalos e escalas através de *softwares* interativos, a Régua Deslizante.

A opção por desenvolver *softwares* e *games* para o ensino de intervalos e escalas se deu por não termos encontrado nenhum jogo digital ou programa de computador, em língua portuguesa, com este objetivo. Versões preliminares destes produtos estão disponíveis no sítio [www.gcem.ifba.edu.br](http://www.gcem.ifba.edu.br). Espera-se que ao final desta pesquisa seja possível disponibilizar um catálogo indicativo com uma resenha sobre cada um dos materiais (de

maneira a orientar docentes e estudantes) e, também, um conjunto de softwares baseados nas metodologias desenvolvidas para a RID e a RED.

### **Fundamentação Teórica**

Os processos de informatização e digitalização já estabelecidos em grande parte do mundo proporcionaram desafios de muitas ordens. No campo da educação estes processos são vivenciados de formas múltiplas, trazendo não só muitas soluções inovadoras, mas também criando novos problemas. Se por um lado a internet possibilitou acesso a conteúdos em quantidades e velocidades jamais vistas, esse mesmo acesso criou um problema nunca vivenciado nesta intensidade: a necessidade de aprender a selecionar conteúdos, metodologias e abordagens em uma rede ampla e dispersa, a qual abarca produtos de todos os espectros de qualidade. A possibilidade de acesso a diferentes conteúdos, em níveis de complexidade distintos, através de variadas plataformas, gera amplo desafio aos profissionais das mais diversas áreas em realizar transposições didáticas e criar ferramentas digitais que, além de colaborarem para aprendizagens, dialoguem com certa fidedignidade de conhecimentos tradicionais sem perder de vista as novas formas de abordar e desenvolver tais conhecimentos.

Neste sentido, há um campo aberto para desenvolvimento de conteúdos digitais e solução de problemas como: elaboração de materiais em língua nativa; criação de metodologias de ensino para ambiente digital; desenvolvimento de programas que atendam a um conjunto de conhecimentos e habilidades; organização de produções já existentes em conjuntos que se complementem, etc.

Tais desafios impõem novas formas de atuação para professores e professoras, os quais passam a ter que atuar perante um público cada vez mais diverso, ora capaz de fazer escolhas ante a um oceano de opções, ora incapaz de selecionar materiais de aprendizagem com conteúdos abordados com rigor técnico ou mesmo adequado para o que se pretende aprender. Para Brand e Yegorov,

com o advento do computador, da internet e do smartphone, as crianças tornaram-se seletivas. O controle da música ouvida não está mais nas mãos do professor de música sozinho, mas acessível às crianças a qualquer momento através da mídia. A escolha que é orientada pelos professores, juntamente com o desenvolvimento de habilidades tecnológicas, abre novas perspectivas para a educação musical (Brand; Yegorov, 2018, p. 30).

Estas novas perspectivas para a educação musical trazem problemas específicos para a formação de professores de música, já que a aprendizagem musical requer tempos e meios específicos, além de demandar constante atualização docente não apenas para as novas músicas e suas formas de criar e ouvir, mas também para as tecnológicas com as quais elas são apreciadas, consumidas, produzidas e aprendidas. Este é um problema bastante potencializado em ambientes escolares, porque docentes lidam com diversidades de interesses, experiências prévias, demandas institucionais específicas, criando dificuldade para organizar conteúdos e metodologias com capacidade de dialogar com as formas de ser e de fazer música próprias da juventude. Para Burnard,

os professores de música continuam com poucos recursos, sem tecnologias apropriadas e tempo para pensar sobre o que a tecnologia pode oferecer educação musical. A lacuna entre as escolas que possuem e as que não têm acesso adequado a novas tecnologias digitais continua a crescer, enquanto a lacuna entre o envolvimento dos alunos e as conquistas da música na escola e fora da escola também está aumentando. Os imperativos políticos e profissionais de envolver os alunos de forma mais estratégica e de tornar a educação musical acessível, relevante e motivadora (ou seja, mais 'sincronizada' com as necessidades musicais dos jovens), refletem os desafios contínuos para o professor (Burnard, 2007, p. 201).

Ante este cenário complexo para atuação do educador musical, torna-se cada vez mais necessário que a comunidade de educadores musicais troque experiências e contribua para o compartilhamento de produtos e materiais passíveis de serem utilizados em diversos ambientes educativos, sendo estes educadores responsáveis pela seleção de materiais qualificados disponíveis na internet. Também se faz necessário desenvolver materiais didáticos capazes de responder às novas formas de estar no mundo, das quais *smartphones*, *tablets* e computadores são amplamente utilizados, aproveitando o potencial interativo destes recursos, principalmente no que tange à possibilidade de proporcionar resultados sonoros imediatos e complexos, o que livros e apostilas sempre foram incapazes de realizar.

### **Metodologia**

A busca de *softwares* e jogos musicais foi realizada a partir do uso de seis palavras chave em três diferentes motores de busca. As palavras-chave foram: “jogos musicais”, “*games* musicais”, “jogos teoria musical”, “*game* teoria musical”, “*game musical theory*”, “*musical theory online*”. Como motores foram utilizados: google, qwant e duckduckgo.

A partir dos resultados obtidos foram selecionados materiais que tinham como foco o aprendizado de teoria musical elementar e analisadas características referentes à: plataforma na qual é disponibilizado, tipo de licença, idioma e abordagem (foco dos princípios teóricos). A partir desta análise, iniciamos o trabalho de catalogação e criação de resenhas indicativas para cada *software*, sendo que o trabalho de redação das resenhas ainda está em desenvolvimento, devido ao grande número de recursos encontrados.

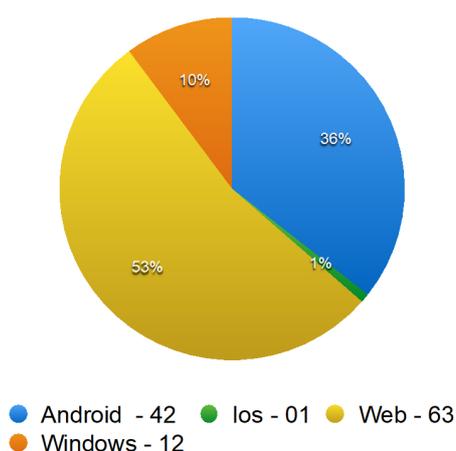
Considerando a ausência de materiais digitais para ensino de intervalos e escalas, idealizamos uma metodologia para ensino destes conteúdos através de programas de computador. Chamamos esta metodologia de Régua Deslizante, por se tratar de padrões intervalares ou escalares (que são escolhidos pelo estudante) que podem deslizar sobre uma sequência de notas musicais. O algoritmo desenvolvido escolhe as enarmonias adequadas a cada intervalo ou escala escolhida. A Régua Deslizante também emite os sons da escala e intervalos escolhidos, dando respostas sonoras fundamentais para o aprendizado musical.

## Resultados

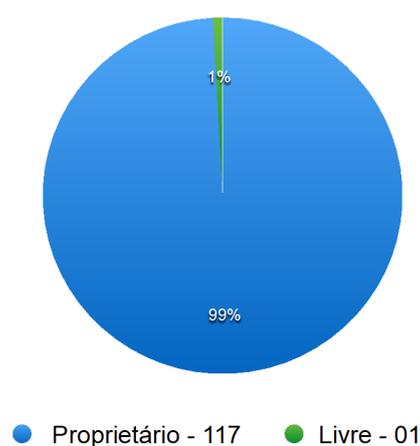
### 1. Dados referentes ao conjunto de *softwares* coletados para elaboração do catálogo

O conjunto de *softwares* encontrados nas buscas apresenta as seguintes características:

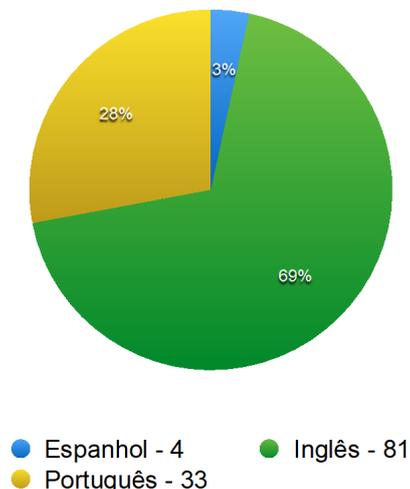
**Gráfico 1:** Percentual de *softwares* por plataforma



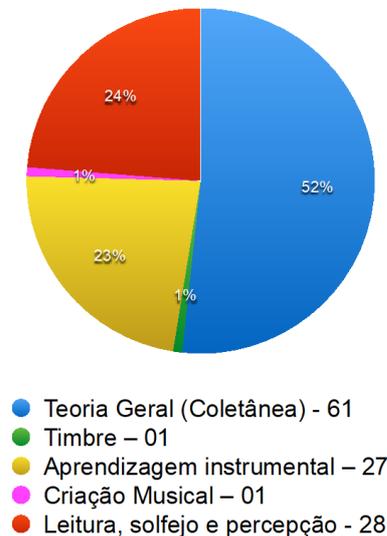
**Gráfico 2:** Percentual de tipos de licença



**Gráfico 3:** Percentual de idiomas



**Gráfico 4:** Ênfase da abordagem teórica



Os dados acima resumem o universo dos *softwares* presentes na primeira versão do catálogo, indicando categorias através das quais o usuário pode refinar a busca pela resenha.

As resenhas escritas para cada uma destas ferramentas digitais seguem um formato específico, apresentando informações sobre: plataforma; idioma; licença; ênfase da abordagem teórica; localização; descrição da tela; funcionamento; principais qualidades; limitações e/ou problemas. O objetivo da padronização é oferecer descrições e análises capazes de informar o usuário (seja docente ou estudante) objetivamente sobre o que esperar do material. A Figura 1 apresenta a resenha do aplicativo *Key Signature Identification*, através da qual pode-se observar como são descritas as informações no catálogo.

### Key Signature Identification

Plataforma: *Web*

Idioma: Inglês

Licença: Proprietária

Ênfase da abordagem teórica: Teoria Geral

O jogo *Key Signature Identification* está disponível no site [www.musictheory.net](http://www.musictheory.net). Ele tem como principal objetivo ensinar a identificar tonalidades a partir da armadura de clave.

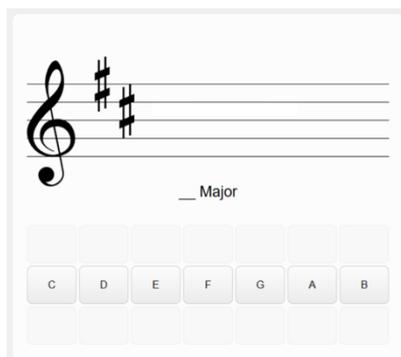


Figura 1 – Página inicial do jogo *Key Signature Identification*

**Descrição da tela:** Na tela representada na Figura 1 é apresentada uma clave de sol com uma pauta musical (conjunto de 5 linhas e 4 espaços), essa pauta possui uma armadura (conjunto de alterações imediatamente após a clave) com alterações em sustenido (#) na linha e espaço que representam respectivamente as notas Fá e Dó. Abaixo da pauta está escrita a palavra “Major”, indicando que as alterações devem representar uma tonalidade de modo maior. Abaixo do nome “Major” há a sequência de botões representando as notas C, D, E, F, G, A e B (Dó, Ré, Mi, Fá, Sol, Lá e Si).

**Funcionamento:** Este material funciona como um exercício *online*, tendo o usuário apenas a função de interpretar as informações dadas na tela e clicar na nota que julgar representar a tonalidade representada pela armadura apresentada. O número de acertos é dado no centro da parte superior da tela e novas armaduras são apresentadas imediatamente após o *click* em uma das opções dadas. Quando o usuário acerta a tonalidade dada, as alterações que compõem a armadura e o botão clicado são bordados pela cor verde por uma fração de segundos; quando o usuário não acerta, o botão com a nota clicada fica em vermelho e este botão fica indisponível para novo *click*, mas ele pode clicar em outra opção para tentar acertar. O percentual de acertos é apresentado no centro superior da tela.

O exercício está pré-configurado para apresentar apenas as tonalidades maiores de Dó, Ré, Mi, Fá, Sol, Lá e Si, que estão pré-configuradas para serem apresentadas de forma cifrada (C, D, E, F, G, A e B). Estas configurações podem ser alteradas a partir de um botão localizado no canto superior direito da tela (um símbolo de catraca), podendo incluir o modo menor e os sete modos gregos, bem como acrescentar tonalidades em sustenido e bemol. Também é possível alterar a clave utilizada, havendo mais seis opções além da clave de sol, que é clave pré-configurada.

**Principais qualidades:** O material possui *design* e *layout* simples e objetivos. É útil para a aprendizagem de armaduras em partituras e identificação das tonalidades que elas representam. A configuração prévia atende ao usuário iniciante e a possibilidade de configurar aumentando o grau de complexidade é importante para o incentivo ao aprofundamento do conhecimento. Também não foram identificados erros no sistema e, do ponto de vista da teoria musical, o material é bastante preciso.

**Limitações e/ou problemas:** É necessário conhecimento prévio sobre leitura e escrita de partituras para conseguir entender as questões do jogo. O fato de o material estar escrito em inglês dificulta o acesso ao público brasileiro.

FIGURA 1 - Resenha do software *Key Signature Identification*

## 2. Régua Intervalar Deslizante - RID e Régua Escalar Deslizante - RED

A Régua Deslizante funciona a partir de um conjunto de teclas organizadas em duas oitavas cromáticas começando na nota dó. Sob este conjunto pode-se inserir uma Régua Intervalar (usando a RID) ou uma Régua Escalar (usando a RED). Estas régua são construídas a partir da utilização dos sinais U e V para indicar, respectivamente, 1 semitom e 1 tom. A visualização da régua permite ao estudante visualizar (e contar) a quantidade de tons e semitons presentes em cada intervalo escolhido, bem como o padrão intervalar que constitui os graus das escalas escolhidas. Vejamos o funcionamento da RID ilustrado na Figura 2:

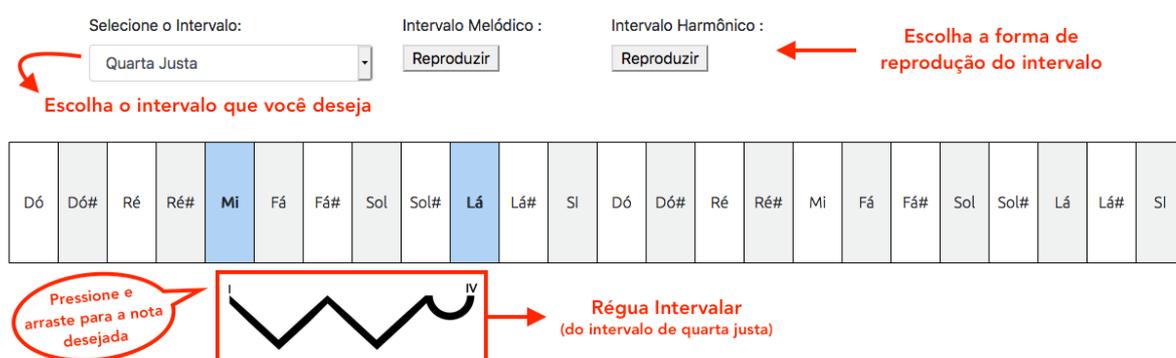


FIGURA 2 - Régua Intervalar Deslizante – RID

Para utilização da RID o usuário deve escolher o intervalo desejado na caixa localizada no canto superior esquerdo da tela. Ao selecionar um intervalo, a Régua Intervalar aparecerá sob o conjunto de teclas indicando as notas que compõem o intervalo escolhido a partir da nota dó. Esta régua pode ser deslocada para a direita ou para esquerda, por deslizamento. Ao posicionar sobre uma nota específica, o algoritmo do *software* calcula a enarmonia correta referente ao intervalo escolhido. Isto quer dizer que, se o estudante escolher o intervalo de quarta aumentada (composto de três tons) e posicionar a Régua Intervalar sob a nota mi, ela indicará a nota lá#. Porém, se ele selecionar o intervalo de quinta diminuta (também composta de três tons) ela indicará a nota de si@. Na Figura 2 pode-se observar a seleção do intervalo de quarta justa: a nota mi representa a primeira nota do intervalo e a nota lá a segunda, estando elas destacadas em azul. O usuário ainda pode obter o resultado sonoro, reproduzindo o som do intervalo de forma melódica ou harmônica.

A Figura 3 apresenta o funcionamento da RED, que tem por base a mesma metodologia da RID: a estudante escolhe uma escala desejada, a qual é gerada sob o conjunto

de teclas (com duas oitavas), com o primeiro grau sob a nota dó. Ao posicionar a Régua Escalar com o 1º grau sob uma nota, o algoritmo calcula as notas pertencentes à escala, indicando as enarmonias corretas. É possível ouvir a escala e mostrar sua equivalente enarmônica, além de ajustar o andamento da execução do audio. Ao executar uma escala, as notas são animadas e destacadas em cor lilás, de maneira sincronizada com o tempo sonoro.

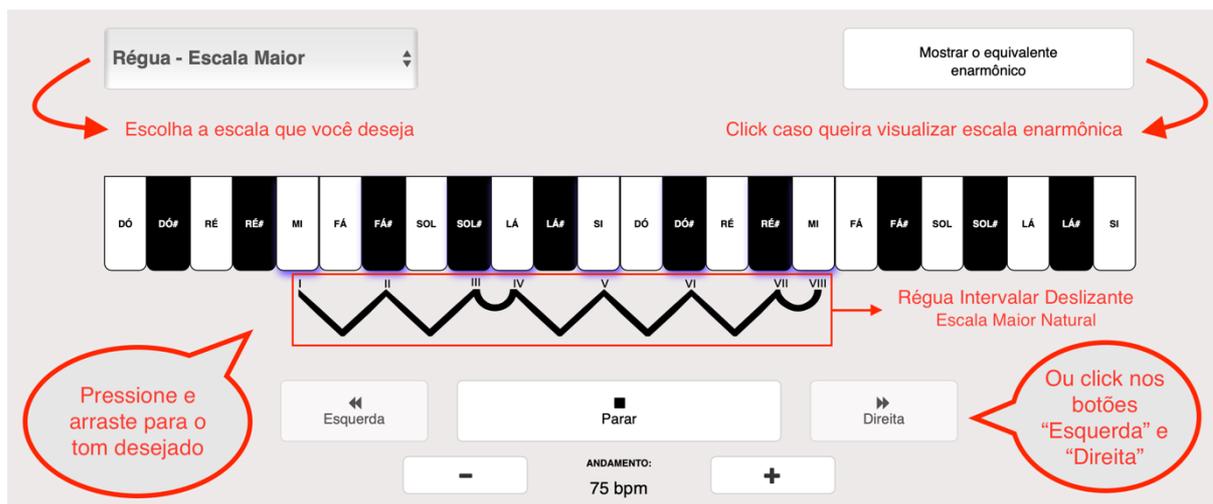


FIGURA 3 - Régua Escalar Deslizante – RED

Podem ser escolhidas as seguintes Régua Escalares: maior natural, menor natural, pentatônica menor, pentatônica maior. As Régua hexatônica, octatônica, menor harmônica, menor melódica estão em fase de implementação. Cabe destacar que as páginas da RID e RED apresentam aulas que dão suporte teórico para compreensão de intervalos e escalas musicais, com explicações textuais e com utilização da própria metodologia da Régua Deslizante para cada tópico estudado, sempre indicando a resposta sonora dos fenômenos abordados.

### Comentários conclusivos

No que diz respeito à elaboração do catálogo de materiais didáticos musicais digitais, foi percebido que muitos dos *softwares* não são encontrados em motores de busca genéricos, indicando a necessidade de ampliar pesquisa para bases de dados de instituições como Associações da área de música e informática, Universidades, Institutos Federais, entre outros.

Quanto às Régua Deslizantes, elas apresentam potencial para colaborar com a aprendizagem de intervalos e escalas musicais de maneira interativa, informando resultados

sonoros. Seus desenvolvimentos em código aberto possibilitam ampliação de suas funções, criação/elaboração de jogos e aplicações em outros contextos teóricos.

A catalogação e o desenvolvimento de materiais didáticos digitais pela comunidade de educadores musicais podem colaborar para que pessoas realizem estudos independentes a partir de materiais com qualidade referenciada, além de contribuir para o aprimoramento da atividade docente, ampliando possibilidades pedagógicas e interativas entre docentes e estudantes, conforme salientou Pamela Burnard.

### Referências

Brand, Eva; Yegorov, Ludmilla. What's New?: A Multi-Language Website for Teachers and Pupils. In: **Proceedings of the International Society for Music Education - 33rd World Conference on Music Education**. Baku, Azerbaijan, 2018.

Burnard, Pamela. Creativity and technology: critical agents of change in the work and lives of music teachers. In: **Music Education with Digital Technology**. Continuum. New York. 2009.

Key Signature Identification. Versão em inglês. Software para ensino de teoria musical. Disponível em: < <https://www.musictheory.net/exercises/keysig> >. Acesso em: 15 jul. 2019.

**CORAL INFANTIL DA ESCOLA DE MÚSICA DE SOBRAL: aprendizagem na perspectiva dos pais/ responsáveis dos alunos do coral****CHILDREN'S CHOIR OF THE MUSIC SCHOOL OF SOBRAL: learning from the perspective of parents/ guardians of choir students****Laiany Rodrigues de Sousa**

Universidade Federal do Rio Grande do Norte

**Abstract:** This paper deals with the learning of children of the Choir of the Music School of Sobral. Such approach is necessary for the reflection on the pedagogical practices performed in the choir, aiming to improve the musical learning of the children in the group. The objective of this research was to identify the main learning processes that exist in the Children's Choir from the perspective of the parents/ guardians of the students. This purpose was achieved through a case study that had as instruments of data collection questionnaires applied to parents/ guardians, documentary research and literature review. The research was conducted at Music School of Sobral and the universe of research covered the parents and guardians and the children of the choir. Regarding the data analysis, it showed that, for parents/ guardians of children, children's choir collaborates in raising self-esteem, provides musicalization and socialization and helps in school development.

**Keywords:** Children's Choir. Music Learning. Music Education.

**Introdução**

O presente trabalho é recorte de uma pesquisa de monografia que pretendeu identificar e compreender as aprendizagens presentes nas atividades do Coral Infantil da Escola de Música de Sobral (EMS). As aprendizagens foram consideradas a partir dos professores do coral, das crianças integrantes do grupo e dos pais/responsáveis por estas crianças. No caso deste trabalho, o recorte aborda a aprendizagem no coral na perspectiva dos pais/responsáveis. A pesquisa se delineou como estudo de caso e ocorreu nos espaços da EMS onde ocorrem as aulas do coral.

**Aprendizagem no coral infantil**

Desde cedo, a voz é um dos principais meios de produção sonora da criança. Porém, é no processo da musicalização através do canto que ela “descobre a sua ‘voz que

canta' e a vai construindo, pouco a pouco, com a ajuda do professor. A primeira etapa a vencer é transformar a 'voz falada' na 'voz cantada'" (GIGA, 2004, p. 74).

Ilari e Dell'Agnolo (2005) afirmam que "o ato de cantar, espontaneamente ou de forma dirigida em sala de aula, pode ativar os sistemas da linguagem, da memória, e de ordenação sequencial, sistemas que são vitais para o desenvolvimento cognitivo infantil". Assim, o canto tem importante papel no desenvolvimento da criança, sendo instrumento de expressão e socialização.

Cantar em coral representa uma oportunidade de fazer música coletivamente através do corpo, sendo, a voz, importante no desenvolvimento de diversas competências no processo de educação musical.

O corpo é o instrumento mais perfeito para a experimentação musical, talvez o meio mais rico para explorar um aspecto essencial da formação de todo músico: a audição interior. Dessa forma, o canto ocupa lugar de destaque no processo educacional (de educação musical) ao oferecer possibilidades concretas de aspectos de agógica e contrastes, de forma natural (SCHIMITI, 2003).

A música, enquanto linguagem artística e fenômeno histórico e social culturalmente construído (PENNA, 2010, p. 30), se faz presente nas relações interpessoais da criança. Assim, "nas experiências de serem portadoras de cultura, as crianças constroem suas subjetividades incorporando a continuidade e a ruptura de serem ao mesmo tempo um ser individual e social" (MAFFIOLETTI, 2011, p. 68). Desta maneira, o coral passa a ser um elemento importante nas experiências socioculturais da criança.

### **Grupo estudado**

O Coral Infantil da Escola de Música de Sobral é uma das atividades desenvolvidas pelo Núcleo de Musicalização Infantil. Surgiu de um desejo da própria direção da EMS e teve seu início no ano de 2013, através de uma parceria entre os professores do núcleo e a professora de canto da escola em atividade naquele período. No ano seguinte, o coral foi assumido pelos próprios professores do núcleo. No momento da pesquisa, o Coral Infantil da Escola de Música de Sobral contava com vinte e oito crianças e se configura como uma disciplina regular do curso de musicalização infantil que

[...] consiste em proporcionar à criança uma vivência musical onde seu corpo e sua voz são os instrumentos, utilizando como base um repertório de músicas folclóricas infantis e parlendas, construindo um ambiente de fazer musical coletivo, buscando trabalhar a sensibilidade, a criatividade, a socialização e a motricidade da criança (PLANO DE ENSINO, 2015).<sup>23</sup>

O objetivo é contribuir para a formação humana da criança, focando na socialização, sensibilidade artística, criatividade e motricidade através de jogos e brincadeiras musicais. Busca proporcionar os primeiros contatos com conceitos musicais através de uma abordagem lúdica, trabalhando a percepção rítmica e melódica com base no repertório de músicas folclóricas infantis e músicas brasileiras infantis (PLANO DE ENSINO, 2015). Os conteúdos trabalhados estão divididos em preparação vocal, apreciação musical, desenvolvimento da percepção melódica e rítmica. O repertório é a base para o desenvolvimento de todos os conteúdos.

A aula inicia com conversa. Depois é realizado um jogo/brincadeira ou relaxamento corporal, o que ajuda a motivar as crianças e a trabalhar conteúdos específicos do canto. Posteriormente, a preparação vocal com uma música do repertório que, na maioria das vezes, já é conhecida pelos alunos.

As apresentações públicas compõem as atividades dos alunos, sendo consideradas importantes na aprendizagem. São a mostra de um trabalho constante. Tais apresentações são realizadas ao final de cada semestre, em forma de recital, e durante o semestre, em eventos realizados pela Escola de Música de Sobral. A avaliação é progressiva e processual: o desenvolvimento da criança é avaliado durante as aulas. Como a disciplina de coral não é dividida em módulos, não há aprovação ou reprovação (PLANO DE ENSINO, 2015).

O repertório é a base para a abordagem de todos os conteúdos, sendo fundamental no trabalho de musicalização. Ele se configura em “[...] um campo fértil a partir do qual o processo de ensino-aprendizagem musical ocorrerá” (LIMA, 2009, p. 25-26). É através dele que ocorre o momento da apreciação musical, quando a criança necessita ouvir atentamente a música cantada pela professora/regente para aprender a cantá-la, entender a sonoridade da voz e, assim, imitá-la.

---

<sup>23</sup> Plano de Ensino da disciplina de Coral Infantil do Curso de Musicalização Infantil da EMS, elaborado no ano de 2015. Este material faz parte dos arquivos da EMS, sendo assim um documento não publicado.

Através de um repertório adequado para o canto da criança é possível trabalhar a percepção musical, em que ela se torna capaz de diferenciar alturas e ritmos e entoá-los através das melodias cantadas. O bom desenvolvimento vocal das crianças está diretamente relacionado à escolha do repertório, à tonalidade das canções e ao exemplo vocal de quem ensina (BARTLE, 2003 *apud* ANDRADE, 2010). Com base em visões como esta, entende-se que o repertório, desde sua escolha até sua execução, é um elemento essencial nas aulas de coral.

### **Metodologia**

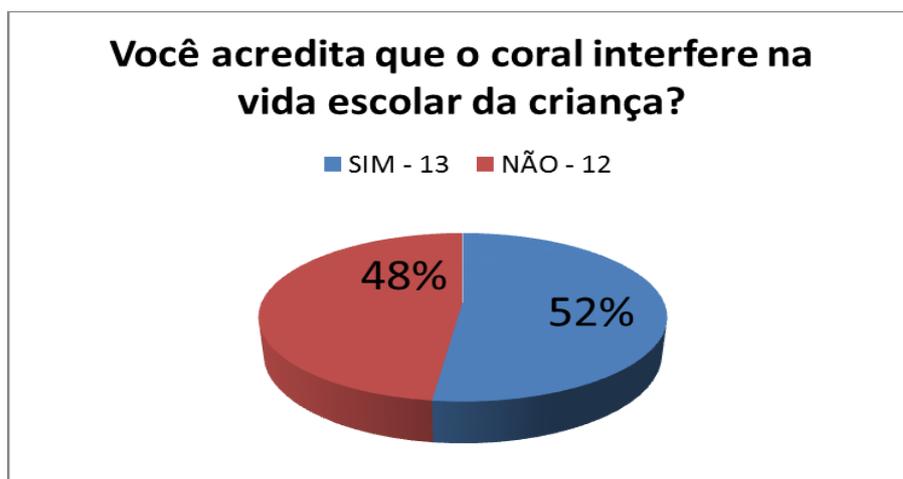
A pesquisa se delineou como estudo de caso. Foi realizada pesquisa documental através da análise de *folders* da EMS, plano de ensino da disciplina de coral do curso de musicalização infantil e arquivos fotográficos pertencentes aos professores e à escola. Foram aplicados vinte e cinco questionários com os pais/responsáveis. Embora o Coral Infantil da EMS tivesse vinte e oito pais/responsáveis no momento da pesquisa, três não compareceram à escola no dia da aplicação dos questionários. O questionário era composto por nove perguntas: oito objetivas e uma subjetiva.

### **Resultados e discussões**

Os dados revelam a visão dos respondentes sobre a aprendizagem das crianças do Coral Infantil da EMS. Cada pessoa respondeu sobre seu filho/filha ou sobre a criança pela qual é responsável. Foi perguntado aos pais/responsáveis se acreditavam que a criança gosta das aulas de coral ou não. Todos responderam que sim. Em seguida, responderam se acreditavam que a criança gosta de cantar e todos disseram que sim.

Quando perguntado se o coral contribui para a autonomia da criança em suas atividades do cotidiano, todos responderam sim. Isso demonstra que os respondentes acreditam na satisfação da criança com o coral, consideram que esta atividade contribui para o amadurecimento e independência dela. Responderam ainda se acreditavam que o coral interfere na vida escolar da criança. Treze pessoas (52%) responderam que sim e doze (48%) responderam que não:

**Gráfico 1:** Interferência do Coral Infantil da EMS na vida escolar das crianças



**Fonte:** elaborado pela autora.

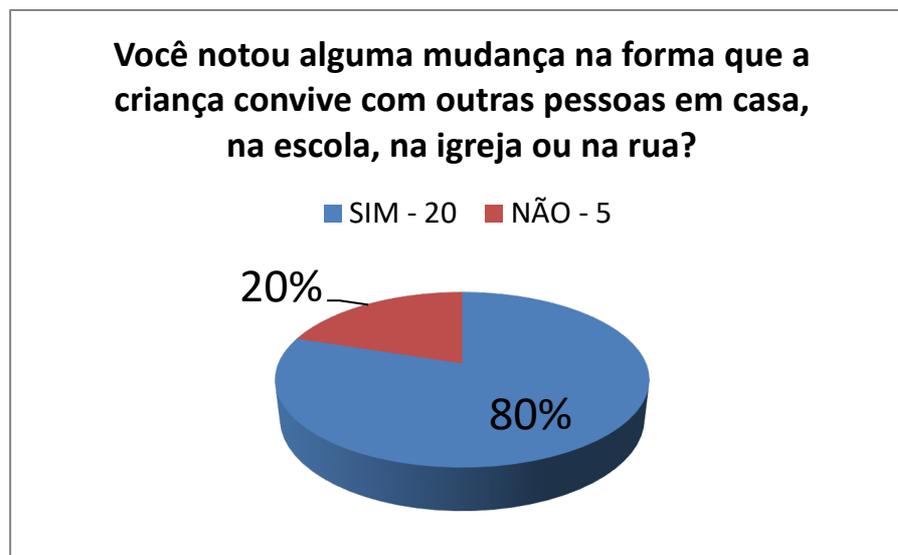
Das treze pessoas que responderam que o coral interfere na vida escolar da criança, todas disseram que a interferência é positiva. Isso revela que, na visão dos pais, a atividade coral é um fator que estimula o bom desenvolvimento escolar.

Foi questionado se notaram alguma mudança depois que as crianças entraram no coral. Vinte e quatro pessoas responderam que sim e uma pessoa respondeu que não. Dos vinte e quatro respondentes que disseram perceber alguma mudança no comportamento das crianças, todos disseram que a mudança foi positiva.

Ao responderem sobre se notaram que a criança passou a cantar em casa depois que começou a participar das aulas de coral, vinte e quatro responderam que sim e um respondeu que não. Foi questionado ainda se os pais/responsáveis acreditavam que a criança aprendeu a cantar nas aulas de coral. Todos responderam que sim.

Esclareceram se notaram alguma mudança na forma que ela convive com outras pessoas fora do espaço da EMS. Vinte pessoas (80%) responderam que sim e cinco pessoas (20%) responderam que não:

**Gráfico 2:** Mudança na forma de convívio das crianças após sua inserção no Coral Infantil da EMS



**Fonte:** elaborado pela autora.

De vinte pessoas que disseram perceber alguma mudança na forma de convívio das crianças, todas responderam que a mudança foi positiva. Para os pais/responsáveis, o coral contribui para a formação social das crianças. Através da pergunta subjetiva do questionário, buscou-se saber o motivo pelo qual os pais/responsáveis matricularam as suas crianças no Coral Infantil da EMS.

Foi possível saber a visão dos respondentes sobre o desenvolvimento das crianças após sua inserção no coral. As respostas foram categorizadas de acordo com a presença de pontos em comum: Formação social; Aprendizagem musical e vocal; Engajamento e bem-estar; Rendimento escolar.

### **Formação social**

Em relação ao comportamento, a forma de convivência e a vida escolar das crianças, alguns pais/responsáveis deixaram registradas suas impressões sobre o desenvolvimento de suas crianças, citando progressos na comunicação, na desenvoltura, na autonomia e na interação social. Isso revela que, para os respondentes, o coral contribui para o desenvolvimento da formação social da criança, tornando-a mais livre na sua relação com as pessoas à sua volta.

Passou a se relacionar melhor e se mostra muito interessado pela música que, na verdade, na vida do L. lhe trouxe mais alegria (Respondente 02).

Ele era muito tímido, não gostava de fazer amizade, e o coral foi uma ponte. Onde ele pode se socializar com as pessoas. E aprende a gostar de música, brincando (Respondente 10).

### **Aprendizagem musical e vocal**

Sobre a relação das crianças com o canto, os respondentes afirmaram que as crianças aprenderam a cantar, passaram a cantar com maior frequência, além de aprenderem técnica vocal a partir de sua inserção no coral. Com isso, é possível constatar que a aprendizagem musical e vocal no coral, realmente acontece.

Meu filho, desde muito cedo, desde pequeno, gostou de cantar, e o coral ensina, as técnicas e a cantar no ritmo. Eu adoro... (Respondente 04).

Ela já cantava agora canta cada vez mais. Ela aprendeu a cantar melhor (Respondente 05).

### **Engajamento e bem-estar**

Consta ainda na resposta de alguns questionários, a visão dos pais/responsáveis sobre a importância que a criança dá à música e ao coral. É possível perceber elementos sobre o engajamento das crianças com o coral e a sensação de alegria e bem-estar em participar das aulas.

A J. se mostrou bem decidida sobre a música, o quanto é importante para ela (Respondente 03).

### **Rendimento escolar**

Alguns pais/responsáveis atribuem ao coral a melhora da concentração e do rendimento escolar das crianças. Isto confirma que o coral, através das relações sociais decorrentes dele e da música, influencia no desenvolvimento das capacidades cognitivas da criança.

As crianças passam a ter mais concentração na aula (Respondente 12).

Para mudar o comportamento em meio às pessoas e em relação aos estudos do colégio (Respondente 22).

Isto revela que a atividade coral na vida dessas crianças, tem um impacto positivo que vai além dos conteúdos musicais. Elas se tornam mais comunicativas, alegres, ativas e independentes. As crianças possuem sentimento de pertencimento e realização pessoal.

### Considerações finais

É possível perceber que, para os pais/responsáveis, os itens *Formação social*, *Aprendizagem musical e vocal* e *Engajamento e bem-estar* se cruzam. Assim, é possível identificar que os tipos de aprendizagem presentes no coral são socialização e musicalização. Assim, o coral desperta nas crianças sentimento de engajamento e bem-estar.

A formação social da criança ocorre a partir da sua interação com os professores e as outras crianças, de maneira que, esta interação decorre das relações que a própria criança estabelece. Este grupo se configura como espaço social onde os comportamentos sociais da criança são aprendidos e aprimorados através das regras de convívio, colaboração, cooperação, compartilhamento e trabalho coletivo.

Sobre a aprendizagem musical e vocal, para os pais/responsáveis, as crianças são musicalizadas: aprendem conteúdos técnicos e musicais relacionados ao ritmo, afinação, colocação vocal, altura, timbre, intensidade e adquirem uma sensibilidade musical, passando a ter uma relação mais próxima com música.

## Referências

ANDRADE, Débora. A metodologia de Bartle para o trabalho com crianças “desafinadas” por meio do canto coral: uma prática inclusiva. **Revista Tecer**, Belo Horizonte, v. 3, n. 4, p. 75-81, mai. 2010.

GIGA, Idalete . A educação vocal da criança. **Repositório Científico do Instituto Politécnico do Porto**, p. 69-80, 2004. Disponível em:

<[http://recipp.ipp.pt/bitstream/10400.22/3153/1/ART\\_IdaleteGiga\\_2004.pdf](http://recipp.ipp.pt/bitstream/10400.22/3153/1/ART_IdaleteGiga_2004.pdf)> Acesso em: 06 fev. 2016.

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

INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL. Disponível em:

<<http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/242>> Acesso em: 04 mai. 2015.

LIMA, Juliana Maria Chrispim Campelo. **Coro infanto-juvenil Os Curumins**: identificação de referências e prática musical contextualizada. 2009. 38 p. Monografia (Graduação em Licenciatura em Música) – Centro de Letras e Artes Instituto Villa-Lobos, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

MAFFIOLETTI, Leda. Aprendizagens sociais propiciadas pela música na infância. In: SANTIAGO, Diana; BROOCK, Angelita; CARVALHO, Tiago (Org.). **Educação Musical Infantil**. Salvador: PPGMUS-UFBA, 2011. p. 60-73.

MOREIRA, Ana Lúcia Iara Gaborim; SANTOS, Luciana Clemente Moraes dos. O processo de aprendizagem musical no coro infantil: um estudo de caso na Igreja Apostólica de Campo Grande – MS. In: Encontro Regional Centro-Oeste da Associação Brasileira de Educação Musical – ABEM, 9, 2009, Campo Grande. **Anais...** Campo Grande: UFMS, 2009.

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

SCHIMITI, Lucy Maurício. Regendo um coral infantil... Reflexões, diretrizes e atividades. **Revista Canto Coral**, ano II, n. 1, 2003.

\_\_\_\_\_. **Vygotsky e o coral na escola**. 2009. Disponível em: <[https://www.academia.edu/s/8168c200fd?source=ai\\_email](https://www.academia.edu/s/8168c200fd?source=ai_email)> Acesso em: 09 fev. 2016.

**“DA TRÍADE ADORNIANA HIPOTÉTICA - TAH - AOS PLANOS HIPOTÉTICOS DE  
AUDIÇÃO - PHA: REFLEXÕES SOBRE O CONCEITO DE AUDIÇÃO INTELIGENTE -  
AUIN”**

**“TRIAD ADORNIANA HYPOTHETICAL-TAH-HYPOTHETICAL PLANS OF HEARING  
- HPH: REFLECTIONS ON THE CONCEPT OF SMART HEARING - SH”**

**Marco Aurélio Aparecido da Silva**  
UFMA/Brasil  
marcoareliomusica@icloud.com

**Levi Leonido Fernandes da Silva**  
UTAD/Portugal  
levileon@utad.pt

### **ABSTRACT**

The aim of this paper is to reflect about the concepts covered, studied and constructed in our doctoral thesis, seeking to understanding hoe the appropriation of such concepts contribute to the music education. They are: *Adorniana Hypothetical Triad-TAH*, *Hypothetical Plans of Hearing/HPH* and *Smart Hearing - SH*. In our study, such concepts have been widely addressed by giving a relevant character meaning for studies in music education, therefore we think that should be, such intellectual constructions, democratically available to the academic and scientific community, in order to contribute to the expansion of proposed know. "*Smart Hearing*", is a recent concept, validated in our doctoral research and bring in your core, solid scientific basis based on Theodor W. Adorno studies, Murray Schafer and Aaron Copland, understanding the relationship between music, soundscape and social environment, the relationship between teaching of music, soundscape and social environment, having as methodology the principles of the participant research. We propose therefore, in Post Doctorate studies, to assess the State of the art in the universe where our research occurred validating the built concept. The aim of postdoctoral studies is in itself the diffusion of these concepts and thus we hope to contribute to the process of music education.

**Key words:** Music education; cultural industry; smart hearing.

### **1. Introdução**

Este trabalho tem como objetivo difundir o conceito de *Audição Inteligente* e sua interface com o que chamamos de *Tríade Adorniana Hipotética - TAH* e de *Planos Hipotéticos de Audição - PHA*, sempre partindo do prisma da Educação Musical e Ecologia Sonora. Tais reflexões são alimentadas por vasta revisão bibliográfica, destacando-se como teóricos principais, Adorno, Copland e Schafer.

Na intrínseca relação que se estabelece entre arte e sociedade, constatamos que a música sempre esteve ligada ao seu tempo e ao seio social como um todo. O compositor, o músico, através de seu fazer artístico, de suas idiossincrasias, transfere para sua produção musical o que seu tempo social lhe lega assim, sua arte é indissociável de sua relação com seu cotidiano mesmo que, através desta arte ele procure afastar-se de sua realidade ou da experiência em que esta realidade lhe apresenta. “O artista não é um criador. A época e a sociedade em que vive não o delimitam de fora, mas o delimitam precisamente na severa exigência de exatidão que suas mesmas imagens lhe impõem” (ADORNO, 2002, p. 48).

Percebemos que quando atribuímos a outrem a responsabilidade de escolher por nós o que ouvir, abrimos mão do nosso direito ao “discernimento auditivo” e para além disto, passamos uma “procuração” com autonomia para que os “managers” instituem um mercado de consumo com regras próprias que serão impostas à sociedade. Adorno nos diz que, “Devido ao dito rebaixamento do gosto geral, (...) lastima-se às vezes a divisão da música em duas esferas, há muito sancionada pelas administrações culturais que conservam, sem mais delongas, a seção música de entretenimento” (2011, p. 85).

Música e sociedade formam um duo indissociável em constante tangência e transformação. Portanto, traçar um paralelo entre indústria cultural e produção artístico musical com o objetivo primordial de construção do conceito de *Audição Inteligente - AUIIN*, foi o percurso trilhado, entendendo a influência do processo de audição no cotidiano cultural da sociedade e por conseguinte, a inerente influência do processo cultural desta sociedade nas manifestações musicais contemporâneas.

Embora a atividade musical esteja presente em praticamente toda estrutura social humana e o sentido da audição estar na maior parte do tempo em alerta, percebemos distintas formas de audição processual em nosso percurso de investigação e estudo. Refletir acerca da audição e seus desdobramentos sociais e artísticos através das construções conceituais abordadas nos faz pensar num panorama sonoro educativo mais equilibrado.

## 2. Metodologia

Para a realização deste trabalho, julgamos ser mais adequado às nossas necessidades de investigação adotar os procedimentos da pesquisa bibliográfica como aporte

metodológico qualitativo. Buscando aprofundamento científico, evidenciamos a partir do axioma proposto em nossa pesquisa, que devemos contribuir para o desenvolvimento do saber acadêmico a partir da difusão dos resultados e a compreensão dos conceitos estudados e construídos. De tal forma, é este artigo, uma forma de difundir o que foi produzido a partir de nossa pesquisa.

### 3. Análise e discussão dos resultados

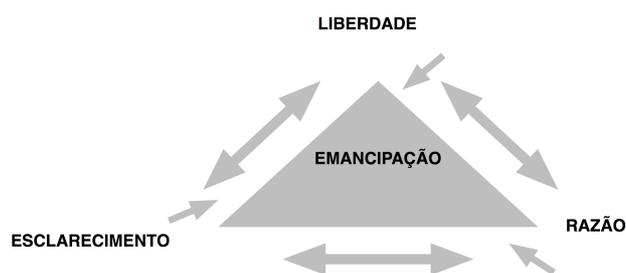
Por volta da década de 1940, Adorno e Horkheimer cunham o conceito de Indústria Cultural, conceito este que se tornaria preponderantemente importante para o fomento de reflexões acerca da relação a se estabelecer entre artista e público a partir do século XX. “O que é novo na fase da cultura de massas em comparação com a fase do liberalismo avançado é a exclusão do novo (...)” (ADORNO, 1985, p. 111); a partir daí, “(...) A máquina gira sem sair do lugar. Ao mesmo tempo que já determina o consumo, ela descarta o que ainda não foi experimentado porque é um risco (...)” (*ibidem*). A indústria assim, nega a sociedade a autonomia artística tão perseguida pelo artista e propõe o estabelecimento de padrões contínuos que maquiados de “culturais”, nivelam por baixo o pensamento social do que seja relevante na arte.

Vejamos a seguir um pouco desta relação.

#### 3.1 Tríade adorniana hipotética - TAH

Percebemos que Adorno estabelece claro vínculo entre Esclarecimento, Liberdade e Razão, o que denominamos de *Tríade Adorniana Hipotética – TAH*.

Esta tríade, desenvolvida em nossa pesquisa simplesmente como forma de melhor entendimento do contexto dialético adorniano em relação a indústria cultural, leva-nos ao que Adorno chama de “emancipação”, ou seja, esta “emancipação” é ponto de partida e ao mesmo tempo de chegada, um périplo; do esclarecimento, do conhecimento consciente ao pensamento racional, perpassando pela liberdade no fazer artístico, partiremos da emancipação para a emancipação retornarmos mais fortes e tomados de consciência de nosso lugar.



**Figura 1:** Tríade Adorniana Hipotética - TAH

Na figura acima, percebemos que apesar de organizada anteriormente passo a passo, todos os conceitos interagem; isto ocorre tanto com a tríade em si – Esclarecimento, Liberdade e Razão –, quanto com qualquer ponto da tríade em relação a Emancipação. Desta forma, em cada tangência desdobramentos diversos podem ocorrer.

No exato instante em que o indivíduo se entrega, sem ato reflexivo, ao coletivo social determinante, este coloca-se à parte da relação com a emancipação, anulando-se como sujeito dotado de vontade própria (ADORNO, 1995). Neste momento, o indivíduo entrega seu poder de discernimento em mãos alheias que podem ser perigosamente manipuladoras e ilusórias, contribuindo assim, para uma “cegueira voluntária”<sup>24</sup> em relação a seu lugar no cotidiano social; “(...) o sujeito já liberto da vontade individual e transformado, por assim dizer, num mediador pelo qual o verdadeiro sujeito, o único realmente existente, triunfa e celebra a sua libertação na aparência” (NIETZSCHE, 2004, p. 42).

Em pleno século XXI, evidenciamos que nossa educação ainda não se pauta na busca pela autonomia; nossa arte musical se distancia da sociedade e “(...) não somos educados para a emancipação” (ADORNO, 1995, pp.169-70). Se não somos educados para a autonomia somos presas fáceis para a manipulação que se consubstancia nas mais variadas esferas sociais. Percebemos que “(...) o mero pressuposto da emancipação de que depende uma sociedade livre já encontra-se determinado pela ausência da liberdade da sociedade” (ADORNO, *Op. cit.*, p. 172) e sem liberdade, não há arte para Adorno.

Pensamos que através do Esclarecimento, da Liberdade e da Razão, possuímos os elementos necessários para o estabelecimento da Emancipação como forma se buscar a autonomia e liberdade de criação no fazer artístico. A inércia frente a não emancipação na

<sup>24</sup> Tal termo tem estreita relação com o termo “surdez voluntária”, utilizado nesta pesquisa.

arte cede aos anseios da indústria cultural que, segundo Adorno “(...) derruba a objeção que lhe é feita com a mesma facilidade com que derruba a objeção ao mundo que ela duplica com imparcialidade” (1985, p. 122). A não emancipação escraviza e aprisiona; “A libertação prometida pela diversão é a liberação do pensamento” (ADORNO, 1985, p. 119); é negação da reflexão a favor do entretenimento puro, simples e manipulador.

Seguindo nossa reflexão, são descritos os *Planos Hipotéticos de Audição – PHA*.

### **3.2 Planos hipotéticos de audição/PHA.**

São eles: plano indiferente; plano geral; plano significativo; plano consciente. Vamos sucintamente entender tais planos, traçando analogamente paralelo entre os nossos *Planos Hipotéticos de Audição – PHA*, o comportamento da escuta musical proposto por Adorno e os planos de audição propostos por Copland(1974).

#### **3.2.1 Plano indiferente**

O plano indiferente é aquele em que o ouvinte se comporta alheio à manifestação musical ou auditiva de forma global. O ouvinte que se enquadra neste plano, ignora o sentido da audição e principalmente, seu *link* inerente ao ato de manifestação da arte musical. O ouvinte não busca “(...) compreender a música como atividade da psique humana “(...) (FONTERRADA, 2008, p. 117) e não atribui nenhuma importância à música, de maneira geral.

#### **3.2.2 Plano geral**

O plano geral em nossa abordagem teórica, é aquele onde nós seres humanos não nos damos conta do que, quanto, quando ou de que forma ouvimos. Estamos o tempo todo envolvidos numa “odisseia sonora” e mesmo assim não nos damos conta disto; não nos preocupamos em selecionar nenhum som específico, seja ele bom ou ruim, bonito ou feio, agradável ou não. Estamos sendo neste momento específico, afogados num mar de sons e poderíamos também chamar este plano de plano da banalização sonora. Contudo, temos a intenção de ouvir; escolhemos ouvir; mesmo involuntariamente ouvimos; por vezes, tomamos simplesmente um banho sonoro.

### 3.2.3 Plano significativo

No plano significativo nos tornamos um pouco mais atentos ao universo sonoro; buscamos um sentido, um significado para os sons que ouvimos ou produzimos e mesmo ainda não tão preocupados com seus efeitos ou conceitos estéticos, estamos mais atentos e de ouvidos mais “abertos”. No contexto das artes, percebemos que a intencionalidade é fator preponderante para que uma determinada obra seja aceita e considerada como tal. No plano significativo percebemos que há uma intenção por trás do som.

### 3.2.4 Plano consciente

Em nossa teoria e entendimento, o plano consciente é o plano em que percebemos estar os ouvintes mais atentos; os ouvintes mais preocupados com os sons nocivos ao ambiente, com os sons em extinção, com o nível de decibéis que podemos suportar com segurança enfim, os ouvintes inteligentes capazes de selecionar com consciência os sons que querem ouvir ou produzir; os sons que querem preservar ou extinguir. O plano consciente é o plano que mais nos interessa, ou seja, é o plano que pensamos ser o ideal para o desenvolvimento de um ambiente sonoro equilibrado e saudável; é o plano que queremos desenvolver na sociedade através do ensino musical amplo; é o plano que nos dá uma *Audição Inteligente - AUIN*.

## 4. Estado da Arte - A Audição Inteligente - AUIN

O conceito de audição que construímos tem na filosofia adorniana e na proposta de educação musical schafeneriana, fundamento inerentemente heurístico. É em si, um conceito dialético pois que (...) se o que é real entrou nos conceitos, neles se legitima e os fundamenta de modo inteligente” (ADORNO, 2010, p.21).

auditiva, seja ela musical ou não. Está construído e posto o conceito que propomos. A *Audição Inteligente - AUIN*, se dá quando o ouvinte, a partir de sua própria tomada de consciência, coloca em uso seu poder de “discernimento auditivo”, ou seja, quando o ouvinte é capaz de selecionar o som que será processado pelo órgão auditivo e seus

desdobramentos, ouvindo o que selecionou para ouvir de forma livre, autônoma e a partir de sua própria tomada de consciência. É, a *Audição Inteligente*, o próprio discernimento auditivo.

## 5. Considerações Finais

Nossa intenção ao apresentar este trabalho nesta conferência internacional, foi difundir e apresentar o conceito de *Audição Inteligente - AUIN* como conceito construído e validado em pesquisa, tornado-o assim, acessível para novas reflexões em educação musical especificamente e em educação com um todo. Concluimos que tal proposta tenha sido levada a cabo cumprindo o inicialmente proposto e esperamos assim, contribuir para novos estudos.

## Referências

ADORNO, Theodor Wiesengrund. **Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

\_\_\_\_\_. **Educação e emancipação**. RIO DE JANEIRO: PAZ E TERRA, 1995.

\_\_\_\_\_. **Filosofia da Nova Música**. São Paulo: Ed. Perspectiva, 2002.

\_\_\_\_\_. **Introdução à Sociologia da Música: doze preleções teóricas**. São Paulo: Editora UNESP, 2011.

\_\_\_\_\_. **Kierkegaard: Construção do estético**. São Paulo: Ed. UNESP, 2010.

BARRAUD, Henry. **Para compreender as músicas de hoje**. São Paulo: Editora Perspectiva, 1997.

COPLAND, Aaron. **Como ouvir e entender música**. São Paulo: Editora Art Nova, 1974.

FONTEERRADA, Marisa Trench de Oliveira. **De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação**. São Paulo: Editora UNESP, 2008.

NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. **A origem da tragédia**. São Paulo: Centauro Editora, 2004.

SCHAFER, R. Murray. **A Afinação do Mundo**. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 2001.

\_\_\_\_\_. **O Ouvido Pensante**. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1991.

## O ensino de música com Ukulele: variadas possibilidades a serem desenvolvidas com adolescentes e jovens

The music teaching with Ukulele: various possibilities to be developed with adolescents and young people

**Brasilena Gottschall Pinto Trindade**  
Universidade Federal do Maranhão

**Isabele Ferreira da Silva**  
Universidade Federal do Maranhão

**Thaynara Valessa Louzeiro Carvalho**  
Universidade Federal do Maranhão

**Abstract:** This article presents the main results of the Pilot Project “Teaching Music with Ukulele”; it was applied to a group of adolescents and young people. It reflects on the diversified Ukulele contexts, and partly describes the profile and application of the Pilot Project. Its foundation is based on authors who deal with the teaching of music and Ukulele in different spaces, applied to adolescents and young people (LIMA, 2018; COSTA, 2018, 2017, 2016, 2013; GUERRA, AZEVEDO, PICCOLI, 2016; VIVAS, 2015, 2014; NASCIMENTO, 2015; COSTA, ALVARES, 2015; COSTA, ADEODATO, 2013). Its qualitative methodology is anchored in action research (SILVA, MENEZES, 2001; GIL, 2008; SEVERINO, 2007). Its results present theoretical and practical ways that can be organized in a Work Plan format of Music Education Workshop in Extension and/or an Optional Subject in the Music Degree Course, both linked to the Music Department at UFMA. Thus, various topics related to Ukulele are presented as possibilities of interaction with the CLATEC Musical Approach: history and nomenclature; main ukulelists; fingering, beats, progressive melodic and harmonic studies, chord shapes, repertoire, among others. Besides, further research on the study of Ukulele at higher levels and in different spaces are suggested, as well as the establishment of an Instrumental Group.

**Keywords:** Music teaching; Ukulele Study; Adolescents and young people.

### Introdução

Recentemente, deparamo-nos com reflexões acerca da prática do Ukulele no Ensino de Música. Tivemos a oportunidade de exercitar técnicas básicas desse instrumento e ficamos satisfeitos com o nível de *performance* instrumental em relação ao nosso tempo de estudo. Assim, consideramos que o Ukulele apresenta qualidades que favorecem o estudo da

música em diferentes níveis, por apresentar: sonoridade agradável; possibilidades melódica e harmônica; facilidade de apreensão das competências musical/instrumental; tamanho, peso, formato, portabilidade, custo acessíveis; e oportunidade do uso da voz.

Também tivemos experiências práticas com o Ukulele enquanto ministrávamos: Disciplinas do Curso de Música/Licenciatura da Universidade Federal do Maranhão (UFMA); Orientação Monográfica de um graduando; e performances do Projeto “Caminhada Musical”. Imediatamente, vislumbramos três possibilidades de atividades universitárias ligadas ao Departamento de Música da UFMA - estudos sobre esse instrumento (Pesquisa) e a criação/aplicação de um Plano de Curso da futura Disciplina Optativa Ukulele I (Ensino) e da Oficina de Música com Ukulele (Extensão).

Portanto, objetivamos apresentar os principais resultados do Projeto Piloto “Ensino de Música com Ukulele”, aplicado a um grupo de adolescentes e jovens. Seus objetivos específicos são: refletir sobre variados contextos do Ukulele; e descrever o perfil e a aplicação do Projeto Piloto. Ao final, responderemos - Quais as possibilidades de interação musical promovidas pelo Projeto Piloto “Ensino de Música com Ukulele”?

Optamos pela pesquisa qualitativa, por se basear em discussões teóricas em que o pesquisador apresenta suas interpretações de caráter descritivo. Quanto à sua natureza, adotamos a pesquisa aplicada, “por gerar conhecimentos para aplicação prática, dirigidos a soluções de problemas específicos.” (SILVA; MENESES, 2001, p. 20). Seguimos a pesquisa exploratória, quanto ao seu objetivo, por ser o objeto pesquisado pouco conhecido e por “desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias” (GIL, 2008, p. 27). Quanto ao procedimento, optamos pela pesquisa-ação, pois, “[...] além de compreender, visa intervir na situação, com vistas a modificá-la” (SEVERINO, 2007, p.120), e o pesquisador participa diretamente do problema (GIL, 2008).

Realizamos uma pesquisa bibliográfica sobre temas afins, planejamos e aplicamos a Pesquisa-ação baseado em um Plano de Curso de Flauta Doce já testado, coletamos e analisamos os dados e planejamos futuras ações. Na implementação dessas ações, avaliamos os resultados apresentados mediante relatório e observação das atividades teórico-prático musicais. Fizemos monitoramentos constantes durante o processo do Projeto Piloto, sempre em construção coletiva.

Ancoramos nossa fundamentação em autores que versam sobre Ukulele e ensino de música, aplicados a adolescentes e jovens - Lima, 2018; Costa, 2018, 2017, 2016, 2013; Guerra, Azevedo, Piccoli, 2016; Vivas, 2015, 2014; Nascimento, 2015; Costa, Alvares, 2015; e Costa, Adeodato, 2013. Quanto ao ensino de instrumento, consideramos Cruvinel (2005), Tourinho (2007), Zorzal e Tourinho (2014). Comungamos com alguns desses autores que defendem o ensino coletivo de instrumento, por proporcionar múltiplas experiências, motivação, modelo, socialização etc. Quanto ao ensino de música a Abordagem Musical CLATEC norteia nossos estudos (TRINDADE, 2008).

A seguir, apresentaremos variados aspectos do Ukulele no contexto do ensino de música e faremos uma síntese do Projeto Piloto, apontando o perfil dos envolvidos, seu processo de aplicação, e possibilidades de atuação do estudo do Ukulele. Ao final, responderemos à nossa questão e apresentaremos sugestões, seguidas das referências.

### **Ukulele nos variados contextos**

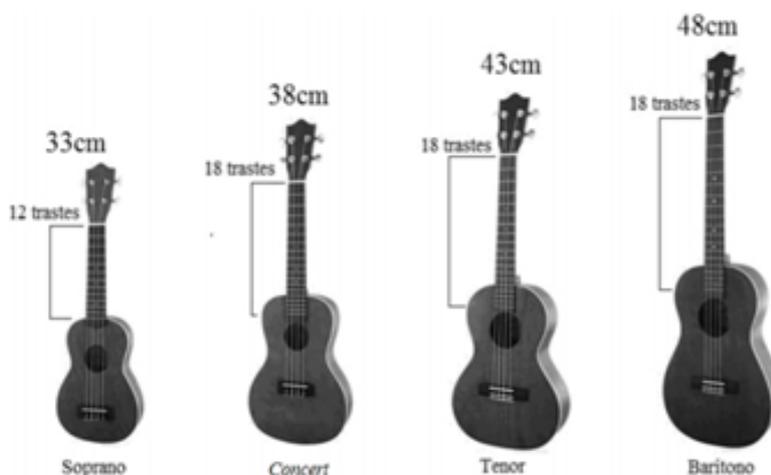
Iniciamos nossos estudos sobre o Ukulele, pesquisando em *sites* na *internet* (origem, nomenclatura, família, afinação, acordes, *shapes* de acordes, principais ukulelistas e repertório). Depois, fizemos uma revisão bibliográfica de autores brasileiros que escreveram sobre o seu ensino. Concomitantemente, construímos nosso Projeto Piloto, com a expectativa de que esse estaria em reconstruções e ajustes a partir da sua aplicação, segundo as demandas dos envolvidos.

Em síntese, o Ukulele significa “pulga saltitante” (NASCIMENTO, 2015), sendo um instrumento musical de cordas dedilhadas, com possibilidades performáticas - melódica e harmônica. De origem portuguesa, tendo como ancestrais o Manchete ou Braquinha, ele foi trazido para o Haváí no século XIX pelos madeirenses, quando esses imigraram para lá objetivando trabalhar no cultivo da cana-de-açúcar (TRANQUADA; KING, 2012). O Ukulele é composto de (Cabeça) Braço e Corpo, onde são localizadas as Tarraxas, Cordas, Pestanas, Trastes, Casas, Cavaletes etc. (Figura 1).



**Figura 1**- Nomenclatura do Ukulele, postado por Roldan Aencar.  
**Fonte:** <https://nossasmelodias.com/como-tocar-ukulele/>. Acesso em: 13. jun. 2019.

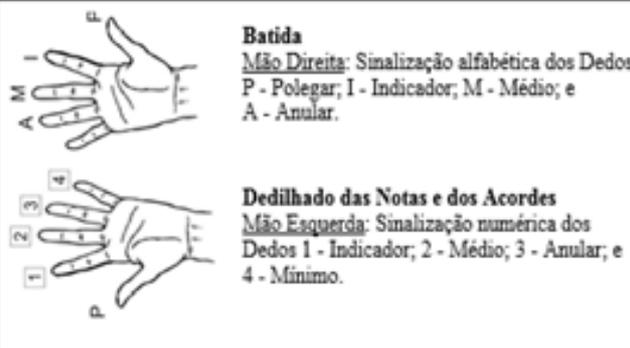
Quanto à família dos Ukuleles, geralmente se apresentam em quatro tamanhos: Soprano/33cm; Concert /38cm; Tenor /43cm; e Barítono/48cm (Figura 2). Mas, podemos considerar outros formatos e tamanhos que compõem a mesma família.



**Figura 2** - Família dos Ukuleles  
**Fonte:** Vivas, 2015. Disponível em:  
<http://www.unirio.br/ppgm/arquivos/dissertacoes/vinicius-vivas>.  
Acesso em: 13 jun. 2019.

Quanto à afinação das quatro cordas dos Ukuleles Soprano, Concerte e Tenor, temos: 1ª. corda - Lá/A4; 2ª corda - Mi/E4; 3ª. corda - Dó/C4; e 4ª. corda - Sol/G4. Geralmente, é usada a “afinação reentrante” (a quarta corda é mais aguda do que a terceira) (Figura 3), mas também a “afinação linear” (a quarta corda se apresenta mais grave do que a terceira). A afinação do Ukulele Barítono, geralmente, apresenta-se linearmente (Dó/D-Sol/G-Si/B-Mi/E), seguindo a distribuição das quatro notas/cordas mais agudas do Violão. Quanto à emissão

sonora do Ukulele, para os destros: a mão direita emite o som mediante batida nas cordas, junto ao Corpo; e a mão esquerda é responsável pelos dedilhados de notas solas e de acordes, junto ao Braço (Figura 4).

<p>Padrão (Soprano, Concerto, Tenor)</p> 	<p><b>Batida</b> Mão Direita: Sinalização alfabética dos Dedos P - Polegar; I - Indicador; M - Médio; e A - Anular.</p> <p><b>Dedilhado das Notas e dos Acordes</b> Mão Esquerda: Sinalização numérica dos Dedos 1 - Indicador; 2 - Médio; 3 - Anular; e 4 - Mínimo.</p> 
--	---

**Figura 3** - Distribuição das notas/cordas.  
**Fonte:**  
<https://pt.wikipedia.org/wiki/Ukulele>.  
Acesso em: 30 abr. 2109. Adaptação das Autoras.

**Figura 4** - Funcionalidades dos dedos para tocar o Ukulele.  
**Fonte:** <https://roldanalencar.blogspot.com/2018/02/tablatadura-introducao-tocando-em-frente.html>. Acesso em: 30 abr. 2019.  
Adaptação das Autoras.

Em nossas pesquisas, consideramos: notação e teoria musical; principais cifras/acordes (maiores e menores); execução musical mediante leituras rítmica e melódica em pentagrama, tablatura e/ou texto de canção cifrada; sinalização de batidas de diferentes ritmos; e *shapes* de acordes. Em adição, a criação de Repertório com dificuldade técnica progressiva, de diferentes estilos/período.

Desde o tradicional uso do Ukulele no Havaí, destacamos os músicos Israel Kamakawiwo'ole e Jake Shimabukuro. Esse instrumento foi muito tocado na música popular norte-americana, principalmente, antes da Segunda Guerra Mundial, a exemplo de Roy Smeck e Cliff Edwards. Consequentemente, com a larga produção do Ukulele por Mario Maccaferri, os músicos Arthur Godfrey, Tiny Tim e outros fizeram a diferença. A partir dos anos 80, o conjunto Ukulele Orchestra of Great Britain vem se sobressaindo. Também mencionamos Paul McCartney e John King. No Brasil, muitos instrumentistas tocam Ukulele em suas *performances*, a exemplo de: Marisa Monte, Lulu Santos, Tiago Iorc etc.<sup>25</sup> Enfatizamos João Tostes, o criador do site “Toca Ukulele” e responsável pelos Encontros Nacionais de Ukulele, realizados em 2017 e 2018, na Universidade de São Paulo (São Paulo/SP).

<sup>25</sup> Oito Cantores Brasileiros que tocam Ukulele. Disponível em: <https://semanadoukulele.com.br/8-cantores-brasileiros-que-tocam-ukulele-os-mais-famosos/>. Acesso em: 11 abr. 2019.

Concluída esta etapa de trabalho, pesquisamos as produções brasileiras sobre o ensino do Ukulele e encontramos onze produções oriundas do Fórum Latino Americano de Educação Musical (LADEM), Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM) e Repositórios de Universidades, entre outros, frutos de uma revisão bibliográfica, seguindo os descritores: Ukulele no ensino de música e Ensino coletivo de Ukulele (Quadro 1).

**Quadro 1** – Produções científicas sobre o ensino do Ukulele.

<b>PRODUÇÕES CIENTÍFICAS SOBRE O ENSINO DO UKULELE</b>	
<b>Autores/Anos</b>	<b>Títulos</b>
1 COSTA, 2017	<b>Dissertação</b> - A utilização do ukulele no ensino coletivo de música: uma pesquisa-ação com uma turma de 3º. ano do ensino fundamental I da rede municipal de Guarapari – ES.
2 VIVAS, 2015	<b>Dissertação</b> - O uso do ukulele na aprendizagem de acompanhamentos harmônicos no processo de musicalização: estudo de caso com alunos do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro.
3 LIMA, 2018	<b>Monografia</b> - A construção de um possível caminho de ensino de música com ukulele aplicado a educandos do ensino médio.
4 NASCIMENTO, 2015	<b>Monografia</b> - Processos de ensino e aprendizagem do ukulele em um grupo de São Carlos.
5 COSTA, 2013	<b>Monografia</b> - O ensino coletivo de música através do ukulele: possibilidades e desafios.
6 COSTA, 2018	<b>Artigo</b> - O ukulele como um instrumento para a educação musical.
7 COSTA, 2016	<b>Artigo</b> - O ensino de música a distância <i>online</i> : um relato de experiência sobre o ensino-aprendizagem de violão e ukulele na educação não formal.
8 GUERRA, AZEVEDO e PICCOLI, 2016	<b>Artigo</b> - Desenvolvimento de instrumento musical de cordas: ukulele.
9 COSTA e ALVARES, 2015	<b>Artigo</b> - A utilização do ukulele como ferramenta para o ensino coletivo de música: um estudo de caso no ensino fundamental da rede municipal de Guarapari - ES.
10 VIVAS, 2014	<b>Artigo</b> - O ensino de acompanhamentos harmônicos através do ukulele: um estudo de caso em turmas do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro.
11 COSTA e ADEODATO, 2013	<b>Artigo</b> - O ensino coletivo do ukulele como uma possibilidade de inovação no contexto da educação musical.

Fonte: As autoras.

Portanto, temos - duas Dissertações, três Monografias e seis Artigos - que abordam sobre o ensino do Ukulele, sinalizando para o ensino de música, focado na notação musical. São pesquisas pontuais que foram desenvolvidas na educação básica e no terceiro setor, apontando: desafios e possibilidades do ensino coletivo da música com Ukulele; o

Ukulele como instrumento inovador; o ensino do Ukulele à distância na educação não formal; um modelo de estudo a ser realizado no ensino médio; e o Ukulele com seus estudos harmônicos. Estes apresentam o Ukulele e seus: contexto histórico, principais instrumentistas, breve representação simbólica e gráfica da música, organologia e família, possibilidades técnicas/harmônicas, batidas mais comuns e repertório musical com dificuldade técnica progressiva.

### **Perfil e Aplicação do Projeto Piloto**

O Projeto Piloto foi construído com base no Plano da Disciplina Flauta Doce em Grupo I, ministrada no Curso de Música/Licenciatura da UFMA. Elencamos todos os itens do Plano de Curso, conscientes de que, durante o processo de aplicação, este seria modificado, coletivamente, para favorecer seu ensino-aprendizagem. Portanto, construímos: Ementa, Competências (conhecimento-habilidade-atitude); Objetivos e Conteúdos (conceitual-procedimental-attitudinal); Abordagens Didáticas e Técnicas de Ensino (aulas expositivas dialógicas, atividades práticas, pesquisas orientadas etc.); Recursos (humanos, espaciais, materiais, didáticos musicais etc.); Avaliação (diagnóstica-processual-final); e Referências, Apêndices e Anexos.

Consideramos o ensino de música por meio do Ukulele, fundamentado na Abordagem Musical CLATEC, composta das atividades de: construção de instrumentos, literatura, apreciação, técnica, execução e criação (TRINDADE, 2008). Esta Abordagem solidifica os conhecimentos teórico-prático musicais e proporciona o aprendizado de um instrumento, de formas entrelaçada, gradual e aberta a novos caminhos. Sua Ementa consta de: Construção de Instrumentos musicais e materiais didáticos aplicados ao ensino de música com o Ukulele; Literatura básica da história da música e da notação musical. A família do Ukulele e seus aspectos teóricos - postura, afinação, dedilhado, batida, acordes etc.; Técnica de leitura musical convencional/alternativa, estudos progressivos de exercícios/músicas, e construção de Repertório Musical; Apreciação de manifestações artístico/educacionais envolvendo o Ukulele; Criação de exercícios, composições, acompanhamentos e arranjos com o Ukulele e com os instrumentos alternativos construídos; e Execução Musical e Visitas Técnicas.

O Projeto Piloto constou de 40h presenciais e 10h não presenciais, perfazendo um total de 50h trabalhadas, tendo um encontro semanal de duas horas, durante os meses de março a junho de 2019. Ele foi aplicado a um grupo de seis pessoas (quatro jovens e dois adolescentes). Apenas uma pessoa tinha conhecimento técnico inicial do Ukulele, e dois deles eram estudantes do primeiro semestre do Curso de Música/Licenciatura da UFMA. Os demais estudavam em escola pública em nível médio. Tivemos o cuidado de considerar os princípios do Estatuto da Juventude no tocante ao perfil dos envolvidos (Art. 2º.), assim como: a promoção do bem-estar, autonomia, criatividade, participação, desenvolvimento; respeito à identidade e à diversidade individual e coletiva; etc. (BRASIL, 2013).

Nos encontros/aulas, trabalhávamos até três atividades CLATEC em consonância com o estudo do Ukulele, mediante: aulas expositivas/dialógicas; atividade prática musical/instrumental; apreciação musical; pesquisa orientada etc. Em cada encontro, realizávamos uma avaliação processual, seguida de atividades não presenciais do estudo do Ukulele, entre outras. Sempre surgiam questões e dificuldades pendentes, mas resolvíamos, coletivamente, mediante diálogo, pesquisa e atividades teórico-práticas.

### **Breve avaliação**

Ao final da aplicação do Projeto Piloto, realizamos as atividades CLATEC aliadas ao estudo do Ukulele. Na Construção de Instrumentos, criamos quatro instrumentos musicais de percussão que foram incorporados às atividades de criação e execução. Na Literatura, realizamos estudos referentes - à teoria musical/nível inicial, aspectos básicos do Ukulele (postura, dedilhado, batida, acordes etc.), seu uso em diferentes contextos e sua aplicação de ensino. Quanto à Técnica, realizamos estudos práticos progressivos de exercícios e músicas, envolvendo a voz e o Ukulele, segundo os estudos teóricos, e construímos um Repertório de 20 músicas, fruto das produções coletivas e de obras escolhidas pelo grupo.

Na Apreciação, pesquisamos na *internet*, variados estudos técnicos e manifestações artístico/musicais envolvendo o Ukulele. Um dos participantes do grupo nos surpreendeu com a pesquisa de 115 vídeos sobre o Ukulele. Em menor escala, devido ao pouco tempo disponível, na Criação, compomos exercícios e músicas em nível técnico de estudos, criamos acompanhamentos e arranjos musicais, envolvendo cinco instrumentos

alternativos construídos. Quanto à Execução, realizamos duas apresentações didático-musicais entre o grupo.

### **Considerações finais**

Neste artigo, apresentamos os principais resultados do Projeto Piloto “Ensino de Música com Ukulele”, aplicado a um grupo de adolescentes e jovens, sinalizando variados contextos do Ukulele, e descrevendo, parcialmente, o referido Projeto e sua aplicação. Como resposta à questão inicialmente perquirida, enfatizamos que, ao aplicarmos o Projeto, seguimos os caminhos da Abordagem Musical CLATEC, considerando o ensino de música “com” o estudo do Ukulele. Este, como um importante instrumento de promoção das competências musicais.

Consequentemente, tivemos variadas possibilidades de interações teórico e prático: criamos e aplicamos instrumentos musicais alternativos que incorporaram ao fazer musical, além de materiais didáticos musicais para melhor apreensão das competências; realizamos atividades teóricas sobre música, Ukulele e seu ensino; exercitamos estudos técnicos (exercícios/músicas) no Ukulele, em consonância com os estudos teóricos; e solidificamos exercícios e um Repertório de 20 músicas, criadas pelo grupo, entre outras músicas escolhidas. Continuando, apreciamos variados estudos técnicos e *performances* ligados ao Ukulele; e realizamos duas apresentações didático-musicais.

Podemos concluir que, com este Projeto Piloto solidificamos um formato de Plano de Trabalho de Oficina de Educação Musical com Ukulele a ser aplicado nos Cursos de Extensão e/ou como Disciplina Optativa no Curso de Música-Licenciatura/UFMA. A partir desta pesquisa, surgiu a necessidade de: criarmos um Caderno de Estudo e dar continuidade às pesquisas sobre o Ukulele em outros níveis; além da criação de um Grupo Instrumental (Ukulele, Flauta Doce e Instrumentos musicais alternativos).

## Referências

BRASIL. **Estatuto da juventude: atos internacionais e normas correlatas**. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2013.

COSTA, João Daniel Cardoso. **A utilização do ukulele no ensino coletivo de música: uma pesquisa-ação com uma turma de 3º. Ano do ensino fundamental I da rede municipal de Guarapari – ES**. 2017. Dissertação (Mestrado em Música) – Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, 2017.

COSTA, João Daniel Cardoso. **O ensino coletivo de música através do ukulele: possibilidades e desafios**. 2013. 53 f. il. Monografia - Curso de Licenciatura em Música, Universidade de Música do Espírito Santo “Maurício de Oliveira”, Vitória, 2013.

COSTA, João Daniel Cardoso. O Ensino de Música a Distância Online: um relato de experiência sobre o ensino aprendizagem de violão e ukulele na educação não formal. In: **ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ABEM**. 10., 2016, Rio de Janeiro. Anais... Rio de Janeiro: ABEM, 2016, p. 1-14.

COSTA, João Daniel Cardoso. O ukulele como instrumento para a educação musical. In: **SEMINÁRIO NACIONAL DO FLADEM BRASIL**. 2., 2018, Vitória. Anais... Vitória: FLADEM, 2018, p. 57-59.

COSTA, João Daniel Cardoso; ADEODATO, Ademir. O Ensino coletivo do ukulele como uma possibilidade de inovação no contexto da educação musical. In: **CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL**. 21., 2013, Pirenópolis. Anais... Pirenópolis: ABEM, 2013, p. 2453-2460.

COSTA, João Daniel Cardoso; ÁLVARES, Sérgio Luis de Almeida. A utilização do ukulele como ferramenta para o ensino coletivo de música: um estudo de caso no ensino fundamental da rede municipal de Guarapari-ES. In: **COLÓQUIO DE PESQUISA**, 14., 2016, Rio de Janeiro. Anais... Rio de Janeiro: PPGM, 2015, p. 12-19.

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

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. Editora Atlas SA, 2008.

GUERRA, Ana Luiza Seeger; AZEVEDO, Pedro Henrique; PICCOLI, Mariana. Desenvolvimento de Instrumento Musical de Cordas: Ukulele. In: **CONGRESSO BRASILEIRO DE PESQUISA E DESENVOLVIMENTO EM DESIGN**. 12., 2016, Belo Horizonte. Anais... Belo Horizonte: P&D, 2016, p. 5497-5506.

LIMA, Elton Régis Teixeira Moreira. **A construção de um possível caminho de ensino de música com ukulele aplicado a educandos do ensino médio**. 2018. (Monografia) Universidade Federal do Maranhão, 2018. (Monografia não publicada).

NASCIMENTO, Ana Cláudia. **Processos de ensino e aprendizagem do ukulele em um grupo de São Carlos**. 2015. 52 f. Monografia - Curso de Licenciatura em Música Com Habilitação em Educação Musical, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015.

SEVERINO, António Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. rev. São Paulo, 2007.

SILVA, Edna Lúcia da; MENEZES, Estera Muszkat. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. 3. ed., 2001.

TOURINHO, Cristina. **Ensino coletivo de instrumentos musicais na Escola de Música da UFBA: inovando a tradução, acompanhando o movimento musical do Brasil**. Educação Musical no Brasil. Salvador: P & A, p. 256-264, 2007.

TRANQUADA, J.; KING, J. **The'ukulele: a history**. Honolulu: University of Hawaii Press, 2012.

TRINDADE, Brasilena Gottschall Pinto. Abordagem de Educação Musical

CLATEC: **uma proposta de ensino de música incluindo educadores com deficiência visual**. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação Música da Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2008.

VIVAS, Vinícius de Moura. **O uso do ukulele na aprendizagem de acompanhamentos harmônicos no processo de musicalização: um estudo de caso com alunos do Colégio de Aplicação do Rio de Janeiro**. 2015. Dissertação (Mestrado em Música) – Programa de Pós-Graduação em Música, Centro de Letras e Artes, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, 2015.

VIVAS, Vinícius de Moura. O uso do ukulele na aprendizagem de acompanhamentos harmônicos no processo de musicalização: estudo de caso com alunos do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio De Janeiro. In: **SIMPÓSIO BRASILEIRO DE PÓS-GRADUANDOS EM MÚSICA**, 3., 2014, Rio de Janeiro. Anais... Rio de Janeiro: SIMPOM, 2014, p. 513- 522. Disponível em:  
<http://www.seer.unirio.br/index.php/simpom/article/view/4595/4110>. Acesso em: 19 mai. 2019.

ZORZAL, Ricieri Carlini; TOURINHO, Cristina (Orgs.). **Aspectos práticos e teóricos para o ensino e aprendizagem da performance musical**. São Luís: EDUFMA, 2014.

## **Formação de Professores de Música e Aprendizagem Musical Compartilhada: Uma Experiência com A Prática Coral**

### **Music Teachers Training and Musical Shared Learning: An Experience with Choir Practice**

**Gerardo Silveira Viana Júnior**

*gerardovianajr@ufc.br*

Universidade Federal do Ceará

**Abstract:** The active methodologies are pointed out as a possibility of building a quality education and of forming a more creative and critical human being. Nevertheless, the vast majority of the didactic activities carried out in the undergraduate courses are still limited to traditional lectures, merely expository, focused on content transfer and centered on the figure of the teacher. Allowing the experience with these active methodologies during undergraduate classes seems essential to enable the future teachers the adoption of these new didactic approaches in their future teaching practice. Among these approaches, Shared Musical Learning has been the target of several recent studies. The present research aimed to analyze how the shared musical learning collaborated in the undergraduate students' teaching formation, from an experience developed during the course of Singing 2 with students of the UFC Music Course. To perform the shared activities, the students were divided into four groups, which were assigned tasks to be performed during the semester: definition of a conducting leader by group, choice of repertoire, selection and rehearsal of choral arrangements. During the process, the teacher's role was to guide the groups in the tasks to be performed, supporting the preparation of the chosen repertoire. At the end of the process, focus group sessions had been held to identify which didactic-pedagogical skills were developed during the process.

**Keywords:** Music Education; Teachers' Training; Shared Musical Learning.

### **Introdução**

O presente artigo apresenta reflexões acerca de uma experiência, envolvendo atividades baseadas nos princípios da Aprendizagem Musical Compartilhada e da Pedagogia de Projetos, realizada com estudantes da disciplina de Canto Coral 2 do curso de Licenciatura em Música do Instituto de Cultura e Arte da Universidade Federal do Ceará.

Parto da hipótese de que é incoerente esperar que o licenciando empregue metodologias colaborativas como parte de sua prática docente, quando a maior parte das aulas às quais ele tem contato, na Escola e na Universidade, se enquadra em abordagens expositivas tradicionais. Assim, é necessário proporcionar vivências mais frequentes com

abordagens metodológicas que se distanciem da mera exposição de conteúdo e da centralidade na figura do docente.

Nesse trabalho, me proponho a analisar alguns aspectos observados durante o decorrer da disciplina e provenientes das observações dos próprios estudantes, principalmente aqueles ligados às aprendizagens proporcionadas por essa abordagem metodológica, tanto no âmbito do conteúdo específico da prática coral quanto no que tange aos saberes docentes relacionados à essa prática, bem como as principais dificuldades de adaptação a um modelo de aula diferenciado.

O presente trabalho encontra-se assim estruturado: nas próximas seções serão discutidos os princípios da Aprendizagem Musical Compartilhada e da Metodologia de projetos. Por fim, apresentaremos a abordagem metodológica empregada e os instrumentos de coleta de dados, bem como analisaremos os dados obtidos e apresentaremos algumas reflexões que se propõem a nortear o emprego dos princípios da Aprendizagem Musical Compartilhada em sala de aula.

### **Metodologias Colaborativas e Aprendizagem Compartilhada**

Para Vygotsky (1984), nas relações sociais e em todo tipo de interação humana o homem está se construindo. Portanto, todos nós estamos aprendemos na convivência com as outras pessoas. Vygotsky aponta que “as funções psicológicas especificamente humanas se originam nas relações do indivíduo e seu contexto cultural e social” (REGO, 1995, p.41). As características humanas, assim, “resultam da *interação dialética* do homem e seu meio sociocultural. Ao mesmo tempo em que o ser humano transforma o seu meio para atender suas necessidades básicas, transforma-se a si mesmo” (REGO, 1995, p.41).

Dessa forma, podemos inferir que todo processo educativo não pode prescindir das interações sociais realizadas entre os estudantes, sem desconsiderar os processos desenvolvidos entre estudantes e professores. Pelo contrário, o incentivo à interação dos sujeitos envolvidos em uma atividade é essencial para uma aprendizagem rica e efetiva, pois é na interação entre os pares que a possibilidade de desenvolvimento de competências e habilidades sociais dos envolvidos cresce.

Diversas abordagens educacionais, centram-se em atividades realizadas com grupo de estudantes, entre elas destacamos: a Aprendizagem Cooperativa e a Aprendizagem Musical Compartilhada.

Descrita por Lopes & Silva (2009), a Aprendizagem Cooperativa é "(...) um método de ensino que consiste na utilização de pequenos grupos de tal modo que os alunos trabalhem em conjunto para maximizarem a sua própria aprendizagem e a dos outros colegas", tendo sido sistematizada pelos irmãos americanos Johnson & Johnson<sup>26</sup>

A Aprendizagem Cooperativa possui em suas bases teóricas o conceito de zona de desenvolvimento proximal de Vygotsky, considerando, neste sentido, que: "Segundo as perspectivas cognitivas, as interações entre os alunos irão, por si só, melhorar a aprendizagem do indivíduo por razões relacionadas com os seus processos mentais" (LOPES & SILVA, 2009, p.5). Assim, o professor necessita ensinar aos estudantes além das suas respectivas disciplinas, práticas interpessoais grupais necessárias para um efetivo funcionamento do trabalho coletivo.

A aprendizagem musical compartilhada, por sua vez, centra-se nos seguintes pilares, segundo Viana-Júnior & Matos (2015):

1. A ação pedagógica se desenvolve a partir de grupos de estudantes, buscando garantir o envolvimento de todos na aprendizagem de todos.
2. A aprendizagem se desenvolve, primordialmente, a partir da interação entre os estudantes, tornando-se a heterogeneidade do grupo um fator altamente desejável como motor da aprendizagem.
3. O professor assume o papel de um parceiro mais experiente na compartilha do conhecimento, rompendo com a hierarquização de um processo educacional centrado no ensino.

A aprendizagem compartilhada centra-se assim nas interações que se desenvolvem entre os estudantes e não na ação do professor, cuja função principal passa a ser a de fomentar as trocas entre os estudantes e aprofundar as temáticas estudadas. Além

---

<sup>26</sup> Os irmãos Johnson & Johnson e seus colaboradores trabalham há quase 20 anos no Cooperative Learning Center (Centro de Aprendizagem Cooperativa na Universidade de Minnesota), em Minneapolis, capacitando milhares de professores, procedentes de diversos países, em Aprendizagem Cooperativa.

disso, consideramos que a aprendizagem compartilhada tem o potencial de ser utilizada em todas as etapas do processo educacional, inclusive em turmas avançadas.

A pesquisa de Almeida (2014) ressalta a interação como elemento basilar da aprendizagem musical compartilhada e também aponta para o uso de estratégias de criação musical para o desenvolvimento da fluência no trato com a linguagem da Música e sua codificação.

Outro aspecto que diferencia a Aprendizagem Musical Compartilhada da Aprendizagem Cooperativa está relacionado à necessidade explícita de proporcionar aos estudantes, nas aulas de músicas, experiências significativas. O termo “experiência” assume aqui a conotação definida por Bondia (2002), significando algo externo que perpassa o sujeito e que o modifica permanentemente, exigindo assim:

parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço. (Bondia, 2002, p.5).

Dessa forma, a Aprendizagem Cooperativa, com atividades rigidamente cronometradas, não pode possibilitar as experiências musicais significativas pretendidas em processos de Aprendizagem Musical Compartilhada.

### **O Trabalho com Projetos em Educação**

Os projetos de trabalho foram idealizados por Kilpatrick (1974), o qual tomou como referência as concepções de Dewey (1971), na década de 20, sobre o fazer pedagógico. Dewey (1971) propôs uma educação que reunisse a experiência do aluno, os seus interesses pessoais e estímulos que provesses suas ações. Sob essa ótica, trabalhar com projetos implica um processo de aprendizagem vinculado à realidade, na qual parte-se de uma situação-problema, resultando numa alternativa à fragmentação do conhecimento.

Na década de 1960, a metodologia de projetos ganha novo enfoque e passa a ser denominada de estudo por temas. Bruner (1972) estabeleceu que o foco do ensino deveria ser a apreensão dos conceitos-chave pelos alunos a partir do estudo de disciplinas. Assim, o estudo por temas tornou-se adequado à nova visão de ensino-aprendizagem. Considerando

que várias disciplinas têm conceitos-chave comuns, o trabalho por temas articularia os princípios da interdisciplinaridade. Segundo Petitto (2003), ainda nessa década, surge a aprendizagem baseada em problemas (PBL – Problem based Learning). Dentre as características dessa metodologia, destacam-se aprendizagem autodirigida e auto-avaliação, elementos indispensáveis à formação da autonomia do educando.

Petitto (2003) afirma que “os projetos de trabalho se apresentam aos educadores não como um método ou uma pedagogia, mas sim como uma concepção da educação e da escola, uma prática educativa”. Ademais, a Aprendizagem Musical Compartilhada exige mais autonomia e maior grau de responsabilidade, porque cada membro do grupo é responsável por sua aprendizagem e pela aprendizagem dos demais participantes. Dessa forma, a metodologia de trabalho por Projetos parece estar em consonância com os princípios da Aprendizagem Musical Compartilhada, discutidos anteriormente.

### **Aprendizagem Compartilhada na Prática Coral: Abordagens e Resultados**

A presente pesquisa caracteriza-se como de natureza qualitativa, e do tipo pesquisa-ação. Thiollent (2005, p. 14) ressalta que a pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo no qual os pesquisadores e os participantes da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

Dessa forma, o próprio processo de coleta e análise dos dados foi realizado coletivamente com a participação dos sujeitos, através de rodas de conversa, de instrumentos de auto-avaliação preenchidos pelos estudantes e de grupos focais.

Os sujeitos da pesquisa foram estudantes matriculados na disciplina Canto Coral 2 do Curso de Licenciatura em Música do ICA/UFC no semestre 2019.1, lecionada por mim, o que ressalta o envolvimento do pesquisador no próprio fenômeno analisado, uma característica da pesquisa-ação.

A ementa de Canto Coral 2, de acordo com o Projeto Pedagógico do Curso de Música do ICA/UFC inclui: “Proporcionar uma experiência prática em conjunto, com ênfase em polifonia vocal a três vozes utilizando essencialmente a voz como instrumento de expressão musical” (UFC, 2016).

Por se tratar de uma disciplina de um curso de licenciatura, ampliamos a ementa para contemplar também a análise dos aspectos pedagógicos do processo de ensaio, preparação e apresentação de repertório de grupos de canto coletivo, de forma a proporcionar a aquisição de saberes docentes dessa área aos estudantes.

Com o intuito de atender à ementa da disciplina e aos objetivos de formação docente acrescentados, propus aos estudantes que se dividissem em quatro grupos. Cada grupo deveria trabalhar um repertório, selecionado pelos próprios estudantes, e baseado em uma temática própria.

Assim, a turma se dividiu em três grupos mistos e um grupo de vozes masculinas, visto que a quantidade de homens na turma era superior à de mulheres. Os temas escolhidos para o trabalho de cada grupo foram: Música Cearense, Música Nordestina, Repressão e Amorosidade.

Durante as aulas, era destinado um tempo para os ensaios dos grupos, momentos estes acompanhados pelo professor/pesquisador que se colocava à disposição para orientar os ensaios, bem como a escolha do repertório. No entanto, durante as aulas, busquei assumir uma postura mais discreta, limitando-me a observar as estratégias desenvolvidas por cada grupo e intervindo apenas quando solicitado.

Ao final de algumas aulas, realizamos rodas de conversas para discutir o progresso da disciplina, bem como apresentações para a turma do que cada grupo havia conseguido produzir, com espaços destinados a sugestões e críticas dos colegas. Nas falas dos estudantes, surgiram de duas categorias claras que orientaram a análise de dados: aprendizagens adquiridas e dificuldades de realização do trabalho.

No que tange às aprendizagens adquiridas pelos estudantes, eles destacaram a percepção de que a atividade de prática coral é interdisciplinar, envolvendo não apenas o conhecimento de canto e de partituras, mas também elementos de forma musical, harmonia e condução de vozes. Além disso, eles ressaltaram a compreensão de algumas técnicas de ensaio que envolviam esses conhecimentos, como por exemplo, a forma de escolher um arranjo e a sequência adequada de se ensinar as vozes.

No que tange às dificuldades de realização ao trabalho, a maioria foi unânime em destacar a falta de frequência de alguns colegas às aulas, obrigando alguns grupos a progredir

em um ritmo de ensaio muito lento. Eles perceberam ainda que a ausência de alguns membros também afetava a qualidade da sonoridade bem como a unidade vocal de cada conjunto.

Do ponto de vista pedagógico, observei também alguns aspectos dignos de nota. Percebi principalmente que a falta de centralidade do professor deixou os estudantes um pouco confusos, provavelmente pela compreensão de que essa centralidade representa uma posição de autoridade, de alguém que diz a eles exatamente o que fazer, dando alguma segurança ao processo.

Os principais sintomas desse aspecto se manifestaram na busca de uma outra figura de autoridade que passaria substituísse o professor, no caso os regentes de cada grupo, que passaram a centralizar decisões sobre os arranjos e sobre o desenvolvimento dos ensaios. Além disso, a relativização do papel de professor passou a ser interpretada de forma equivocada, pois muitas decisões foram tomadas sem consultar o docente, mesmo quando os estudantes não tinham segurança do que fazer e podiam ter solicitado a ajuda dele.

Apesar das dificuldades, a grande maioria dos grupos conseguiu montar o repertório de forma satisfatória. Na verdade, os empecilhos observados serviram para reforçar a necessidade de vivências com metodologias ativas nas disciplinas dos cursos de licenciatura pois boa parte dessas questões tivessem sido provavelmente resolvidas se os estudantes tivessem uma maior experiência com aulas não expositivas, onde o professor fosse um parceiro no processo de aprendizagem e não o detentor de verdades, que define exatamente o que deve ser feito.

## Referências

- ALMEIDA, José Robson Maia de. **Aprendizagem musical compartilhada: a prática coletiva dos instrumentos musicais de sopros/madeiras no curso de música da UFCA**. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira. Universidade Federal do Ceará. Fortaleza, 2014.
- BONDIA, Jorge L. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. Revista Brasileira de Educação, n. 19, 2002.
- BRUNER, J. **Hacia una teoría de la instrucción**. Ediciones Revolucionarias. Cuba, 1972.
- DEWEY, John. **Experiência e educação**. São Paulo: Nacional, 1971.
- JONHSON, D.W.; JONHSON, R.T. e HOLUBEC, E. J. **El aprendizaje cooperativo en el aula**. Argentina: Paidós, 1999.
- KILPATRICK, Willian H. **Educação para uma civilização em mudança**. 12ª ed. São Paulo: Melhoramentos, 1974.
- LOPES, José & SILVA, Helena Santos. **A aprendizagem cooperativa na sala de aula: um guia prático para o professor**. Lisboa e Porto: Edições LIDEL, 2009.
- PETITTO, S. **Projetos de trabalho em informática: desenvolvendo competências**. Campinas: Papyrus, 2003.
- REGO, Tereza C. – **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. Editora Vozes, 1995.
- RIBEIRO, Celeste Maria Cardoso. **Aprendizagem Cooperativa na sala de aula: Uma estratégia para aquisição de algumas competências cognitivas e atitudinais definidas pelo ministério da educação**. 2006. 222 f. Dissertação (Mestrado em Biologia e Geologia para o ensino) Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Vila Real, 2006.
- SANCHEZ, D. B. S. **A psicologia histórico-cultural e a Educação Infantil**. Revista Científica Eletrônica de Pedagogia, Garça - São Paulo, p. 1-6, 2004.
- THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 14 ed. aumentada. São Paulo: Cortez, 2005.
- UFC (Universidade Federal do Ceará). **Projeto Pedagógico do Curso de Música (Licenciatura) do Instituto de Cultura e Arte**. Fortaleza, 2016.
- VIANA JUNIOR, Gerardo S.; MATOS, Elvis A. **Aprendizagem Musical Compartilhada: A experiência de Solfejo do Curso de Música da UFC em Fortaleza**. Em: Maia, Alberto F. M. et all. (2015). Práticas Docentes em Foco: Diálogos e Experiências na Universidade Federal do Ceará. Fortaleza, Expressão Gráfica, 2015, p. 176-192.
- VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente**. São Paulo, Martins Fontes, 1984.

**Juventude (s) e pesquisa: Verificação de práticas pedagógicas no ensino de música na escola****Youth (s) and research: Verification of pedagogical practices in music teaching at school****Simone Marques Braga**

Universidade Estadual de Feira de Santana

**Lais de Souza Silva**

Universidade Estadual de Feira de Santana

**Julia da Silva Magalhães**

Universidade Estadual de Feira de Santana

**Eliabe Amorim Oliveira**

Universidade Estadual de Feira de Santana

**Abstract:** At each time youths are characteristic behaviors according to a context such as the school space. About this space, authors of the area point to the need to know the school culture, especially actions of managers, teachers, students and musical pedagogical proposals (CUNHA, 2015; QUEIROZ, 2013; SANTOS, 2017). Thus, the research “Music at School: investigating musical pedagogical practices”, which has as context the school and the problematization of how music teaching occurs, is related to the theme of the event because it contemplates the articulation between Youth, Musical Education and Contemporaneity, important issues such as pedagogical practices and their reaction / interaction with students. With the objective of mapping and analyzing musical pedagogical practices carried out in the public network of Feira de Santana, the research has as methodology a qualitative and quantitative approach, through the case study of practices adopted in Music Pibid by UEFS. Because it is linked to a Bachelor Degree, it adds research by scholarship students that broaden the objects investigated in practices such as the approach to music creation and Afro-Brazilian music content, besides presenting forms of socialization with the local community through the organization of a website. The results already achieved in addition to favoring the visibility and approach of some pedagogical situations in the course, by influencing its curriculum design, also enables the consolidation of music teaching in school. From the expected results it is intended to potentiate forms of socialization of the research, besides proposing and contributing to the reflection on approaches of Afro-Brazilian content, the creative musical making and the musical creation focused on the school.

**Keywords:** School, Research, Musical Pedagogical Practices.

## Introdução

Em 2015, não havia tradição no ensino de música na rede pública de Feira de Santana. Todavia, sendo o componente Artes espaço legal para contemplar o conteúdo música (Lei 13.278/2016<sup>27</sup>), surgiu a necessidade de realizar um mapeamento junto ao componente, para verificar atividades, perfil do professor, recursos e espaços físicos disponíveis.

Paralelo a necessidade, em 2012, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência (PIBID), vinculado ao Curso de Licenciatura em Música (Licemus) da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), passa a desenvolver aulas de música no componente Artes. Essa iniciativa foi agregada a necessidade de se conhecer a situação da música no componente Artes nas escolas públicas locais, sendo transformadas em uma investigação. Assim, a pesquisa “Música na Escola: investigando práticas pedagógicas musicais”<sup>28</sup> foi elaborada em 2015, tendo por objetivo mapear e analisar práticas pedagógico-musicais curriculares realizadas na rede pública em duas cidades brasileiras: Feira de Santana (BA) e Sobral (CE).

O presente artigo apresentará um recorte dessa investigação, a partir da análise das práticas pedagógicas musicais desenvolvidas pelo PIBID de Música da UEFS, entre os anos de 2012 a 2018, sob o olhar da coordenação da pesquisa e de três estudantes de iniciação científica, com planos vinculados a investigação.

## Música na escola

A música sempre esteve na escola, seja nas brincadeiras ou vivências musicais discentes nos diversos espaços e momentos. Contudo, a Lei 11.769<sup>29</sup> volta-se para a sua presença como um conteúdo, ao trazer perspectivas para se pôr em prática o ensino de música. Todavia, o caráter pontual da legislação ao longo de décadas favoreceu a inexistência de uma tradição em se ensinar música neste espaço, sobretudo, em atividades curriculares.

---

<sup>27</sup> A lei estabelece que as artes visuais, a dança, a música e o teatro são as linguagens que constituirão o componente curricular Artes. Mais informações: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2016/lei-13278-2-maio-2016-782978-publicacaooriginal-150222-pl.html>

<sup>28</sup> Pesquisa conta com o apoio financeiro da Fapesb, PPPG UEFS e CNPq por meio de bolsas para estudantes envolvidos.

<sup>29</sup> Texto sobre a Lei disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/l11769.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11769.htm).

Sobre políticas públicas educacionais pontuais, Figueiredo (2011) destaca que fomentaram diversos entendimentos sobre música e o seu ensino. Entretanto, da Lei 11.769, substituída pela Lei 13.278, o ensino musical nesse espaço foi tomando corpo, tendo como suporte documentos com algumas diretrizes (CEE nº 110/2015; CNE/CEB nº 2/2016).

Sobre a escola, autores apontam para a necessidade de se conhecer a cultura escolar para a inserção da música (CUNHA, 2015; QUEIROZ, 2013; SANTOS, 2017). O conceito vem se desenvolvendo acerca de duas décadas, por discussões e estudos de diferentes áreas como “história, história da educação e das ciências sociais em interface com o currículo, os estudos culturais, a literatura, o livro didático, o gênero, as políticas educacionais, entre outras” (SILVA, 2006, p. 215):

Foi procurando perceber a dinâmica interna do funcionamento escolar, [que] a investigação histórica em educação no Brasil, especialmente a partir dos anos de 1990, vem interrogando-se acerca da propriedade em conceber a escola como produtora de uma cultura própria e original, constituída por e constituinte, também, da cultura social (VIDAL, 2005<sup>a</sup>, p. 5).

A escola caracteriza-se como uma importante agência de socialização, ao agregar e formalizar um conjunto de saberes que são considerados comuns e necessários à formação dos indivíduos em sociedade (SANTOS, 2017). Esses saberes são organizados e traduzidos nos currículos, nos programas, nos conteúdos, nas normas e prescrições, constituindo características específicas.

Assim, para a promoção do ensino de música deve-se considerar a cultura escolar e atividades pedagógicas musicais concebidas tanto pensando na coletividade existente na sala de aula, como também nos sujeitos que constituem essa coletividade, tornando-se um contexto pedagógico musical particular. Nesse sentido, educadores sinalizam para a importância de promover à acessibilidade a música, como um direito de toda comunidade discente escolar. Penna (2008) considera que o objetivo do ensino de música escolar é ampliar o universo musical discente através da democratização ao seu acesso. Nessa direção, as Diretrizes Nacionais para a operacionalização do ensino de música na Educação Básica<sup>30</sup>

---

<sup>30</sup> Conforme a definição da obrigatoriedade do ensino de música no currículo escolar, o referido documento tem por finalidade orientar as escolas, os docentes, as Secretarias de Educação e as instituições formadoras de profissionais e docentes de Música.

(Resolução CNE/CEB nº 2/2016) destacam a importância de legitimar esse ensino como “Prática curricular que deve ser estendida a todos os estudantes” (BRASIL, 2013, p. 3).

A acessibilidade ao conteúdo música também é sinalizada na Resolução nº 110, do Conselho Estadual da Bahia, que dispõe sobre a obrigatoriedade do Ensino da Arte, nas instituições de ensino da Educação Básica do Sistema Estadual de Ensino. A Resolução determina a obrigatoriedade da música como conteúdo do componente curricular Arte (BAHIA, 2015).

Segundo Queiroz (2014) as Diretrizes Nacionais para a operacionalização do ensino de música na Educação Básica (BRASIL, 2013) além de sinalizar para a acessibilidade da comunidade escolar, também traz orientações como a necessidade de viabilizar espaços para a realização das práticas musicais. Na concepção de Swanwick (1979) há três tipos de atividades práticas: a execução, a apreciação e a composição. Nessa concepção é preciso explorar o tocar, o ouvir e o criar em diálogo com a técnica e a sua teorização (literatura).

Além do caráter das atividades, as Resoluções CEE nº 110/2015 e CNE/CEB nº 2/2016 também indicam que se contemple a diversidade, pluralidade cultural e respeito às diferenças. Sobre essas questões, a Lei nº 11.645/08, que assegura a obrigatoriedade dos conteúdos da história e cultura afro-brasileira e indígena, sinaliza como espaços para abordar tais conteúdos os componentes Artes, Literatura e História Brasileira.

### **A pesquisa e os procedimentos metodológicos**

A realização da pesquisa em caráter interinstitucional, por meio de um estudo multicêntrico, envolvendo a UEFS e a Universidade Federal do Ceará/campus Sobral (UFC), foi pensada a partir dos cursos de licenciatura em música das referidas instituições. A condição dos cursos terem iniciado em 2011 e no interior do Nordeste, poderia sinalizar algumas similaridades. A parceria também oportunizou a utilização de recursos entre os dois centros, ao trazer benefícios nos procedimentos metodológicos e na ampliação dos dados coletados. Esses foram coletados quantitativamente e qualitativamente, em uma abordagem quali-quantitativa, organizada nas ações: 1) mapeamento do ensino de música da rede pública local; 2) organização dos dados por categorias; 3) análise e comparação dos dados; 4) contato com as escolas do PIBID para a investigação das práticas pedagógicas musicais curriculares; 5)

coleta dos dados; 6) análise dos dados; 7) cruzamento de todos os dados; 8) finalização e registro da pesquisa.

As duas ações centrais - mapeamento e investigação das práticas pedagógicas musicais - foram realizadas simultaneamente. Coordenadas por diferentes pesquisadores, foram utilizados instrumentos de coleta que exigiram um tratamento e análise de dados diferenciadas. Para o mapeamento foi usado o questionário e para as práticas pedagógicas musicais do PIBID de Música foram aplicadas entrevistas com a gestão escolar e os professores supervisores e desenvolvida roda de conversa e registro por escrito com estudantes pertencentes às turmas assistidas.

Sobre as práticas pedagógicas musicais, foco desse artigo, apenas a UEFS realizou essa ação por dois motivos: proponente da pesquisa também ser a coordenadora do PIBID de Música, ao facilitar a inserção no campo a ser investigado; considerar que o ensino de música na escola só se efetiva em diálogo com o projeto pedagógico da escola se o mesmo é em caráter curricular.

Essa coleta foi realizada em 2016, entretanto, durante a investigação, outros dados foram acrescentados. Por essa pesquisa estar cadastrada na Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação da UEFS, foram agregados planos de estudantes bolsistas de iniciação científica e de iniciação tecnológica e de inovação que ampliaram os objetos investigados, a exemplo dos três trabalhos que também serão diluídos e apresentados nos resultados e considerações parciais desse artigo: Conteúdo Afro-brasileiro nas escolas de música: desafios e possibilidades; A criação musical no contexto das atividades desenvolvidas através do PIBID de Música da UEFS; Organização de dados da pesquisa em um site.

Esses planos, todos sob a orientação da pesquisadora proponente desta investigação, tiveram alguns elementos metodológicos em comum: abordagem qualitativa, uso do estudo de caso, uso de entrevista e de questionários. A justificativa é que a abordagem qualitativa é mais adequada para investigações que buscam contextos únicos, que se opõem em suas especificidades à generalização (PENNA, 2015). Nesse sentido, o estudo de caso permitiu conhecer de forma aprofundada as práticas pedagógicas musicais, por meio da coleta e da análise de dados que permitiu o seu amplo e detalhado conhecimento (YIN, 2001).

### **Análise das práticas pedagógicas musicais**

Dos 920 estudantes das escolas assistidas pelo PIBID de Música, distribuídos em turmas de 7º, 8º e 9º anos e 1º ano do Ensino Médio, avaliaram que as aulas de Arte em detrimento a outros componentes eram mais divertidas, considerando que a quantidade de aulas deveria ser ampliada (89%).

Os estudantes do Ensino Fundamental II consideraram que: 1) as aulas ampliaram o conhecimento musical e possibilitaram a audição e a execução de gêneros desconhecidos; 2) solicitaram mais variedade e inclusão do ensino de instrumentos musicais; 3) ficaram satisfeito com atividades realizadas em espaços alternativos; 6) participação ativa dos estudantes nas aulas. Sinalizaram também a execução de instrumentos (91%) como a atividade favorita e para mudanças comportamentais como ficarem mais felizes (55%), calmos (43%), disciplinados (27%) e criativos (21%).

Para os estudantes do Ensino Médio (410) os aspectos de mais destaque foram a construção de instrumentos (90%), o envolvimento e a interação entre os mesmos nas atividades (88%), a participação e aumento da frequência nas aulas (79%), a aquisição de conhecimentos musicais (68%) e o reconhecimento da capacidade de aprender a executar instrumentos (84%). Ainda consideraram que os gêneros musicais não devem ser restritos a temática do projeto trabalhado; inserir músicas da atualidade; atividades teóricas poucos motivadoras.

Ao analisar essas considerações e compará-las a análise dos planos, nota-se que atividades realizadas em grupo e execução musical coletiva a partir de pequenos grupos executando simultaneamente elementos musicais distintos, mas complementares, influenciou na interação entre os estudantes, sobretudo a partir da execução percussiva, seja através do uso corporal, copos ou de instrumentos alternativos construídos em aula.

A partir da prática percussiva, apesar de não contemplar práticas relacionadas a culturas indígenas (SANTOS, 2017), foram contemplados conteúdos musicais relacionados à cultura afro-brasileira. A abordagem possibilitou que bolsistas buscassem soluções para desafios relacionados à resistência discente para a execução de determinados ritmos e instrumentos, em função a preconceitos sociais e crenças (OLIVEIRA, 2019). Essa resistência

foi administrada a partir de rodas de conversa, práticas percussivas corporais, criação de instrumentos percussivos, apreciação musicais, pelas quais pudessem gerar reflexões.

Ainda sobre as práticas, foram desenvolvidas atividades variadas e aprimoradas ao longo da existência do PIBID de Música. Sobre a criação musical, foi percebido que a sua inserção facilitou a compreensão discente de elementos musicais como a estrutura musical e o favorecimento da autoexpressão, a partir da reinvenção, criação ou manipulação de elemento musical.

Ao passo em que a inexperiência dos bolsistas em atuar na escola, desprovido de alguns conhecimentos pedagógicos musicais, devido ao currículo do curso em que inicialmente eram priorizados saberes da área de Educação, a formação inicial e continuada de todos os participantes as práticas pedagógicas musicais foram sendo potencializadas e consolidadas.

Nesse sentido, o uso de ferramentas digitais auxiliou nessa formação ao ser compartilhada parte dessa pesquisa e planos de aula no site do Licemus, ao oportunizar desenvolvimento de novos conhecimentos, habilidades e competências, fomentando adaptações ou novas práticas pedagógicas. Essa formação e a mudança discente foram notadas pelas professoras supervisoras. Estas tiveram mais acesso a recursos para as aulas, a exemplo da utilização do livro didático com conteúdos de música, antes ignorados referenciando apenas os conteúdos de Artes Visuais ou Literatura.

A atuação das mesmas junto ao PIBID de Música possibilitou que passassem a contemplar conteúdos de caráter prático de forma equilibrada com conteúdos tidos como teóricos. Conseqüentemente, os estudantes passaram a valorizar e considerar o componente como uma área de conhecimento. Esse fato também foi notado pela gestão escolar que se sensibilizou quanto à consideração da música como área de conhecimento a partir das práticas pedagógicas articuladas com outros componentes e áreas de conhecimento.

### **Considerações parciais**

Tendo como base os documentos, a legislação e as atividades propostas por Swanwick (1979), essa pesquisa defende a presença da música como conteúdo obrigatório para toda a comunidade escolar, inserido no currículo da Educação Básica. Fundamentado nos autores referenciados anteriormente defende também um ensino pautado na cultura escolar,

diversidade cultural, experiências e interesses discentes e na acessibilidade a diversidade de saberes e práticas musicais.

Nesse sentido, as práticas pedagógicas musicais analisadas estão de acordo com o que Penna (1990) entende como musicalização, quando ela fala que este processo promove uma participação mais ampla na cultura socialmente produzida, efetua o desenvolvimento dos instrumentos de percepção, expressão e pensamento necessários à apreensão da linguagem musical.

### Referências

BAHIA. Conselho Estadual de Educação. **RESOLUÇÃO CEE Nº 110**. Dispõe sobre a obrigatoriedade do Ensino da Arte, nas instituições de ensino públicas e privadas da Educação Básica do Sistema Estadual de Ensino da Bahia. Salvador, 2015.

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm) Acesso em: 09.mai.2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Diretrizes Nacionais para a operacionalização do ensino de música na Educação Básica**. Brasília, 2013.

\_\_\_\_\_. Lei 11.769, de 18 de Agosto de 2008. Altera a Lei 9.394, de 20 de Dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, e institui que a Música deve ser conteúdo obrigatório nas escolas de educação básica brasileiras. Brasília, 2008.

\_\_\_\_\_. Lei nº 13.278, de 2 de Maio, de 2016. **Obrigatoriedade das linguagens artísticas: visuais, dança, música, teatro**.

FIGUEIREDO, Sérgio Luiz Ferreira de. Educação Musical Escolar. Introdução. **Salto para o futuro**. Educação musical escolar. Ano XXI, Rio de Janeiro, Boletim 08., Jun. 2011.

MAGALHÃES, Julia Silva. **Organização de um site voltado para o ensino de música na educação básica local**. 2018. Relatório Final da Iniciação científica (Música) – Universidade Estadual de Feira de Santana.

OLIVEIRA, Eliabe Amorim. **Conteúdo afro-brasileiro nas aulas de música na escola: desafios e possibilidades**. 2018. Relatório Final da Iniciação científica (Música) – Universidade Estadual de Feira de Santana.

PENNA, M. **Construindo o primeiro projeto de pesquisa em educação e música**. Porto Alegre: Sulina, 2015.

\_\_\_\_\_. *Música(s) e seu ensino*. Porto Alegre: Sulina, 2008.

\_\_\_\_\_. *Reavaliações e Buscas em Musicalização*. São Paulo: Loyola, 1990.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva. Diversidade musical e ensino de música. Texto 2. **Salto para o futuro**. Educação Musical Escolar. Ano XXI, Rio de Janeiro, Boletim 08. Jun. 2011.

SANTOS, Andeson Cleomar. **A diversidade cultural na formação e atuação do professor de música**. 2015. Trabalho de Conclusão Curso (Música) – Universidade Estadual de Feira de Santana.

SANTOS, Carla Pereira. A cultura escolar e o ensino de música na escola de educação básica. **Debates**, n. 18, p.52-68, maio, 2017.

SILVA, Fabiany de Cássia Tavares. Cultura escolar: quadro conceitual e possibilidades de pesquisa. **Educar**: Editora UFPR, Curitiba, n. 28, p. 201-216, 2006.

SILVA, Lais de Souza. **A criação musical no contexto das atividades desenvolvidas através do PIBID de MÚSICA da UEFS**. 2018. Relatório Final da Iniciação científica (Música) – Universidade Estadual de Feira de Santana.

SWANWICK, K. **A basis for music education**. London: NFER, 1979.

VIDAL, Diana Gonçalves. Cultura e prática escolares: uma reflexão sobre documentos e arquivos escolares. In: SOUZA, Rosa Fátima de; VALDEMARIN, Vera Teresa (Orgs.). **A cultura escolar em debate: questões conceituais, metodológicas e desafios para a pesquisa**. Campinas: Autores Associados, 2005a, p. 03-30.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

## **Maracatu Solar: O processo de aprendizado em práticas percussivas pela oralidade**

### **Maracatu Solar: The process of learning in percussive practices by orality**

**Valdênia Araújo Lima**

Universidade Federal do Ceará

**Abstract:** Maracatu Solar is a continuing education program of the Solidarity and Art Cultural Association, whose goal is to train new Maracatu practitioners, encompassing the teaching of percussion, dance and creating performing shows, under the rhythmic and aesthetic conception of Descartes Gadelha and presidency of Pingo de Fortaleza. From the point of view of percussion learners, this work investigates the training experience carried out during 2018, which culminated in the recording of the first Maracatu Solar DVD and the Carnival 2019 presentation cycle. The purpose of this paper is to analyze the results percussion teaching by orality with learners without prior knowledge of musical theory or instrumental practice. The hypothesis of the effectiveness of this form of teaching is based on the text “Orality, Improvisation and Corporality” by Goli Guerreiro. The qualitative research was based on the author's experience and an unstructured interview with other learner. The teachings and conducting were rotated by several masters, among them: Fernanda Brasileiro, Griô Descartes Gadelha and Catherine Furtado. Over the course of a year, without the use of traditional score notation system, the repertoire presented in the phonographic record “Um Cada Um Cada Sol” was assimilated, and new conductors were formed, such as Levi Magalhães, who on several times conduct the group and took over classes.

**Keywords:** Percussion Teaching, Orality, Maracatu Solar.

### **Introdução**

Fortaleza, capital cearense, é cenário da disseminação de saberes percussivos em diversos contextos de cultura popular. Este trabalho investiga como estes se desenvolvem no processo formativo da Orquestra Solar de Tambores, o batuque do Maracatu Solar.

O Maracatu Solar<sup>31</sup> é um programa de formação continuada cujo objetivo é formar novos brincantes<sup>32</sup> de Maracatu<sup>33</sup>. Frequentei, durante 2018, os ensaios de formação da

---

<sup>31</sup> Maracatu Solar: programa de formação continuada da Associação a\67\Cultural Solidariedade e Arte.

<sup>32</sup> Brincante: brincante é a pessoa que brinca nos grupos de cultura popular. No contexto do Maracatu, reforça o caráter lúdico e ao mesmo tempo comprometido com o trabalho artístico coletivo.

<sup>33</sup> Maracatu: movimento cultural no qual é representada a coroação de uma rainha negra.

Orquestra Solar de Tambores<sup>34</sup>, guiada por mestres como Fernanda Brasileiro<sup>35</sup>, o Griôt<sup>36</sup> Descartes Gadelha<sup>37</sup>, Catherine Furtado<sup>38</sup>, Artur Guidugli e Joyce Monteiro.

O ensino é feito pela oralidade (GUERREIRO, 2010) em turmas de ensino coletivo. Para entender a relação entre o ritmo do maracatu e a escrita musical tradicional, estudamos os conceitos de lógica aditiva (SANDRONI, 2001) e lógica divisiva (SANDRONI, 2001), a partir dos quais entendemos a partitura como um instrumento incapaz de traduzir totalmente o sentido rítmico transmitido pela oralidade nas manifestações culturais populares.

Assim, um ensino musical que parte exclusivamente da assimilação dos ritmos registrados no sistema tradicional de notação limita o repertório do aprendiz, excluindo a música desenvolvida e disseminada de outras formas, podendo constituir parte de um processo de aculturação e distanciamento da cultura popular. Pergunta-se: o ensino de repertório musical popular pela oralidade deveria ser incluído nos currículos de educação musical?

O objetivo geral deste trabalho é analisar os resultados do ensino de práticas percussivas pela oralidade com aprendizes no Maracatu Solar no ano de 2018 em Fortaleza. De maneira específica buscamos:

- Identificar os desafios de aprendizado no batuque do Maracatu;
- Analisar a forma como os aprendizes percebem o próprio desenvolvimento musical;
- Discutir o papel e a possível inclusão da oralidade na educação musical formal.

## Metodologia

Através da abordagem qualitativa baseada em estudo de caso, analisa-se o processo de aprendizado pela oralidade utilizando a metodologia de observação participativa

---

<sup>34</sup> Orquestra Solar de Tambores: Programa da Associação Cultural Solidariedade e Arte responsável pela formação continuada em percussão do Maracatu Solar. É o núcleo responsável pela ala do batuque no cortejo de coroação e por vezes realiza apresentações independentes do cortejo.

<sup>35</sup> Fernanda Brasileiro: Cineasta e diretora de cinema. Regente e professora de percussão do Maracatu Solar.

<sup>36</sup> Griôt: Título dado na tradição oral de origem e herança africana à detentor e difusor de grande conhecimento. Um título de honra.

<sup>37</sup> Descartes Gadelha: Artista plástico, músico e ritmista cearense. Fundador de vários maracatus e responsável pela reintrodução do ritmo Baião de Maracatu, nos batuques, batida utilizada pelos primeiros maracatus da cidade nos anos de 1940.

<sup>38</sup> Catherine Furtado: Professora, musicista e percussionista. Doutora em educação brasileira. Coordenadora e regente do grupo percussivo Acadêmicos da Casa Caiada - UFC.

enquanto aprendiz do batuque e entrevistadora<sup>39</sup>. O período de observação estende-se de fevereiro de 2018<sup>40</sup> até março de 2019, compreendendo os processos de ensaios para gravação do primeiro DVD do Maracatu Solar e para o Ciclo Carnavalesco de 2019.

O aporte teórico baseia-se no texto *Oralidade, Improvisação e Corporalidade*, de Goli Guerreiro. Para entender a rítmica do Maracatu, utilizou-se conceitos apresentados por Carlos Sandroni em *O Feitiço Decente* e nas partituras transcritas por Catherine Furtado.

### Contextualização

O Maracatu é uma festa de rua consolidada no Brasil especialmente no Nordeste. Segundo Militão (2001), após a colonização do Reino do Congo, sua população foi forçada à conversão cristã. Assim, irmanados à Nossa Senhora do Rosário, mantiveram uma prática de teatralizar a coroação de seus antigos reis, resistindo à perda de suas raízes e reverenciando seus antepassados. Ao serem forçadamente trazidos ao Brasil na condição de escravos, passaram a realizar, em solo brasileiro, as festas de coroação dos Reis do Congo.

O Maracatu é, então, uma festa na qual os brincantes voltam-se à encenação de “um cortejo de coroação de uma rainha negra.” (MILITÃO, 2007, p.21). No Ceará, já em 1880 encontram-se registros de Maracatus, e hoje se multiplicam os grupos.

O Maracatu Solar, criado em 2006, forma novos brincantes de Maracatu, englobando o ensino de percussão, dança, confecção de fantasias e montagem de espetáculos, sob concepção rítmica e estética de Descartes Gadelha e presidência de Pingo de Fortaleza<sup>41</sup>.

Assim como outros maracatus do Ceará, reproduz a estrutura tradicional de cortejo, organizada em alas: baliza, porta-estandarte, índios, balaieiro, negras, casal de preto-velho, baianas, corte, batuque e tiradores de loas. O que o diferencia dos outros Maracatus é, essencialmente, os ritmos com andamentos mais acelerados, os figurinos mais leves e com

---

<sup>39</sup> Entrevista não estruturada realizada em 13 de junho de 2019 com Levi Magalhães.

<sup>40</sup> Logo após o fim do ciclo carnavalesco 2018.

<sup>41</sup> Pingo de Fortaleza: Cantor, violonista e compositor cearense. Foi brincante do Maracatu Az de Ouro e hoje coordena o Maracatu Solar e a Associação Cultural Solidariedade e Arte.

maiores referências à cultura afro-brasileira e a escolha pela não obrigatoriedade do uso do negrume<sup>42</sup> entre os brincantes.

Os ensaios ocorrem semanalmente durante todo o ano. Anualmente, é realizado o cortejo de coroação da rainha e composta uma nova Loa<sup>43</sup> como tema. Além deste, há uma série de apresentações no ciclo carnavalesco de Fortaleza.



**FIGURA 1** - Companhia de dança do Maracatu Solar e personagem representando Orixá Iemanjá no cortejo de 2019

**Fonte:** Fernanda Siebra/Secultfor.

### Concepção rítmica do Maracatu Solar

A Orquestra Solar de Tambores é responsável pela ala do batuque, produzindo a base rítmica do cortejo. O ritmo Solene, tradicional nos maracatus, é executado por um conjunto de instrumentos, repetindo de forma cíclica uma determinada célula rítmica, em

<sup>42</sup> Negrume: Pintura facial tradicional nos Maracatus cearenses. Sua origem tem diversas leituras, como estratégia de não identificação dos brincantes em um momento histórico de criminalização do Maracatu; como desafio à falácia de que não há negros no Ceará; ou até como blackface, uma performance de deboche à negritude.

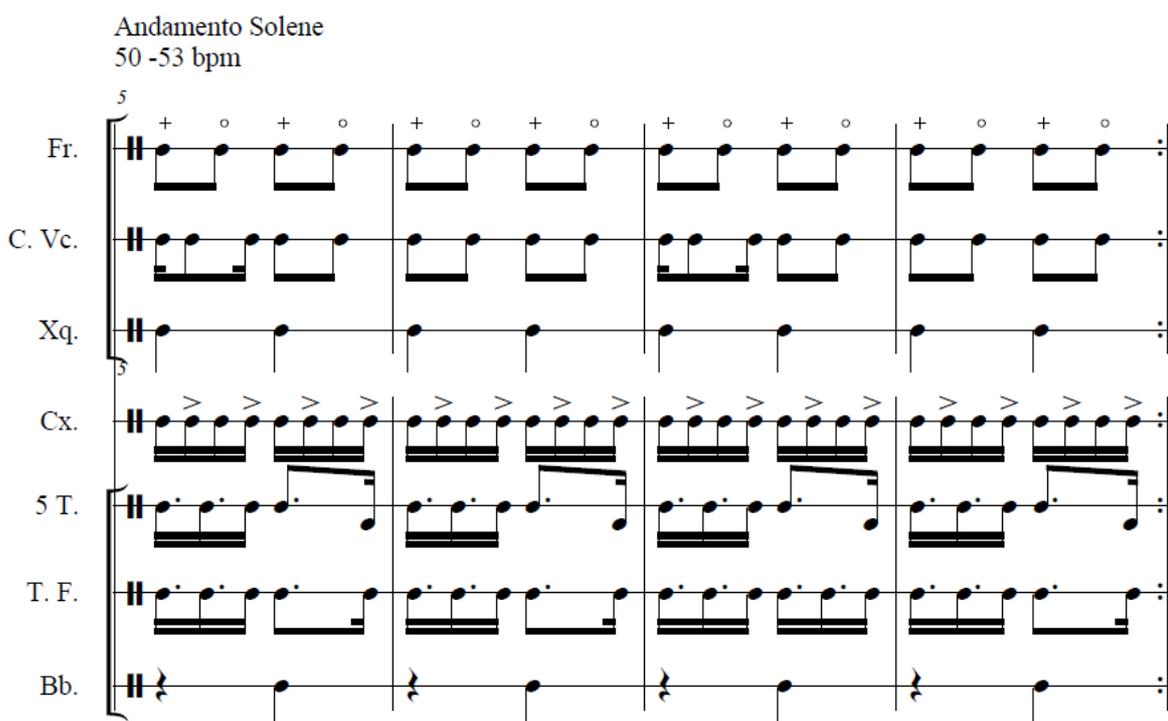
<sup>43</sup> Loa: Termo usado no Maracatu para designar uma música de Maracatu.

andamento um pouco mais acelerado. Catherine Furtado transcreveu (Figura 2) esse e outros ritmos do Maracatu Solar de outros maracatus da cidade.

Porém, a partitura não abarca diversos aspectos do fazer percussivo. O toque da Alfaia<sup>44</sup>, por exemplo, representada na partitura como Tambor Fofa, tem em si elementos que não são transmitidos por ela, como representado na Figura 3. Além disso, a audição do fato sonoro, o conjunto gestual e a dança ligadas ao toque não são representadas pela partitura. Assim, esta pode guiar o músico letrado no entendimento superficial do toque, mas não atende às necessidades de ensino do Maracatu. Utiliza-se então outra didática, que remete à onomatopeias para sua compreensão ou à demonstração do toque e percepção do conjunto.

Na partitura estão representados em ordem: ferro, chocalho de vaca, xequerê, caixa, 5 toques, tambor fofo e bumbo.

Andamento Solene  
50 -53 bpm



**Figura 2** - Retirado de partitura transcrita por Catherine Furtado para o Almanaque Fortaleza dos Maracatus.

**Fonte:** Almanaque Fortaleza dos Maracatus.

<sup>44</sup> Alfaia: Membranofone tradicionalmente construído em madeira (corpo) e pele animal (membrana). Toca-se com duas baquetas, uma mais fina, denominada bacalhau e usada na mão não dominante; e uma mais grossa, denominada martelo e usada na mão dominante. O instrumento fica pendurado ao corpo com o auxílio de uma corda ou talabarte de tal forma que o músico possa tocar em movimento.

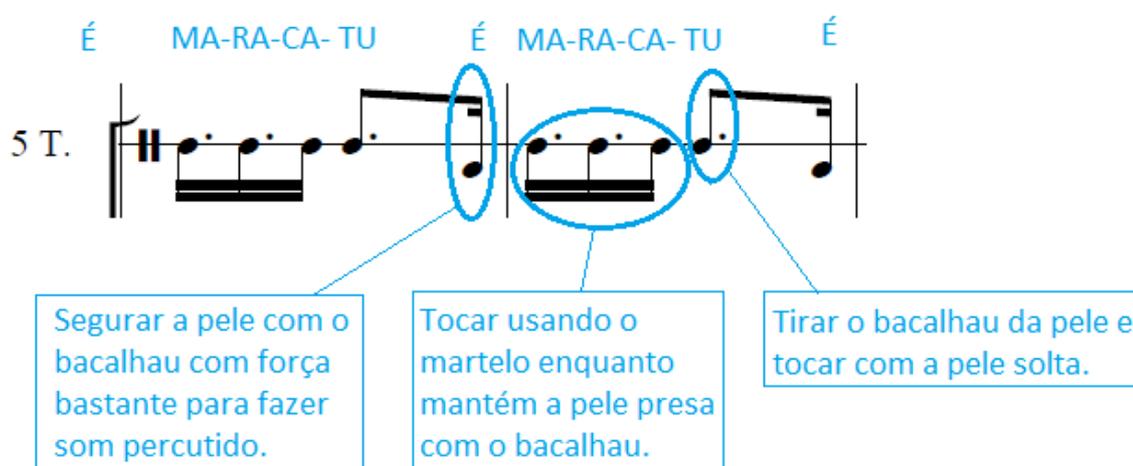


Figura 3 - Observações da autora sobre partitura

No Solene, o ferro<sup>45</sup> marca o tempo e o contratempo, cuja percepção é feita corporalmente pelo percussionista, levando o corpo para baixo no tempo e para cima no contratempo; o agogô<sup>46</sup> ou chocalho de vaca<sup>47</sup>, faz uma linha melódica que conjuga 3 toques e 2 toques, que podem ser explicados pela onomatopeia *Tun-ten, Tun-ten, Tun-teen-ten-Tun-ten, Tun-ten...*, o *Tun* e o *ten* representam alturas (agudo ou grave) encontradas nos instrumentos ao percuti-lo em diferentes partes; o xequerê<sup>48</sup> marca apenas o tempo, ou o momento em que o percussionista do ferro leva o corpo para baixo; a caixa<sup>49</sup> faz o preenchimento, inicialmente explicado como *cho-co-la-te*, depois são adicionadas as acentuações através da onomatopeia *e-tá-com-pulga-ná-coeca*; a alfaia executa a célula rítmica que caracteriza o toque, cuja onomatopeia na Solar é *É-ma-ra-ca-TU* ou *PA-PUM-PUM PUM PUUM*, na qual a primeira sílaba é o contratempo, a segunda o início do compasso e a última o tempo forte; o bumbo<sup>50</sup> reforça o tempo forte do toque executado pela alfaia, o *TU*

<sup>45</sup> Ferro: instrumento idiofônico com formato triangular, marca principal do batuque de maracatu. Possui um som extremamente agudo e é feito com mola de caminhão.

<sup>46</sup> Agogô: também conhecido como gã, é um instrumento idiofônico formado por um ou mais sinos. No Candomblé pertence ao Orixá Ogum. Cada sino produz um som em altura diferente, embora todos agudos.

<sup>47</sup> Chocalho de vaca: também conhecido como sino de vaca, é um instrumento idiofônico metálico assemelhado ao chocalho usado no pescoço de vacas criadas na pecuária. Tocado com baqueta de som agudo e estridente.

<sup>48</sup> Xequerê: Instrumento percussivo de origem africana composto por uma cabaça seca e esvaziada envolta por uma rede de contas.

<sup>49</sup> Caixa: Instrumento bимembranofônico composto por duas peles tensionadas em um corpo de metal e uma esteira metálica em contato com uma das peles. Instrumento comum nas bandas de fanfarra, mas incorporado ao Maracatu. Tocado com duas baquetas finas e preso ao corpo por meio de talabarte.

<sup>50</sup> Bumbo: Membranofone cilíndrico de grande dimensão e som grave.

de maracatu ou o ultimo *PUM*. Quanto à função de cada instrumento, os outros ritmos seguem o mesmo padrão, mas as células se alteram a cada toque.

Inicialmente, além do Solene, havia também o ritmo Acelerado, Ijexá<sup>51</sup>, Baião, Balanceio e 5 toques. Mais tarde foram incorporados o Imalê, o Luanda e criadas "viradas", articulações entre os toques. Nos últimos anos, foram inseridos toques de saudação à orixás<sup>52</sup>, como o Patakori<sup>53</sup>, em um processo de composição de loas em homenagem à orixás.

Cada loa tem um conjunto de toques a ela associados. O toque é repetido de forma cíclica até que um sinal de regência sinalize a virada e mudança de toque. Cada toque tem um sinal de regência específico que o representa. As loas são compostas geralmente por Pingo de Fortaleza e a concepção rítmica por Descartes Gadelha.

### Inquietações

Como exemplificado no toque Solene, no ritmo do Maracatu são recorrentes contratempos<sup>54</sup> e síncope<sup>55</sup>. Sandroni (2001) discute que, se a síncope é uma perturbação ao ritmo regular e no entanto aparece de forma regular nesta música, sendo o elemento que caracteriza o ritmo, chegaríamos então ao paradoxo do ritmo sincopado, onde a exceção se torna a regra. E acrescenta:

Esse paradoxo só pode ser desfeito se se admite que a síncope não é um conceito universal da música, mas uma noção gerada para as necessidades da prática musical clássica ocidental, e como tal, de validade restrita. (SANDRONI, 2001, p.6)

Desta forma, o uso da síncope para escrever as músicas que não apresentam esta regularidade de acento comum à música ocidental é uma maneira de resolver o problema de que "não há compassos que misturem de modo sistemático agrupamentos de duas e de três pulsações, como semínimas e semínimas pontuadas." (SANDRONI, 2001, p.6). Este

---

<sup>51</sup> Ijexá: ritmo ritualístico de origem africana, trago ao Brasil pelos povos iorubanos escravizados. Se conservou no Brasil pelo seu uso religioso no Candomblé.

<sup>52</sup> Orixás: divindades do panteão africano cultuadas no Brasil em religiões de matriz africana, entre elas o Candomblé e a Umbanda.

<sup>53</sup> Patakori: expressão de saudação ao orixá Ogum.

<sup>54</sup> Contratempo: Deslocamento do acento métrico tido como natural.

<sup>55</sup> Síncope: Efeito de ruptura que se produz no discurso musical quando a regularidade da acentuação é quebrada pelo deslocamento do acento rítmico esperado. O sistema rítmico ocidental baseia-se no agrupamento de pulsações iguais em grupos de 2 ou 3 com um acento regular recorrente na primeira pulsação de cada grupo.

deslocamento do acento não ocorre aleatoriamente, mas segundo uma lógica diferente do ocidental.

A.M. Jones, importante estudioso da música africana, formulou a questão da seguinte maneira: a rítmica ocidental é *divisiva*, pois se baseia na divisão de uma dada duração em valores iguais. [...] Já a rítmica africana é *aditiva*, pois atinge uma dada duração através da soma de unidades menores, que se agrupam formando novas unidades, que podem não possuir um divisor comum. (SANDRONI, 2001, p.9)

A partir desta discussão e da origem do Maracatu, trazido ao Brasil pelo povo africano, é relevante avaliar em estudos futuros de que forma a rítmica do Maracatu se aproxima e se distancia da música africana e do ocidental. Podemos concluir neste momento que a sua escrita e compreensão são complexas e sua representação na partitura é possivelmente inadequada, enquanto na didática usada pelo Maracatu Solar foi observada em campo uma fácil compreensão entre os aprendizes. Relatou Levi Magalhães em entrevista: "O que eu acho legal das oficinas é como a gente consegue no primeiro dia. Tipo assim, a pessoa nunca pegou no instrumento, mas consegue fazer já no primeiro dia uma coisa que você sente, sabe?"

### Metodologia de ensino

Nos primeiros ensaios das aulas de percussão, inicialmente eram realizados exercícios de andamento e de conexão com a regência. Depois as células rítmicas e a função de cada instrumento eram ensinadas de forma oral, com onomatopeias e demonstrações. Internalizadas as células, era explicado como posicionar e tocar os instrumentos e exercitado o ritmo primeiro por nipes e depois com toda a orquestra. Nos ensaios subsequentes, foram apresentados outros toques, suas viradas<sup>56</sup> e sua inserção nas loas. Eram também realizados ensaios de limpeza, nos quais exercitávamos a sincronia entre os instrumentos. Com o passar do tempo, a mesma metodologia foi aplicada ao ensino de diversos outros ritmos e as articulações entre eles dentro das loas.

Semanalmente ocorrem oficinas para iniciantes e para veteranos. Mensalmente ocorre o ensaio geral, onde todos exercitam os toques, já inseridos nas loas, e a Companhia

---

<sup>56</sup> Viradas: Toques de intersecção entre um toque e outro. Existe uma virada para cada tipo de intersecção. Em algumas loas, a virada é utilizada enquanto recurso rítmico, sem alternância do toque.

Solar de Dança ensaia ao som do batuque. Estes ensaios são abertos à visitação e se transformam em uma festa.



**FIGURA 4** - Aulas coletivas de percussão com Fernanda Brasileiro.

**Foto:** Pedro Henrique Andrade. Em 12 de maio de 2018

Essa transmissão do conhecimento percussivo pela demonstração oral é o que Goli Guerreiro definiu como Oralidade, defendendo ser essa a melhor abordagem porque a música percussiva no contexto popular dificilmente pode ser capturada pela teoria musical erudita:

A percussão é dificilmente capturada pela notação musical que foi elaborada para dar conta da música harmônica erudita. Na verdade, a teoria musical que orienta sua grafia, no caso da percussão sinfônica ou erudita, tem muito pouco a ver com o que acontece em termos de produção popular. Ela serve apenas como um material de base para análise, mas não tem muita serventia para a música percussiva. Foi criada para a melodia, para a harmonia, ou para a relação entre linhas melódicas. (GUERREIRO, 2010, p. 271).

## Conclusão

O contato com o Maracatu Solar foi, para mim, enraizador. Ao ter contato com diversos ritmos da cultura popular e pessoas ligadas a diferentes movimentos sociais e culturais, me conectei à arte que é produzida hoje na minha cidade. Muito além do conhecimento puramente técnico, o Maracatu mostra nossas raízes e ensina a preservá-las e disseminá-las, fortalecendo a cultura local e ampliando a visão a respeito da música.

Desta forma, compreendo o ensino de percussão pela oralidade como mais adequado à educação musical no contexto da tradição popular. Tradição esta que é de fundamental importância aos professores e estudantes de música pelo seu efeito de

sensibilização do corpo às estruturas rítmicas brasileiras e pela aproximação com a cultura popular proporcionada pelo ambiente não escolar de ensino. Por outro lado, o ambiente escolar proporciona outro tipo de aprendizado, também importante. Assim, o ensino de música pela oralidade pode funcionar como porta de entrada e sensibilização para a educação musical nos meios não escolares; e como elemento de disseminação da cultura popular e fonte inspiradora de metodologias didáticas nos meios acadêmicos.

### Referências

GADELHA, Descartes; FORTALEZA, Pingo. Maracatu Solar: Andamento Solene. In: SOLAR. **Almanaque Fortaleza dos Maracatus**. Disponível em:

<<https://www.digitaldamusicaeareense.com.br/almanaque-fortaleza-dos-maracatus/>>.

Acesso em: 13 ago. 2019

GUERREIRO, Goli. ORALIDADE, IMPROVISAÇÃO E CORPORALIDADE. In: GUERREIRO, Goli. **A Trama dos Tambores: A música Afro-pop de Salvador**. 2. ed. Salvador: Editora 34, 2010. Cap. 48. p. 271-276.

MILITÃO, Wanderley. **Maracatu Az de Ouro: 70 anos de memórias, loas e batuques** / João Wanderley Roberto Militão. - Fortaleza: OMMI : Solar, 2007.

SANDRONI, Carlos. PREMISSAS MUSICAIS. In: SANDRONI, Carlos. **Feitiço**

**Decente: Transformações do samba no Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001. p. 14-31.

**Música e Juventude: os significados da música nas narrativas de vida de  
alunos do Ensino Fundamental****Music and Youth: the meanings of music in the life narratives of elementary  
school students****Israel Kleber de Oliveira Teófilo**

Universidade Federal do Ceará

**Wlândia Arruda Cândido**

Universidade Federal do Ceará

**Gerlane de Albuquerque Sousa**

Universidade Federal do Ceará

**Luiz Botelho Albuquerque**

Universidade Federal do Ceará

**Abstract:** This paper deals with an ongoing research clipping that investigates the cooperation of music in the process of life narratives of students of the arts discipline in elementary school in a school in Caucaia, Ceará. According to Josso (2007) the life narratives perform a work of transformation of the subjects, which is indispensable for education. The author also states that the narratives of each allow the possibility of creating new resources and strategies based on individual and collective knowledge. For this moment the discussions revolved around the problem: what meanings do students attribute to music in relation to their life story? Our overall goal was to understand what meanings students attributed to music in narrating their life stories. For this we used the methodology from the assumptions of Lani-Bayle (2008), where the narratives occurred during art classes in the closing of the content related to 'Music and Daily Life'. Each student should choose a song and narrate their life story from it. Nineteen students from the 8th and 9th grades accepted to participate in the research. As results we can observe that the students attributed to the music the description of moments, emotions of lived moments, memories of relatives, behaviors and desires described in the songs, memories of lived experiences are good and / or bad.

**Keywords:** Narratives of life. Music and daily life. Musical Education.

**Introdução**

As primeiras reflexões para a realização deste trabalho começaram a surgir a partir da disciplina História de Vida, Praxiologia e Formação do Habitus Docente, ministrada pelo Prof. PhD Luiz Botelho no Programa de Pós-graduação Profissional (Mestrado Profissional) em Artes – PROF ARTES na Universidade Federal do Ceará – UFC. Por meio das discussões e

reflexões realizadas no âmbito da disciplina, podemos compreender o potencial formativo e transformativo contido no processo das narrativas de vida dos sujeitos.

Depois de passarmos pelo processo de narrar nossas trajetórias, mesmo que de forma escrita<sup>57</sup>, percebemos o quanto isto nos foi valioso e despertou em nós significados e compreensões acerca de nossas identidades docentes, na qual antes não percebíamos. A partir daí começamos a nos indagar, de que forma as narrativas de vida poderiam ser utilizadas para potencializar o Ensino de Música? Ou o contrário, de que forma a música poderia potencializar o ato narrativo? Pensamos ainda, quais efeitos isto teria na formação musical e/ou integral de alunos do Ensino Fundamental Anos Finais?

Desta forma, após essas discussões nos propomos a iniciar uma pesquisa<sup>58</sup> que possa investigar as cooperações entre Música e Narrativas de Vida dentro do processo educativo de adolescentes e jovens. A questão central da qual trata o presente artigo é: quais os significados que os alunos atribuem à música em relação a sua história de vida? Sendo assim, tivemos como objetivo geral compreender quais os significados atribuídos à música pelos alunos ao narrarem suas histórias de vida. Nossos objetivos específicos foram: verificar em que situações a música se faz presente na vida dos estudantes; analisar a relação entre a mensagem musical e as narrativas dos alunos; compreender qual função os alunos atribuem a música em relação as suas histórias de vida. A metodologia foi direcionada conforme o(s) objetivo(s) geral e específico(s).

### **Música e narrativas de vida**

A partir de discussões em sala pode-se perceber que a música é um elemento bastante presente na vida dos adolescentes. Os mesmos relataram que a música fazia parte de suas rotinas diárias, estando presente desde as atividades mais básicas.<sup>59</sup> Marcelino (2015) aponta vários estudos que mostram como a música influencia diversas áreas de nossa vida, indo da velocidade de ingestão de um alimento até o desempenho em atividades cognitivas.

---

<sup>57</sup> O trabalho final da disciplina foi a confecção de um texto, tendo como foco a narrativa de sua trajetória docente.

<sup>58</sup> Outros trabalhos já foram publicados dentro dessa temática e trabalhos futuros se encontram em andamento.

<sup>59</sup> Vários alunos informaram que escutam música enquanto tomam banho, escovam os dentes, estudam e/ou se alimentam.

“A música é de importância central na vida da maior parte dos jovens, cumprindo necessidades sociais, emocionais e cognitivas” (North, Hargreaves, O’Neill, 2000, p. 269 *apud* ARROYO, 2007, p. 14).

Outro ponto que julgamos ser importante na relação entre os jovens e a música é o papel que esta desenvolve na formação dos mesmos. Segundo Mueller (2002, p. 595 *apud* ARROYO, 2007, p. 17) “[...] o gosto musical e as práticas culturais servem para definir as identidades sociais e culturais das pessoas e marcar sua distinção de outros grupos sociais”. Vários grupos sociais acabam por receberem nomes de gêneros musicais, e outros possuem gêneros musicais homônimos. Isso acontece porque tais grupos compartilham além de manifestações sonoras, modos de vestir, falar, consumir e pensar.

Segundo Josso (2007) as narrativas de vida realizam um trabalho de transformação dos sujeitos, o que é indispensável para a educação. Seria paradoxal pensar a prática educativa fora de um processo transformativo, uma vez que “Se a educação não é a chave das transformações sociais, não é também simplesmente reprodutora da ideologia dominante” (FREIRE, 1996, p. 70). Josso (2007) diz ainda que as narrativas de cada um permitem a possibilidade de criação de novos recursos e estratégias pautados nos conhecimentos individuais e do coletivo. Por meio da narrativa do outro também somos formados e transformados. Durante o processo muda-se a forma de enxergar sua própria história e a história do outro. De posse disto, o professor aproxima o cotidiano de seus alunos e compreende o papel e o significado da música na vida dos mesmos, sendo possível conduzi-los a novas descobertas a partir de suas próprias experiências.

No campo da Educação Musical buscou-se desenvolver o entendimento da Música como parte constituinte do nosso cotidiano. As aulas tiveram também como objetivo desvelar a mística, que muitas vezes gira em torno do Ensino de Música, de que aprender Música é só para pessoas que têm um dom ou habilidade especial.

### **Metodologia**

Do ponto de vista metodológico a atividade segue as orientações de Lani-Bayle (2008) por meio do qual os alunos são levados a refletirem e buscarem recordar e ressignificar os diferentes tempos de suas trajetórias. A experiência aqui apresentada foi

realizada durante os meses de março e abril de 2019, em uma escola pública de Caucaia, Ceará. Aceitou participar da pesquisa dezenove alunos do 8º e 9º ano do Ensino Fundamental Anos Finais do turno da manhã. As apresentações ocorreram nas aulas de Arte, como fechamento do conteúdo do primeiro bimestre que tratava sobre *Música e Cotidiano*.

Cada aluno deveria escolher uma música de sua preferência, sem restrição de estilo ou gênero, toca-la em sala (seja com uso de instrumento ou aparelhos de mídia) para apreciação da turma e depois realizar sua narrativa biográfica a partir da música escolhida. O tempo estipulado era de 10 minutos contando com a apreciação da música escolhida. O objetivo principal da atividade é oportunizar o regaste das experiências vividas marcadas pela presença da música de alguma maneira, a fim de levá-los a refletir sobre as funções da música em sua vida, e as formas em que os mesmos se relacionam com essas músicas. Seguindo o critério de aceitação foram colhidas 11 narrativas de alunos de ambos os sexos, com idades entre 13 a 15 anos, sendo as mesmas registradas em áudio e vídeo, estando devidamente consentidas por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE.

## Resultados

Como resultados podemos observar que os alunos atribuíram à música a: descrição de momentos, emoções de momentos vividos, lembranças de parentes, comportamentos e vontades descritos nas músicas e lembrança de experiências vividas sejam boas e/ou ruins. Isso pode ser observado na fala da aluna ao dizer: “A minha história é um pouco (...) não é triste, mas como toda a vida de todo mundo, tem momentos difíceis e eu escolhi essa música porque ela descreveu quando eu passei por dois momentos difíceis que pra mim foram mais difíceis [...]” (Aluna 01,8ºano). A música funcionou como um gatilho disparador das narrativas dos mesmos. Alguns alunos apresentaram uma relação prévia com a música escolhida, outros pesquisaram músicas que descrevessem os momentos a serem narrados pelos menos, como foi o caso da aluna citada acima.

Observamos também que as mensagens tanto poéticas (letra), quanto musicais (melodia, andamento, dinâmica) estavam diretamente ligadas aos acontecimentos narrados pelos alunos, sendo este um dos principais motivos da escolha dos mesmos. A maioria das canções escolhidas pelos alunos apresentava um caráter mais lento e nostálgico. Outro ponto

que vale ressaltar é a diversidade de gêneros e estilos musicais, muitas vezes bastante diferentes daqueles em que os mesmos costumavam ouvir pelos corredores da escola, ou em seus momentos de entretenimento. Dessa forma, podemos perceber que houve uma ampliação do repertório dos mesmos a partir da reflexão sobre a música como um elemento de auxílio biográfico. As músicas escolhidas por eles têm significação e função própria na vida dos mesmos, ocorrendo que mesmo os alunos que se utilizaram da mesma música, narraram histórias totalmente diferentes. Os estudantes também passaram a perceber a música como um importante elemento da sua dimensão afetiva, uma vez que aliada as narrativas, se mostrou um forte disparador emocional nos alunos.

### **Considerações finais**

A partir das narrativas os alunos produziram novos olhares em relação a si e aos outros. Houve também um novo olhar em relação à presença da Música em suas vidas, como um elemento que marca e/ou registra suas experiências. Colaborando com nosso pensamento, Goldberg, Olinda e Bezerra (2012, p. 10) dizem:

É visível que após a realização da Linha do Tempo nas turmas, nada mais é como era antes, pois os estudantes têm a oportunidade de se revelarem e de conhecerem os outros em dimensões que talvez nunca acessassem durante todo o curso de graduação. Muitos convivem anos na mesma turma/sala sem sequer conhecer ou saber mais dos colegas. Talentos se revelam, laços se estreitam, nasce o reconhecimento das semelhanças e das diferenças.

A atividade Linha do Tempo se assemelha com atividade descrita neste trabalho, sendo uma das propostas inspiradoras para a realização do mesmo. Desta forma, as duas atividades compartilham de resultados semelhantes.

Consideramos esta pesquisa um passo inicial de uma série de trabalhos que podem ser desenvolvidos dentro desta perspectiva de cooperação entre Música e Narrativas de Vidas dos alunos, seguindo temáticas como: potencial da música como ferramenta narrativa, a criação de novas estratégias de Educação Musical a partir das Narrativas dos alunos, entre outros.

### Referências

ARROYO, Margarete. Escola, juventude e musica: tensoes, possibilidades e paradoxos. **Em Pauta**. v. 18 - n. 30, 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. 1996, coletivo sabotagem, digitalização em 2002.

GOLDBERG, L. G. ; OLINDA., E. M. B. ; BEZERRA, Larissa R. . Narrativas de experiências formativas em arte: a linha do tempo de estudantes universitários. In: **V Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)Biográfica** - V CIPA, 2012, Porto Alegre. Pesquisa (auto) biográfica: lugares, trajetos e desafios. São Leopoldo: Casa Leiria, 2012. v. 5. p. 1504-1509.

LANI-BAYLE, Martine. Histórias de vida: transmissão intergeracional. In: PASSEGGI, Maria da conceição. (Org). **Tendências da pesquisa (auto) biográfica**. Natal: UFRN; São Paulo: Paulus, 2008. Col. Pesquisa (Auto) Biográfica/Educação.

MARCELINO, Betsemens B. De Souza. **A música e a sua influência na vida de jovens e adolescentes envolvidos no Projeto SUPERHAÇÃO: uma Análise Crítica do Discurso**. Dissertação de Mestrado em Estudos de Linguagem. Orientadora: Solange Maria de Barros. Cuiabá, MT: Universidade Federal de Mato Grosso, 2015.

## **Narrativas Sobre Educação Musical na Fase da Educação Infantil para Crianças com Autismo**

### **Title Narratives on Music Education in Early Childhood Education for Children with Autism**

**Thais de Souza Barros**

Universidade Federal do Ceará

**Leticia Maria Gomes Monte**

Universidade Federal do Ceará

**Rodrigo Gomes Machado**

Universidade Federal do Ceará

**Abstract:** This literature review aims to discuss the theoretical aspects that guide the right to Music Education in the phase of early childhood education, seeking to understand what skills the teacher needs at this stage to teach language to children within ASD (Autistic Spectrum Disorder). We bring Music Education as a discipline that needs to be present in the school curriculum, and which is beneficial for human formation and for theoretical and practical music learning. Carvalho et al. (2011) argues that music provides integral development and stimulates children's social interaction. For Guerrer and Menezes (2014), spectrum generally does not generate cognitive impairment in the music-related brain area. Riviéri (1995) states that the contents to be worked on students with autism should involve a sequence based on existing studies on the normal development of the child, being carried out step by step, as similar as possible. We can conclude that Music Education is not always presented to children as a discipline, but sometimes as a pedagogical support tool. Regarding children with autism, it is possible to realize that Music Education can generate benefits directly related to the Triads of Commitments.

**Keywords:** Music Education. Child education. Autism.

### **Introdução**

De acordo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB nº 9394/96), o Referencial Curricular para a Educação Infantil (1998), e os Parâmetros Curriculares Nacionais: Artes (1997) a Educação Musical é um direito e um componente obrigatório que deve ser apresentada aos estudantes durante suas trajetórias nos mais diversos níveis da Educação Básica, ou seja, Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Existe uma carência de professores aptos a licenciarem música dentro da escola regular, principalmente na fase da Educação Infantil. Nesta etapa escolar a criança é apresentada a todas as disciplinas do currículo por um professor polivalente (pedagogo), que por vezes não possui formação musical ao longo da graduação e acaba por utilizar canções como ferramenta de apoio pedagógico para outras disciplinas, ou de maneira repetitiva e condicionada.

Quando se trata de Educação Musical para crianças com autismo, além de ser necessário que o professor compreenda sobre a linguagem musical, o mesmo precisa possuir conhecimentos sobre as Necessidades Educativas Especiais (NEE) que estas podem apresentar.

Em 2016 foi sancionada a Lei nº 13.278/16 que altera a Lei n.º 9.394/96, garantindo a obrigatoriedade da Música na Educação Básica dentro da disciplina de Artes, porém, não de forma exclusiva. Mesmo sendo um direito, ainda há muito o que se desenvolver em termos de Políticas Públicas para que todas as crianças tenham acesso.

Esta Pesquisa é uma Revisão de Literatura, e objetiva discutir os aspectos teóricos que norteiam o direito à Educação Musical na fase da Educação Infantil, especificamente procurando compreender quais as competências necessárias ao professor desta etapa para lecionar a linguagem às crianças dentro do TEA (Transtorno do Espectro Autista).

### **Música na Fase de Educação Infantil**

A Educação Infantil objetiva, segundo a LDB (Art. 29), “o desenvolvimento integral da criança [...] em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade”. Nesta fase, a Música deve ser apresentada de forma lúdica e criativa, estimulando a exploração do meio em que se vive e ajudando a incorporar os conceitos musicais naturalmente. Isto pode acontecer “por meio da exploração de diferentes sons, pela interação, pelo canto, brinquedos e jogos cantados, sonorização de histórias, apreciação e reflexão da produção musical” (CERON, 2014, p. 04).

Para Brécia, Apud Carvalho et. al (2011), a musicalização é um processo de construção do conhecimento, que tem como objetivo despertar e desenvolver diversas áreas além do gosto musical. A musicalização proporciona o desenvolvimento da pessoa em

diversos aspectos, tais como a personalidade e a expressão social e cultural, a sensibilidade, a criatividade, a imaginação, a memória, a concentração, a autodisciplina, o respeito ao próximo, a afetividade, etc.

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais: Artes, defende-se o Ensino da Arte como uma ampliação na formação do estudante como cidadão, principalmente por intensificar as relações dos indivíduos. (BRASIL, 1998)

A música, como área de conhecimento e linguagem, possui sua relevância no desenvolvimento psicossocial, cognitivo, afetivo e motor das crianças. Por meio da música, a criança expressa seus sentimentos, suas emoções, troca informações e amplia conhecimentos. (CERON, 2014, p. 09)

Ceron afirma que “infelizmente a música é utilizada na educação formal, na maioria das vezes, como uma mera reprodução de cantos”. (CERON, 2014, p. 04). Para ela, isto não permite que as crianças aprendam através da criação. A autora dá ênfase sobre o objetivo de se trabalhar a Educação Musical na Educação Infantil, pois não se busca formar músicos/musicistas, mas “despertar nelas um olhar crítico sobre a música que está ao seu redor, trabalhando elementos musicais ludicamente, de maneira prazerosa e enriquecedora”. (CERON, 2014, p. 05)

### **Educação Musical e o Autismo**

O Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) está enquadrado dentro dos Transtornos Globais de Desenvolvimento e segundo o DSM-V (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, 2013), caracteriza-se por deficiências persistentes na comunicação e na interação social. Apresenta padrões repetitivos de comportamento e manifesta pelo menos dois dos seguintes sintomas: a) Movimentos repetitivos e estereotipados no uso de objetos ou fala; b) Insistência nas mesmas coisas, aderência inflexível às rotinas ou padrões ritualísticos de comportamentos verbais e não verbais; c) Interesses restritos que são anormais na intensidade e foco; d) Hiper ou hiporreativo a estímulos sensoriais do ambiente.

O TEA foi descrito pelo psiquiatra austríaco Leo Kanner em 1943, e segundo Guerrer e Menezes (2014), afeta 40 a 130: 100.000 habitantes, em 70% dos casos ocorre

retardo mental, em 30% epilepsia e 5 a 10% tornam-se adultos independentes (1 a 2% com testes cognitivos e de linguagem normais).

As manifestações do autismo acontecem de forma diferente em cada indivíduo, e estas devem-se a Tríade de Comprometimentos que acontecem na Comunicação, na Cognição e na Socialização, podendo manifestar desde o nível leve até o nível severo.

Apesar da Tríade, a escolarização de pessoas com autismo pode acontecer desde que haja “oportunidades para que esse processo ocorra, com um professor que tenha conhecimento sobre os aspectos do autismo e sobre os programas e métodos educacionais mais adequados para ensiná-lo” (BOETTGER, 2013, p. 387).

Riviéri (1995), fundamentando-se no desenvolvimento, afirma que os conteúdos a serem trabalhados em alunos com autismo devem envolver uma sequência baseada nos estudos já existentes sobre o desenvolvimento normal da criança, sendo realizado passo a passo, o mais semelhante possível. Da mesma forma deve também ser tratada a Educação Musical, ou seja, ela precisa caminhar alinhado com o que é proposto a todas as crianças e, caso a caso, o professor pode flexibilizar sua abordagem e proporcionar o aprendizado.

Dentro da escola, a música é uma aliada no desenvolvimento integral, e seus benefícios podem ajudar a reduzir os comprometimentos causados pela tríade nas crianças com autismo. Na maioria dos casos, a área cerebral relacionada a música não é afetada pelo TEA (GERRER; MENEZES, 2014), portanto, entende-se que crianças com autismo conseguem ter desenvolvimento cognitivo musical.

Alguns resultados de pesquisas realizadas com crianças dentro do TEA em relação a música são: I) reprodução de melodias atonais superior em crianças autistas em comparação com o grupo controle, que tinha níveis mais elevados de experiência musical; II) crianças autistas, assim como os controles, eram capazes de atribuir diferentes melodias a duas categorias afetivas diferentes; III) crianças com autismo tiveram um desempenho tão bom, ou melhor, que os controles quanto a habilidade para cantar em resposta a estímulos musicais; IV) crianças com autismo lembraram de mais sons uma semana após à exposição inicial do que os controles depois de 2,5 minutos; V) indivíduos autistas são incapazes de processar as informações que são dadas em uma frase, mas conseguem abstrair todos os componentes musicais, como a afinação, o timbre e o ritmo; (HEATON 1999, 2009; MOLNAR-SZAKACS et, al. 2009; RICKETTS 1976; apud GERRER; MENEZES, 2014).

Além de todas as possibilidades apresentadas, a Educação Musical pode ser tratada como uma ferramenta de inclusão. A Declaração de Salamanca atesta que inclusão e participação “são essenciais à dignidade humana” e que no campo da educação, “isto se reflete no desenvolvimento de estratégias que procuram promover a genuína equalização de oportunidades”. (SALAMANCA 1994, p. 05).

### **Considerações Finais**

Após a revisão feita, podemos concluir que a Educação Musical nem sempre é apresentada às crianças como linguagem, mas, por vezes, como ferramenta de apoio pedagógico. Não existem dúvidas que no ensino de outras disciplinas a Música gere resultados consideráveis de memorização e aprendizagem, porém esta não deve ser a única função da Música dentro da Educação Infantil.

Na legislação brasileira a Educação Musical é um direito, porém ainda há brechas que permitem que a linguagem não seja lecionada em toda a Educação Básica, desta forma, existe a possibilidade de que na Educação Infantil a música seja apresentada de forma superficial. Nesta etapa geralmente as crianças possuem apenas um professor para todas as disciplinas, e este formado em pedagogia, curso que muitas vezes não possibilita a formação musical do profissional.

As crianças com autismo geralmente não possuem comprometimentos na área cerebral relacionada a música e a para estas a Educação Musical deve acontecer o mais semelhante possível com o que é proposto para todas as crianças. Também é possível perceber que a música apresentada como disciplina gera benefícios diretamente relacionados a Tríades de Comprometimento, pois ela proporciona desenvolvimento na Cognição, Comunicação e Socialização e muito mais.

Por fim, consideramos que a Educação Musical pode ser uma aliada para que a inclusão aconteça nas escolas, e acreditamos que não dar oportunidade à criança de ter a experiência do fazer musical neste ambiente é privá-la do seu direito de ser formada integralmente. Assim, esta pesquisa pode contribuir com os estudos relacionados a Educação Musical e ao TEA, e a partir dela buscaremos desenvolver mais pesquisas sobre a temática.

## Referências

APA, American Psychiatric Association. DSM-V - Diagnostic and statistical manual of mental disorders. In: **Washington: British Library Cataloguing**, 2013. 5.ed.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece Diretriz e Bases da Educação Nacional.** Diário Oficial da União, Brasília, 2011. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)>. Acesso em: 02 Jul de 2018.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 13.278, 02 de maio de 2016.** Altera o § 6º do art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional, referente ao ensino da arte. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2016/lei-13278-2-maio-2016-782978-publicacaooriginal-150222-pl.html>> Acesso em: 11 Jan 2020

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Determinação de Política da Educação Fundamental. Coordenação Geral de Educação Infantil. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.** Brasília: MEC/ SEF/ DPE / COEDI,1998.

\_\_\_\_\_. **Secretaria da Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Artes.** Disponível em:< <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro06.pdf>> Acesso: 11 Jul. 2018.

BOETTGER, Andréa Rizzo dos Santos Boettger; Ana Carla Lourenço; Vera Lúcia Messias Fialho Capellini. O Professor da Educação Especial e o Processo de Ensino-aprendizagem de alunos. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, n. 46, p. 385-400, 2013.

CARVALHO, Natália Oliveira de Carvalho; Ana Paula dos Santos; Miriam Inácio da Silva. **A influência da música no processo de alfabetização de crianças nas séries iniciais.** 2011. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.funvicpinda.org.br:8080/jspui/bitstream/123456789/126/1/CarvalhoSilvaSantos.pdf>. Acesso: 30 Jul. 2018

CERON, Isabel Nercolini Ceron. A Música Na Educação Infantil: A Contribuição da Música para o Desenvolvimento de Crianças entre 0 e 5 Anos. In: **XVI Encontro Regional Sul da ABEM**, Brasil, ago. 2014.

GUERRER, Bruna Luiza. e MENEZES, Jaqueline de Lima. **Percepção musical em crianças autistas: melhora de funções interpessoais**, 2014. Disponível em: <<http://cienciasecognicao.org/neuroemdebate/?p=1393>> Acesso em: 11 Jul. 2018

RIVIÈRE, A. O desenvolvimento e a educação da criança autista. In: COLL; J. PALACIOS; A. MARCHESI. **Desenvolvimento psicológico e educação: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar.** Porto Alegre: Artes médicas, 1995. p.274-297.

UNESCO. **Declaração de Salamanca: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**, 1994, Salamanca-Espanha.

## **O ensino de canto no século XXI: a construção da sonoridade vocal e os métodos de preparação do cantor**

### **The teaching of singing in the 21st century: the construction of vocal sound and singer preparation methods**

**Danilo Nogueira de Moraes**

Universidade Federal do Rio Grande do Norte

**Jean Joubert Freitas Mendes**

Universidade Federal do Rio Grande do Norte

**Abstract:** This work is a cutout of the final CBT that had as its central theme the process of building vocal sound in singing students. The general objective of the research was to investigate vocal preparation in singing students in order to understand the process of building different types of sound. Based on the assumptions of McKinney (1994), concerning the method of identifying the needs of adjustment and treatment of the singing voice and the concepts of Fernandes (2009) and Miller (1986) about the structure of singing, relating vocal techniques and the physiology of the vocal tract, the paper reflects on the exercises used by the authors and vocal trainers interviewed. The research had a qualitative character and the method used was the case study (YIN, 2001), involving four vocal preparers. In the data collection phase, semi-structured interviews were conducted (QUEIROZ, 1988). The research finds that the sound modification process requires a consistent study routine and cannot be standardized, making use of strategies that meet the specifics of each singer. In addition, it requires qualified professional support with teachers who are able to develop the desired sounding, valuing vocal health.

**Keywords:** Vocal Preparation, Singing Students, Sound Construction.

#### **Introdução**

Este trabalho é um recorte de um TCC concluído que teve como objetivo geral investigar a preparação vocal em alunos de canto a fim de entender o processo de construção de diferentes tipos de sonoridade. Como objetivos específicos, busquei refletir sobre o processo de construção da sonoridade vocal em alunos de canto; descrever os exercícios mais utilizados na construção dessas sonoridades por um grupo de preparadores vocais; e identificar em quais situações tais exercícios se mostram eficazes.

Em meio à diversidade musical característica deste século, é comum que muitos jovens cantores, atraídos pelos diversos gêneros musicais, se interessem por cantar um repertório que reflita essa diversidade. Os preparadores vocais, portanto, precisam conhecer as principais características do som vocal associadas a cada um desses estilos a fim de preparar os cantores nesse sentido, mantendo sua saúde vocal.

O preparador vocal em geral pode ser considerado como o profissional que trabalha cuidando e potencializando a voz falada e cantada como é o caso do fonoaudiólogo e do professor de canto. Em relação à voz cantada é necessário que tais profissionais tenham domínio do uso de exercícios que, além das técnicas básicas do canto desenvolvam recursos vocais e ornamentos associados aos diferentes estilos e gêneros musicais.

A partir de minha experiência como professor de canto, pude perceber que, em geral, os exercícios vocais utilizados para a construção das novas sonoridades, apresentam resultados variados e nem sempre atingem seus objetivos, sendo necessário em alguns momentos readaptá-los. A partir disso passei a questionar sobre as possibilidades de aplicação desses exercícios e em que contexto eles são utilizados por outros professores. Foi então que surgiu a pergunta que motivou a pesquisa: Como se dá o uso de exercícios pelos preparadores vocais durante o processo de construção da sonoridade vocal em alunos de canto?

A pesquisa procurou refletir sobre tal questão e fez uma descrição das técnicas e exercícios que outros profissionais costumam usar com seus alunos de canto, permitindo que esses métodos sejam divulgados através da publicação desse trabalho. Além disso, essas informações podem contribuir para que pesquisas sejam realizadas na área da técnica vocal e do ensino de canto, cooperando para o surgimento de novos métodos de ensino.

### **Discussões sobre a construção da sonoridade vocal**

Ao refletir sobre o processo de construção da sonoridade vocal em alunos de canto deve-se entender que é necessário que o preparador vocal conheça bem o aparelho fonador em sua estrutura fisiológica para que dessa forma possa trabalhar com ele preservando a sua saúde. “Mudar os sons implica que você conhece a natureza do som, que você sabe como instrumentos musicais funcionam, e que você entende a relação do instrumento vocal ao processo físico que o governa” (MCKINNEY, 1994, p. 13).

Quando esse profissional se depara com um aluno que tem dificuldades de afinar, por exemplo, que tem um timbre muito anasalado ou que não consegue projetar o som vocal satisfatoriamente, ele terá que traçar estratégias para mudar essas características e construir uma nova sonoridade naquele aluno.

Esse som deve ser construído dentro de um modelo estético vocal apropriado. Fernandes (2009) fala um pouco sobre as qualidades desse tipo de som. “Um som vocal eficaz e bonito precisa ser saudável, sem ar, confortavelmente sustentado, cantado na afinação correta, bem articulado e capaz de variar amplamente em intensidade.” (FERNANDES, 2009, p. 199).

Ao criar esse som básico no aluno o professor deve também pensar em desenvolver recursos vocais que podem servir de ornamentação e reafirmação do estilo vocal que está sendo cantado. Fernandes (2009) também fala sobre esses outros tipos de sonoridade.

Com uma técnica vocal eficaz, o cantor pode aprender a variar a sonoridade da voz em todos os registros, atingindo grande quantidade de “cores sonoras”; desenvolver um amplo espectro de dinâmicas; e adquirir a habilidade de executar passagens melismáticas com grande agilidade e leveza (FERNANDES, 2009, p. 197).

Miller (1986) afirma que a agilidade vocal usada nas passagens melismáticas, deve fazer parte do treinamento cotidiano do aluno de canto: “É essencial para qualquer categoria vocal, quer a literatura daquele tipo vocal a exija ou não, que a agilidade faça parte da prática diária do cantor” (MILLER, 1986, p. 40).

Existem diferentes abordagens para se desenvolver cada uma dessas sonoridades. Antes de tudo, o professor/preparador tem que estar consciente de que cada pessoa tem sua particularidade, cada indivíduo tem uma história e elementos diferentes podem ter criado as dificuldades que ele tem de cantar dentro dos padrões propostos.

Por isso, deve-se ter uma sensibilidade maior para entender as causas dessas divergências vocais e a partir dessa compreensão, escolher os exercícios ideais, a fim de construir um novo som vocal. Essa construção será possível mediante o estudo e treino constante/adequado a partir dessas técnicas.

### **Sobre a pesquisa**

Para a realização da pesquisa foi usado o estudo de caso como metodologia. Este estudo foi desenvolvido a partir de entrevistas semiestruturadas, proporcionando uma maior liberdade tanto para o pesquisador quanto para os entrevistados nesta modalidade de pesquisa.

As entrevistas foram realizadas com profissionais que atuam no estado do Ceará e da Paraíba. Utilizei recursos como e-mails, redes sociais e mensagens de texto para coletar as informações. A escolha foi feita a partir da área de atuação desses profissionais, dando preferência aos que trabalham com a preparação da voz cantada. Outro parâmetro para escolha foi o tempo em que atuam na área, de forma que fossem entrevistados profissionais com tempo e experiências diferentes.

A entrevistada um (1) é professora de canto e fonoaudióloga e no momento em que a pesquisa foi realizada já trabalhava como preparadora vocal há quatorze anos. A entrevistada dois (2) é fonoaudióloga com alguma experiência em voz cantada e vinha atuando há três anos na área da fonoaudiologia. A entrevistada três (3) é mestre em práticas interpretativas de canto e atua como professora na área há alguns anos. O entrevistado quatro (4) é formado em música e naquele momento atuava como professor de canto há dois anos.

### **Estratégias de ensino e preparação vocal**

Observando os dados coletados nas entrevistas que compõe o TCC, percebe-se que os preparadores vocais entrevistados utilizam métodos semelhantes, mas em alguns pontos específicos, para tratar das particularidades na construção do novo som vocal.

Foram escolhidas apenas algumas características da voz cantada para serem abordadas nesse trabalho. O motivo de não abordar outras dessas características se deu pelo fato da pesquisa ter a intensão de analisar apenas aspectos gerais sobre o assunto, não de forma aprofundada.

### **Timbre**

Sobre a modificação do timbre vocal foi perguntado aos entrevistados sobre uma situação específica relacionada a um som vocal com desequilíbrio em sua ressonância nasal. No tratamento desse som os entrevistados deram suas opiniões.

A entrevistada um afirmou que realiza exercícios para melhorar a abertura da boca e verticalizar a articulação. Os entrevistados dois e quatro costumam encaminhar o aluno para uma avaliação com um otorrinolaringologista, para, após o diagnóstico, traçar um plano terapêutico/de ensino.

A entrevistada três afirmou que exercita os sons das vogais sem o som nasal, para que o aluno perceba que ele não precisa da ressonância nasal para produzir os sons e também trabalha a sensação do som no fundo da boca (mais abafado).

### **Afinação**

Sobre o desenvolvimento de uma afinação mais precisa a entrevistada três afirmou que desenvolve exercícios de fala e imitação com seus alunos. Também usa notas em glissando para demonstrar ao cantor a variedade de alturas de sua extensão vocal. Pode-se trabalhar imagens mentais e usar modelos de cantores profissionais que podem ser observados e servir de inspiração.

Segundo ela, outros fatores também podem estar relacionados à desafinação. “Às vezes é uma questão de pressão também, tem alunos que não conseguem ir para região aguda porque não consegue fazer a pressão suficiente das notas agudas, então eu faço alguns exercícios de “V” ou até o “S”. (ENTREVISTADA 3).

A entrevistada um respondeu que trabalha as notas em graus conjunto ascendente e pede ao aluno que sempre fique atento aos sons que está emitindo. Segundo ela, o reforço positivo é de extrema importância. A entrevistada dois e o entrevistado quatro não responderam essa pergunta.

### **Projeção**

Sobre esse tópico a entrevistada três falou sobre a questão da coragem psicológica de colocar a voz para fora. Ela afirmou que cuida da postura, trabalha exercícios em “S” legato regulando a pressão subglótica e busca ajustar um espaço maior na boca para criar espaço de ressonância.

Os entrevistados um e quatro afirmaram que nesse caso trabalham respiração e apoio, pois segundo eles essas técnicas são essenciais para uma boa projeção. Além disso, a entrevistada dois afirmou que modificando a produção da fala, criando uma grande variação sonora e trabalhando a timidez do aluno pode-se chegar a bons resultados nesse sentido.

### **Articulação**

Sobre a construção de um som bem articulado a entrevistada dois afirmou que podem ser feitos exercícios de modulação de frequência e intensidade da fala, fala mastigada e exercícios com espátula além de leitura somente das vogais. A entrevistada três busca realizar exercícios que movimentem bastante a boca além de conscientizar seus alunos sobre a importância de se usar os músculos da face para uma boa articulação.

A entrevistada um afirmou usar exercícios específicos para desenvolver uma boa dicção e da necessidade de se estar sempre atento para variar as estratégias quando necessário. Já o entrevistado quatro afirmou usar exercícios fricativos para relaxar e favorecer a articulação dos alunos.

### **Flexibilidade**

Quanto à flexibilidade a entrevistada três afirmou que usa exercícios rápidos com variação nas vogais a fim de desenvolver agilidade nos cantores ao executarem as passagens melismáticas. A entrevistada um respondeu que realiza exercícios específicos com seus alunos a fim de desenvolver agilidade e o entrevistado quatro afirma usar exercícios fricativos para esse fim. Já a entrevistada dois não respondeu essa pergunta.

### **Vibrato**

Em relação ao vibrato a entrevistada três, busca desenvolver exercícios em semitom e relaxamento da laringe destacando a importância de um equilíbrio dessa vibração a fim de balancear a sonoridade. Já os entrevistados um e quatro falaram que desenvolvem vocalizes específicos para o treino do vibrato buscando equilíbrio sonoro durante a ornamentação. A entrevistada dois também não respondeu essa pergunta.

### **Condições necessárias a bons resultados**

Para que se alcance bons resultados na preparação vocal dos cantores os professores devem ter em mente um fator primordial. “Cada cantor é um caso particular. O professor deve adaptar e modificar os procedimentos da técnica utilizada, de acordo com as diferenças e limitações de cada cantor”. (ALBUQUERQUE, 1997, p.14)

Além disso, todos os entrevistados destacaram que deve haver uma rotina adequada de estudos. Quanto mais se pratica mais o corpo vai se adaptando e memorizando as sensações musculares desenvolvidas na construção da nova sonoridade. Em suma, o aluno deve ter constância, concentração e autonomia na prática dos exercícios, enquanto o professor deve estar atento a desenvolver estratégias que atendam as necessidades específicas de cada aluno.

### **Considerações Finais**

A pesquisa aqui apresentada buscou entender como se constrói uma nova sonoridade vocal em alunos de canto a partir da experiência de quatro preparadores vocais e quais as condições para se ter bons resultados. É possível afirmar que pelo fato dos entrevistados terem tempo e formação diferentes na área, o grau de conhecimento sobre o processo físico da produção vocal diferencia entre eles. Provavelmente esse é um dos motivos pelo qual algumas abordagens em relação a pontos comuns apresentam divergências, além de se omitirem em responder algumas perguntas.

De toda forma, foram apresentadas estratégias de ensino de algumas sonoridades vocais que podem contribuir para a reflexão e experimentação de outros preparadores com seus cantores. A pesquisa constata que o processo de modificação sonora requer uma rotina de estudos consistente e não pode ser padronizado, fazendo o uso de estratégias que atendam as especificidades de cada cantor. Além disso, requer um acompanhamento profissional qualificado com professores que tenham condições de desenvolver a sonoridade desejada, prezando pela saúde vocal do cantor.

## Referências

ALBUQUERQUE, Leilane Maria Freitas de. Canto: Arte e Ciência. **Uma maior interação entre professores de canto e fonoaudiólogos**. Trabalho de conclusão de curso. Centro de Especialização em Fonoaudiologia Clínica (CEFC), São Paulo, 1997.

FERNANDES, Ângelo José. **O Regente e a Construção da Sonoridade Coral: Uma metodologia de preparo para coros**. Tese (doutorado). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.

MCKINNEY, James C. **The Diagnosis and Correction of Vocal Faults: a manual for teachers of singing and for choir directors**. Long Grove. Waveland Press, Inc. 1994

MILLER, Richard. **The Structure of Singing: System and art in vocal technique**. Boston: Schirmer, 1986. 34

QUEIROZ, M. I. P. Relatos orais: **do “indizível” ao “dizível”**. In: VON SIMSON, O. M. (org. e intr.). **Experimentos com histórias de vida** (Itália-Brasil). São Paulo: Vértice, Editora Revista dos Tribunais, Enciclopédia Aberta de Ciências Sociais, v.5, 1988. p. 68-80.

YIN, Roberto K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 2ª Ed. Porto Alegre. Editora: Bookmam. 2001.

**O impacto de uma Escola Municipal de Artes na formação musical em Timon (MARANHÃO): um estudo de caso na Escola de Artes Beija-Flor****The impact of a Municipal School of Arts on musical education in Timon (MARANHÃO): a case study at the Beija-Flor School of Arts**

**André Lucas da Rocha Santos**  
Universidade Federal do Piauí

**Gabriel Nunes Lopes Ferreira**  
Universidade Federal do Piauí

**Abstract:** Throughout the history of Music Education we can observe that the teaching of music still has difficulties for systematization and presence in Basic Education. In this sense, music education in non-school spaces has grown in a way that complements school education practices (FERREIRA, 2015). Within this perspective, we take as object of research the Municipal School of Arts Beija Flor, located in the city of Timon (MA). The school emerged as a social project in 2001 and was transformed into a municipal school in 2017 with the aim of reducing school dropout and increasing artistic and cultural training in the community. From this reality, the study has the following main question: what is the importance of the presence of the school for the cultural and musical formation of the region? In this sense, we aim, through this research, to investigate the relevance of the institution to the local community, within the musical training of students. The methodology is based on the qualitative approach and as strategy will be used the case study based on interviews with the parents of the students of the music courses. As a result, we can understand the importance of the institution to the community from the perspective of the parents of the students, analyze the modifications in the daily life of these students and finally list actions and measures indicated by the parents, for improvements and institutional modifications in the daily process of teaching.

**Keyword:** Musical education. Non-formal education. Daily. Non-Daily life.

### **Introdução**

Atualmente, o ensino da música está presente em diversos espaços educacionais, sendo estes escolares ou extraescolares. Além disso, o ensino de Arte é ofertado também em comunidades e Organizações Não Governamentais que oferecem oportunidades de acesso ao conhecimento artístico. Os espaços escolares não formais têm contribuído bastante para a formação livre em música, visto que ainda existe uma grande dificuldade do ensino musical estar presente nas escolas regulares.

Percebemos assim, que a Educação Musical nesses espaços (fora do ambiente escolar) “tem crescido de maneira a complementar as práticas educacionais escolares, tendo em vista que, nesse âmbito, a prática musical assume papéis diversificados de acordo com a direção e os professores responsáveis” (FERREIRA, 2015, p. 17).

Nesta perspectiva, tomamos como objeto de estudo a Escola Municipal de Arte Beija-Flor, localizada no bairro Parque Piauí II, na cidade de Timon, no estado do Maranhão. Esta instituição nasceu em 2002 como um projeto social e, em 2017, passou a ser Escola Municipal pelo projeto de Lei nº 2.069 de 28 de junho de 2017.

No presente trabalho, iremos focar especificamente na formação musical e cultural, sob a perspectiva social da comunidade local. Partindo dessa realidade, o estudo possui como principal questionamento: qual a importância da presença da escola na formação cultural e musical dos estudantes da instituição, a partir da perspectiva dos seus pais?

Tomamos como objetivo principal investigar a importância da instituição Beija-Flor para a comunidade timonense, sob o ponto de vista de pais de alunos nas modalidades de música, como também descobrir que modificações o ensino da música trouxe ao cotidiano desses alunos. O estudo teve como objetivos específicos: 1. Compreender a importância da instituição como formadora cultural para a comunidade a partir da perspectiva dos pais dos alunos de música; 2. Entender de que maneira a educação musical modifica o cotidiano dos alunos; 3. Investigar ações necessárias para expansão de público-alvo da escola e facilitação ao acesso à educação musical pela comunidade.

### **A Instituição Beija-Flor (Timon/ Maranhão)**

Antes da criação do Projeto Beija-Flor, foi iniciado, em 1994, um projeto denominado Escola Móvel de Cultura. O mesmo tinha atividades artísticas com música: flauta doce, violão popular, teclado e canto coral. Os achados descritos no presente trabalho tratam-se de uma junção de memórias relatadas por pessoas ligadas à instituição e sua fundação, ex-funcionários e algumas publicações no *site* oficial da Prefeitura de Timon.

Os cursos de violão, flauta, coral, *ballet* e outros, foram realizados até o ano de 2004 e depois houve uma interrupção nas atividades da escola devido às mudanças administrativas no governo. O projeto foi reativado em 2013, no mesmo local, porém, o prédio da instituição se tornou inviável para a boa realização das atividades, tendo em vista a falta de

infraestrutura para a realização das aulas. Assim, a prefeitura disponibilizou um novo prédio para a realização do projeto. O novo prédio era um antigo espaço para eventos e festas, local bastante conhecido na cidade pelo nome “Associação Comercial e Industrial de Timon”. A escola, assim como as demais que compõem a rede municipal de ensino, passou a ficar sob a administração da Secretaria de Educação (SEMED) e atualmente possui cerca de 2000 alunos e 14 cursos.

### Referencial Teórico

O presente estudo sobre ensino de música em espaços não formais utiliza-se da teoria de Heller (2008) sobre as bases e estrutura da vida cotidiana e não-cotidiana, sua relação com a educação musical e as modificações na vida cotidiana dos estudantes.

Segundo Heller (2008), a vida humana está alinhada a várias características que definem a maneira como as pessoas vivem e se relacionam com o meio. Assim, a vida social está conectada de maneira corriqueira com ações e comportamentos que, para Heller (2008), são as bases sociais primárias onde o ser humano se identifica como parte integrante.

Berger e Luckmann (1983) definem socialização primária como o processo de aprendizado espontâneo que ocorre assim que o homem nasce, sendo automaticamente inserido no cotidiano. A vida no período de socialização primária é extremamente importante, pois é nela que se inicia a estruturação de orientações, gostos, hábitos e comportamento (BENEDETTI E KERR, 2008). De acordo com as autoras, a socialização primária “ocorre mediada pelas figuras mais próximas da criança, como os pais e familiares”, pessoas em que a criança projeta uma aproximação e afetividade elevada (BENEDETTI E KERR, 2008, p. 37).

Por sua vez, a esfera da não cotidianidade diz respeito às “atividades e práticas humanas de caráter genérico, universal, as quais representam o desenvolvimento das sociedades humanas como um todo historicamente constituído: as ciências, as artes, a filosofia, a ética, a moral, a política” (BENEDETTI E KERR, 2008, p. 37).

A partir dessa realidade, a escola deve ser o ambiente onde a criança terá acesso aos fenômenos não cotidianos acumulados “historicamente pela humanidade, permitindo assim a formação, o desenvolvimento e a humanização de todos”.

## **Metodologia**

Esse trabalho tem como metodologia a pesquisa qualitativa com fins descritivos, por meio da análise de entrevistas semiestruturadas. De acordo com Maciel (2011, p. 15), a análise qualitativa “permite a exploração de novas direções, aprofundando as questões em educação musical em sua variedade de contextos culturais, institucionais e pessoais”. Para Minayo (2008, p. 21), “a pesquisa qualitativa tem como pressuposto a compreensão de relação, crenças, hábitos, que se possam compreender a realidade do objeto de pesquisa”.

Como estratégia de pesquisa foi utilizada o estudo de caso. Segundo Yin (2005, p. 19), no procedimento de coleta de dados, utilizou a entrevista semiestruturada.

## **Análise dos dados**

Esta análise foi elaborada dentro de quatro categorias, a saber:

1. Perfil dos pais entrevistados;
2. Espaços de formação em arte/música além da Beija-Flor;
3. Sugestões para o projeto;
4. A Escola Beija-Flor e sua relação com o cotidiano dos estudantes.

Os nomes dos entrevistados foram mantidos em sigilo. Para isso, utilizamos pseudônimos que serão apresentados no tópico sobre o perfil de cada entrevistado. As entrevistas foram analisadas a partir da categorização das temáticas principais, encontradas nas respostas dos participantes do estudo. Ao total, foram sete entrevistados, cada um nas respectivas modalidades de música da escola: violão, canto, violino, teclado, bateria, flauta e musicalização.

## **Perfil dos pais entrevistados**

Colocamos como requisitos para a escolha dos entrevistados os seguintes critérios:

- a) Ser pai, mãe ou acompanhante responsável do aluno;
- b) O estudante deveria ter no mínimo dois anos de atividade em sua modalidade;
- c) Entrevista com um pai, mãe ou responsável de cada modalidade da área de música para as crianças da rede municipal de ensino.

### **Sugestões para o projeto**

Os pais dos estudantes da escola apontaram diversas sugestões para que houvesse melhorias e evolução no processo formativo. Podemos citá-las a partir de diversos âmbitos como, por exemplo, construção de novas salas, mais vagas para os diversos cursos, transporte exclusivo para os estudantes da instituição, maior divulgação dos cursos e apresentações, e também a ampliação do projeto em polos em outras regiões da cidade. Listamos em tópicos as ideias de ações com base nos relatos dos pais:

- a) Construção de novas salas;
- b) Mais vagas;
- c) Transporte exclusivo para alunos da escola;
- d) Divulgação mais presente;
- e) Novos polos em outras regiões.

### **A Escola Beija-Flor e sua relação com o cotidiano dos estudantes**

A partir das entrevistas com os pais dos alunos, percebemos também que a Escola Beija-Flor tem uma forte relação com o cotidiano dos seus estudantes. Isso está relacionado com o fato da educação musical, nesse tipo de espaço, trabalhar com o desenvolvimento social e cultural de seus participantes, ampliando a formação para a inclusão social, ações culturais e consequente mudança de rotina na vida das pessoas.

Percebemos aqui a importância dessas instituições na formação do que não é cotidiano e principalmente em uma região, onde a prática formativa dentro do campo musical ainda não se encontra sistematizada e, muitas vezes, ausente, como é o caso da cidade de Timon e as cidades vizinhas, como Teresina, por exemplo.

Percebemos que a Música, nesses espaços formais de ensino, está presente através de projetos e práticas esporádicas, sem continuidade e avaliação dos resultados, favorecendo a criação de espaços educacionais alternativos. Espaços esses que acabam trabalhando de maneira complementar a instituição escolar, muitas vezes oferecendo o que falta na escola, como a Arte, por exemplo. Geralmente são espaços oriundos de movimentos populares organizados e que procuram na prática musical uma alternativa para retirar jovens da exclusão social, tendo como parceiros diversos outros espaços, como a própria instituição escolar e também as universidades (FERREIRA, 2014, p.3).

A participação dos pais tem uma importância significativa na motivação e

acompanhamento nestes momentos, pois, segundo Bernadetti e Kerr (2008), estes são responsáveis pela socialização primária de seus filhos. -Mãe flauta: *“Sempre faço de tudo para estar presente. O que importa para um filho é ver os pais. Se ele não encontrar, ele toca, mas sem muito entusiasmo”*. -Mãe violão: *“Eles se sentem bem que estamos ali apoiando”*. Analisando os dados a partir das entrevistas, é possível comprovar que a educação musical está relacionada diretamente com modificações positivas no cotidiano desses estudantes. Pelo relato dos pais, identificamos algumas características onde, segundo eles, foram desenvolvidos através da aprendizagem musical na rotina dos filhos: socialização, quebra da ociosidade, perspectiva de carreira, autoestima elevada, motivação aos estudos, formação artística e desenvoltura de performance musical.

### **Considerações finais**

Constatamos através das entrevistas que o objetivo proposto foi alcançado, pois, efetivamente, o trabalho conseguiu descobrir a relevância e importância do projeto para a formação cultural do município e região, e para os alunos de música da escola. A instituição tem promovido de maneira significativa ações artísticas e apresentações musicais que tem se consolidado durante os anos como parte das manifestações culturais da cidade. Além disso, o projeto promove a sistematização do ensino de música, fazendo com que os alunos tenham noções básicas e técnicas para a continuidade dos estudos artísticos musicais em outras instituições, sejam elas de ensino livre, técnico ou superior.

Nesse contexto, a prática formativa musical, a partir da instituição, trouxe modificações significativas no cotidiano dos alunos de música em diversos âmbitos, sejam eles profissionais, através das noções técnicas e performáticas dentro do campo musical, como também através de aspectos estéticos, motivacionais e de socialização, tendo em vista a perspectiva crítica no relato dos pais. Outra hipótese evidenciada pela pesquisa é que projetos e espaços não escolares são, geralmente, lugares onde crianças e adolescentes podem ter acesso a variadas linguagens artísticas de forma gratuita e que estes lugares são muitas vezes os espaços onde esses alunos terão uma base para uma formação artística continuada.

## Referências

BERGER, P. L.; LUCKMANN, T. **A construção social da realidade**. 5.ed. Petrópolis: Vozes, 1983.

BENEDETTI, Kátia Simone; KERR, Dorotéa Machado. **O Papel do Conhecimento musical Cotidiano na Educação Musical Formal a partir de uma abordagem sóciohistórica**. Dissertação (mestrado) Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp), 2008

FERREIRA, G. N. L. **Ensino Coletivo de violão na periferia de fortaleza: um relato de experiências**. 2014 In. ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO COLETIVO DE INSTRUMENTOS MUSICAIS, 6., Salvador, Anais... Salvador, 2014. No prelo.

FERREIRA, Gabriel Nunes Lopes. **A influência do Projeto Jardim de Gente na reinvenção do cotidiano dos jovens do Bom Jardim: um estudo de caso no curso de prática de conjunto**. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza, 2015.

HELLER, A. **O cotidiano e a história**. 8. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

MACIEL, Edineiram Marinho. **Educação musical, projetos sociais e inclusão: um estudo de caso no sertão da Bahia**. Dissertação(Mestrado)-Universidade do Estado da Bahia (UNEB), 2011.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.) **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 27a edição. Petrópolis: Vozes, 2008.

YIN, Roberto K. **Estudo de caso: Planejamento e métodos**. 3 ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

## O Papel do violão na cidade de Teresina (PI): um estudo com jovens da Universidade Federal do Piauí

The role of the acoustic guitar in the city of Teresina (PI): a study with young  
people from the Federal University of Piauí

**Irla Milena de Castro Silva**  
Universidade Federal do Piauí

**Marcos Vinicius Souza Fialho**  
Universidade Federal do Piauí

**Gabriel Nunes Lopes Ferreira**  
Universidade Federal do Piauí

**Abstract:** The acoustic guitar is a very instrument presente in the music formation of brazilians. Characterized as an urban instrument essentially in the late nineteenth century, is present both in popular parties and concert halls. Besides that, factors such a low cust, easy to carry, harmonic richness, contribute for many brazilians to have the acoustic guitar as the favorite instrument, since this is strongly linked to the socialition of people (COSTA,2010). In Teresina-PI, the acoustic guittar is the most wanted instrument for young people when they want join a music school, free coursers, technical and/or college courses. His teaching was strengthened on the bases of social projects, wich in turn corroborates the significant demand for pratice of the University Federal of Piauí (UFPI). In face with this reality, what is the pre-university music education of young people who joined the instrumental pratice of acoustic guitar at UFPI? In this sence, the objective was to this to analyze the students´ profile of instrumental pratice of acoustic guitar at UFPI. The qualitative strategy that used it was the case study, conductec by questionnaires applied to youg people who entered in the University Federal of Piauí in the period of 2016.1 (without musical aptitude test) and 2017.1 (with musical aptitude test). In order to know the influence of the acoustic guitar on teaching in social projects in relation to the deman for the undergraduation musical course.

**Keywords:** Musical education. Guitar teaching. Young.

### Introdução

O violão é um instrumento muito presente na formação musical dos brasileiros. Caracterizado como um instrumento essencialmente urbano no final do século XIX, o violão está inserido tanto em festas populares como também em salas de concerto. Além disso, fatores como: baixo custo, facilidade ao transportar e riqueza harmônica contribuem para que

muitos brasileiros tenham o violão como instrumento preferido, visto que este está fortemente ligado à socialização de pessoas (COSTA, 2010).

Em Teresina (Piauí), é perceptível o relevante destaque do violão na formação musical dos jovens da capital, visto que, é o instrumento mais procurado por eles quando se quer ingressar em uma escola de música, cursos livres, técnico e/ou superior. Além disso, a partir de nossas experiências e atuação em diversos espaços formativos, notou-se que, o ensino de violão, em grande parte da cidade se fortificou nas bases de projetos sociais, que corroboram na significativa procura pela prática instrumental de violão no curso de Música da Universidade Federal do Piauí (UFPI).

Diante desse fato, surgiram inquietações enquanto estudantes e pesquisadores a fim de ascender discussões sobre o assunto em questão. Nessa perspectiva, as perguntas que norteiam este trabalho são: Qual a formação musical anterior à universidade dos jovens que ingressaram na UFPI para a prática instrumental de violão? Qual o papel do violão na formação musical e na escolha profissional desses estudantes?

Nesse sentido, objetiva-se, com essa pesquisa, analisar o perfil dos alunos que ingressaram para a prática instrumental de violão da UFPI, a fim de conhecer a influência do ensino de violão nos diversos espaços formativos e o papel desse instrumento musical na vida desses jovens.

A justificativa do presente trabalho dá-se por sua relevância social e acadêmica. Essa pesquisa parte do nosso cotidiano e das vivências em espaços formativos de música. Assim, nota-se a grande movimentação do violão em Teresina, estando muitas vezes em destaque nacional, por conta dos festivais de violão que acontecem e já aconteceram na cidade. Apesar disso, ainda não existem muitos estudos no campo da educação musical com esse objeto de estudo. Nesse sentido, torna-se fundamental a compreensão do papel do violão para a formação musical dos jovens da capital.

### **Formação musical em Teresina (Piauí)**

Em Teresina, o marco inicial da prática violinística ainda é de difícil exatidão, mas existem evidências, a partir de jornais de 1868<sup>60</sup>, de práticas formativas instrumentais através

---

<sup>60</sup> Trata-se do Jornal A Imprensa: periódico político (PI) - 1865 a 1889. Disponível em <http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=783765&pesq=viol%C3%A3o> Acesso em: 08/09/2019.

de aulas particulares de violão na cidade. Além disso, Filho (2009) aponta que o surgimento das práticas formativas no campo musical<sup>61</sup> aconteceu de maneira informal, esporadicamente e/ou através de aulas particulares, ou seja, sem uma institucionalização, o que trouxe “muitas consequências negativas para o desenvolvimento musical do estado” (FILHO, 2015, p. 8).

Atualmente, Teresina conta com algumas instituições de música ligadas a projetos sociais e também algumas iniciativas do Estado que colaboram com ensino de música em diversos contextos diferentes de Teresina<sup>62</sup>. Podemos citar, como exemplo, a Escola de Música de Teresina (EMT), os Projetos Música para Todos e Violão na Escola, além da Escola de Música Dona Gal.

Esses projetos e espaços formativos são fundamentais para a formação musical na cidade. De acordo com Fialho (2019, no prelo) nos anos de consolidação do projeto Violão na Escola – 2007 a 2010, por exemplo, 35 escolas municipais possuíam práticas formativas violonísticas, atendendo todas as regiões das cidades. Apesar disso, o projeto está atualmente com demanda reduzida.

Diante desta explicitação acerca da realidade do ensino de música em Teresina (Piauí), será apresentada, a seguir, a metodologia da pesquisa para posterior análise dos dados do estudo.

## **Metodologia**

A pesquisa utilizou-se da abordagem qualitativa. Nesse tipo de abordagem “o pesquisador vai a campo buscando captar o fenômeno em estudo a partir da perspectiva das pessoas nele envolvidas, considerando todos os pontos de vista relevantes” (GODOY, 1995, p. 21).

As fontes de evidência utilizadas foram questionários estruturados e compartilhados com os estudantes do curso de Música da Universidade Federal do Piauí de forma impressa. Foram selecionados os seguintes estudantes:

---

<sup>61</sup> Tais manifestações aconteciam, sobretudo, nas festas populares, casamentos, aniversários dentre outros eventos de diversões, permanecendo na vida social teresinense até a virada para o século seguinte (QUEIROZ, 1998).

<sup>62</sup> É importante ressaltar que a música na educação básica ainda não possui uma sistematização e poucos são os professores licenciados em música atuando nesse contexto formativo.

1. Os estudantes que ingressaram no curso de Música da UFPI no período de 2016.1 (sem teste de aptidão) e 2017.1 (com teste de aptidão).
2. Os estudantes matriculados na prática instrumental de violão no curso de Licenciatura plena em música no período de 2016.1 e 2017.1.

As perguntas do questionário podem ser visualizadas abaixo:

1. Nome
2. Idade
3. Ano que ingressou na UFPI : ( ) 2016.1 ( ) 2017.1
4. Sexo: ( ) Masculino ( ) Feminino
5. Quais das opções a seguir estão relacionadas com sua formação musical anterior a universidade?  
( ) Autodidata ( ) Aula particular ( ) Escola de música particular ( ) Família ( ) Amigos ( ) Igreja  
( ) Projeto social ( ) Banda Musical/ Fanfarra ( ) Grupo de Percussão ( ) Escola de música do estado  
( ) Outro: \_\_\_\_\_
6. Qual o primeiro instrumento que você começou a tocar? Qual seu principal instrumento musical atualmente?
7. Qual(ais) instituição(ões) já estudou em Teresina?  
( ) Escola de Música Dona Gal ( ) Música é para todos ( ) Possidônio Queiroz ( ) Palácio da música ( ) IFPI ( ) Palácio da música ( ) Projeto violão na escola ( ) Outro: \_\_\_\_\_
8. Por quanto tempo participou desse(s) projeto(s) e quais instrumentos estudou nessas instituições?
9. Como foi a escolha do curso de Música da Universidade Federal do Piauí? Qual sua motivação para entrada no curso de Música?
10. Qual a importância que você dá a prática violonística e musical na sua vida?
11. Você gostaria de acrescentar algo que não foi citado nas perguntas anteriores?

**Figura 1:** Questionário utilizado na pesquisa.

**Fonte:** Produzido pelos autores.

## Análise dos Dados

A partir da explicitação da proposta metodológica da pesquisa, será detalhado nessa seção a análise dos questionários da pesquisa. Treze estudantes responderam o questionário sendo oito com entrada no curso no período de 2017.1 e cinco com entrada no curso no período de 2016. 1. A análise dos dados foi organizada a partir de algumas categorias que serão explicitadas a seguir e também será analisado os estudantes que entraram no curso no período 2016.1 e os estudantes que entraram no curso no período 2017.1.

Iniciando com o perfil dos estudantes, percebemos a maioria sendo do sexo masculino tendo em vista a presença apenas de 1 mulher em cada turma. A faixa etária dos estudantes está entre 19 e 29 anos. Importante ressaltar que três participantes não responderam a idade no questionário.

Sobre a formação musical anterior a universidade descrita pelos participantes com entrada no curso no período de 2016.1 e 2017.1, percebemos a grande falta de formalização anterior as práticas musicais na universidade. Nesse contexto, percebemos que os amigos (citado por 4 estudantes), os projetos sociais (citados por 4 estudantes), igreja (3 estudantes), autoaprendizagem (autodidatismo - citado por 3 estudantes) e também escola de música particular (3 estudantes) surgem como os principais espaços de formação anterior a universidade dos participantes da pesquisa. Outros espaços citados foram: Banda Musical/ Fanfarra que também se faz presente na formação musical no interior do Estado (FILHO, 2009).

Esses dados corroboram com Filho (2009) quando descreve que as possibilidades do ensino de música ocorrem através de práticas informais e com características generalistas. Isso nos faz pensar que a formação musical em Teresina, embora venha a tentar consolidar práticas educativas mais estruturadas, ainda se mantém através de atividades não escolares e informais.

Ainda nesse contexto, percebemos que o violão foi o instrumento de iniciação musical de boa parte dos estudantes do período 2017.1 (sete estudantes começaram através do violão). Outros instrumentos citados foram bateria, guitarra e também flauta doce. Já os estudantes do semestre 2016.1 (cinco responderam o questionário), todos afirmaram ser o violão o seu primeiro instrumento de iniciação musical. Esses dados são importantes para compreender a importância desse instrumento na formação musical dos estudantes de Teresina.

É importante acrescentar a relevância do Projeto violão na escola nesse contexto, tendo em vista que esse projeto esteve inserido em 35 escolas de Teresina durante alguns anos e atuou na formação musical de muitos jovens da cidade (FIALHO, 2019 – no prelo).

Com relação as instituições que os alunos do período 2017.1 e 2016.1 já estudaram na cidade, podemos perceber a importância do IFPI (10 estudantes) e do Projeto Música Para Todos (8 estudantes) como espaços relevantes na formação anterior a

universidade. Inclusive, é importante ressaltar que há movimento que muitos estudantes fazem até o curso de Licenciatura em Música da UFPI, onde percebeu-se nos questionários que boa parte dos alunos transitaram de projetos sociais (Música para todos e/ou violão na escola), para o IFPI e posteriormente para a UFPI.

Figueiredo (2017) traz observações acerca da formação musical dos alunos do curso de Licenciatura em Música da Universidade Federal do Piauí, elencando que existem diferentes projetos sociais em Teresina que acolhem crianças, jovens, adultos das mais variadas classes sociais, já as iniciativas privadas são escassas. Ademais, o autor considera também a Escola de Música do Estado do Piauí e o Instituto Federal (que oferece o curso técnico em música) como bons atuantes na formação musical dos Licenciandos da Universidade Federal do Piauí.

As respostas sobre a motivação para a entrada no curso de Música da UFPI, percebemos que as temáticas principais no discurso dos estudantes estão relacionadas com o aperfeiçoamento da performance musical, melhoria na prática docente, motivação a partir de festivais de música como o CIVEBRA (Curso Internacional de Verão da Escola de Música de Brasília) e o Festival de Violão de Teresina e também o fato do curso de Licenciatura em Música da UFPI ser o único da região.

A última categoria dialoga com a importância da prática violonística na vida dos jovens. Para eles, o violão torna-se o primeiro contato com o fazer musical e assim, essencial para o aperfeiçoamento e aprofundamento musical. Além disso, alguns estudantes trazem a profissionalização como um ponto importante e que tem total relação, segundo os próprios estudantes, com a prática violonística.

### **Considerações finais**

A prática violonística no Brasil, que esteve primeiramente ligada às camadas mais populares, sendo o violão um instrumento de acompanhamento e até mesmo associado à boemia. Ao longo do século XIX confrontou as barreiras da desvalorização e condicionou uma busca por profissionalização que hoje se evidencia em relevantes proporções.

Assim, o presente artigo teve como objetivo analisar o perfil dos alunos que ingressaram para a prática instrumental de violão da UFPI, bem como o papel na vida dos jovens de Teresina- PI, sendo que os resultados mais significativos foram observados em

questões como a motivação para a entrada no curso de música na UFPI e a importância da prática violinística na vida desses jovens.

Desse modo, constatou-se que a maioria dos jovens que ingressaram para a prática de violão na Universidade Federal do Piauí vieram de projetos sociais, assim como também iniciaram sua musicalização através do violão na igreja ou com amigos.

Ademais, não se pode negar que há uma movimentação sistematizada da formação musical desses jovens que ingressaram no curso de música da UFPI, pois muitos iniciam suas práticas nos projetos sociais, amigos escolas e igrejas, logo depois buscam se aperfeiçoar passando pelo IFPI, e em seguida ingressam à UFPI. Trata-se de uma movimentação formativa musical na cidade e que merece mais estudos para melhor compreensão do processo formativo dentro do campo musical em Teresina.

## Referências

COSTA, Marco Tulio Ferreira da. **Violão Clube do Ceará: Hábitos e formação musical**. Fortaleza, 2010.

FIALHO, Marcos Vinícius Souza. **Projeto Violão na Escola** na Rede Municipal De Educação de Teresina (2007 - 2012). Universidade Federal do Piauí, 2019 <<no prelo>>

FIGUEIREDO, Antônio de Freitas Figueiredo. **O perfil dos alunos do Curso de Licenciatura em Música da UFPI: em busca de informações para a reformulação do PPC**. XXIII Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical Manaus, 2007

FILHO, João Valter Ferreira. Práticas e usos musicais no Piauí: apontamentos históricos. In: CONGRESSO DA ANPPOM, 25., 2015, Vitória. **Anais....** Vitória: ..., 2015. p. 1 - 9. Disponível em:  
<<https://anppom.com.br/congressos/index.php/25anppom/Vitoria2015/paper/viewFile/3558/1091>>. Acesso em: 20 jul. 2019.

GODOY, Arilda Schmidt. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Rev. adm. empres.**, São Paulo, v. 35, n. 3, p. 20-29, Jun. 1995. Disponível em:  
<[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0034-75901995000300004&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-75901995000300004&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 11 jul. 2019.

QUEIROZ, **Os Literatos e a República**: Clodoaldo Freitas, Higinio Cunha e as Tirânicas do Tempo. Teresina: FCMC, 1998.

## Os métodos de estudo na formação de violinistas: um estudo de caso em Teresina (PI)

### The study methods in the formation of violinists: a case study in Teresina (PI)

**Dayres Nascimento da Silva**

Universidade Federal do Piauí - UFPI

**Gabriel Nunes Lopes Ferreira**

Universidade Federal do Piauí - UFPI

**Abstract:** Observing the relevance of the individual study for the musical development of the stringed instrumentalist, we sought to investigate the contributions of the study methods for the formation of violinists in order to know which methods these violinists use and how they apply in their studies. Therefore, it is necessary to observe what the academic works mention about this theme, seeking to understand the musical trajectory of violinists and how they organize their studies and what influences the methods had on this routine organization. A qualitative research of case study is carried out through semi-structured interviews with three instrumentalists working in the city of Teresina. Data analysis was performed by categorizing the obtained results. Therefore, it appears that the use of study methods contributes to the individual development of the violinist, facilitating the organization of his/her study routine.

**Keywords:** Method. Individual study. Contributions.

### Introdução

O ensino de música há bastante tempo vem sendo difundido, principalmente através da utilização de recursos como: imagens, livros, áudios, e partituras, que facilitam a aprendizagem musical, tanto no âmbito do ensino regular, quanto para o crescimento profissional dos músicos. Observa-se também que, por vários anos, o ensino instrumental esteve associado a recursos pedagógicos, onde vários instrumentistas e pedagogos renomados escreveram o que hoje chamamos de métodos de estudo, sendo criados a partir de suas próprias experiências e com a finalidade de melhorar a aprendizagem e o estudo individual dos alunos.

A partir do contato e estudo de métodos de violino, enquanto instrumentista no curso superior de Música da Universidade federal do Piauí - UFPI, e sentindo a necessidade de aprimorar o tempo de estudo individual, levando em conta as dificuldades em limitar e analisar quais métodos seriam mais viáveis à prática e organização de uma rotina de estudo

individual, surgiu o interesse em investigar: como os métodos contribuem para a formação musical dos instrumentistas?

No entanto, devido à existência de uma variedade de métodos criados para o desenvolvimento dos instrumentistas de cordas e as particularidades dos mesmos, esta pesquisa teve o objetivo de compreender as contribuições de alguns desses métodos na formação dos violinistas atuantes em Teresina-PI, baseando-se na prática de estudo individual.

Pensar sobre o estudo individual do instrumentista é relevante quando se considera o seu desenvolvimento musical, independente do instrumento de sua prática. Saber como estudar, e também como evitar desperdício de tempo no estudo, por exemplo, são algumas das questões enfrentadas por alguns músicos ao longo do tempo e a presente pesquisa visa auxiliar os instrumentistas de violino quanto ao estudo diário e individual.

#### **A utilização de métodos no campo da Educação Musical**

Ao trazerem em sua pesquisa observações históricas quanto à utilização de recursos didático-pedagógicos, que objetivam a prioridade dos aspectos técnicos, relatando a importância e os problemas que a utilização de métodos envolvidos nessas prioridades podem gerar, Reys e Garbosa (2010) asseguram a necessidade de fazer escolhas conscientes em relação a esses métodos, a fim de construir de forma sólida e organizada um caminho a ser percorrido, pois o sucesso, em muito, dependerá desta prévia capacidade de escolha. Luz (2004) relata que o método Suzuki trouxe aos participantes de sua pesquisa contribuições não apenas no âmbito musical, mas também no pessoal, desenvolvendo fatores como: memória e concentração.

Dantas (2015), por sua vez, aponta que o método Galamian tem como foco a organização e a objetividade, transferindo ao estudante a responsabilidade de sua capacidade criativa, onde os resultados obtidos no estudo, sejam eles positivos ou negativos, são frutos de suas próprias escolhas e que, de acordo com o avanço e domínio da técnica básica, o aluno vai desvendando por si só as formas de otimizar seu tempo de estudo.

Andrade Neto (2010), ao tratar do estudo diário do violino, enfatiza a importância desse ato no desenvolvimento do instrumentista. Afirma que o estudo bem aplicado e focado, sem desperdício de tempo, leva o músico a ter resultados bem mais satisfatórios no momento

da performance. Para ele, saber estudar é “conhecer ferramentas, estratégias e processos” (ANDRADE NETO, 2010, p. 01), aplicáveis no estudo diário, que possibilitem a chegada a um objetivo final, que muitas vezes é a performance instrumental. O autor traz ainda a concepção de renomados autores de métodos do século XX, como Carl Flesch, Ivan Galamian, Robert Gerle e Green, que enfatizam estratégias de estudo que devem ser adotadas pelos instrumentistas e mostram a importância de conhecermos essas literaturas com o intuito de melhorar o estudo individual.

Essa otimização e organização do tempo de estudo torna-se imprescindível para o instrumentista que almeja avançar em seu aprendizado, tendo em vista a responsabilidade de escolher um método que seja compreendido com maior facilidade e aplicável a sua realidade individual. Isso pode ser visto como uma filtragem daquilo que está devidamente compatível ao seu nível, evitando assim, possíveis frustrações. Com isso, é importante o músico conhecer suas limitações, ter objetivos bem definidos, saber aonde quer chegar e ter boas orientações durante esse processo de aprendizagem.

### **O ensino de música em Teresina (PI)**

Ferreira Filho (2009), através de uma ampla pesquisa, traz algumas observações que nos possibilitam compreender o caminho percorrido entre os primeiros traços e registros de Educação Musical e o processo histórico de formação dessa área no estado do Piauí. Oeiras, por exemplo, é apresentada como o berço da produção musical dessa região, onde predominava um ensino coletivo bem característico e uma marcante participação feminina em conjuntos e orquestras da região.

O ensino de instrumentos como bandolim, violino, violoncelo era predominante, pois eram instrumentos de fácil portabilidade e aquisição, porém, não era um ensino institucionalizado. As aulas, por exemplo, geralmente particulares, ocorriam nas residências dos próprios professores, devido à inexistência de uma escola de música na cidade. Em 1852, quando a capital do Piauí passou a ser Teresina, alguns obstáculos surgiram, dificultando o crescimento musical na região, pois Teresina era uma cidade carente de recursos e incentivos financeiros. A falta de professores dispostos a vir ao estado para desenvolver esse trabalho musical e a aquisição de instrumentos foram algumas das dificuldades encontradas.

Diante desse contexto, somente três caminhos de formação musical até o início de 1970 podiam ser seguidos: as aulas que eram ofertadas no currículo do ensino básico e técnico; as aulas particulares oferecidas pelos professores de instrumento; e a participação em bandas ou conjuntos musicais. A partir do início de 1975, cursos livres de música começaram a ser ofertados pela Universidade Federal do Piauí (Teresina), possibilitando a criação de um curso de música mais estruturado na região.

Dando um salto no cronograma histórico musical da cidade de Teresina, podemos observar atualmente que, além da Universidade Federal do Piauí, como base formadora de conhecimentos musicais, existem outras instituições não formais na região, como escolas de música e projetos sociais, que facilitam o acesso da comunidade ao ensino musical, possibilitando contato e desenvolvimento em diversos segmentos que a música disponibiliza.

### **Metodologia e análise dos dados**

A presente pesquisa teve como base metodológica a abordagem qualitativa, utilizando-se do Estudo de Caso que, de acordo com PENNA (2015) é o estudo que gera contribuições para o desenvolvimento do “conhecimento do particular”, ou seja, um conhecimento metódico e cientificamente controlado, onde seus resultados não podem ser utilizados de forma expansiva. É, portanto, uma abordagem de pesquisa que busca conhecimento específico no processo investigativo.

Para alcançar o objetivo proposto nesta pesquisa, foram realizadas entrevistas individuais com 03 violinistas seguindo os seguintes critérios:

- a) Ter acima de 10 anos de experiência no estudo do instrumento;
- b) Ter algum tipo de formação técnica, graduação ou experiência formativa em festivais de música;
- c) Estar atuando profissionalmente com a prática/ensino do violino em Teresina.

Seguindo a apresentação e identificação dos entrevistados, temos o primeiro, denominado Violinista 01, que tem 35 anos e é professor de violino com formação técnica e atualmente cursa Licenciatura em Música na Universidade Federal do Piauí (UFPI). Atua na Universidade como servidor-técnico, auxiliando os professores de cordas friccionadas, e como instrumentista em grupos da instituição.

O segundo, nomeado como Violinista 02, tem 27 anos e é formado em Licenciatura plena em Música com habilitação em Violino pela UFPI. Atua como professor na Escola de Artes Beija – Flor, localizada na cidade de Timon (MA), e na Orquestra Sinfônica de Teresina. Já o terceiro violinista, nomeado como Violinista 03, tem 29 anos e atua como técnico da UFPI, além de ser integrante do grupo musical “Jazz Sinfônica da UFPI”.

O violinista 01 conta que, ao viajar para participar de um festival de música em Brasília, visitou uma biblioteca na Escola de Música e, com orientação de um professor do festival, fez cópias de todos os métodos disponíveis no local para violino e, a partir disso, conheceu os métodos tradicionais ensinados na Europa e ao redor do mundo. Através dessa base ele começou a estudar mais profundamente o instrumento. Um pouco depois teve contato com alguns métodos contemporâneos, como o de Ênio Antunes, maestro Brasileiro criador do método Alla Corda, e Ivan Galamian, com o método de escalas e arpejos.

O violinista conta ainda que sua carga horária de estudo foi programada de acordo o seu nível de desenvolvimento, ou seja, a cada ano ele ia aumentando o seu tempo de estudo. Algumas das estratégias que ele utilizou foi de estudar obrigatoriamente todos os dias pelo menos 3 minutos cada lição, e esse tempo aumentava quando as habilidades propostas eram alcançadas. Depois, passou a estudar de 20 a 30 minutos cada lição. Além disso, o violinista afirma que para estudar as escalas do método de Ivan Galamian, por exemplo, são necessários 30 minutos livres por dia. Estudar menos que isso não trará os resultados desejados, mas já para o estudo dos métodos de Sevcik, que abrangem velocidade, um período de 4 a 5 minutos em cada lição diariamente já são suficientes.

Ao ingressar na Universidade, o violinista 02 relata que conheceu e passou a estudar alguns métodos como Hans Sitt, que tem algumas lições para mudança de posição e as escalas de Ivan Galamian, e utilizou métodos mais completos como Franz Wohlfahrt, Sevcik e Kayser, que abrangem velocidade, mudança de posição, técnicas específicas de arco, cordas duplas e escalas em diversas tonalidades. O violinista 02 conta ainda que adquiriu muitos vícios ao tocar e que os métodos contribuíram bastante na correção de erros e para sua evolução.

Para ele, a intenção do método é fazer com que o aluno avance e supere suas dificuldades a cada lição. Ele relata ainda que essa utilização contribui para sua atuação como professor no repasse de informações, que facilita o desenvolvimento dos seus alunos e que é

muito importante que o estudante faça uma combinação correta de métodos e siga um programa de estudo. Isso é reafirmado por Reys e Garbosa (2010), quando tratam da importância de uma escolha consciente de métodos que favoreçam a construção de uma base sólida e organizada.

O violinista 03 relata que seguia um esquema no qual estudava todos os dias sem falhar e cronometrando cada estudo para que houvesse uma lógica de crescimento e evolução. Os métodos em que se dedicava a estudar eram: Sevcik, Ivan Galamian e o método americano *Essential Elements*.

### **Considerações finais**

Esta pesquisa requer ainda um posterior aprofundamento quanto aos métodos abordados e a maneira detalhada de como os mesmos são aplicados pelos violinistas nos seus estudos. Porém, constatou-se através dos relatos obtidos que o objetivo geral foi atendido, pois o trabalho conseguiu verificar como a utilização de métodos de estudo facilita a prática individual do violinista, por reunir orientações técnicas e performáticas que geram o desenvolvimento no instrumento. Essa pesquisa tem relevância ao se observar a importância da organização do estudo do violino através da rotina adotada pelos músicos investigados. O desenvolvimento de cada um é fruto dessa organização, daquilo que arduamente esses violinistas buscam em suas práticas incansáveis.

Concluimos, portanto, que essa pesquisa nos motiva a compreender que obter o conhecimento mais aprofundado sobre os métodos a serem estudados é, de fato, necessário e que organizar uma rotina eficiente e disciplinar de estudo diário e individual, mantendo sempre o foco naquilo que se deseja alcançar, nos possibilita um grande crescimento musical como instrumentista. Podendo ser considerado também o desenvolvimento na atuação do ensino do violino, pois o professor precisa estar preparado e embasado naquilo que estará repassando aos seus alunos.

### Referências

ANDRADE NETO, Silas de. **O ESTUDO DIÁRIO DO VIOLINO: uma investigação da rotina de preparação técnico-interpretativa dos alunos do Curso de Bacharelado em Música da FAMES.** 2010. 53 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Música, Escola de Música da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

DANTAS, Paula Ferreira. **Análise comparativa entre os sistemas de escalas para violino de Carl Flesch, Ivan Galamian e Simon Fischer.** 2015. 76 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Música, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2015.

FERREIRA FILHO, João Valter. **História e Memória da Educação Musical no Piauí: das Primeiras Iniciativas à Universidade.** 2009. 222 f. Dissertação (Mestrado), Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2009.

LUZ, Cleci Cielo Gerra Guedes da. **Violinistas e método Suzuki: um estudo com egressos do centro Suzuki de Santa Maria.** 2004. 47 f. Dissertação (Mestrado)

PENNA, Maura. **Construindo o primeiro projeto de pesquisa em educação e música.** Porto Alegre: Sulina, 2015. 183 p.

REYS, Maria Cristiane Deltregia; GARBOSA, Luciane Wilke Freitas. **Reflexões sobre o termo “método”: um estudo a partir de revisão bibliográfica e do método para violoncelo de Michel Corrette (1741).** Revista da Abem, Porto Alegre, v. 24, p.107116, 16 set. 2010.

**PIE – Conduzindo a avaliação na trajetória de formação de um jovem professor de Música****PIE- Conducting the evaluation in the process of a young music teacher formation**

**Obadias de Oliveira Cunha**  
Universidade Federal da Bahia

**Helena de Souza Nunes**  
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

**Abstract:** The following text, a part of a PhD ongoing research, explains one of the instruments from the System of evaluation from course PROLICENMUS (UFRGS e Universidades Parceiras, 2008-2012), the pioneer project of graduation on Music EAD, Unique edition with nacional reach from the "Program Pro-Graduation MEC/Brazil (NUNES, 2012). The unprecedented project character demanded autonomy from the students, promoting individualized reflections. For so, each one developed your own Study Individual Project (PIE), instrument of evaluation that challenged the students to think about their own progress, choices and decisions, and managing daily actions, in face of what were being offered. The PIE, developed in the beginning of each semester, starts from a basic script, including "identification of necessities, recognizing points in favor and against, and objectives set ups" (UFRGS, 2008, n.p.), being, afterwards, shared with teachers, tutors and colleagues. These procedures influenced the quality of the academic results, because reviewed individual objectives setting up new ones, as the difficulties were being identified. Written materials from PROLICENMUS (Study Unities, Teaching Opinion) were analyzed by Documental Analyzes ATD (MORAES; GALIAZZI, 2006). The thought is that the evaluation starts thinking about yourself, considering private conditions, quality of your own method of study, time spent in acquisition of knowledge. Concludes, that, "structure ideas, rationalize actions, seek solutions and optimize resources" (UFRGS, 2008, n.p.), the PIE is able to contribute positively in the future teaching actuation of a young Music teacher learning process.

**Keywords:** Evaluation, Study Individual Project, young Music teacher.

**Introdução**

Este texto busca explicitar o PIE – Projeto Individual de Estudos, aqui compreendido como um ato de planejar. O PIE é concebido individualmente a partir do interesse pessoal de cada estudante, diante dos desafios e possibilidades que lhe surgem, durante sua formação docente em Música. Define-se como um instrumento avaliativo que desafia o licenciando a

pensar sobre seus próprios trajetos, escolhas e decisões, e gerenciamento de ações diárias, diante do que lhe é ofertado pelo curso. Tal projeto é previamente pensado e posteriormente compartilhado com seus pares, além de ser orientado academicamente por professores, criando-se, assim, uma rede de interlocução entre desejos individuais apresentados no projeto, perpassando o crivo da autoavaliação e da avaliação por pares. Entende-se, ainda, que o PIE é um roteiro para conduções de escolhas e enunciados de condutas permanentes, para alcance dessas metas que, ao mesmo tempo, estimula e promove insistentes autoavaliações, sustentando tomadas de novas decisões.

Esta investigação sobre o PIE faz parte de uma pesquisa de doutorado em andamento, desenvolvida no PPGMUS/UFBA<sup>63</sup>. Tal tese, com seu objetivo mais amplo, busca explicitar todo o Sistema de Avaliação do curso PROLICENMUS<sup>64</sup>. O ineditismo do PROLICENMUS exigia autonomia dos alunos, promovendo reflexões individualizadas. O PIE era elaborado no início de cada semestre letivo, partia de um roteiro básico dado, incluindo identificação de necessidades, reconhecimento de pontos favoráveis e desfavoráveis, e determinação de objetivos, sendo, posteriormente, compartilhado com professores, tutores e colegas, nos Polos de EaD do referido curso. Tais procedimentos procuravam influenciar a qualidade dos resultados acadêmicos, porque propunham revisão constantes dos objetivos individuais e, ao revisá-los, previa-se outros, se necessários, à medida que sanavam dificuldades detectadas e antecipavam soluções para as previstas.

Para elaboração deste artigo, empregou-se Análise Documental e Análise Textual Discursiva - ATD (MORAES; GALIAZZI, 2006). Tal análise foi realizada a partir dos materiais escritos do PROLICENMUS, como Unidades de Estudo, Fóruns Discentes, Pareceres Docentes e o próprio roteiro que fora escrito para orientar os licenciandos a construir seus PIEs. Neste texto, buscou-se, por meio de perguntas e respostas, trazer de forma dialogada e prática a explicitação do PIE, sua concepção e seus procedimentos de elaboração, execução e avaliação. Sendo assim, após definição e contextualização do objeto aqui em estudo, segue-se para perguntas e respostas que orientam a elaboração do PIE por um jovem e aspirante a professor de Música. À maneira escolhida para discorrer sobre este tema inspira-se na “prosa

---

<sup>63</sup> Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal da Bahia

<sup>64</sup> Projeto pioneiro de Licenciatura em Música EAD, edição única com abrangência nacional do Programa Pró-Licenciaturas do MEC/Brasil (NUNES, 2012), realizado pela UFRGS e Universidades Parceiras (2008-2012).

socrática” (JOWETT, 1892). Desta forma, de posse de definição e contextualização sobre o que se quer falar, passa-se às perguntas e respostas subsequentes, na tentativa de deixar claras, estrutura e forma de condução do objeto de estudo desta pesquisa.

### **O que se busca por intermédio do PIE?**

Para se compreender o PIE, é importante recorrer a concepção de planejamento definida na proposta de curso e em documentos orientadores das práticas docentes do PROLICENMUS. Dessa forma, vê-se que o “planejamento é a ação de prever encaminhamentos e antecipar soluções para dificuldades existentes e/ou por surgirem” (UFRGS, 2008, n.p.). Portanto, planejar exige “identificação de necessidades, reconhecimento de pontos favoráveis e desfavoráveis, e determinação de objetivos” (UFRGS, 2008, n.p.). O planejamento promove estruturação de ideias, revisão de ações, busca de soluções e otimização de tempo e recursos. O planejamento nos conduz ainda à avaliação, permitindo reconhecer vitórias e evitar fracassos. Afinal, “viver sem planejamento é perder a oportunidade de acompanhar o curso de nossa própria vida” (UFRGS, 2008, n.p.). Diante do exposto, destaca-se que, na elaboração de um PIE, busca-se, por meio de avaliações constantes, manter e ampliar pontos fortes do estudante; identificar, assumir e corrigir pontos fracos do rendimento escolar ou acadêmico; sustentar replanejamentos e reinícios, a cada novo instante, sem desorganizar-se com fatos aleatórios e eventuais. Resumindo, no olhar lançado sobre o seu próprio PIE, cada estudante busca melhorar, sempre, sem se recriminar pelo que ficou para trás (UFRGS, 2007).

### **Qual a estrutura básica de um PIE?**

O PIE é parte de um outro projeto acontecido no PROLICENMUS, o Projeto Individual Progressivo<sup>65</sup> (PIP). Enquanto projeto, é um documento que reúne um planejamento e possui um conjunto de elementos que expressam o propósito de atuar sobre uma determinada realidade, caracterizada a partir da análise de um contexto, mediante

---

<sup>65</sup> Um artigo explicando o PIP pode ser encontrado em: CUNHA, O; NUNES H. *Progressive Individual Project (PIP): The Evaluation Modelo of the Brazilian Distance Music Education Project Prolicenmus*. In: **ISAME 6**. Birmingham City University in Birmingham, England, UK. Timothy S. Brophy Editors. 2017.

decisões normativas, de obras ou de serviços, com vistas ao atendimento de necessidades de um grupo ou entidade. Existem diferentes tipos ou formatos de projetos, no caso específico do PIE, recomenda-se a estrutura que segue: i) Identificação – Dados institucionais e de autoria; ii) Justificativa - Relevância e necessidade do projeto; iii) Objetivos – Geral, com caráter amplo e filosófico, e três objetivos específicos que conduzem procedimentos, metas e ações; iv) Implementação – Explicitação de condições de viabilidade à realização; v) Cronograma – Previsão de datas e/ou horários, no caso, dentro do calendário letivo. É importante, neste item, elaborar um quadro com todas as atividades semanais, tanto na esfera pessoal, quanto na estudantil/profissional, considerando cada período estabelecido para realização das ações necessárias ao cumprimento dos objetivos; vi) Custos, Financiamento e Desembolso – disponibilidades financeiras, investimentos necessários. O planejamento envolverá investimentos como pagamento de transporte, material didático e, em alguns casos, mensalidades; viii) Monitoramento e Avaliação – estabelecimento de critérios próprios para acompanhamento e regulação. Um projeto pode sofrer alterações para atender a particularidades e intercorrências diversas, mas devem ser observadas condições do autor, propósitos, exigências formais e público, para o qual o projeto é destinado.

### **Como foi conduzido o PIE?**

O primeiro PIE foi elaborado, por cada estudante, no início do primeiro semestre do curso. Na sequência, os PIEs, a cada final de semestre, eram submetidos a uma avaliação colaborativa. Tal condução avaliativa tinha o propósito de verificar até que ponto o licenciando havia alcançado seus objetivos semestrais. Após a realização desse procedimento avaliativo, cada estudante poderia verificar e reconhecer, por si só ou com a ajuda de seus pares, em avaliação coletiva, o que ele tinha alcançado ou não, submetendo, então, seu PIE a uma reelaboração individual e formal, para dar prosseguimento às ações, no semestre seguinte. Dessa forma, progressivas revisões e melhorias no PIE iam constituindo o PIP<sup>66</sup>.

O PIE contribuiu para formar o conjunto de subsídios que definiu procedimentos de finalização do curso e aquisição ou não do perfil do egresso proposto pelo Projeto Pedagógico do Curso. No final de cada semestre, o licenciando fazia um relatório do PIE para

---

<sup>66</sup> Lembra-se aqui que, o PIP foi o Projeto Individual Progressivo, moldura avaliativa do PROLICENMUS, que fez parte do Sistema de Avaliação do curso.

submeter a apreciação de seus colegas de curso, tutores e professores. Este era o momento de apresentar sua auto avaliação cristalizada, entendida como produto para conferência, nos Seminários Integradores Presenciais.<sup>67</sup> A partir dessa submissão, observando o que lhe foi sugerido e o que foi repensado, esse PIE era reformulado, acrescido de novos objetivos, metas, ações e, com a revisão das que não foram conquistadas, novas ações eram planejadas, a fim de que os estudantes pudessem avançar em seu processo de crescimento pessoal.

### **Por que é importante fazer um PIE?**

No PIE, o aluno desenha o seu mapa de possibilidade de realização de objetivos pessoais e de estudos, ao longo de um semestre letivo. Isso implica planejar tanto as atividades do curso, quanto suas atividades cotidianas, culturais, voluntárias, extracurriculares. Ter um PIE em mãos é perceber que tal instrumento harmoniza **planejamento – avaliação - replanejamento**, implicando: i) reconhecimento de pontos favoráveis e desfavoráveis; ii) ações de prevenção e antecipações de soluções para dificuldades encontradas durante o percurso no curso; iii) revisão permanente e (re)determinação de metas e objetivos; iv) estruturação de ideias, buscando racionalização das ações e soluções; v) otimização de tempo e recursos; vi) possibilidade de avaliações constantes (URGS, 2007).

### **O que diferencia o PIE de outros projetos semelhantes?**

O PIE vem como uma proposição de formatos efetivos para desenvolvimento de aspectos como: i) autonomia – responsabilidade individual, envolvido por compartilhamento; ii) identificação e formulação de desejos internos, capazes de obedecer às normas do curso; iii) fortalecimento individual, pela discussão com o outro, permitindo-se a escuta e a cooperação coautoral; iv) foco no crescimento de si, em seu contexto e sob condições já disponíveis e por serem criadas; v) reflexão e escolhas individuais diante dos desafios impostos pelo curso, por outros e por si mesmo. O aluno estuda na continuidade do que ele já conquistou, com relação aos conhecimentos adquiridos, configurando-se como um projeto

---

<sup>67</sup> Os Seminários Integradores Presenciais (SIPs) eram encontros com estudantes, tutores e professores que aconteciam a cada final de semestre nos quais as avaliações presenciais e outras atividades em conjunto, aconteciam.

progressivo. No PIE, mostra-se possibilidades reais de realização dos desejos do aluno, naquele semestre. O PIE não é um projeto a ser colocado na gaveta e esquecido; ele é proposição do próprio licenciando, servindo como guia diário de lembrança sobre as ações cotidianas a serem realizadas sob aval dos colegas, tutores e professores. Dessa forma, o PIE se caracteriza, ao mesmo tempo, como bússola e termômetro do desempenho de cada licenciado, observado a partir de si mesmo e do/com o outro.

### **Qual relação entre PIE e Avaliação?**

Para responder essa questão, elenca-se dois pontos fundamentais: 1. O PIE enquanto objeto concreto de suporte ao processo de ensino-aprendizagem, o qual se apresenta com configuração de um instrumento avaliativo individual, colocado sobre “a mesa da negociação”, assentado no Paradigma Construtivista da Avaliação (GUBA; LINCON, 1989). Nele, todos os atores envolvidos estão implicados com o processo, com os resultados e seus desdobramentos (VIEIRA; TENÓRIO, 2010), na construção e confirmação ou não do conhecimento acadêmico do estudante. 2. Enquanto realidade imaterial de suporte à formação integral – nesse ponto, o PIE é um instrumento de condução que promove um processo autorregulatório individual, sustentado por ações autoavaliativas e com fluxos avaliativos externos e coautorais contínuos, no processo de construção e melhoria de si mesmo.

Inicialmente, no PROICENMUS, os estudantes não entenderam muito bem a proposta do PIE e até programaram atividades ou traçaram metas e objetivos que eram impossíveis de serem cumpridos. Provavelmente, isso ocorreu devido à pretensão de apresentar um PIE cheio de ideias mirabolantes ou por ingenuidade, acreditando que poderiam dar conta. Mas, a partir dos semestres seguintes, ao passar pelo crivo dos colegas, muitas dessas posturas não se sustentavam mais, e o próprio estudante percebia que o olhar dos seus pares sobre seu PIE não permitiria planejar algo que não fosse realmente possível de ser executado. Nesse sentido, o PIE se apresentou como um espelho real da vida do estudante, o que o fazia repensar sobre o que deveria planejar para o semestre subsequente. Esse exercício permanente de autocrítica o ajudava a fortalecer ou refutar, pela avaliação compartilhada, o planejamento de cada momento.

### **Considerações finais**

Sustenta-se, que a avaliação começa por pensar sobre si mesmo, incluindo consideração sobre: condições particulares, qualidade do método pessoal de estudo, tempo dedicado à aquisição de novos conhecimentos. Conclui-se que, o PIE, ao estruturar ideias, racionalizar ações, buscar soluções e otimizar recursos, atende, em essência, a proposta de um processo autoavaliativo. Tal instrumento pode contribuir positivamente na futura atuação docente de um jovem professor de Música, alargando sua concepção do que é Avaliação e da importância do planejar. Tal modelo é concebido como uma ferramenta avaliativa com foco na formação do professor de Música, tendo como princípio gerador um olhar crítico e reflexivo sobre si mesmo e sobre seu percurso formativo compartilhado. Propõe-se, então, que o PIE seja adotado como uma ferramenta para análise e enfrentamento da própria vida, uma moldura para equilibrar escolhas, estabelecer objetivos que podem ser alcançados com ações e metas claras e, também, para enfrentamento de desafios impostos pelas trilhas da vida.

## Referências

- CUNHA, O; NUNES H. **Progressive Individual Project (PIP): The Evaluation Modelo of the Brazilian Distance Music Education Project Prolicenmus**. In: ISAME 6. Birmingham City University in Birmingham, England, UK. Timothy S. Brophy Editors. 2017.
- GUBA, E.; LINCOLN, Y. **Fourth generation of evaluation**. San Francisco: Jossey Bass, 1989.
- JORGE, S. **Metas X Objetivos**. Disponível em: <https://medium.com/kamba-blog/metas-vs-objetivos-diferenca-c87d061b6d0d> Data de postagem: fev. 2018. Acesso em 11 jun 2019.
- JOWETT, M. A. Plato, **The Dialogues of Plato translated into English with Analyses and Introductions**. In Five Volumes. 3<sup>rd</sup>. Oxford University Pres. 1892. Disponível em: <https://oll.libertyfund.org/titles/166>. Acessado em 22 de junho 2019.
- MORAES, R.; GALLIAZI, M. **Análise Textual Discursiva: Processo Reconstutivo de Múltiplas Faces**. Ciência & Educação, v. 12, n. 1, p. 117-128, 2006.
- NUNES, H. (Org.). **EAD na Formação de Professores de Música: Fundamentos e Prospecções**. V. 1. Tubarão: Copiart, 2012.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL (UFRGS). PROLICENMUS - Decisão CEPE/UFRGS 71/2007: Projeto Pedagógico do Curso. Porto Alegre. 2007.
- \_\_\_\_\_. (UFRGS). **Orientações do PIE**. Porto Alegre: Curso de Licenciatura em Música, Programa Pró-Licenciaturas – Modalidade a Distância, 2008.
- VIEIRA, M. A.; TENÓRIO, R. Lacunas Conceituais na Doutrina das Quatro Gerações: elementos para uma teoria da Avaliação. In LOPES; MAGALHÕES, U. (orgs). **Avaliação e gestão: teorias e práticas**. Salvador: EDUFBA, 2010.

## Processos de Aprendizagem de Transmissão de Conhecimento de Músicos Populares em Natal – RN: Constatações Iniciais<sup>68</sup>

### Learning and Transmission Processes of Popular Musicians in Natal – Rn: Initial Findings

**Diego Bezerra de Oliveira**

Universidade Federal do Rio Grande do Norte

**Abstract:** This proposal is a resource for my graduation work, there is no way to analyze the result of the learning process and knowledge transmission of professional and semiprofessional popular musicians of Natal. Therefore, propose to understand what are your involvement with music, its main contexts and learning processes, musical practices, how to “take music out of ear”, how family influences and how to recycle their repertoires. The theoretical foundation includes concepts on formal and informal learning, knowledge transmission (GREEN, 2012; LIBÂNEO, 1990; MARTINS and LIMA, 2010; SANTOS JÚNIOR, 2016) and is also supported by studies on teaching and learning of Popular Music (ARROYO, 2000; OAK, 2010; CORRÊA, 2008; GALVÃO and LACORTE, 2007; GREEN, 2016; SANTOS JÚNIOR, 2016). That research had a qualitative character and the method used was the study of multiple cases (OLIVEIRA, 2014; LAVILLE and DIONNE, 1999), involving three musicians. In the data collection phase, electronic questionnaires and semi-structured interviews were used. Data were analyzed based on content analysis (OLIVEIRA, 2014). The results of the analyzes show that there are several spaces influenced in their training processes, and may address the influence of the family and their first contacts with music, the social context and the choice of the musical instrument, as proper forms of learning (formal and informal). in all its dimensions, the types of listening, such as musical practices or playing in bands or groups and repertoire recycling.

**Keywords:** Popular Music. Music Education. Informal Learning.

#### Introdução

A aproximação com essa temática se deu pelo fato de eu já ter atuado como músico profissional em casas de show, e de ter convivido com diversos músicos que não tiveram contato com o ensino formal de música. Outro fator motivador da pesquisa foi o fato de ter

---

<sup>68</sup> Artigo elaborado a partir de meu trabalho de conclusão apresentado ao Curso de Licenciatura em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN –, à época, orientado pelo Prof. Dr. Lauro Wanderley Meller, e tendo como título originário “Processos de Aprendizagem e de Transmissão de Conhecimento de Músicos Populares em Natal – RN: Pesquisas Iniciais”.

sido membro do projeto de pesquisa “Grupo de Estudos Interdisciplinares em Música Popular – PROPESQ-UFRN), coordenado pelo Prof. Dr. Lauro Meller, e de ter apresentado trabalhos científicos com enfoque em gêneros populares, como o *rock* e o *heavy metal*, como também o destaque de bandas natalenses no cenário musical nacional e internacional (*Far From Alaska, Plutão Já Foi Planeta, Camarones Orquestra Guitarrística, Talma&Gadelha, Fukai e Mahmed*). Sendo assim, dispus-me a compreender como se deram os processos de aprendizagem e de transmissão de conhecimento de músicos populares na cidade do Natal e região metropolitana.

Considerando que o curso de graduação em questão é direcionado à área da Educação Musical, acreditei ser viável estabelecer uma relação entre os músicos populares e suas práticas de aprendizagem musical e de transmissão de conhecimento. Diante disso, creio que este trabalho poderá contribuir com a visibilidade do cenário musical local, além de melhorar o entendimento dos mecanismos de aprendizado musical das bandas e dos músicos locais, aprendizado esse que não segue a mesma lógica da educação musical tradicional.

Sendo assim, pretendi entender como ocorrem as práticas educativas musicais não relacionadas ao ambiente acadêmico. Sobre a prática musical em ambientes não formais, Wille (*apud* ARROYO, 2000, p.78) entende “a educação como prática social e cultural, que é mais ampla que a escolarização”. Wille nos esclarece, ainda, que o termo “informal”

(...) pode ser visto como “não-formal”, sendo considerado algumas vezes como educação musical não oficial e outras não escolar, utilizado para referendar o ensino e a aprendizagem de música que podem ocorrer nas situações cotidianas e entre as culturas populares. (WILLE *apud* ARROYO, 2000, p. 79).

Desse modo, a pesquisa teve como objetivo geral analisar como ocorreu o processo de aprendizagem e de transmissão de conhecimento de músicos populares profissionais<sup>69</sup> e semiprofissionais de Natal. Para os objetivos específicos, propus-me a identificar os contextos de aprendizagem, como se deu influência da família, seus contatos

---

<sup>69</sup> Para esses termos, Green (2016) entende por profissional aquele que ganha a vida ou parte dela tocando, compondo ou arranjando música. Por semiprofissional, a autora entende que “refere-se a uma variedade de contextos de trabalho e pode significar que ‘às vezes você é pago, e às vezes não’, ou que os músicos são pagos, mas não o suficiente para viver, mesmo que trabalhassem todas as noites da semana” (GREEN, 2016, p. 9, tradução nossa).

com a música, processos de aprendizagem, suas práticas musicais, o “tirar música de ouvido” e a reciclagem do repertório.

A pesquisa em questão teve o caráter qualitativo, que difere do quantitativo, na medida em que não emprega um instrumental estatístico como base da análise de um problema, não pretendendo medir ou enumerar categorias (RICHARDSON, 1989). Ou seja, este estudo não se deteve em fazer análises estatísticas ou numéricas, mas se debruçou sobre um objeto específico, à maneira de um estudo de caso. Será utilizada nesse trabalho a pesquisa bibliográfica, que é definida, segundo Gil (2002, p. 44), como aquela “desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”.

O método realizado nessa pesquisa foi o estudo de caso múltiplo<sup>70</sup> (OLIVEIRA, 2014), tendo em vista que se pretende aprofundar em buscar fundamentos e explicações para determinados fatos e/ou fenômenos de diversas realidades empíricas. Ainda sobre a importância desse método, Laville e Dionne afirmam que: “os recursos se veem concentrados no caso visado, não estando o estudo submetido às restrições ligadas à comparação do caso com outros casos” (LAVILLE; DIONNE, 1999, p. 156). Esse tipo de amostra, de acordo com os mesmos autores, é uma amostragem típica, pois “a partir das necessidades (...), o pesquisador seleciona casos julgados exemplares ou típicos da população-alvo ou de uma parte desta” (LAVILLE; DIONNE, 1999, p. 170).

Acerca das técnicas e coletas de dados, foram utilizados questionários sobre o perfil socioeconômico e entrevistas semiestruturadas (registradas em áudio). Para Paulão Vianna, guitarrista/líder da banda natalense de *heavy metal* Terrorzone, foi realizada uma entrevista semiestruturada. Essa ocorreu no dia 20/10/2016, em um dos locais de trabalho do guitarrista. O outro questionário, divulgado através da rede social *Facebook* e aplicado a outros músicos, buscou traçar o perfil socioeconômico, a atuação musical, quais instrumentos e gêneros musicais tocam, como aprenderam a tocar e seu nível de satisfação de execução instrumental, aplicado também *online* via *Google Forms*, ficando disponível entre os dias 16/03 e 12/04/2017.

---

<sup>70</sup> Oliveira (2014, p. 56) afirma que para esse tipo de método “a pesquisa utiliza mais de uma realidade para confrontar dados, visando buscar explicações e fundamentos para os fenômenos que caracterizam o objeto de estudo. Cita-se, como exemplo, o estudo de caso entre duas ou mais empresas de informática, ou um estudo entre escolas situadas em áreas urbanas e rurais”.

Os entrevistados foram selecionados a partir de alguns critérios básicos. Músicos não residentes em Natal e região metropolitana e que não se consideraram profissionais ou semiprofissionais nos questionários não tiveram os dados analisados.

### **Práticas musicais significativas, ensino-aprendizagem e transmissão de conhecimento de músicos populares**

A música popular vem conquistando espaço no que se refere às práticas educativas. Todavia, o cenário da Educação Musical, tanto na escola quanto na academia, ainda tem tido como modelo de ensino a lógica europeia (ARROYO, 2000; GREEN, 2016), criando uma visão etnocêntrica, impedindo os alunos de conhecer, estudar e compreender outras músicas. A pedagogia da música erudita foi o cerne do desenvolvimento dos modelos ocidentais de ensino. “Por uma grande parte do século XX, a educação musical tratava quase exclusivamente da instrução instrumental erudita fora da sala de aula e da apreciação e canto de música erudita dentro da sala de aula” (GREEN, 2016, p. 4, tradução nossa)<sup>71</sup>.

No Brasil, a modalidade de Música Popular foi implementada, de modo pioneiro, no curso de Graduação em Música do Instituto de Artes (IA) da Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, recebendo sua primeira turma em 1989 (TORRES et al., 2017). Os principais objetivos do curso eram “oferecer ao aluno as ferramentas necessárias para sua atuação profissional, em todas as especialidades possíveis da Música Popular, seja como instrumentista, arranjador ou produtor musical” (INSTITUTO DE ARTES, 2017). O curso dispõe de professores de violão, guitarra, baixo, piano, saxofone, bateria e voz. José Roberto Zan, um dos primeiros professores desse programa, afirma que o curso, desde sua origem, “tinha a preocupação de não mimetizar um conservatório” (ZAN, 2016 apud TORRES et al, 2017)<sup>72</sup>, mas também não seria um contraponto ao ensino da música erudita.

---

<sup>71</sup> “For a large portion of the twentieth century music education was almost exclusively concerned with classical instrumental tuition outside the classroom, and classical music appreciation and singing inside the classroom” (GREEN, 2016, p. 4).

<sup>72</sup> Documento online não paginado.

## Contextos de aprendizagem e de transmissão de conhecimento

### Família e primeiros contatos com a música

Segundo Prass e Pinto (2004; 2002 *apud* LACORTE, 2007, p. 29), as primeiras experiências musicais populares ocorrem “no seio familiar, entre parentes, vizinhos e amigos próximos”. Lacorte (2007, p. 29) fala ainda que “a aprendizagem ocorre, muitas vezes, de forma natural, quase que lúdica, em meio a festas, churrascos e práticas informais entre amigos”.

A família parece assumir um papel motivador, “além de não trazer a obrigatoriedade e a rigidez para com os estudos musicais” (SANTOS JÚNIOR, 2016, p. 91). Para Gomes, essas práticas musicais geradas pela família podem elucidar e ajudar na compreensão de conceitos como o “dom”, que muitas vezes ocultam processos de formação musical oriundos da própria dinâmica familiar (GOMES, 2009, p. 195 *apud* SANTOS JÚNIOR, 2016, p. 91).

### Primeiros instrumentos

A música para Daniela parece constituir uma atividade afetiva com o corpo (BLACKING, 2007), tendo ele como uma possibilidade de exteriorização das sensações físicas inerentes à música através dos movimentos corporais, podendo ocasionar uma melhora criativa e expressiva (MARIANI, 2012). A respeito dessa conscientização ou sensibilização corporal, Jacques-Dalcroze pensou na “união do gesto, do movimento e da música, desejando harmonizar as faculdades senso-motoras, mentais e afetivas [...] a fim de conjugar música e expressão” (Ibid., 2012, p. 30).

Os músicos mais experientes ou artistas famosos parecem que se tornam referências para os jovens por não apresentarem uma imagem rígida, como já exposto anteriormente. Os seus próprios contextos sociais, o seu cotidiano, parecem ter fornecido elementos musicais constituindo seus primeiros espaços de formação musical, mesmo que de forma lúdica.

### **As formas de aprendizagem**

O cotidiano pode nos fornecer diferentes formas de aprendizagem. Muitas vezes, trata-se de abordagens informais, como: (i) assimilação de habilidades ou conhecimentos de modo pessoal – não ligados a uma instituição, sendo não intencionais (LIBÂNEO, 1994 *apud* SANTOS JÚNIOR, 2016), caracterizando a “transmissão de conhecimento difusa pelo meio”, conforme relatado por Charlot (1983); (ii) aprendizado que envolve tocar ou estudar uma música sem que se utilize notações formais; (iii) aprendizado em grupo, envolvendo discussão, observação e imitação; (iv) por fim, a própria execução do instrumento, a improvisação e a composição com enfoque na criatividade (GREEN, 2012).

### **As práticas de conjunto**

É durante o ato de tocar, seja em ensaios ou em apresentações, que os músicos podem discutir e pôr em prática os conhecimentos aprendidos em sala de aula e fora dela. Muitos músicos afirmam que a verdadeira aprendizagem musical ocorre durante a *performance*, o tocar na noite. “As bandas representam um espaço significativo para trocas e aprendizagens [...]. Muitas vezes, serviam também de motivação e justificativa para se dedicarem ao estudo do instrumento [...]” (CORRÊA, 2008, p. 32).

Diante dos relatos, podemos afirmar que há “variedade de abordagens para a aquisição de habilidades musicais e conhecimentos fora do contexto educacional formal” (GREEN, 2016, p. 16, tradução nossa). É durante essas apresentações e ensaios que a aprendizagem informal também acontece, como já abordei no capítulo anterior.

### **Reciclagem do repertório**

O repertório também representa um espaço de aprendizagem. É a partir dele que o músico se propõe a tocar novas músicas, podendo resultar no estudo e desenvolvimento de novas técnicas ou o aperfeiçoamento de técnicas já usadas.

### **Conclusão**

O presente trabalho buscou analisar como ocorreu o processo de aprendizagem e transmissão de conhecimento de músicos populares profissionais e semiprofissionais de Natal

a partir do estudo de casos múltiplos. O contexto de aprendizado do músico popular é extremamente complexo. Esses contextos podem abordar a influência da família e seus primeiros contatos com a música, o contexto social e a escolha do instrumento musical, as formas propriamente ditas de aprendizagem (formal e informal) em todas suas dimensões, os tipos de escuta, as práticas musicais ou o tocar em bandas ou grupos e a reciclagem do repertório.

Diante das múltiplas possibilidades de exploração do tema abordado, tema este que tem enorme carência de estudos científicos, concluo expressando o meu desejo de que outros estudiosos se debruçam sobre ele, ao mesmo tempo que me proponho a verticalizá-lo em investigações futuras.

### Referências

- ARAÚJO, Andersonn Henrique; ABREU, Washington Nogueira. **Mais que aprender conteúdos:** refletindo os conceitos de transmissão e transferência em educação. In: 2º Fórum de educação musical da Bahia- FEMBA, 2013, Salvador. ANAIS DO 2º Fórum de educação musical da Bahia - FEMBA, 2013. Disponível em: [https://www.academia.edu/8875250/MAIS\\_QUE\\_APRENDER\\_CONTE%3%9ADOS\\_REFL ETINDO\\_OS\\_CONCEITOS\\_DE\\_TRANSMISS%3%83O\\_E\\_TRANSFER%3%8ANCIA\\_EM\\_EDUCA %3%87%3%83O\\_MUSICAL?auto=download](https://www.academia.edu/8875250/MAIS_QUE_APRENDER_CONTE%3%9ADOS_REFL ETINDO_OS_CONCEITOS_DE_TRANSMISS%3%83O_E_TRANSFER%3%8ANCIA_EM_EDUCA %3%87%3%83O_MUSICAL?auto=download). Acesso em: 28 mar. 2017.
- ARROYO, Margarete. Um olhar antropológico sobre práticas de ensino e aprendizagem musical. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 8, n. 5, 2000.
- BLACKING, John. Música, cultura e experiência. **Cadernos de Campo** (São Paulo, 1991), v. 16, n. 16, p. 201-218, 2007.
- CHARLOT, Bernard. **A mistificação pedagógica:** realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1983.
- CORRÊA, Marcos Kröning. Discutindo a autoaprendizagem musical. In: SOUZA, Jusamara (Org.). **Aprender e ensinar música no cotidiano**. Porto Alegre: Sulina, 2008. p. 13-38.
- GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed.. São Paulo: Atlas, 2002.
- GREEN, Lucy. Ensino da música popular em si, para si mesma e para “outra” música: uma pesquisa atual em sala de aula. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 20, n. 28, 2012.
- GREEN, Lucy. **How popular musicians learn: a way ahead for music education**. 2ed. Abingdon, Oxon, United Kingdom: Routledge, 2016.

INSTITUTO DE ARTES. **Graduação em Música**: compromisso com a capacitação profissional e formação de lideranças musicais. Disponível em: <https://www.iar.unicamp.br/graduacao-em-musica>. Acesso em: 01 mai. 2017.

LACORTE, Simone; GALVÃO, Afonso. Processos de aprendizagem de músicos populares: um estudo exploratório. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, V. 17, 29-38, set. 2007.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean; SIMAN, Lana Mara. **A construção do saber**: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Porto Alegre Belo Horizonte: ARTMED Ed. da UFMG, 1999.

LIBÂNIO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, c1990.

MARIANI, Silvana. Émile Jacques-Dalcroze. In: MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz (Org). **Pedagogias em educação musical**. Curitiba: Intersaberes, 2012.

MARTINS, Emerson Carpegianne de Souza; LIMA, Agostinho Jorge de. Práticas de ensino da música de rabeça no Rio Grande do Norte. In: ENCONTRO REGIONAL DA ABEM NORDESTE, 9. Natal, 2010. **Anais...** Natal: UFRN/ESCOLA DE MUSICA, 2010.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social**: métodos e técnicas. São Paulo: Atlas, 1989.

SANTOS JÚNIOR, Valdir Ribeiro. **A formação do músico popular: perspectivas a partir da trajetória cultural musical dos instrumentistas Eduardo Taufic e Jubileu Filho**. 2016. 143f. Dissertação (Mestrado em Música) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2016.

TORRES, Cleyton et al. A música popular pede passagem: curso da Unicamp se destaca pelo pioneirismo e consolida-se como referência em pesquisas na pós-graduação. **Jornal da UNICAMP**, Campinas, 10 abr. 2017. Disponível em: <http://www.unicamp.br/unicamp/ju/noticias/2017/04/25/musica-popular-pede-passagem>. Acesso em: 01 mai. 2017.

WILLE, Regiana Blank. Educação musical formal, não formal ou informal: um estudo sobre processos de ensino e aprendizagem musical de adolescentes. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, V. 13, 39-48, set. 2005. Disponível em: <http://www.abemeducaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/download/323/253>. Acesso em: 04 ago. 2016.

**Psicologia da Música e Pedagogia do Instrumento: buscando o equilíbrio entre atividades teóricas e suas aplicações práticas no enfrentamento da ansiedade na performance musical**

**Psychology of Music and Pedagogy of Instrument: seeking the balance between theoretical activities and their practical applications in the coping of anxiety in music performance**

**José Washington Florencio da Silva**

Universidade Federal do Rio Grande do Norte

**Ranilson Bezerra de Farias**

Universidade Federal do Rio Grande do Norte

**Abstract:** The Psychology of Music/performance is an auxiliary field of knowledge of pedagogy of instruments and singing, of an interdisciplinary nature. Search the anxiety in musical performance, symptoms, situations, and variables that may to unleash it, with the aim of teaching, discussing and experimenting strategies to minimize or control this sensation, since anxiety is a normal and necessary reaction of our organism (OLIVEIRA, 2001, p. 169) therefore, it is necessary to learn to deal with it. In the first stage of our research, we applied a questionnaire containing 10 questions to 134 students of the School of Music of Federal University of Rio Grande do Norte, aiming to obtain data regarding the sensation of anxiety, its symptoms and the possible use of licit or illicit substances in an attempt to reduce it. After analyzing the data we found that: 77.6% of respondents considered themselves anxious; 78.4% were they feel anxious on stage; The most common physical symptoms are: palpitation, tremors, muscle tension and restlessness. It was found that, to alleviate anxiety, 6.7% already illicit substances, 11.9% used alcohol and 11.2% used alcohol. medicines. The second stage of the research is being carried out with 28 students, addressing in practice three coping strategies / simulations: (i) Acceleration of heart rate / performance energy optimization; (ii) Capacity of concentration / focus; (iii) Relaxation ability. Through these experiments / simulations, we search for the balance between theoretical and practical applications. We base our research based on such authors as: Kenny (2011), Oliveira (2001), Radocy & Boyle (2003), McGrath et. al. (2017), Silva (2011), DSM-5 (2014), Greene (2002), among others.

**Keywords:** Music psychology; Pedagogy of the instrument; Musical performance anxiety.

## **Introdução**

Este trabalho apresenta um recorte da pesquisa em andamento, a qual aborda o tema: Ansiedade na performance musical, com o objetivo de discutir e inserir esta temática

no contexto da pedagogia e ensino do instrumento. Segundo Valentine (2002), a ansiedade na performance musical tem sido definida como:

"a experiência de apreensão persistente e angustiante e / ou comprometimento real de habilidades de desempenho em um contexto público, em certa medida injustificada dada a aptidão musical do indivíduo, treinamento, e nível de preparação". Entre os sofrendores notáveis incluíam-se Maria Callas, Enrico Caruso, Pablo Casals, Leopold Godowsky, Vladimir Horowitz, Ignacy Paderewski e Sergei Rachmaninoff. Várias pesquisas indicam que a ansiedade de performance é um problema sério que atinge uma quantidade substancial de músicos (VALENTINE, 2002, p. 168).

O intento da Psicologia da Música consiste em estudar a natureza dos processos perceptivos, cognitivos, motores, emocionais e psicossociais envolvidos na experiência musical (SANTOS, 2012, p. 66), portanto, a abordagem da ansiedade na performance musical, bem como seu enfrentamento, estão inclusos nestes processos.

Para Santos (2012, p. 78), o cerne dos princípios teórico-metodológicos da Psicologia da Música provém da conjunção da Psicologia, Música e Educação. A Psicologia fornece a compreensão das experiências e comportamentos musicais, da Música provém os princípios teórico-práticos e da Educação, a Psicologia da Música adota a preocupação com os processos de aprendizagem (ibid., 2012, p. 78). Neste sentido, em nossa pesquisa associamos esta conjunção ao treinamento (prática) de uma determinada atividade musical; ao efeito das condições de prática no comportamento dos músicos e aos resultados dos produtos musicais atingidos, objetivando o enfrentamento da ansiedade na performance musical e a otimização da performance musical através de práticas baseadas nos conhecimentos teóricos.

Os processos metodológicos utilizados nesta pesquisa foram: a pesquisa Quali e Quanti e a Pesquisa-Ação. Os dados quantitativos são oriundos de um questionário contendo 10 questões, o qual foi aplicado a 134 alunos da Escola de Música da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (EMUFRN).

Após esta coleta inicial, contamos com um grupo de 28 alunos (cantores e instrumentistas), participantes da disciplina *'Preparação para o palco e performance'* (Graduação em Música) da EMUFRN, para o desenvolvimento das demais atividades. Este grupo realizará o *'Estudo das Sete Habilidades'* (GREENE, 2001), responderá a um questionário contendo 14 questões e executará na prática 03 abordagens/simulações de performance, relatando suas experiências após, com o objetivo de evocar situações e sensações vivenciadas no palco e aprofundar os resultados ao final da análise dos dados.

### Dados quantitativos obtidos através do questionário aplicado

A partir das respostas dos 134 respondentes chegou-se aos seguintes resultados:

**Tabela 1** – Prevalência de ansiedade e uso de substâncias

Alunos Ansiosos	77,6%
Alunos Ansiosos no palco	78,4%
Uso de medicamentos para amenizar a ansiedade	11,2%
Uso de álcool para amenizar a ansiedade	11,9%
Uso de substâncias ilícitas para amenizar a ansiedade	6,7%

Fonte: Os autores (2019)

Para obtermos mais informações a respeito de suas sensações, apontamos catorze sintomas ligados à ansiedade e ao transtorno de pânico, de acordo com o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-V, 2014), são eles: Palpitação, Sudorese, Tremores, Hipossalivação, Falta de ar, Náusea, Calafrio, Vertigem, Tensão muscular, Irritabilidade, Inquietação, Perturbação do sono, Perda de apetite, Mal estar intestinal. A partir disso, solicitamos que os respondentes marcassem os sintomas vivenciados por eles ao apresentarem-se no palco. O critério estabelecido pelo autor para elencar os sintomas mais comuns, foi, o percentual acima de 50 %.

Após esse processo obtivemos os seguintes resultados:

**Tabela 2** – Sintomas mais comuns entre os respondentes

Coração acelerado	77,6%
Tensão muscular	69,4%
Tremores	54,5%
Inquietação	53,7%

Fonte: Os autores (2019)

Os dados quantitativos apresentados nas tabelas 1 e 2 acima, são oriundos da coleta de dados da primeira fase da nossa pesquisa de Mestrado. Os mesmos já foram apresentados e publicados nos Anais do XXIX Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música – 2019 e foram novamente apresentados neste trabalho para fins de contextualização e constatação da problemática de pesquisa.

### Estratégias utilizadas pelos alunos no enfrentamento da ansiedade na performance musical

Segundo Weistein e Mayer (1986, apud CUNHA, 2013, p. 21), estratégias de aprendizado são:

Pensamentos e comportamentos que os músicos engajam durante a prática e que se destinam a influenciar seu estado emocional ou afetivo, ou o modo como eles selecionam, organizam, integram e ensaiam novos conhecimentos e habilidades (adaptado de WEISTEIN & MAYER, 1986 apud JORGENSEN, 2004, p. 85).

Jorgensen (2004, p. 85) salienta que as estratégias são geralmente aplicadas de maneira consciente pelo músico, mas podem tornar-se automáticas com a repetição e que o instrumentista, independente de seu nível de conhecimento ou habilidade (de estudante a músico profissional) deve ter um profundo conhecimento de seu repertório de estratégias e deve estar apto a controlar, regular e explorá-lo (JORGENSEN, 2004, p. 87, apud CUNHA, 2013, p. 21).

McGrath, Hendricks, Smith (2017, p. 83), colocam que pesquisas sobre a medicina alternativa não são predominantes quando se trata de ansiedade na performance musical, no entanto, sugerem estratégias como: Exercício e dieta, Acupuntura, acupressão e tapping, Massagem, Técnica de Alexander, Método Feldenkrais, Yoga, Meditação e Atividades de consciência corporal, devido ao sucesso na redução da ansiedade de forma geral.

A partir das respostas dos alunos referentes a quais estratégias eles utilizam para controlar e/ou minimizar a ansiedade na performance musical, pudemos elencar as seguintes:

**Tabela 3** – Estratégias de enfrentamento da ansiedade utilizadas pelos alunos da EMUFRN

1. Exercício de respiração;
2. Exercícios físicos;
3. Tocar as peças para amigos antes da apresentação (Dessensibilização);
4. Manter a concentração (foco);
5. Pensar positivamente;
6. Não focar na plateia;
7. Descontração (se distrair antes da performance);
8. Meditação;
9. Aceitação de um possível erro;
10. Prática eficiente (segurança);
11. Evitar refeições pesadas;
12. Fazer uso de figurinos confortáveis;
13. Ambientação no local da apresentação (chegar com antecedência).

Fonte: Os autores (2019)

Apesar das estratégias nominadas acima, observou-se a partir das respostas, que 30% dos alunos respondentes declararam não utilizar nenhuma estratégia de enfrentamento da ansiedade, portanto, consideramos que os resultados obtidos na Etapa-1 foram importantíssimos para o prosseguimento de nossa pesquisa, pois conseguimos obter um ‘Raio-X’ da problemática neste universo de pesquisa, observando o quanto se faz necessária a abordagem deste assunto por docentes e discentes desta Escola de Música.

### **Sugestões de estratégias/simulações de enfrentamento da ansiedade na performance musical a serem trabalhadas no ensino do instrumento e na preparação para a performance**

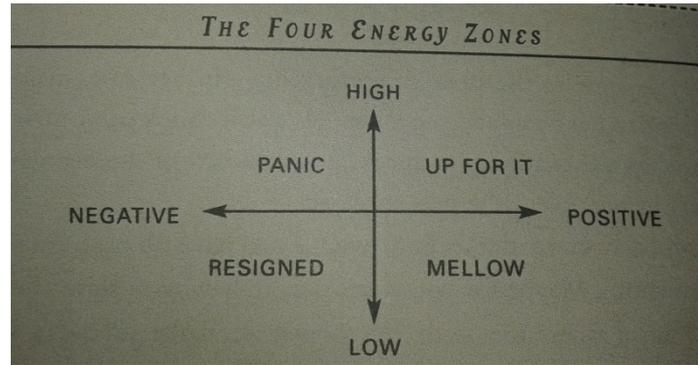
Segundo Greene (2002, p. 97), na preparação para uma performance importante, não é suficiente praticar seu repertório até que você possa tocá-lo com entusiasmo, é necessário também que você evoque em si mesmo os sintomas que sentirá no desempenho real, e se sair bem apesar deles.

As estratégias/simulações de performance trabalhadas em sala de aula na disciplina ‘*Preparação para o palco e performance*’ no semestre 2019.1, foram desenvolvidas pela docente da disciplina de acordo com o ‘*Estudo das Sete Habilidades*’, criado por Greene (2001) e podem ser trabalhadas durante os estudos diários, durante o ensino do instrumento e especialmente em aulas coletivas. Esta incorporação de exercícios pode contribuir para o enfrentamento da ansiedade, dessensibilizando seus efeitos. As estratégias/simulações são:

- Aceleração da frequência cardíaca/otimização da energia de performance;
- Capacidade de concentração/foco.
- Técnicas de relaxamento e consciência corporal.

### **Energia**

A energia é entendida como resposta ao estresse, aumento da frequência cardíaca, respiração curta e rápida, sudorese, sintomas físicos que se assemelham a um ataque de pânico. A figura Nº 01 abaixo representa visualmente os quatro tipos de energia que as pessoas sentem quando desempenham algo.



**FIGURA 01** - As quatro zonas de energia, quadro foi elaborado a partir de um esquema feito por Jim Loehr em seu livro para jogadores de tênis, *The New Toughness Training for Sports*.

Fonte: Greene (2001, p.44)

### Concentração/Foco

Segundo Greene (2002, p. 79) a capacidade de se concentrar é uma necessidade absoluta para os artistas interessados em realizar o seu melhor. A concentração envolve três partes: intensidade, presença e duração do foco. A concentração requer o seu total interesse sobre um objeto selecionado, excluindo todo o resto.

### Relaxamento

Fazer com que o corpo relaxe progressivamente, aliviando as tensões da musculatura, de uma forma geral, leva o organismo a estabilizar os níveis de batimentos cardíacos e respiratório (NETO, 2004, apud KAMINSKI, 2017, p. 92). De acordo com Connolly, Williamon (2004, apud MENDES, 2014, p. 70), em termos de performance musical, as técnicas de relaxamento podem ser usadas para:

- 1- Gerenciar o nível de alta excitação, o que pode interferir o pré, o durante e o pós funcionamento da performance;
- 2- Controlar a vida em geral e evitar estresse físico e psicológico.

### Condução das estratégias/simulações de performance

A primeira atividade dos alunos antes da realização das simulações será responder ao *'Estudo das Sete Habilidades'*, a partir das respostas e resultados, os alunos entenderão

qual o nível ideal de energia para realizar sua melhor performance, qual o seu nível de concentração, assim como o nível de sua capacidade de relaxamento.

Após os resultados do estudo, os alunos realizarão a simulação da *aceleração da frequência cardíaca/otimização da energia de performance*, para isso, o aluno ativa sua energia através de uma corrida de 01 (um) minuto de duração, o objetivo é fazer seu coração acelerar mais do que em uma situação de performance, fazendo chegar ao ponto em que sente o coração “pulando”. Este exercício irá proporcionar ao aluno conhecer em qual nível de ativação ele realiza sua melhor performance, em alto, médio ou em baixo nível de ativação, relacionando-o ao resultado do *‘Estudo das Sete Habilidades’* e adequando seu nível de energia de performance ao seu nível de energia ideal.

Para realizar a simulação da *capacidade de concentração/foco*, estabeleceu-se um padrão de execução da tarefa no qual o aluno sai da sala por alguns segundos, entra e inicia sua performance. Durante a sua execução, os demais alunos da turma tentam desconcentrar o performer com barulho, conversa etc. O resultado esperado é que o aluno mantenha o foco, não permitindo que os acontecimentos a sua volta influenciem a sua performance, podendo utilizar estratégias de concentração presentes na literatura de Greene (2001, 2002), discutida em sala de aula.

A terceira atividade destina-se a trabalhar *Técnicas de relaxamento e consciência corporal*. Entre estas técnicas serão abordadas a Técnica de Alexander e o Método Moshe Feldenkrais. Nesta abordagem, os alunos apresentam-se antes e após a execução das técnicas, com o objetivo de analisar os efeitos do relaxamento no enfrentamento da tensão muscular e ansiedade, antes e durante a performance musical.

### **Considerações finais**

Este trabalho aponta para a necessidade de esclarecimento referente aos aspectos psicológicos do performer e da performance musical, visando contribuir para o fortalecimento da formação do intérprete, uma vez que, o ensino do instrumento não tem contemplado esta problemática e que a grande maioria das escolas de música não possuem uma disciplina que discuta este assunto. As reflexões e pesquisas sobre a ansiedade e o estresse na performance estão progredindo nos Cursos de Pós-Graduação das Universidades do país, bem como nos

congressos e periódicos destinados à área da música. Através desta pesquisa em andamento no âmbito da EMUFRN, constatou-se a prevalência da ansiedade na performance, observada através dos resultados apresentados nas tabelas 1 e 2. Espera-se contribuir para a ampliação das pesquisas já realizadas no Brasil, visando lidar de forma prática com a ansiedade na performance musical, assunto de importância significativa para os performers de todos os níveis e instituições de ensino.

É importante entendermos que nem sempre a ansiedade é uma vilã, “a ansiedade é uma reação normal e necessária do organismo” (OLIVEIRA 2001, p. 169), portanto, o nosso objetivo neste trabalho é atentar para a importância em aprender a lidar com a ansiedade na performance musical, para que a mesma não prejudique a capacidade de funcionamento do músico no palco. Além do estudo da técnica, ressaltamos a importância em praticar a performance musical, evocar sintomas ou situações que se assemelhem à performance no palco através das simulações de performance discutidas neste trabalho, como treinamento de adversidade.

## Referências

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais**. DSM-5. Tradução: Maria Inês Corrêa Nascimento [et al.] 5ª edição. Porto Alegre: Artmed, 2014.

CUNHA, André Sinico da. **Ansiedade na performance musical: causas, sintomas e estratégias de estudantes de flauta**. 2013. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

GREENE, Don. **Fight your fear and win: seven skills for performing your best under pressure**. Broadway Books, New York, 2001.

\_\_\_\_\_. **Performance success: Performing your best under pressure**. New York, Routledge, 2002.

KAMINSKI, Leonardo Casarin. **Preparação, realização e avaliação da performance musical: enfrentamento do estresse e da ansiedade entre músicos cameristas**. [131f]. Tese (Doutorado em Música). Instituto de Artes, Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2017.

MCGRATH, Casey; HENDRICKS, Karin S; SMITH, Tawnya D. **Performance Anxiety Strategies: A Musician's Guide to Managing Stage Fright**. Lanham: Rowman & Littlefield, 2017.

MENDES, Dayse Christina Gomes da Silva. **Habilidades e estratégias para gerir a ansiedade antes e durante o recital: um estudo multicase com pianistas estudantes e profissionais**. [180f]. Dissertação (Mestrado em Música). Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2014.

OLIVEIRA, Maria Aparecida Domingues de. **Neurofisiologia do Comportamento: Uma relação entre o funcionamento cerebral e as manifestações comportamentais**. 2ª edição. Canoas: Editora da ULBRA, 2001.

SANTOS, Regina Antunes Teixeira dos. **Psicologia da Música: Aportes Teóricos e Metodológicos por mais de um século**. Música em perspectiva v.5 n.1, março 2012 p. 65-90.

SILVA, José Washington Florencio da; FARIAS, Ranilson Bezerra de. **Ansiedade na performance musical: constatação, sintomas e atividades práticas propostas para seu enfrentamento, no âmbito da Escola de Música da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, uma pesquisa em andamento**. In: Anais do XXIX Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música – Pelotas – 2019.

VALENTINE, Elizabeth. **The Fear of Performance**. In Musical Performance: A Guide to Understanding. Edited by John Rink, Royal Holloway, University of London Cambridge University Press 2002, p. 168-181.

## Saberes percussivos nas escolas públicas da cidade de Fortaleza – Ce

### Percussive knowledge in the public schools of Fortaleza – Ce

**Catherine Furtado dos Santos**  
Universidade Federal do Ceará

**Abstract:** This work is about the doctoral research on the percussive knowledge of the maracatus and marcial-show bands in public schools. In the face of the investigated practices, the research affirms the existence of percussive knowledge through epistemic, identity and social knowledge based on the theory of Charlot (2000) and proposes a reflection in terms of the epistemologies of the South, Santos (2010), for a constructive and valid educational possibility based on collective percussive practices in public schools.

**Keywords:** Percussive knowledge Public school. Maracatus and Martial-Show Band.

### Introdução

O presente artigo traz um recorte da construção teórica de uma tese sobre os saberes percussivos desenvolvidos a partir de dois grupos de maracatus cearenses<sup>73</sup> (Nação Fortaleza e Nação Pici), e uma banda marcial-show<sup>74</sup> - a Banda de Metais e Percussão Solares. Os grupos estão localizados em distintas escolas públicas da cidade de Fortaleza, ambas localizadas em bairros da periferia. Na parte específica dos integrantes que tocam percussão - batuqueiros-, é comum observar a entrada de crianças que, ao longo do tempo, tornam-se adolescentes atuantes ainda no grupo.

A relação da escola com a comunidade é uma constatação notória para observação das perspectivas educacionais que se envolvem com a realidade social também presente nesta relação de convivência. Nesse universo é interessante pensar que crianças e adolescentes utilizam do espaço das escolas para realizarem práticas percussivas de caráter extracurricular, ou seja, trabalham conteúdos musicais através da percussão em coletivo sem as exigências de uma sistematização formal exigida pela matriz curricular das escolas. Entende-se aqui por práticas percussivas em coletivo no sentido de Schrader (2011, p. 07): “os

---

73 maracatus cearenses: são manifestações que dramatizam a coroação de reis negros através de cortejos.

74 banda marcial-show: modalidade de Banda Marcial influenciada pela da cultura de bandas escolares e de competições esportivas dos Estados Unidos em sua constituição e funcionalidade conhecida como as “marching band”.

saberes e as informações sobre uma cultura musical percussiva coletiva são dimensões importantes desse estudo que se transformam em ideias concretas para uma experiência com percussão em espaços escolares e acadêmicos”.

Diante dessa perspectiva, esclareço que, a prática percussiva em coletivo, mesmo sem ser realizada dentro da forma escolar tradicional<sup>75</sup>, aponta para experiências importantes através de manifestações artísticas que congregam pessoas em atividades musicais de ensaios, processos de ensino e de aprendizagem, execução de repertórios e apresentações. Tal fenômeno das práticas percussivas nas escolas públicas chamou-me atenção a partir da minha experiência docente. Ao visitar as escolas públicas, deparei-me com a realidade extensa da presença de Fanfarras e atuação desses grupos em competições dentro do espaço escolar da cidade de Fortaleza.

Neste caso refiro-me, especialmente, por ter observado a presença de instrumentos percussivos na escola, mas sem um direcionamento de aula por parte de um profissional da área (percussão) e a não articulação com os grupos presentes, sobretudo a escolha de crianças, jovens e adultos em realizar tal prática nesses espaços escolares.

Dados os aspectos apontados, alguns questionamentos surgiram: Quais os saberes percussivos desenvolvidos pelos três grupos selecionados nas escolas? quais os sentidos atribuídos por sujeitos (alunos, ex-alunos, comunidade etc.) às práticas percussivas em coletivo do maracatu e banda marcial-show quando as mesmas são praticadas em espaços escolares específicos? E ainda, quais os sentidos atribuídos pelos sujeitos às escolas onde os grupos desenvolvem suas atividades percussivas?

A partir dessas questões tem-se como objetivo geral desta tese: analisar os saberes percussivos desenvolvidos pelos três grupos selecionados nas escolas. E, como, objetivos específicos: identificar as atividades percussivas realizadas no espaço escolar e compreender os sentidos atribuídos pelos sujeitos às práticas percussivas em coletivo no espaço escolar público.

---

75 Aponto o termo forma escolar tradicional consequente da obra de Charlot (2013) que se refere às práticas pedagógicas, principalmente, do século XIX, baseadas no rigor da disciplina, da norma, do controle do corpo e no triunfo do intelecto.

### A trama dos tambores

Para pensar tais questões Charlot (2000) a partir da teoria da relação com o saber coloca-se como autor importante na discussão sobre os sentidos produzidos pelos sujeitos em torno das práticas percussivas. Compreende-se que o conceito de saber representa o domínio do mundo no qual o ser humano vive, comunica-se e partilha com outros seres. O saber é envolver-se em um conjunto de relação e processos que se constituem em um sistema de sentidos e, portanto, não há saber sem relação com o saber.

Desta afirmação, “não há saber sem relação com o saber”, compreendemos o saber como algo relacionável que, segundo Charlot (2000), essa relação é existente dentro de três processos: as atividades, as mobilizações e os sentidos. Tais processos são imbrincados em uma relação espaço-tempo partilhada entre os sujeitos e, com isso, Charlot (2000) trabalha com a relação de saber baseado nos conceitos de epistêmico, identidade e social, aponta essas como dimensões dos saberes produzido pelo ser humano.

Dadas as observações de campo parto do pressuposto fundamentado nos conceitos teóricos de Charlot (2000), especificamente “saber”, bem como de “práticas percussivas em coletivo” (Santos, 2013, Schrader, 2011) que saberes percussivos são mobilizados por sujeitos no contexto das escolas a partir da interação com maracatus e bandas marcial-show. Vale destacar que os maracatus e a banda marcial-show são agrupamentos musicais que se constituem por uma série de atividades para além da percussão, trazendo nos figurinos, nos adereços, nas danças, nas coreografias e nos enredos temáticos toda uma trama que se constrói nas dinâmicas desses grupos. O foco de maior interesse para essa pesquisa foi o desenvolvimento realizado pelos sujeitos através das práticas percussivas em grupo, ou seja, no naipe da percussão<sup>76</sup> ou, como também reconhecido, na ala do batuque<sup>77</sup>.

Desta forma, trago o argumento que nos dois grupos de maracatus e na banda marcial-show se configuram como espaços de saber dentro de outros espaços, neste caso, a escola pública. Neles, a partir do conjunto de atividades musicais desenvolvidas pelos sujeitos, há a produção dos saberes percussivos.

---

76 Naipe de percussão: conjunto de instrumentos percussivos organizados no mesmo grupo.

77 Ala do batuque: conjunto musical constituído de instrumentos de percussão que acompanha um cortejo de maracatu. Ver em Lima (2007).

No enfoque sobre os processos educativos através das práticas percussivas em coletivo acontecem, muitas vezes, nas manifestações da cultura popular onde a percussão é a tônica da prática musical. Segundo Tanaka (2009) e Prass (2004), ambas investigaram as práticas educativas inseridas em escolas de samba utilizando-se da etnografia para observação das rotinas de ensaio, configuração instrumental, os ritmistas, os mestres de bateria, os processos de ensino e aprendizagem e a representatividade dos valores e construções dos participantes.

Nesta vivência em espaços não institucionalizados educacionalmente também se desenvolve processos de compartilhamento e colaboração que, para área de Educação Musical, nos amplia a percepção de etapas formativas para o ensino de música. Os momentos de ensaios, os cortejos, as apresentações e as dinâmicas dos encontros dos grupos como escolas de samba, maracatus etc. são inseridos na sonoridade dos diversos tipos de tambores, contemplando também a participação de várias pessoas que pertencem a uma comunidade, a uma agremiação, ou seja, a uma representatividade coletiva.

### **Práticas percussivas na cultura popular**

A constituição da cultura percussiva no Brasil possui uma trama simbólica representada, principalmente, pelo instrumento tambor e as manifestações da cultura popular brasileira, assumindo, de acordo com a região, o período festivo e o estilo musical suas configurações sonoras, modelos e nomenclaturas específicas. Dentre essas representações a configuração artística é baseada em um enredo pelas manifestações da cultura popular através de grupos percussivos como, por exemplo: as Escolas de Samba, os Maracatus, os Cabocolinhos, o Bumba-meu-boi, os Afoxés, os Reisados, as Congadas e as Bandas de Fanfarra etc.

Para Coopat (2012) esses grupos se constituem como agentes do ativismo social e em instituições da cultura popular, adaptadas às formas de se manifestar a dinâmica sociocultural e em novos estilos da modernidade. Através desse contexto cultural representado por toques, figurinos e personagens narram em um calendário festivo, o entrelaçado simbólico das músicas em um fazer artístico.

Desta forma, o calendário festivo brasileiro pode ser apresentado em três importantes ciclos: o carnavalesco (primeiro trimestre do ano), junino (junho) e natalino

(novembro a janeiro). Para cada região brasileira é possível identificar uma manifestação popular a partir dos seus costumes, heranças, tradições, instrumentos musicais e dinâmicas culturais. Conforme os estudos de Lucas (2014):

Os rituais do Reinado de Nossa Senhora, ou Congado, constituem uma das mais importantes expressões da religiosidade e da cultura afro-brasileira presentes em Minas Gerais. A cada ano, sob o comando dos tambores, das caixas e demais instrumentos, milhares de pessoas, das pequenas vilas à capital, cantam e dançam sua fé, prestando homenagens a Nossa Senhora do Rosário, aos seus antepassados e aos santos de sua devoção, sobretudo os negros, Santa Efigênia e São Benedito, reatualizando e recriando a memória ancestral. (LUCAS, 2014, p. 15)

Nos estudos de Guerreiro (2000), as atividades percussivas são marcadas, geralmente, pelo aspecto popular e da coletividade, permeando uma transmissão de saber através da oralidade, corporalidade e improviso.

Uma das principais características da linguagem percussiva popular é a oralidade, a transmissão oral de conhecimento, que lhe confere o status de música popular, deixando-a definitivamente fora do polo erudito. A linguagem percussiva é transmitida por observação e audição seguidas de imitação. Trabalha principalmente com a exploração do som e com a improvisação. (GUERREIRO, 2000, p. 271)

Diante disso, Carvalho (2006, p.287) chama a “atenção para a arte percussiva porque ela obviamente desafia uma sensibilidade auditiva colonizada pela estética musical eurocêntrica. Sua reivindicação significaria, nesse contexto, a afirmação de um espaço público de expressão musical africana no Brasil”.

A partir desses dados da pesquisa é notório perceber a escassez do ensino das práticas percussivas coletivas baseadas nas manifestações populares nos currículos acadêmicos universitários. Como constata Schrader (2011), não se observa atividades percussivas coletivas direcionadas para a formação de escolas de samba ou de grupos de maracatus. O enfoque que contribui para este trabalho apresenta-se na possibilidade de pensar as práticas percussivas como um mediador de formação nos processos educacionais, compreendendo essas experiências carregadas de conhecimentos culturais, artísticos e musicais envolvidos em uma trama inspirada nas manifestações da cultura popular brasileira.

## **Conclusões**

Este trabalho apresenta um recorte da construção teórica da tese de doutorado sobre os saberes percussivos nas escolas públicas da cidade Fortaleza através do conjunto de

atividades e sentidos atribuídos pelos sujeitos integrantes dos grupos de maracatus e banda Marcial-Show. Desta forma, contribuiu diretamente aos estudos da área da Educação Musical e Práticas Percussivas em coletivo.

O pressuposto central de construção para essa tese é que as práticas percussivas em coletivo são realizadas dentro de um contexto escolar em condições que, mesmo configurando-se como espaços de saberes através dos grupos de maracatus e banda marcial-show, não há, por parte da escola, uma articulação efetiva às atividades curriculares. Foi perceptível que mesmo com a presença de instrumentos percussivos, distribuições de “Kits percussivos” e modalidades curriculares para percussão nas escolas públicas de Fortaleza não há ainda profissionais direcionados à área e, principalmente, os grupos acabam por se utilizarem do espaço da escola apenas como uma relação que possibilite o uso do espaço físico à guarda dos instrumentos e aos ensaios para o desfile carnavalesco, no caso dos maracatus, e, às competições, no caso da banda marcial-show.

Nas concepções teóricas para embasar a construção dessa tese a teoria da relação do saber de Charlot (2000) trouxe o direcionamento necessário para as análises partir das dimensões dos saberes epistêmico, de identidade e social emergidos diante das atividades (práticas percussivas em coletivo) e pelos sentidos atribuídos pelos sujeitos dos grupos.

Diante da realidade dos grupos nas escolas selecionadas encontrei que os três grupos se apresentam como atividades artísticas independentes do currículo formal do ensino de música na escola, contrário ao que prevê a Lei 11.679/2008 sobre a obrigatoriedade do conteúdo de música na escola. Além disso, as produções, a constituição, o funcionamento e a manutenção do grupo são realizados pelos próprios líderes, a comunidade, estudantes da escola e, em determinado momento, contam com o acolhimento e auxílio da direção da escola. A comunidade do bairro e os estudantes da escola são os principais pilares de sustentação dos grupos.

Assim, o recorte desses embasamentos teóricos da tese são apresentados como saberes que se expressam musicalmente através da arte percussiva, batucando nos aprendizados de si mesmo (saber de identidade), da escola (saber epistêmico) e da Vida (saber social).

## Referências

CARVALHO, José Jorge de. A tradição musical ioruba no Brasil: um cristal que se oculta e revela. In: TUGNY, R.; QUEIROZ, R. (Org.). **Músicas africanas e indígenas no Brasil**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006. p.265 – 292

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber às práticas educativas**. São Paulo: Cortez, 2013.

COOPAT, Carmen María Saenz; Mattos, Márcio. **Agrupamentos da música tradicional do cariri cearense**. Juazeiro do Norte: Quadricolor, 2012.

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

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

LUCAS, Glaura. **Os sons do rosário: o congado mineiro do Arturos e Jatobá**. 2ªed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

PRASS, Luciana. **Saberes musicais em uma bateria de escola de samba: uma etnografia entre os Bambas da Orgia**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004.

SANTOS, Catherine Furtado dos Santos. **Casa Caiada: formação humana e musical em práticas percussivas colaborativas**. 2013. 173f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira. Universidade Federal do Ceará, Fortaleza.

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.

TANAKA, Harue. **Diário de uma ritmista aprendiz**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2009.

**MAIS INFORMAÇÕES EM:**

[ciems.wordpress.com](http://ciems.wordpress.com)

**Realização:**



**Apoio:**

