

Fazer música junto: ensino coletivo de canto e percussão no Projeto MUSICAR

Josyanderson Kleuber Pereira Martins de Aragão
keujosyanderson@hotmail.com

Simone Regina Bittencourt Arado
sisirado@gmail.com

RESUMO: Este relato de experiência apresenta e discute a prática pedagógico-musical que é desenvolvida em projeto de extensão, denominado MUSICAR com comunidade de Brazlândia, cidade do Distrito Federal. Dentre as atividades desenvolvidas, destacam-se as aulas coletivas de instrumento, especialmente a prática conjunta de canto e percussão. O ensino coletivo integra atividades rítmicas, melódicas e teoria musical que possibilitam o desenvolvimento musical de cantores e percussionistas. Neste texto, relatamos a proposta metodológica das aulas coletivas de canto e percussão e analisamos essa prática sob a perspectiva dos princípios e práticas do ensino coletivo de instrumentos musicais (ENECIM).

PALAVRAS CHAVES: ensino coletivo de instrumento musical, canto, percussão, transformação social

Introdução: reflexões sobre o Ensino Coletivo no projeto MUSICAR.

O ensino coletivo de instrumentos musicais (ECIM) ou o ensino em grupo de instrumentos musicais¹ (EGIM) é considerado uma prática pedagógico-musical relevante e significativa para o desenvolvimento de habilidades musicais, a socialização, a democratização e acessibilidade ao conhecimento musical (CLUVINEL, 2004, 2005, 2006; TOURINHO, 2004, 2006; ALMEIDA, 2004; MONTANDON, 2004). Os pesquisadores destacam como características e contribuições dessa modalidade de ensino: a aprendizagem colaborativa, o desenvolvimento da autonomia, a motivação para estudar e se aprimorar, a qualidade do produto musical e a integração de diferentes habilidades e conhecimentos musicais (percepção auditiva, improvisação, leitura musical, desenvolvimento técnico no instrumento, tocar em conjunto, respeito mútuo, colaboração).

¹ Este artigo não pretende discutir qual termo, ensino coletivo ou ensino em grupo é mais indicado, embora seja importante justificar a escolha por um ou outro termo. Por isso, neste texto fazemos uma breve reflexão sobre a proposta desenvolvida no projeto: ensino em grupo e coletivo. No entanto, para efeitos desta submissão o termo adotado é ensino coletivo.

Essa proposta metodológica, no projeto MUSICAR, em Brazlândia, tem se mostrado desafiadora e gratificante. Desafiadora porque envolve questões como: qual direção tomar na proposta do ECIM? O ensino de música com qualidade é possível dentro dessa ótica? As dificuldades dos alunos em relação ao conteúdo ministrado têm sido solucionadas? O trabalho conjunto de dois ou mais instrumentos tem conseguido alcançar resultados satisfatórios? O ECIM tem proporcionado suporte aos alunos de forma individual, dentro do contexto do grupo? Ainda não temos respostas para todas essas indagações, mas sobre elas refletimos constantemente.

Tourinho (2006) e Cruvinel (2004, 2005, 2008) entendem que o ensino da música não dever ser desenvolvido sob o ponto de vista teórico e prático, mas também como espaço educativo de transformação social, inclusiva e sem discriminação (CRUVINEL, 2004, 2005, 2008). Assim, para Tourinho (2006, p. 2-4) o ECIM se fundamenta em seis princípios: 1) todos podem aprender música; 2) todos aprendem música com todos; 3) o ritmo da aula é direcionado ao grupo e não aos alunos individualmente; 4) o planejamento tem o grupo como referência, mas leva em consideração as diferenças individuais; 5) autonomia e decisão e 6) o tempo do professor e do curso, ou seja, o professor deve ministrar o problema de faltas para incluir o aluno ausente quando este retorna. No Projeto MUSICAR, vivenciamos esses objetivos. As oficinas coletivas de instrumentos são ministradas para a comunidade, abertas a qualquer pessoa; respeitam o ritmo do aluno; estimulam a aprendizagem colaborativa; o planejamento visa o grupo e as aulas visam à autonomia e transformação dos alunos. O resultado tem sido positivo, como observamos e registramos a partir do nível de satisfação dos alunos e de seus relatos, conversas e perguntas em sala de aula. Dentro dessa perspectiva trabalhamos respeitando, as idiossincrasias e características de cada aluno.

As dificuldades encontradas também têm sido discutidas e resolvidas de forma coletiva, o que possibilita refletir sobre a proposta de ensino coletivo. A reflexão contínua sobre o processo de ensino e aprendizagem no ECIM corrobora com o pensamento de Montandon (2004), quando propõe a necessidade de refletir sobre o que é ensino coletivo, seus desafios e seu contraponto com o ensino tradicional da música de caráter individual. No projeto MUSICAR, as nossas experiências e reflexões estão direcionadas à busca por novos formatos que concretizem os princípios do ECIM destacados por Tourinho (2006). Mais do que reproduzir modelos de aulas individuais para grupos de alunos, as oficinas coletivas do projeto MUSICAR visam desenvolver

propostas inovadoras que efetivamente promovam o desenvolvimento musical dos alunos e transformem a comunidade local, valorizando seus saberes e sua auto-estima.

Neste relato de experiência, apresentamos a proposta metodológica de ensino coletivo desenvolvida na oficina de canto e percussão e sua interação com a prática de conjunto que é desenvolvida por todas as oficinas do projeto MUSICAR. Após o relato da proposta fazemos uma breve reflexão sobre seu formato metodológico e apontamos sua contribuição para se pensar o ensino coletivo de instrumento musical em grupo.

O PROJETO MUSICAR: a proposta pedagógico-musical canto e percussão

A proposta metodológica do projeto MUSICAR vem sendo desenvolvida desde 2009 quando iniciaram as oficinas de violão no Projeto em Brazlândia. Desde seu início, o projeto é desenvolvido com o apoio do Decanato de Extensão da Universidade de Brasília (DEX-UnB) e ocorre semanalmente no turno matutino e vespertino. Sua proposta é desenvolver oficinas de prática musical coletiva como aulas em grupo de instrumento e prática de conjunto. As oficinas envolvem atividades de: percepção e apreciação musical; execução e performance musical (violão, canto, teclado, viola caipira, baixo elétrico e percussão); criação musical (improvisação, composição e arranjos) e linguagem musical (teoria e prática).

A comunidade atendida pelo projeto é constituída por crianças e jovens, adolescentes das escolas públicas locais e de crianças, jovens e adultos da comunidade próxima ao Núcleo de Extensão da UNB em Brazlândia. No período de 2011 – 2012/1, o projeto adotou o formato separado de aulas coletivas de instrumentos e aulas de Linguagem Musical. Nas aulas de linguagem eram trabalhados os aspectos “formais” da música, leitura e escrita musical, ritmo, melodia, harmonia, percepção musical e prática de conjunto. As aulas coletivas de instrumento eram divididas em violão, canto, teclado, baixo elétrico. A integração entre as duas aulas era realizada por meio da seleção de um repertório que possibilitasse trabalhar os elementos musicais na prática e na teoria. O diálogo entre esses dois tipos de aula tinha o intuito de propiciar um ambiente de aprendizagem motivador e atrativo para os alunos. No entanto, a proposta não foi eficaz, pois os alunos construíram dois mundos diferentes: o da linguagem musical, considerado cansativo, sem sentido, teórico e repetitivo e o da aula de instrumento em que vivenciavam a música efetivamente.

Diante dessa situação, questionamos sobre como mudar e propiciar a formação musical no instrumento integrada à linguagem musical. Ao refletir sobre essa problemática decidimos alterar o formato das oficinas do projeto: trabalhar a linguagem musical integrada às aulas coletiva de instrumento de forma que a partir da prática instrumental os alunos pudessem refletir sobre os elementos musicais e a forma de representá-los. As aulas de instrumentos passaram a ter duração de uma hora e meia e na última meia hora, todos os alunos se reúnem para a prática de conjunto. Essa dinâmica exigiu trabalhar repertórios semelhantes nas oficinas para que todos os dias os alunos pudessem executar o que aprenderam na aula.

O novo formato de aulas foi muito bem recebido pelos alunos e exigiu o trabalho coletivo dos professores, o que culminou com a integração da aula de canto e percussão, objeto de reflexão neste relato. Inicialmente, as aulas canto-percussão foram realizadas em conjunto para integrar desde o aquecimento, a percussão ao canto. Percebemos que os alunos se sentiram perdidos com tanta informação e decidimos dividir nossa aula em dois momentos. Um primeiro momento, destinado para o trabalho em grupos menores de canto e de percussão para desenvolver os princípios básicos de cada instrumento e, num segundo momento, o trabalho em grupo com todos os alunos. Nessas atividades, os alunos fazem música por imitação, criam arranjos e improvisam. A introdução a linguagem musical ocorre naturalmente, a partir dos elementos musicais trabalhados e assimilados. Por exemplo, em aula de re-arranjo os alunos representaram graficamente o arranjo, criando símbolos para o contorno melódico, a duração das notas, a voz e a percussão. Esse tipo de procedimento revelou-se motivador.

O trabalho com a percussão tem se mostrado importante para desenvolver o senso rítmico dos cantores. Nas aulas, percebemos a dificuldade dos alunos em realizar padrões rítmicos. Para desenvolver o ritmo musical temos trabalhado com o ritmo corporal utilizando os princípios pedagógico-musicais de Dalcroze. Para ele o corpo, os sons que ele emite e seus movimentos são o fundamento básico para a aprendizagem e fazer musical. O corpo em sua opinião é o primeiro instrumento musical a ser treinado, pois por meio dele os elementos da música podem ser representados e vivenciados de forma concreta (FERNANDES, 2010).

A integração da percussão às aulas de canto motivou o trabalho rítmico-corporal e tem sido significativo para o desenvolvimento musical dos alunos. Nesse processo, destaca-se o papel do professor como mediador do conhecimento. Nas aulas de ensino

coletivo, o professor deixa de ser o centro de referência e o colega passa também a exercer esse papel (TOURINHO, 2006).

Entendemos ainda, que o professor não deve ter uma atitude passiva, mas deve, nas aulas de ECIM, estar atento ao desenvolvimento dos alunos e observar as diferenças para melhor adequá-las ao processo de ensino e aprendizagem musical em grupo. Concordamos com Paulo Freire quando explica que o bom professor deve acompanhar seus alunos e incentivá-los a acompanhá-lo.

[...]o bom professor é o que consegue, enquanto fala [ou toca²], trazer o aluno até a intimidade do movimento do seu pensamento. Sua aula é assim um desafio e não uma cantiga de ninar. Seus alunos cansam, não dormem. Cansam porque acompanham as idas e vindas de seu pensamento, surpreendem suas pausas, suas dúvidas, suas incertezas. (FREIRE, 1996, p. 96).

Esse é nosso desafio e ideal: desenvolver aulas musicais em que o fazer musical estimule o aluno pensar, agir, criar, mas também lhe dê autonomia para se desenvolver como músico e como cidadão.

Entendemos que integrando elementos musicais e movimentos corporais, utilizando um repertório familiar aos alunos, incentivando o aprendizado individual (o aluno aprende a partir de suas experiências de vida, suas percepções sobre o mundo) e coletivo (o aluno aprende a partir da experiência do outro e percebe o mundo sob uma perspectiva mais abrangente), o aprendizado do aluno será espontâneo e a construção do conhecimento musical será mais efetiva e significativa a partir do “fazer música” segundo princípios apontados por Swanwick (2003).

O ensino coletivo de dois ou mais instrumentos e a prática musical coletiva: um modelo de fazer musical

O ensino coletivo de mais de um instrumento é desafiador, porém promissor no projeto. Geralmente, o ensino coletivo com instrumentos diferentes ocorre nas Bandas e orquestras. No entanto, no projeto MUSICAR o canto e a percussão tem trabalhado em conjunto. O trabalho conjunto e coletivo com dois instrumentos exige um planejamento prévio discutido entre os professores. Para Tourinho (2006), no ensino coletivo é

² Inclusão nossa.

fundamental manter um compromisso e um bom planejamento com o conteúdo que deve ser ministrado aos alunos, respeitando suas diferenças, suas habilidades individuais, mas que possibilite executar os objetivos pretendidos.

A clarificação do **que** e **como** se irá trabalhar na aula em grupo ou coletiva é de extrema importância. Montandon (2004) destaca essa necessidade quando discorre sobre a transparência e objetividade peculiares ao ECIM.

No projeto MUSICAR, esse planejamento tem ocorrido tanto no plano micro (ensino coletivo de canto e percussão) quanto no plano macro (prática de conjunto). O que designamos plano micro se refere às oficinas de ensino coletivo de instrumento (canto e percussão, violão, teclado, baixo, flauta doce), em que procuramos trabalhar de forma interdisciplinar e interdependentes para o aprendizado musical do aluno. No plano macro, nos referimos ao trabalho colaborativo e coletivo entre professores e alunos, quando se estabelece um diálogo entre os grupos instrumentais e, a partir de um repertório em comum procuramos trabalhar o desenvolvimento rítmico, melódico, harmônico e interpretativo dos alunos na prática musical coletiva ao final de toda aula.

Esse formato de aula, grupos coletivos e prática de conjunto, tem efetivamente estimulado e promovido o desenvolvimento dos alunos. Essa constatação é evidente nos nossos encontros semanais, quando os alunos se preparam para tocarem a música do dia, o que proporciona inclusão, interação e aprendizagem coletiva. De forma que, no formato de ECIM adotado pelo projeto MUSICAR, temos vivenciado o fazer música musicalmente como defende Swanwick (2003). Haja vista, a satisfação dos alunos, que se sentem motivados para continuarem no projeto e demonstram realização pessoal ao cantar, tocar, percutir, fazer música em grupo.

Nossa experiência comprova as palavras de Tourinho (2006), quando afirma que a música age como agente transformador do ser humano, na sua forma de expressão, interação e disponibilidade para todas as pessoas.

Contribuições e considerações finais: ensino coletivo e ensino em grupo?.

No projeto MUSICAR, temos refletido sobre a necessidade de melhor compreender o que caracteriza as atividades que realizamos: ensino em grupo? Ensino coletivo? Montandon (2004) levanta essa reflexão terminológica quando discorre sobre a importância de se entender que uma reunião de pessoas numa sala de aula ou auditório

nem sempre define uma aula em “grupo”, pois alguns modelos se caracterizam como aulas individuais dadas em grupos.

Entender **o que** e **como** podemos desenvolver práticas de ensino em grupo é relevante para refletirmos sobre esse tipo de metodologia, sua relevância no desenvolvimento musical e procedimentos metodológicos. No projeto MUSICAR, observamos que as aulas são dadas em “grupos”, porém de forma “coletiva”. O que nos leva a essa conclusão são os procedimentos adotados na proposta atual do projeto: o fazer musical ocorre em momentos distintos: o trabalho em pequenos grupos e o trabalho coletivo na prática de conjunto em que todos os grupos participam da *performance* como um grande grupo musical. O coletivo é formado por todos, alunos e professores que tocam, compõem e fazem arranjos juntos. Entendemos que a distinção entre grupo e coletivo é tênue, mas faz a diferença quando analisamos a proposta metodológica do projeto.

Segundo o dicionário Aurélio (p. 430) o termo coletivo abrange muitas coisas ou pessoas e está relacionado com a “natureza ou tendência de um grupo como tal, ou pertence a uma classe, um pouco ou a qualquer grupo”. O termo grupo é mais específico e se refere a uma “reunião de pessoas ligadas por um fim comum” (p.871). Coletivo parece ser mais amplo e pode envolver grupos semelhantes ou distintos. Nas aulas ministradas no projeto, em princípio, pensamos em aulas em grupo, porém percebemos que o trabalho é realizado de forma coletiva entre os professores e entre alunos e professores. O grupo se configura na reunião de pessoas que ocorre em cada oficina, todas com o mesmo objetivo: canto e percussão, violão, teclado, baixo. A perspectiva do coletivo ocorre no pensar coletivamente nas oficinas, no trabalho colaborativo e na prática de conjunto final que integra todos os grupos de instrumentos, formando um espírito coletivo do fazer musical: cantar, tocar, percutir e ouvir.

Entendemos que os sentimentos de grupo e de coletividade permeiam todo o projeto e nos faz refletir sobre as vantagens da aprendizagem nesse contexto em que fazer música está associada ao saber interagir, saber ser parte de um todo e saber dividir e compartilhar. No dia a dia do projeto MUSICAR, ansiamos ampliar nosso entendimento e nosso conhecimento sobre a proposta metodológico do ECIM, a fim de compreender os limites e possibilidades desta metodologia no desenvolvimento do ser humano como músico e cidadão.

Referências Bibliográficas

ALMEIDA, José Coelho de Almeida. O ensino coletivo de instrumentos musicais: Aspectos históricos, políticos, didáticos, econômicos e sócio-culturais. Um relato. In: Anais do ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO COLETIVO DE INSTRUMENTOS MUSICAIS. Goiânia: A Escola de Música e Artes Cênicas da Universidade Federal de Goiás, 2004. 11 – 29 p.

CRUVINEL, Flavia Maria. *Educação Musical e Transformação Social: uma experiência com o ensino coletivo de cordas*. 1. ed. Goiânia: Instituto Centro-Brasileiro de Cultura, 2005.

_____. I ENECIM – Encontro Nacional de Ensino Coletivo de Instrumento Musical: o início de uma trajetória de sucesso. In: ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO MUSICAL, 1, Goiânia, 2004, *Anais...*, Goiânia, 2004. p.30-36.

_____. Ensino Coletivo de Instrumento Musical: uma alternativa para uma Educação Musical ativa e transformadora por um mundo melhor. In: ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO MUSICAL, 2, Goiânia, 2006, *Anais...*, Goiânia, 2006. p.105-113.

_____. O Ensino Coletivo de Instrumentos Musicais na Educação Básica: compromisso com a escola a partir de propostas significativas de Ensino Musical. In: ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO MUSICAL, 3, Goiânia, 2006, *Anais...*, Goiânia, 2006. p.1-13.

FERNANDES, Adriana. DALCROZE. A música e o teatro: Fundamentos e práticas para o ator compositor. Universidade Federal da Paraíba, 2010.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

MONTANDON, Maria Isabel. Ensino Coletivo, Ensino em Grupo: Mapeando questões da área. In: ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO MUSICAL, nº1, Goiânia, 2004, *Anais...*, Goiânia, 2004. p. 44-48.

SWANWICK, Keith. Ensinando Música Musicalmente. Trad. Alda Oliveira e Cristina Tourinho. São Paulo, Moderna, 2003.

TOURINHO, Ana Cristina. Reflexões sobre o Ensino Coletivo na Escola. In: ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO MUSICAL, 1, Goiânia, 2006, *Anais...*, Goiânia, 2004. p. 37-43.

_____. Ensino Coletivo de Violão e Princípios da Aprendizagem Colaborativa In: ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO MUSICAL, 1, Goiânia, 2006, *Anais...*, Goiânia, 2006. p. 105-113.

HAVA NAGILA

Tradicional judaico

Arranjo: Leonel Paret, 2012

$\text{♩} = 116$

The musical score is for the piece "Hava Nagila". It is arranged for a string ensemble. The tempo is marked as $\text{♩} = 116$. The key signature has two flats (B-flat major or D-flat minor). The time signature is 4/4. The score is divided into two systems. The first system includes Violino I, Violino II, Viola, Violoncello, and Contrabaixo. The second system includes Vln. I, Vln. II, Vla., Vc., and Cb. The Violino I part starts with a forte (*f*) dynamic and features a first ending with a triplet. The Violino II, Viola, Violoncello, and Contrabaixo parts start with a mezzo-piano (*mp*) dynamic. The Vln. I part has a first ending with a five-measure rest and a second ending. The Vln. II, Vla., Vc., and Cb. parts have a first ending with a five-measure rest. The score includes various musical notations such as notes, rests, accidentals, dynamics, and articulation marks.

Violino I *f*

Violino II *mp*

Viola *mp*

Violoncello *mp*

Contrabaixo *mp*

Vln. I

Vln. II

Vla.

Vc.

Cb.

17. 2.

Vln. I

Vln. II

Vla.

Vc.

Cb.

This musical score is for the piece "HAVA NAGILA" and covers measures 17 through 21. It is written for a string ensemble consisting of Violin I (Vln. I), Violin II (Vln. II), Viola (Vla.), Violoncello (Vc.), and Contrabass (Cb.). The key signature is one flat (B-flat), and the time signature is 4/4. The score is divided into two systems by a double bar line. The first system contains measures 17 and 18, and the second system contains measures 19, 20, and 21. Measure 17 begins with a first ending bracket over measures 17 and 18, and a second ending bracket over measures 19, 20, and 21. The notation includes various musical symbols such as notes, rests, accidentals, and dynamic markings like accents (>) and breath marks (v). The Vln. I part features a melodic line with a sharp sign above the first measure of the second system. The Vln. II part has a more rhythmic, eighth-note pattern. The Vla., Vc., and Cb. parts provide a harmonic foundation with a steady eighth-note accompaniment.

Iron Man

Musica : Ozzy Ousborne, e Tony Iommi

Ano: 1971

Arranjo: Carlos Augusto de Sousa

Instituição: UNB

♩ = 70

Guitar

Guitar

Guitar

Guitar

8

C. Gt.

C. Gt.

C. Gt.

C. Gt.

Tablature (T/B):

Staff 1: 0 4 0 4 0 4 5 0 7 7 | 2 0 0 2 2 | 0 4 0 4 0 4 5 0 7 7

Staff 2: | 4 2 2 0 0 | 2 0 0

Staff 3: | 14 12 12 14 14

Staff 4: | 16 14 14 12 12

C. Gt. 1

C. Gt.

C. Gt.

C. Gt.

The image shows four staves of guitar music. The first two staves are labeled 'C. Gt. 1' and 'C. Gt.' respectively. The third and fourth staves are also labeled 'C. Gt.'. Each staff has a treble clef and a bass line with fret numbers. The first two staves have a '1' and 'T B' marking. The third and fourth staves have 'T B' markings. The music is in 4/4 time and features various fretted notes and rests.

16

C. Gt. 1

C. Gt.

C. Gt.

C. Gt.

Tablature for C. Gt. 1 (12/8):

0 4 0 4 0 4 5 0 7 7	2 0 0 2 2	0 4 0 4 0 4 5 0 7 7	2 2 0 7 1
---------------------	-----------	---------------------	-----------

Tablature for C. Gt. (4/4):

2 0 0	4 2 2 0 0	2 0 0	4 4 2 4 3
-------	-----------	-------	-----------

Tablature for C. Gt. (4/4):

14 12 12 14 14	12 16 12 16 12 16 12 17 19 19	2
----------------	-------------------------------	---

Tablature for C. Gt. (4/4):

16 14 14 12 12	14 12 12	4
----------------	----------	---

C. Gt.

C. Gt.

C. Gt.

C. Gt.

Detailed description: The image shows four systems of guitar notation, each for a 'C. Gt.' (Cello/Guitar). Each system consists of a treble clef staff and a bass clef staff. The first two systems have fret numbers written below the bass staff. The third and fourth systems have fret numbers written below the bass staff, but the treble staff is empty. The first system has fret numbers: 0 0 0 0 3 4 0 1, 2 2 0 7 1, 0 0 0 0 3 4 0 1, 2 0 0 2 2. The second system has fret numbers: 2 2 2 2 0 1 2 3, 4 4 2 4 3, 2 2 2 2 0 1 2 3, 4 2 2 0 0. The third system has fret numbers: 14 12 14, 12, 14 12 14. The fourth system has fret numbers: 2 0 2, 4, 2 0 2.

C. Gt.

C. Gt.

C. Gt.

C. Gt.

Detailed description: This block contains four systems of guitar notation, each consisting of a treble clef staff, a bass clef staff, and a corresponding six-line tablature. The first system (labeled 'C. Gt.') shows a melodic line in the treble staff and a complex bass line with many fret numbers (0, 4, 0, 4, 0, 4, 5, 0, 7, 7) in the bass staff. The second system shows a more active treble staff and a bass staff with fret numbers 2, 0, 0, 2, 2, 4, 2, 2, 0, 0. The third system features a treble staff with a series of eighth notes and a bass staff with high fret numbers like 14, 12, 12, 14, 14, 12, 16, 12, 16, 12, 16, 17, 12, 19, 19. The fourth system continues with similar patterns, including fret numbers 16, 14, 14, 12, 12, 14, 12, 12. The notation includes various musical symbols such as accidentals, beams, and slurs.

C. Gt.

C. Gt.

C. Gt.

C. Gt.

The image displays four staves of guitar music, each labeled 'C. Gt.' on the left. Each staff consists of a treble clef staff with musical notation and a bass staff with guitar tablature. The music is organized into three measures per staff. The first staff begins with a treble clef, a key signature of one sharp (F#), and a 2/4 time signature. The first measure contains a half note F#4, a quarter note G#4, a quarter rest, a quarter note F#4, a quarter note E4, and a quarter note D4. The second measure is a whole rest. The third measure contains a quarter note D4, a quarter note C4, and a half note B3. The tablature for the first staff shows a triplet of three eighth notes (3, 2, 2) on the 3rd string, followed by a quarter note (2) on the 2nd string, a quarter note (0) on the 1st string, and a quarter note (3) on the 3rd string. The second measure has a whole rest (0). The third measure has a triplet of three eighth notes (2, 2, 2) on the 2nd string. The second staff begins with a whole rest. The second measure contains a quarter note D4, a quarter note C4, a quarter note B3, a quarter note A3, a quarter note G#3, a quarter note F#3, a quarter note E3, and a quarter note D3. The third measure contains a quarter note D4, a quarter note C4, and a half note B3. The tablature for the second staff shows a whole rest (0). The second measure has a triplet of three eighth notes (2, 2, ?) on the 2nd string, followed by a quarter note (0) on the 1st string, a quarter note (2) on the 2nd string, a quarter note (2) on the 2nd string, a quarter note (8) on the 3rd string, a quarter note (4) on the 4th string, a quarter note (4) on the 4th string, a quarter note (2) on the 2nd string, and a quarter note (0) on the 1st string. The third measure has a triplet of three eighth notes (3, 3, 3) on the 3rd string. The third staff begins with a whole rest. The second measure contains a quarter note D4, a quarter note C4, and a half note B3. The third measure contains a quarter note D4, a quarter note C4, a quarter note B3, a quarter note A3, a quarter note G#3, a quarter note F#3, a quarter note E3, and a quarter note D3. The tablature for the third staff shows a whole rest (7). The second measure has a triplet of three eighth notes (2, 2, 2) on the 2nd string. The third measure has a triplet of three eighth notes (2, 2, ?) on the 2nd string, followed by a quarter note (0) on the 1st string, a quarter note (2) on the 2nd string, a quarter note (2) on the 2nd string, a quarter note (8) on the 3rd string, a quarter note (4) on the 4th string, a quarter note (4) on the 4th string, a quarter note (2) on the 2nd string, and a quarter note (0) on the 1st string. The fourth staff begins with a whole rest. The second measure contains a quarter note D4, a quarter note C4, and a half note B3. The third measure contains a quarter note D4, a quarter note C4, and a half note B3. The tablature for the fourth staff shows a triplet of three eighth notes (3) on the 3rd string. The second measure has a triplet of three eighth notes (3, 3, 3) on the 3rd string. The third measure has a triplet of three eighth notes (14, 14, 14) on the 14th fret.

31

C. Gt.

C. Gt.

C. Gt.

C. Gt.

0 0 0 8 0 3 3 2 2 2 0 3 0

2 2 ? 0 2 2 8 4 4 2 0

0 7 2 2 2

0 3 3 3 3

34

C. Gt.

C. Gt.

C. Gt.

C. Gt.

2 2 2

2 0 0 2 2

0 4 0 4 0 4 5 0 7 7

2 0 0 2 2

3 3 3

4 2 2 0 0

2 0 0

4 2 2 0 0

2 2 ? 0 2 2 8 4 4 2 0

12

14

12 14

14 12 12 14 14

14 14 14

4

2

0 2

16 14 14 12 12

38

C. Gt.

C. Gt.

C. Gt.

C. Gt.

Tablature for the four staves:

Staff 1 (C. Gt.):

0 4 0 4 0 4 5 0 7 7	2 2 0 7 1	0 0 0 0 3 4 0 1	2 2 0 7 1
---------------------	-----------	-----------------	-----------

Staff 2 (C. Gt.):

2 0 0	4 4 2 4 3	2 2 2 2 0 1 2 3	4 4 2 4 3
-------	-----------	-----------------	-----------

Staff 3 (C. Gt.):

12 16 12 16 12 16 17 12 19 19	12	14 12 14	12
-------------------------------	----	----------	----

Staff 4 (C. Gt.):

14 12 12	4	2 0 2	4
----------	---	-------	---

C. Gt.

C. Gt.

C. Gt.

C. Gt.

45

C. Gt.

First system of guitar notation for C. Gt. The treble clef staff shows a melodic line with eighth and sixteenth notes, including a triplet. The bass clef staff shows a bass line with fret numbers: 2, 0, 1, 0, 4, 2, 0, 2, 0, 3. The system is divided into two measures.

C. Gt.

Second system of guitar notation for C. Gt. The treble clef staff shows a melodic line with eighth and sixteenth notes, including a triplet. The bass clef staff shows a bass line with fret numbers: 3, 2, 2, 0, 1, 0, 4, 2, 0, 2, 0, 3. The system is divided into two measures.

C. Gt.

Third system of guitar notation for C. Gt. The treble clef staff shows a melodic line with eighth and sixteenth notes, including a triplet. The bass clef staff shows a bass line with fret numbers: 0, 4, 0, 4. The system is divided into two measures.

C. Gt.

Fourth system of guitar notation for C. Gt. The treble clef staff shows a melodic line with eighth and sixteenth notes, including a triplet. The bass clef staff shows a bass line with fret numbers: 1, 0, 1, 0. The system is divided into two measures.

47

C. Gt.

2 0 1 0 4 2 0 2 0 3

2 0 1 0 4 2 0 2 0 3

14 12 13 12 16 14 12 14 12 15

1 4 1 4

JOVENS, ESCUTA DIÁRIA DE MÚSICA E APRENDIZAGEM MUSICAL

Állisson Popolin
allissonpopolin@gmail.com
Universidade Federal de Uberlândia-MG (UFU)
IFMS – Campus Coxim/MS

Resumo: Considerarei neste artigo o projeto de pesquisa de mestrado realizada no período 2010-2012, junto ao Programa de Pós-Graduação em Artes – Mestrado, do Instituto de Artes da Universidade Federal de Uberlândia, sob a orientação da professora Dr^a. Margarete Arroyo. O objetivo do estudo foi identificar o que jovens aprendem de música ao vivenciá-la por meio da experiência cotidiana da escuta de música utilizando as tecnologias digitais. A investigação foi desenvolvida no campo da Educação Musical na sua abordagem sociocultural. O referencial teórico abrangeu a teorização de Stockfelt (1997, 2004) em “Modos adequados de escuta”, destacando como a escuta de música é uma experiência ativa, bem como, sublinhando a complexidade desta prática musical. Os procedimentos metodológicos utilizados foram de natureza qualitativa, mas com alguns dados quantitativos. As técnicas de coleta de dados compreenderam: um questionário, Grupos Focais, entrevistas semiestruturadas focalizadas. Os jovens da pesquisa eram estudantes do primeiro ano do Ensino Médio em uma escola pública da cidade de Araporã, MG. O estudo contribuiu para uma compreensão de como a prática de escuta de música mediada pela tecnologia acontece entre os jovens que participaram da pesquisa e o que aprendem de música por meio dessa experiência. Foi também visível entre esses jovens que a experiência da escuta é ativa, ampla e complexa. Os resultados da investigação podem ajudar a Educação Musical ampliar a concepção de escuta de música no sentido de não se limitar a um "caminho certo, ou modo melhor ou superior de escutar". Eles também podem contribuir para uma Educação Musical auditiva mais ampla que considera os modos dinâmicos de escuta, as suas diferenças e características, sem hierarquia entre si.

Palavras-chave: Projeto de mestrado, jovens, escuta diária de música, aprendizagem musical.

Introdução

Para adentrar ao projeto, farei previamente um relato de como se deu a construção do objeto de estudo da pesquisa que teve origem nas inquietações em promover uma educação musical significativa¹ decorrentes do/no meu trabalho docente, iniciado em 2003, ministrando a disciplina Arte-Música para o Ensino Médio na Escola

¹ Que para mim, conjuga-se em constituir práticas pedagógico-musicais, no âmbito da educação básica, que tenham sentido lógico, afetivo, social, histórico, cultural para o estudante hoje.

Estadual Mário Sidney Franceschi (EEMSF)², e dos estudos que passei a realizar visando compreender essas questões que me surgiram durante a atuação profissional.

Para dar conta dessa inquietação realizei estudos, dentre os quais me deparei com a questão de “ouvir música”, que depois resultaram em um artigo³ cuja intenção foi reunir e expor algumas ideias e reflexões acerca do significado de “ouvir música” para os jovens, as funções psicológicas (sociais e emocionais) que a música tem na vida deles, os modos e razões para se “ouvir música”, construídos em meio à sociedade e cultura contemporâneas.

As leituras que realizei instigaram meu interesse sobre a escuta de música e a sua abordagem na Educação Musical.

A elaboração do artigo, citado anteriormente, foi o momento categórico no qual passei enfocar a questão da escuta de música realizada pelos jovens como objeto de estudo desta dissertação. A partir de então, ao ministrar minhas aulas para o Ensino Médio, comecei a observar o quanto escutar música é importante para os jovens. O tempo todo eles estavam com seus fones de ouvidos escutando música, ora sozinhos, ora dividindo os fones entre pares e às vezes tocando música com volume alto em seus celulares para toda a turma da sala. Não era apenas durante as aulas que os jovens escutavam música, mas todo momento de sua permanência na escola - no recreio, nas atividades dentro e fora da sala de aula. Levavam alguns aparelhos eletrônicos interessantes como caixas de som potentes para conectar o celular e, além disso, usavam o celular para compartilhar música via Bluetooth⁴. Observo que nesse tempo de grandes mudanças tecnológicas, os jovens são os que mais se aproveitam e se apoderam desses meios para usufruírem das músicas. Na escola que lecionava notei que grande parte das interações entre os jovens giravam em torno dos usos dos aparelhos eletrônicos e de se escutar músicas gravadas digitalmente, armazenadas nesses dispositivos. Muitas vezes

² “Escola com cerca de 300 estudantes do pequeno município de Araporã-MG com, aproximadamente, uma População de 6.522 habitantes (IBGE-2009), localizada às margens da BR-153 (duplicada) e da BR-452, e próximo à BR 365, está a 125 km de Uberlândia e 700 km da capital Belo Horizonte. Além disso, fica a 3 km de Itumbiara, em Goiás, e a 400 km de Brasília, no Distrito Federal”. Disponível em: <<http://www.arapora.mg.gov.br/>>. Acesso em: 12 de maio 2011.

³ Com o título: “Algumas considerações referentes às funções sociais e emocionais da música na vida dos jovens e as transformações nos seus modos de ouvir música com o avanço tecnológico – implicações para Educação Musical”, apresentado no X Festival de Artes de Goiás 2010 no Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia em Goiânia-GO.

⁴ “O **Bluetooth** é uma tecnologia que permite uma comunicação simples, rápida, segura ... A transmissão de dados é feita através de radiofrequência, permitindo que um dispositivo detecte o outro independente de suas posições, desde que estejam dentro do limite de proximidade”. Disponível em: <<http://www.infowester.com/bluetooth.php>>. Acesso em 15 de maio 2011.

quando estava dando aulas de informática⁵, tive a oportunidade de perceber com mais clareza o consumo de música usando tecnologia pelos jovens, que sempre pediam um tempo para procurarem e baixarem suas músicas da internet e armazenar no celular; até traziam os cabos USB para isso. Alguns não sabiam como fazer e assim os outros ensinavam e faziam todo trabalho de baixar música para celular. Essa troca de conhecimentos também acontecia na sala de aula quando enviavam músicas via Bluetooth.

Instigado por toda essa situação atrelada ao tema da escuta de música pelos jovens empenhei-me na busca bibliográfica na qual encontrei literatura que ampliou minha visão, ou melhor, “meus ouvidos” para perceber o quanto essa experiência musical é complexa, faz parte da vida dos jovens, além de ser tão comum na sociedade contemporânea. Foram encontrados trabalhos e pesquisas que vêm ressaltar o quanto a música é presente na vida dos jovens e como a experiência da escuta de música “é uma atividade musical generalizada” entre eles (RABAIOLI, 2002, p. 112) acompanhando-os em vários momentos e situações como: nos jogos de videogame, nas horas de lazer, com os amigos, no namoro, sozinho em casa, no trabalho, na escola, no serviço de casa, nas tarefas escolares, e outras. (BEHNE, 1997; BOAL PALHEIROS, 2004; BOAL PALHEIROS e HARGREAVES, 2003; HARGREAVES, 1999, 2005; LAMONT *et al.*, 2003; NORTH *et al.*, 2000; REIS e AZEVEDO, 2008; SOUZA e TORRES, 2009; TARRANT *et al.*, 2000).

A literatura estrangeira levantada aborda, em sua grande maioria, a escuta de música pela perspectiva da Psicologia Social da Música, enfocando porque os jovens ouvem música, os significados de se ouvir música, os usos e funções psicológicas (cognitiva, emocional e social) da música, as maneiras/modos de ouvir música dos jovens (BEHNE, 1997; BOAL PALHEIROS, 2004; BOAL PALHEIROS e HARGREAVES, 2003; HARGREAVES, 1999, 2005; LAMONT *et al.*, 2003; NORTH *et al.*, 2000; SLOBODA, 2008; TARRANT *et al.*, 2000).

No Brasil, há estudos produzidos na interface da Educação Musical com a Sociologia da Música e Estudos do Cotidiano (CAIMI, 2009; CORRÊA, 2000; SOUZA e TORRES, 2009); Estudos da Música Popular (GROSSI, 2001, 2003, 2007, 2009); e Semiótica (SANTOS, 2001). Discussões feitas por compositores (FERRAZ, 2001;

⁵ As aulas de informática decorreram do cumprimento das exigências da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais que solicitou o repasse de dois cursos que realizei financiados pelo Governo do Estado, que foram: Website – Construções de páginas para internet (HTML e Javascript); Impress – Multimídia na Educação.

IAZZETTA, 2001 a e b) foram igualmente localizadas. Estudos sobre a “apreciação musical” segundo o modelo C(L)A(S)P (SWANWICK, 1979)⁶ também foram revisados (CUNHA, 1998/99; DEL BEN, 1996/97; HENTSCKE, 1994/95; HENTSCKE e DEL BEN, 2003).

Das investigações localizadas e que focalizam a aprendizagem musical com base na escuta de música, de modo similar ao objeto de estudo que pesquisei, cito os estudos de Grossi (2001, 2003, 2007, 2009). Esses tratam de conhecimentos musicais que devem ser avaliados no processo seletivo dos cursos de música e na disciplina de graduação “Percepção Musical” e na própria experiência da escuta de música popular. Outros trabalhos, ou abordam esse assunto vinculado à execução instrumental (CORRÊA, 2000) ou tratam de modos de escuta e aparatos, sem um foco mais delimitado sobre o conteúdo musical aprendido (não somente de ordem técnica e estrutural da música, mas também de ordem “sínica de conceitos ou ideias”⁷ (IAZZETA, 1996, p. 16). Entretanto, nenhum trabalho foi encontrado com a proposta de desvelar “o que os jovens, atualmente, aprendem de música nas suas experiências cotidianas de escuta, escutas mediadas pelas tecnologias digitais”.

O projeto de pesquisa e seu objeto de estudo

Diante das discussões e lacunas apontadas na literatura; e mais, de os jovens escutarem música por tantas horas diariamente, além dessa experiência musical ser a mais recorrente entre eles na atualidade (BOAL PALHEIROS, 2004; HARGREAVES, 1999; RABAIOLI, 2002), e do entendimento que aprendizagem musical ocorre também informalmente por meio das experiências musicais cotidianas (SOUZA, 2000, 2009), em especial a escuta de música, emerge a questão-problema que norteou a pesquisa: “O

⁶ O modelo C(L)A(S)P criado por Swanwick (1979) representa aspectos que devem ser considerados no ensino de música. Esse modelo propõe que há três atividades principais na educação musical “que são compor (*a letra C, de composition*), ouvir música (*A, de audition*) e tocar (*P, de performance*). Essas três atividades, que formam o CAP, devem ser entremeadas pelo estudo da história da música (*L, de literature studies*) e pela aquisição de habilidades (*S, de skill acquisition*). (*No Brasil, esse processo ficou conhecido como TECLA: T de técnica, E de execução, C de composição, L de literatura e A de apreciação.*)”. (SWANWICK, 2010).

⁷ De acordo com Iazzeta (1996), “a música [é vista] como [...] signo ou sistema de signos [...]” (p. 128) e signo como “sons, imagens, movimentos, mas também, palavras, ideias, processos.” (p. 2), salientando que “o termo música sempre esteve envolvido com outras esferas culturais, e nesse caso os exemplos são abundantes: a música desempenhou um papel importante na cosmologia platônica, e posteriormente nas concepções teológicas da Idade Média e carregou significados simbólicos nos ritos e tradições da maioria das culturas conhecidas, se não em todas elas” (p. 16).

que os jovens aprendem de música em suas experiências musicais cotidianas de escuta, mediadas pela tecnologia, nos dias atuais?”.

Para a construção da problematização voltada para o tema da “aprendizagem”, ou, mais pontualmente “aprendizagem musical por meio da escuta”, aproveitei-me do que o educador musical e pesquisador alemão Rudolf-Dieter Kraemer (2000) explicita como o campo epistemológico da Educação Musical. Para ele,

a Pedagogia da Música ocupa-se das relações entre as pessoas e as músicas sob os aspectos de apropriação e de transmissão. Ao seu campo de trabalho pertence toda a prática músico-educacional que é realizada em aulas escolares e não escolares, assim como toda cultura musical em processo de formação. (KRAEMAER, 2000, p. 51).

Nesse sentido, essa pesquisa, integrando a área da Educação Musical, se preocupa em buscar compreender as distintas formas de “apropriação”, que entendo como formas de “aprendizagens” musicais, procedentes da prática musical da escuta presente em variados contextos socioculturais e daí surgiu a questão: “o que se aprende?”.

Essa relação da escuta de música com a aprendizagem advinda dela definiu o propósito mais amplo da pesquisa, sendo o objetivo geral: identificar o que jovens aprendem de música ao vivenciá-la por meio da experiência cotidiana da escuta de música utilizando as tecnologias digitais.

Com base na literatura estudada, estive atento a algumas especificidades da experiência da escuta:

- o Modos/maneiras de escuta;
- o Situações de escuta;
- o Motivações para escuta;
- o Usos da música ao escutar;
- o Respostas ao escutar música.

Nesse sentido, os objetivos específicos da pesquisa foram:

- Levantar, descrever e entender acerca das experiências diárias de escuta de música pelos jovens selecionados mediadas pela tecnologia a disposição e as aprendizagens resultantes.

A pesquisa situou-se na circunscrição da perspectiva sociocultural da Educação Musical e deu ênfase às práticas musicais vivenciadas pelos jovens em seu cotidiano, em especial à prática da escuta de música, tratando-a como um processo de aprendizagem construído socioculturalmente, crendo que dele emerge distintas perspectivas pedagógico musicais (ARROYO, 2002; QUEIROZ, 2004, 2005; SOUZA, 2000; 2004; 2009). O Referencial Teórico que fundamentou o levantamento dos dados e a interpretação dos mesmos abordam teorizações acerca da experiência da escuta de música. Especificamente é referência Ola Stockfelt (1997, 2004) em “Modos Adequados de Escuta”. Ao tratar de “Modos adequados de escuta” (*Adequate modes of listening*), Ola Stockfelt (1997, 2004) não quer dizer que há um modo ou maneira única e correta de se escutar música. Esse autor recorre ao termo “modos adequados de escuta” para indicar diferentes maneiras de escuta, determinadas socioculturalmente em várias circunstâncias da vida cotidiana nas quais as experiências musicais têm lugar. Esses “Modos de escuta” são relativos e inter-relacionados com as situações nas quais ocorrem as experiências da escuta atreladas com as competências do indivíduo para usufruir a música. Como aponta Stockfelt (1997, 2004) essas competências são conhecimentos aprendidos nas várias experiências de escuta de música na vida diária sem uma intencionalidade primária em “aprender música”.

Portanto, o entendimento da teorização de Stockfelt dos “modos adequados de escuta” mostrou-se com potencial para fundamentar uma compreensão das experiências cotidianas de escuta dos jovens da pesquisa.

Metodologicamente, a investigação foi do tipo qualitativa, embora com alguns dados quantitativos. Envolveu várias técnicas e procedimentos para ser realizada: questionário, Grupo Focal⁸ com sessões de escuta de música e entrevistas focalizadas e semiestruturadas⁹. No total, os participantes foram 51 jovens estudantes do 1º ano do Ensino Médio de uma escola pública da cidade de Araporã, MG, período matutino, que responderam ao questionário; 20 deles formaram quatro grupos focais. Desses, 16 foram entrevistados.

⁸ Grupo Focal, de acordo com Gatti (2005), trata de um conjunto de pessoas que são contatadas por pesquisadores e selecionadas, segundo os objetivos da pesquisa proposta. A reunião das mesmas, de acordo com essa técnica de investigação, visa fomentar a discussão e comentários sobre um determinado tema, que é o objeto da pesquisa, a partir de suas experiências pessoais.

⁹ A entrevista semiestruturada também foi caracterizada como focalizada em razão da possibilidade de inclusão de recursos além do roteiro de questões. Conforme Flick (2009, p. 144), “procede-se da seguinte maneira: após a apresentação de um estímulo uniforme (um filme, uma transmissão por rádio, dentre outras.), estuda-se o impacto deste sobre o entrevistado a partir da utilização de um guia de entrevista”.

A relevância da pesquisa no meio acadêmico da Educação Musical está em poder contribuir para discussões sobre o ensino e a aprendizagem de música nos contextos formal, informal e não formal. A investigação poderá possibilitar o desenvolvimento de propostas para outros fundamentos teóricos e práticos da Educação Musical com ênfase nos saberes pedagógico-musicais que emergem da cultura jovem e da relação jovens e músicas na atualidade, principalmente no quesito da aprendizagem musical auditiva e as formas de perceber as músicas hoje. Sob a ótica da perspectiva sociocultural, o ensino de música deve ter como princípio que as formas do estudante se relacionar com ela devem ser levadas em consideração para o planejamento do trabalho pedagógico (DEL BEN, 2000; SOUZA, 2000, 2004, 2009; QUEIROZ, 2005), assim, o interesse dos jovens em escutar música e os modos de se fazer isso em seu cotidiano precisam ser analisados e compreendidos na contemporaneidade. Todas as transformações na experiência de escuta de música e as maneiras de encarar essa prática musical hoje corroboram para novos questionamentos e inquietações para uma Educação Musical significativa. Além disso, o trabalho justifica-se também para problematizar a Educação Musical nas instâncias da educação básica, pois, compreender os significados, valores, lógicas dos jovens para usufruir as músicas, ou seja, a relação dos jovens com a música, dando ênfase a experiência de escuta, dará subsídio para pensar uma Educação Musical próxima, coerente, que seja adequada a esses significados, valores, lógicas cotidianas da prática musical entre os jovens (QUEIROZ, 2004). Além disso, justifica-se por corroborar com estudos sobre Juventudes e Músicas, temática que continua despontando na Educação Musical contemporânea e outros campos de estudo (ARROYO, 2009b). E ainda, por desvelar a dimensão da influência tecnológica na experiência da escuta contemporânea, as formas de perceber a música, tendo em vista o fato de os meios tecnológicos estarem em constante mudança e transformarem significativamente as práticas socioculturais de percepção, dentre elas, a escuta de música (GROSSI, 2000; IAZZETA, 1996).

REFERÊNCIAS

ARROYO, Margarete. Educação musical na contemporaneidade. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE PESQUISA EM MÚSICA DA UFG, 02, 2002, Goiânia. *Anais...* Goiânia: SEMPEM, 2002. p. 18-29. CD Rom.

ARROYO, Margarete. *Juventudes, músicas e escolas*: análise de pesquisas e indicações para a área da educação musical. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 21, p. 53-66, mar. 2009b.

BEHNE, Klaus-Ernest. *The development of 'Musikerleben' in adolescence*: how and why young people listen to music. In: DELIÈGE, I. e SLOBODA, J. (Org.). *Perception and cognition of music*. East Sussex: Psychology Press, 1997. p. 143-159.

BOAL PALHEIROS, Graça. Funciones y modos de oír música de niños y adolescentes, en distintos contextos. *Revista de Psicodidáctica*, n. 17, p. 1-15, 2004. Disponível em: <redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/175/17501702.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2010.

BOAL PALHEIROS, Graça; HARGREAVES, David J. Modos de ouvir musica em crianças e adolescentes. *Cuadernos Interamericanos de Investigación en Educación Musical*, n. 5, p. 5-16, jan. 2003. Disponível em <<http://www.ejournal.unam.mx/cem/vol03-05/cem0501.pdf>>. Acesso em: 01 abr. 2010.

CAIMI, Roberto Leonardo. Os significados da música para adolescentes de uma turma do Ensino Médio de Uberlândia e suas implicações para a Educação Musical. 2009. 88 f. Monografia (Graduação em Música Licenciatura) – Faculdade de Artes, Filosofia e Ciências Sociais – Departamento de Música e Artes Cênicas, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2009.

CORRÊA, Marcos Kröning. *Violão sem professor*: um estudo sobre processos de auto-aprendizagem com adolescentes. 2000. 194 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2000.

CUNHA, Elisa da Silva e. *Avaliação da Apreciação Musical*: Um estudo comparativo sobre a expressão escrita e falada de crianças e adolescentes. *Em Pauta*, Porto Alegre, v. 14/15, p. 67-81, nov-abr. 1998-1999.

DEL BEN, Luciana Marta. *A experiência de apreciar música*: relatos de alunos de 1ª série. In: SOUZA, Jusamara (Org.). *Música, cotidiano e educação*. Porto Alegre: Programa de Pós-Graduação em Música (Mestrado e Doutorado), 2000, pp.133-142.

DEL BEN, Luciana Marta. A Utilização do Modelo Espiral de Desenvolvimento Musical como Critério de Avaliação da Apreciação Musical em um Contexto Educacional Brasileiro. *Em Pauta*, Porto Alegre, v. 12/13, p. 35-54, nov-abr. 1996-1997.

FERRAZ, Silvio. Apontamentos sobre a Escuta Musical. *Música Hodie*. Goiânia, v. 1, p. 19-23, dez. 2001.

FLICK, Uwe. Introdução à pesquisa qualitativa. 3. Ed. Porto Alegre: Artmed: Bookman, 2009.

GATTI, Bernadete A. Grupo Focal nas pesquisas em Ciências Sociais e Humanas. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

GROSSI, Cristina de Souza; NARITA, Flávia; BLEGGI, Leonardo; FERLIM, Uliana. *Música Popular na educação musical: um projeto de pesquisa-ação*. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE PESQUISA EM MÚSICA DA UFG, 7, 2007, Goiânia. *Anais...* Goiânia: SEMPEM, 2007. p. 103-109. Disponível em: <http://www.anppom.com.br/anais/anaisVII_Sempem.pdf>. Acesso em: 22 dez. 2011.

GROSSI, Cristina de Souza. *Avaliação da audição musical: perspectivas de estudantes de graduação e compositores brasileiros*. *Música em contexto* (UnB), v. 3, p. 61-92, 2009. Disponível em: <<http://www.red.unb.br/index.php/Musica/article/viewFile/916/583>>. Acesso em: 22 dez. 2011.

GROSSI, Cristina de Souza. Avaliação da percepção musical na perspectiva das dimensões da experiência musical. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 6, p. 49-58, 2001. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/revista21/revista21_artigo5.pdf>. Acesso em: 22 dez. 2011.

GROSSI, Cristina de Souza. Categorias de respostas na audição da música Popular e suas implicações para a percepção musical. In: SIMPÓSIO PARANAENSE DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 7., 2000, Londrina. *Anais ...* Londrina: SPEM, 2000. p. 37-64.

GROSSI, Cristina de Souza. Dimensões da experiência musical na audição da música Popular. In: I Congreso Latinoamericano de Formación Académica en Música Popular, 2007, Villa María - Córdoba. I Congreso Latinoamericano de Formación Académica en Música Popular - CD de Ponencias. Villa María - Córdoba : Universidade Nacional de Villa María, 2007. v. 01. p. 01-13.

GROSSI, Cristina de Souza. Questões emergentes na avaliação da percepção musical no contexto Universitário. In: Liane Hentschke; Jusamara Souza. (Org.). *Avaliação em Música: reflexões e práticas*. 1ª ed. São Paulo: Moderna, 2003, p. 125-139.

HARGREAVES, David. Desenvolvimento musical e educação no mundo social. *Revista Música, Psicologia e Educação*, n. 1, p. 5-13, 1999. Disponível em: <<http://cipem.files.wordpress.com/2007/03/artigo-1.pdf>>. Acesso em: 20 jan. 2010.

HARGREAVES, David. “*Within you without you*”: música, aprendizagem e identidade. Tradução: Beatriz Ilari. *Revista Eletrônica de Musicologia*, v. 9, out. 2005. Disponível em: <http://www.rem.ufpr.br/_REM/REMr9-1/hargreaves.html>. Acesso em: 25 jun. 2010.

HENTSCKE, Liane. A Utilização do Modelo Espiral de Desenvolvimento Musical como Critério de Avaliação da Apreciação Musical. *Em Pauta*, Porto Alegre, v. 9/10, p. 32-43, dez-abr. 1994-1995.

HENTSCKE, Liane; DEL BEN, Luciana (org). *Aula de Música: do planejamento e avaliação à prática educativa*. In: _____ *Ensino de música: proposta para pensar e agir em sala de aula*, SP: Moderna, 2003, p. 176-189.

IAZZETTA, Fernando. O que é a música (Hoje). In: FÓRUM CATARINENSE DE MUSICOTERAPIA, 1, Florianópolis, 2001a, 5 p. Disponível em: <www.eca.usp.br/prof/iazzetta/papers/forum2001.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2010.

IAZZETTA, Fernando. Reflexões sobre a Música e o Meio. In: Encontro da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música, 13, São Paulo, 2001b. *Anais...* São Paulo: ANPPOM, 2001b. p. 200-210. Disponível em: <www.eca.usp.br/prof/iazzetta/papers/anp2001.pdf>. Acesso em: 22 fev. 2011.

IAZZETTA, Fernando. *Sons de Silício: Corpos e Máquinas Fazendo Música*. 1996. 228 f. Tese (Doutorado em Comunicação e Semiótica) - Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 1996. Disponível em: <<http://www.eca.usp.br/prof/iazzetta/papers/tese.htm>>. Acesso em 22 dez. 2011.

KRAEMER, R-D. Dimensões e funções do conhecimento pedagógico-musical. *Em Pauta: Revista do Programa de Pós Graduação em Música – UFRGS*, Porto Alegre, v. 11, n. 16/17, p. 50-73, abr./set. 2000.

LAMONT, Alexandra; HARGREAVES, David J.; MARSHALL, Nigel; TARRANT, Mark. Young people's music in and out of school. *British Journal of Music Education*, v. 20, n. 3, p. 229-241, 2003.

NORTH, Adrian C.; HARGREAVES David J.; O'NEILL, Susan A. The importance of music to adolescents. *British Journal of Educational Psychology*, v. 70, p. 255-272, 2000.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva. *A música como fenômeno sociocultural: perspectivas para uma educação musical abrangente*. In: MARINHO; V. M.; QUEIROZ, L.R.S. (orgs) *Contexturas: o ensino das artes em diferentes espaços*. João Pessoa: Editora da UFPB, 2005. p. 49-65.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva. *Educação musical e cultura: singularidade e pluralidade cultural no ensino e aprendizagem da música*. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 10, p. 99-107, mar. 2004. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/revista10/revista10_artigo12.pdf>. Acesso em 22 dez. 2011.

RABAIOLI, Inácio. *Práticas musicais extra-escolares de adolescentes: um survey com estudantes de Ensino Médio da cidade de Londrina/PR*. 2002. 145 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/2874/000377784.pdf?sequence=1>>. Acesso em 22 dez. 2011.

REIS, Liège Pinheiro dos; AZEVEDO, Maria Cristina de Carvalho Cascelli. Vivência musical de alunos do Ensino Médio e o repertório musical do PAS/UnB. In: ENCONTRO NACIONAL DA ABEM, 17, 2008, São Paulo. *Anais...* São Paulo: ABEM, 2008. p. 1-6. CD Rom.

SANTOS, Fátima Carneiro dos. *Cage: uma escuta que compõe. Música Hodie*. Goiânia, v. 1, p. 8-18, dez. 2001.

SLOBODA, John A. Ouvir Música. In: _____ *A mente musical: psicologia cognitiva da música*. Tradução de: Beatriz Ilari e Rodolfo Ilari. Londrina: EDUEL, 2008, p. 159-253.

SOUZA, Jusamara. Aprender e ensinar Música no cotidiano. 2ª ed. Porto Alegre: Sulina, 2009.

SOUZA, Jusamara. Educação musical e práticas sociais. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 10, p. 7-11, mar. de 2004.

SOUZA, Jusamara; TORRES, Maria Cecília de Araújo. *Maneiras de ouvir música: uma questão para a educação musical com jovens. Música na educação básica*. Porto Alegre, v. 1, n. 1, p. 46-59, out. 2009.

SOUZA, Jusamara. (org.) *Música, cotidiano e educação*. Porto Alegre: Programa de Pós-Graduação em Música do IA da UFRGS, 2000.

STOCKFELT, Ola. Adequate modes of listening. In: SCHWARZ, David; KASSABIAN, Anahid; SIEGEL, Lawrence. *Keeping score: musica, disciplinarity, culture*. Charlottesville, Vi.: University Press of Virginia, 1997. p. 129-146.

STOCKFELT, Ola. Adequate modes of listening. In: COX, Christoph; WARNER, Daniel. *Audio Culture: Readings in Modern Music*. Continuum: New York – London, 2004. p. 88-93.

SWANWICK, Keith. Keith Swanwick fala sobre o ensino de música nas escolas. *Revista Nova Escola*, São Paulo, v. 2, nov. 2010. Entrevista concedida a Ana Gonzaga. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/arte/fundamentos/entrevista-keith-swanwick-sobre-ensino-musica-escolas-instrumento-musical-arte-apreciacao-composicao-529059.shtml>>. Acesso em 15 jun. 2012.

TARRANT, Mark.; NORTH, Adrian C.; and HARGREAVES, David J. English and American adolescents' reasons for listening to music. *Psychology of Music*, v. 28, p. 166-173, 2000.

MÚSICA E CINEMA – RELATO DE EXPERIÊNCIA COM O 9º ANO

Gisele Crosara Andraus
giselecrosara@yahoo.com.br

Resumo: A proposta deste relato é descrever e analisar um projeto desenvolvido com turmas de 9º ano do Ensino Fundamental, nas aulas de música, durante este ano de 2012 na Escola Estadual Osmundo Gonzaga Filho na cidade de Caldas Novas, Goiás. As atividades foram baseadas nas Sequência didática sugeridas nos cadernos de Reorientação Curricular do 1º ao 9º ano – Currículo em Debate – Goiás volumes 7.2/7.2.3 da Secretaria Estadual de Educação de Goiás. Os resultados obtidos foram muito satisfatórios e apontam para um avanço na aceitação e na inclusão da Música na Escola, como forma de aprendizagem musical, trazendo contribuição para esta nova fase da Educação Musical Escolar.

Palabras-chave: Educação Musical, Música na Escola, Sequência didática.

Introdução

Este texto é um relato de experiência de um trabalho já desenvolvido com as turmas de 9º ano do Ensino Fundamental na Escola Estadual Osmundo Gonzaga Filho em Caldas Novas, Goiás. Descreve e analisa as atividades desenvolvidas seguindo a proposta da Sequência didática sugeridas nos cadernos de Reorientação Curricular do 1º ao 9º ano – Currículo em Debate – Goiás volumes 7.2/7.2.3 da Secretaria Estadual de Educação de Goiás.

A sequência didática sugerida para o 9º ano tem a temática – Música e Cinema organizado numa proposta de 15 aulas desenvolve a modalidade da Música Incidental, apresenta como expectativas de aprendizagens:

- Desenvolver a capacidade de atenção, percepção e concentração;
- Conhecer e reconhecer elementos da linguagem musical das Trilhas Incidentais;
- Ampliar o repertório de sons conhecidos e utilizados pelos estudantes;
- Desenvolver diferentes formas de expressão (sonora, cênica e imagética) por meio da Música Incidental. (GOIÁS, 2010, p.43)

É apresentada como um roteiro, sugerindo as devidas adequações citadas em seus princípios:

[...] professores de arte, profissionais intelectuais que são, poderão elaborar suas próprias sequência didática, centradas no diálogo, centradas no diálogo constante com seus estudantes e contextos, na pesquisa, na exploração, no distintivo, no metafórico, na

valorização do percurso, permitindo aos estudantes conhecerem-se ou reconhecerem-se como sujeito integrante de uma cultura. (GOIÁS, 2010, p.23)

Deixando assim a flexibilidade para utilizar e organizar as aulas de acordo com a realidade escolar e as práticas de uma educação musical pautada no fazer artístico, desenvolvendo a sensibilidade humana e oportunizando o desenvolvimento de experiências estéticas, prazerosas, estimulando nos alunos o gosto pela música.

Alguns autores, tais como Penna(2003), Pires(2003), Arroyo(2004) e Beaumont(2003) observam que nos meios escolares ainda existem muitas dúvidas e interpretações ambíguas sobre sua implantação e que isto pode estar associado às dificuldades que o ensino de música tem enfrentado para o seu desenvolvimento. (ANDRAUS, 2007, p.22)

Novos horizontes são apontados a partir da publicação da lei 11.769/2008, que modifica o contido no parágrafo segundo do Art. 26 da LDBEN 9.394/1996. Fazendo da música conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, da Educação Básica. Este novo contexto, ao qual o país já fez parte em épocas passadas, sobretudo nos anos do governo Vargas com Villa Lobos, diz respeito à inclusão da música como disciplina obrigatória nas escolas regulares. Porém percebe-se que as condições políticas e sociais precisam acompanhar o princípio que regeu a formulação desta lei.

Contexto educacional:

Quando cheguei à escola para desenvolver a disciplina de música a qual fui concursada, percebi que o papel do ensino de música ainda não era compreendido. No currículo escolar encontra-se ainda o nome de Arte, e não Música. Entrei para substituir a vaga da professora de Arte que foi aposentada, mas que muitas vezes me pedem para fazer algumas atividades que são da área de artes visuais.

Este amparo que tivemos com esta Lei 11.769/08, juntamente com os documentos oficiais elaborados pela Secretaria de Educação do Estado de Goiás (Currículos em Debates) e ainda com o Ciranda da Arte, à presença da música na escola, como disciplina, ou como aula específica, apresenta-se a música como conhecimento, entendida como uma linguagem artística, organizada e fundamentada culturalmente.

Neste pensamento organizei e reestruturei a sequência didática, de acordo com a realidade encontrada no próprio cotidiano escolar, tornando as atividades musicais mais significativas.

A proposta das Sequências Didáticas

A publicação do Caderno 7, é uma continuação da proposta de apresentação das Sequências Didáticas que reorientam os currículos do Ensino Fundamental nas escolas públicas estaduais e é integrante da série Currículo em Debate.

É resultado da contribuição de professores a partir de suas práticas pedagógicas, com a iniciativa da Secretaria de Educação para aprimorar o ensino na escola pública.

Cito a seguir alguns trechos que apresentam os ideais da proposta que considero fundamental:

- O aluno:

Quem ocupa em interpretar a escola, os fenômenos ligados à educação ou qualquer outra prática que coloca em cena o processo de ensino-aprendizagem, precisa tomar consciência de que há um elemento comum, essencial e norteador: o sujeito humano, seus impasses, seus problemas, suas potencialidades, suas dores, seus sonhos e, especialmente, a sua incompletude. E pode haver – ou deverá haver – o que cantou Caetano Veloso: “gente tem que brilhar”.

Ao tomar esses pressupostos, poder-se-ia afirmar que a questão central para nós, professores, é: “quem é o aluno hoje?”

É preciso dar voz à juventude, respeitar sua cultura e, a partir daí, trabalhar os conceitos e valores que permeiam o seu mundo. (GOIÁS,2010, p. 11e13)

- O ensino:

Pensado através do novo letramento:

O *letramento* passou a ser um convite a olhar de modo diferente as atividades pedagógicas de todas as disciplinas. [...] As diversas disciplinas têm, em consequência desse ponto de vista sobre o saber, uma vasta tarefa. [...] O jeito de fazer um ensino de bom letramento não está disponível a pronta entrega. Cada um de nós está convidado a fazer suas hipóteses pedagógicas, os cortes de certos conteúdos, ou acréscimos de outros. É um projeto coletivo, feito pelos professores da área, conversando muito, aprendendo junto.[...] Com essas práticas, com essa cultura voltada para o novo letrado, estamos contribuindo para formar o cidadão preparado para o trabalho, para as relações sócias, para a reflexão. (GOIÁS,2010, p. 14 e 15)

- A cultura local:

Cultura local é um dos conceitos que compõem o eixo do processo de reorientação curricular em curso em Goiás. [...] Interessava ao grupo pensar a experiência local e sua relação com o social, pois a história é uma só. [...] Esses traços são

componentes de uma cultura tanto urbana quanto rural, presente na capital e nos diversos municípios do Estado. (GOIÁS, 2010, p. 16)

- A prática docente e currículo:

Compreendemos o currículo como uma seleção de cultura, que enfatiza certos elementos, em um universo mais amplo de possibilidades, em detrimento de outros.

Compreendemos, também, a educação em arte como uma seleção da cultura, e assim, procuramos desenvolver ações educativas que extrapolam as aprendizagens para além do universo eurocêntrico e monocultural.

Para que esses pensamentos e desejos sejam concretizados, faz-se necessário: (a) a superação da ruptura que há entre o que acontece dentro e fora da escola, construindo, para tanto, sequências didáticas que possam dialogar com os desejos e interesses dos estudantes; (b) o exercício docente especialista, conforme as Diretrizes Operacionais da Rede Pública Estadual de Ensino de Goiás 2009/2010; (c) a formação contínua e continuada dos docentes e (d) a adequação de espaço físico e a aquisição de materiais artístico-pedagógicos específicos a cada área de arte.

No currículo, mais especificamente nestas sequências didáticas, o compromisso político, investigativo e reflexivo materializa-se na seleção, na organização e na disposição dos conteúdos considerados mais significativos para cada contexto e que podem, ou melhor, deve colaborar para que os estudantes se localizem melhor no mundo em que vivem e percebam as diferentes situações a que os indivíduos e grupos estão submetidos por razões econômicas, políticas, étnicas, raciais e de gênero, dentre outras. (GOIÁS, 2010, p. 21 e 22)

Organizadas em forma de sequências didáticas foi o formato que a SEDUC encontrou para tornar as experiências críticas.

Assim, para que as aulas de arte possibilitem aos sujeitos a apropriação e construção de conhecimentos e significações, as sequências didáticas estão organizadas numa estrutura que propõe articular: (a) atividades para verificação dos conhecimentos prévios dos estudantes [...]; (b) atividades de ampliação dos conhecimentos; (c) atividades de sistematização dos conhecimentos que garantam a retomada do percurso investigado, estudado, construído; (d) atividade de avaliação formativa [...] acompanhando a caminhada dos estudantes e, se for o caso, estabelecer novos encaminhamentos. (GOIÁS, 2010, p.23)

Apresenta e acredita no professor pesquisador, intelectual e reflexivo. Tendo como expectativa que os professores possam “construir referências de escola que nossos estudantes procuram, desejam e merecem.” (GOIÁS,2010, p. 24)

A aplicação da Sequência Didática – 9º ano - Música e Cinema:

Dentre as 15 aulas propostas, na minha realidade se resumiram em seis (6), sendo a carga horária com as turmas do 9º ano de uma aula semanal de 50 minutos. Consegui manter a sequência didática até a aula 9, mas não como uma aula por semana, mas eu agrupava algumas aulas em pares, para conseguir organizar o espaço que era necessário para passar as partes dos vídeos - laboratório de informática – onde fica o data show, e para estimular e manter a atenção dos alunos na temática proposta.

Com toda dificuldade que encontrei, como por exemplo, conseguir encontrar os materiais sugeridos pela sequência, ainda enfrentava a indisciplina dos alunos. Mas mesmo assim, eles se interessaram, principalmente a partir da segunda aula, quando trouxe para a sala o cd com as trilhas sonoras de alguns filmes, programas de TV e músicas de filmes infantis, isso os instigou a vontade de descobrir de qual filme ou programa que a trilha tocada representava, com isso, a participação foi maciça, integral e animada.

Aproveitando desse momento, comecei a criar um melhor vínculo com esses alunos, pois professora nova, disciplina nova, ainda estava na fase de conquista de espaço entre ambos os lados – professora/alunos. Alguns alunos pediram o cd emprestado, outros começaram a comentar que gostam de filmes, que curtem estes tipos de música, fui percebendo que nossos mundos começaram a se comunicar.

Para poder preparar o material da sequência didática, paguei a mensalidade de um site de downloads, tendo assim acesso para baixar filmes e trilhas sonoras, tanto as sugeridas pela sequência, como outras que os alunos sugeriam. Esta fase foi a nossa paixão.

No YouTube encontrei vídeos criados, com trilhas comentadas de filmes, o que enriqueceu muito nossas aulas, e nos trouxe a ideia do trabalho final para este bimestre que estava sendo desenvolvido essa temática.

Durante o período de nosso projeto, tivemos um pequeno problema, o que me obrigou a mudar alguns rumos, tinha pensado em desenvolvê-lo sempre no laboratório de informática, para que os alunos montassem seus trabalhos em nosso horário de aula, sob minha orientação. O laboratório precisou ser fechado, para reforma do prédio, e se

transformar em sala de aula para a turma do 4º ano. Dessa forma os alunos passaram a desenvolver os trabalhos em casa, e a cada aula trazendo para que eu pudesse orientá-los, o que foi negativo, pois conseguia atender um grupo de cada vez, o restante tinha que esperar, e com isso gerava uma indisciplina ainda maior. Aí... Mudança de planos. Apliquei as aulas 4,5 6 e 7 de uma vez, mas ao invés de fazermos como proposto pela sequência, um círculo de conversa com toda a sala, cada grupo se reuniu e respondeu numa folha para me entregar. Mas... Ufa!!!! Acabou tudo certo, trabalho concluídos e apresentados.

Partimos então para as aulas 8 e 9 que era a divisão dos grupos para as temáticas apresentadas na sequência proposta no caderno, em sala mesmo, cada grupo leu o texto de apoio ANEXO I – O Compositor e o Produtor Musical, apresentado na página 45, e já pensado no que deveriam pesquisar. Discutimos os temas e na outra semana iniciaram as apresentações deste trabalho.

Desta maneira que organizei e ministrei em forma de projeto esta sequência didática, utilizando das 15 aulas apenas 9, pois percebi que os alunos foram esgotando o interesse pela temática. Mas até hoje comentam sobre esse projeto:

No começo, pensei que fosse mais uma aula de música, pois pra mim essa novidade neste último ano na escola, mais uma disciplina, nada me interessava, mas cinema, filmes eu gosto, e no dia que a professora colocou o cd para descobrirmos as trilhas sonoras dos filmes, me interessei de tal forma, como se tivesse tido um click na minha cabeça. Comecei a me interessar pelas aulas de música. Foi um projeto muito bom, vi que até os alunos que nunca participam se interessaram e participaram. (Aluna 1 do 9º ano C)

Aula de música! Ah! Era um saco! Até que começamos o projeto Música e Cinema, tirando as partes teóricas é claro. Mas foi interessante, nos envolveu. Mas o melhor para mim foi montar o vídeo com a trilha sonora de um filme, que a prof. pediu como trabalho, valendo quase toda a nota do bimestre, mas por fim, nem lembrava que era trabalho. Nosso grupo se envolveu e divertiu com esse projeto. Só que achei que com o tempo já estava ficando chato, cansado desse assunto. Ainda bem que a prof. parou, acho que ela percebeu. (Aluno 2 do 9º ano A)

Considerações finais:

Tornar a educação musical na escola como importante é mostrar o quanto os elementos de aprendizagem de musica e as consequências desse trabalho podem atuar como elemento fundamental em determinados contextos. Criar uma conversação entre os conteúdos e

práticas não é tarefa fácil. Mas com criatividade durante esse trabalho desenvolvido, foi gradativamente percorrendo um caminho que os educandos sentiram-se em cada aula envolvidos e contribuindo para um ambiente motivador e propício para as aprendizagens. Desta forma, a seleção e o planejamento das aulas com essa temática envolvendo o cinema, sugerida pela sequência foram apropriados.

Além de despertar novos desejos nos alunos sobre o ensino de música, a importância de conhecer os ambientes dos educandos e suas experiências a fim de criar ou contribuir para um ambiente o mais propício possível para uma efetiva educação musical, foi imprescindível para o resultado positivo deste projeto “Música e Cinema”.

A escola pode ampliar o universo de conhecimento, proporcionando-lhes o encontro com a linguagem musical. Este ensino de música partindo do universo musical dos alunos, como recurso pedagógico, como instrumento de mobilização do pensamento, como prática de conjunto ou como forma de expressão de sentimentos e emoções.

No contexto educacional aqui apresentado viu-se que devido às particularidades da sala de aula como inadequação do espaço físico, escassez de material e quantidade de educandos por turma, compromete na eficiência do ensino.

O estado conhece o papel fundamental e relevante da educação música na escola, através do apoio material juntamente com o grupo do Ciranda da Arte, facilitando assim o desenvolvimento e da inserção da Música na escola.

É essencial que o educador musical deve ter um olhar atento e observador para práticas significativas, conforme afirma Arroyo “(...) um segundo aspecto sobre a relevância do olhar antropológico para a Educação Musical está na possibilidade de educadores musicais transformarem suas percepções sobre o que considerar como situações e práticas de ensino e aprendizagem de música”. (ARROYO, 1999,).

Vejo a educação musical na escola em que venho desenvolvendo meu trabalho, vem progredindo a cada dia. Após um ano posso dizer que acredito sim na Educação Musical e principalmente nos resultados obtidos por ela. Orgulho-me em ter investido nessa área, pois sei o quanto ela auxilia na aprendizagem de todos os alunos. Uma educação onde todos possam participar e aprender e que sintam o prazer em participar, pois a música deve fazer parte das alegrias da vida da mesma forma que alegra nossos ouvidos.

Referências

ARROYO, Margarete. Representações sociais sobre práticas de ensino e aprendizagem musical: um estudo etnográfico entre congadeiros, professores e estudantes de música. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. 1999.

BRASIL. Lei nº 9.394 Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Promulgada em 20 de Dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: <[http:// www.planalto.gov.br/ccivil/ leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil/leis/l9394.htm)> Acesso em: out. 2012.

_____. Presidência da República, Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008. Altera a lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. Brasília, 2008. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ ato2007-2010/2008/lei/L11769.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2008/lei/L11769.htm)

GOIÁS, Secretaria de Estado da Educação. Reorientação curricular do 1º do 9º ano: currículo em debate – Goiás: sequências didáticas: convite à ação: música: caderno 7.2.3. Goiânia: Poligráfica, 2010.

ANDRAUS, Gisele Crosara. A música na escola tem futuro? Uma análise da situação do ensino de música na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, em Uberlândia – MG, 10 anos após a promulgação LDB-9.394/96. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-graduação em Educação, universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2007.

SOBREIRA, Sílvia. **Reflexões sobre a obrigatoriedade da música nas escolas públicas.** Revista da ABEM, Porto Alegre, V. 20, 45-52, set.2008.

O ENSINO DE PIANO EM GRUPO COM VISTA À OBTENÇÃO DE UMA ALFABETIZAÇÃO MUSICAL. IMPACTOS DE UM PROJETO DE INVESTIGAÇÃO NUMA ESCOLA PÚBLICA EM PORTUGAL

Rui Pedro Soeiro e Silva Pintão
Instituto de Educação – Universidade do Minho
Centro de Investigação de Estudos da Criança
ruipintao@gmail.com

Maria Helena G. Leal Vieira
Instituto de Educação – Universidade do Minho
Centro de Investigação de Estudos da Criança
m.helenavieira@ie.uminho.pt

Resumo: Este artigo pretende descrever um projeto de investigação ação desenvolvido numa escola portuguesa utilizando o ensino de piano em grupo como ferramenta didática com vista à aquisição de uma alfabetização musical. O projeto foi implementado com uma turma de crianças do primeiro ano do primeiro ciclo do ensino oficial (seis anos de idade). As crianças não tinham conhecimento musical formal prévio adquirido e o projeto procurou avaliar numa perspetiva interpretativa os impactos do ensino de piano em grupo no desenvolvimento da sua alfabetização musical assim como contribuir para uma melhoria da prática docente e para o envolvimento parental. A metodologia de investigação-ação foi potenciada através da aplicação de questionários e entrevistas permitindo conciliar a vertente formal e didática da aprendizagem (teoria e prática do investigador/professor) com os ritmos e evolução dos alunos no aprender música mantendo coerência com os objetivos da pesquisa.

Palavras-chave: Alfabetização musical; Ensino de piano em grupo; Didática instrumental.

A alfabetização¹ musical enquanto conceito integrador de práticas musicais diferenciadas

Importa destacar duas formas de alfabetização: uma é designada de alfabetização básica e é aquela que permite que alguém leia e escreva de forma elementar. No entanto, para alcançarmos um nível superior de alfabetização, temos que nos referir a uma alfabetização mais integradora de saberes, mais holística que “num sentido lato, consiste em inteligências musicais – a habilidade de discriminar sons e de construir sentido, a partir deles, tal como é exigido em diferentes papéis ou atividades (REIMER, 2003, p. 262).

Outros especialistas nesta matéria preferem usar o termo *literacias* em vez de apenas *literacia* visto tratar-se de um conjunto complexo de habilidades (SOARES, cit. por MILLS & McPHERSON, 2009, p. 155). Estas *literacias* referem-se antes de mais a uma aprendizagem informal que surge antes da literacia formal (ler e escrever música) e que inclui os passos iniciais em que a criança se deve mover para entender a linguagem musical *per si*. Para que isso ocorra é necessário ter em conta o que os autores denominam de “contextos...” (MCPHERSON; MILLS, 2009, p.156). Estes contextos serão propiciadores de uma aprendizagem informal permitindo que as crianças adquiram e processem diferentes experiências. Gordon corrobora desta necessidade destacando a importância das experiências informais para que a literacia aí ocorra e mais tarde poder ser direcionada para uma aprendizagem formal (Gordon, 2000, p.316).

Neste âmbito, o investigador é sensível ao facto de que o aluno, ao aprender música pela primeira vez, deve estar apto a conhecer o aspeto multidimensional inerente à aprendizagem musical com múltiplas ações na sala de aula algo que a literatura anglo-saxónica associa a *musicianship* e/ou *comprehensive musicianship* (ELLIOTT, 1995, p.53).

O ato de ouvir música e procurar imediatamente reproduzi-la através do canto ou do teclado, o sentir o ritmo através do movimento corporal, o distinguir duas frases musicais distintas representam neste contexto exemplos da matéria-prima (conjunto de práticas musicais diferenciadas) sobre as quais a alfabetização musical se vai potenciar na sala de aula.

¹ A expressão *literacia* (s) usada em literatura diversa do referencial teórico desta pesquisa será substituída sempre que possível pela expressão *alfabetização*, decorrendo deste artigo ser apresentado no Brasil onde este termo é mais adequado. Exceptuam-se as situações em que os autores citados definem o termo.

A natureza da pesquisa

Esta pesquisa situa-se no campo da investigação de matriz qualitativa e interpretativa. Esta perspectiva apoiando-se no interacionismo simbólico não confere às coisas um significado único e independente das interpretações dos seres humanos, logo, independente da ação humana (PONTE, 2005, p.2). Sendo assim, o objeto da pesquisa social está localizada na ação e no ambiente social sobre a qual incide essa pesquisa (ERIKSON, cit. por PONTE, idem, ibidem). Nessa medida, a pesquisa interpretativa “procura descrever e compreender o sentido constitutivo das formas existentes da realidade social e política e não de as julgar, avaliar ou condenar” (GREENE, cit. por PONTE, idem, ibidem).

O interacionismo simbólico aparece descrito por Blumer (cit. por FLICK, 2005, p.18) assente em três pressupostos, sendo que no primeiro, “os seres humanos agem em relação às coisas, com base no significado que elas têm para eles” (...), o segundo refere que “este significado deriva, ou resulta da interação social entre o sujeito e os seus conhecidos”. O terceiro “estabelece que estes significados são manejados e modificados por meio de um processo interpretativo que a pessoa utiliza para lidar com as coisas que encontra”.

Neste contexto, a pesquisa procurou observar o conjunto de relações e inter-relações entre os alunos, tendo como princípio um conjunto de ações e comportamentos característicos da dinâmica de grupos e que inclui entre outras, a aprendizagem cooperativa e a aprendizagem por descoberta integrando a tipologia de ensino de piano em grupo e destacando os significados que os sujeitos adquirem a partir do modo não só como eles se vêm a si próprios mas a partir do modo como eles pensam que são vistos pelos outros (BIERSTEDT, cit. por HAMMERSLEY, 1990, p.62).

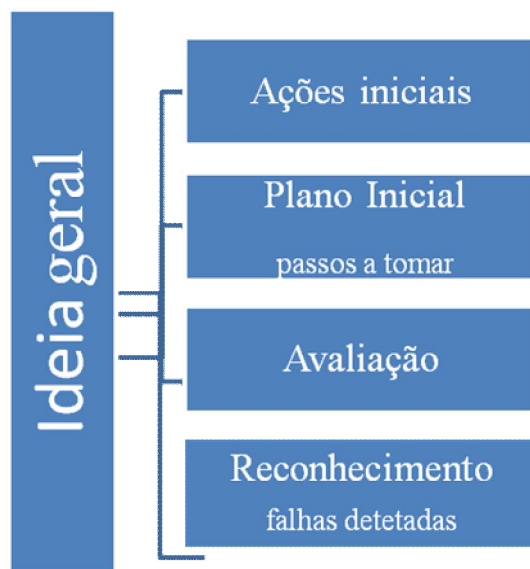
A metodologia de investigação utilizada nesta pesquisa foi a metodologia de “investigação-ação prática”, sendo aquela em que o professor tem como objetivo principal, melhorar a sua própria prática docente. Esta metodologia de “investigação-ação prática” corresponde ao modelo defendido por Stenhouse (1998) e Elliott (1993). Elliott referido em Latorre (LATORRE, 2008, p.37) adequou um modelo de estruturação desta metodologia, dividido em ciclos de intervenção, sendo que cada um deles contém a planificação (plano inicial ou plano revisto) a ação (conhecimentos gerais e específicos) e a reflexão (avaliação e reconhecimento) tendo sido o que melhor se adaptou para a implementação da pesquisa.

Descrição do projeto

O projeto decorreu em Vila Nova de Gaia, numa escola pública no contexto das atividades de enriquecimento curricular² tendo decorrido entre Janeiro e Junho de 2011, num total de vinte e uma aulas. Os alunos que integraram o projeto (quinze) tinham entre os cinco e seis anos de idade, sendo nove do sexo masculino e seis do sexo feminino. Os alunos foram divididos em dois grupos, um com oito e outro com sete alunos com aulas de quarenta e cinco minutos. O ensino de piano em grupo foi praticado através do uso de oito teclados.

Ao longo do processo de intervenção a pesquisa seguiu o plano global descrito por Elliott (1993) como característico deste tipo de investigação:

Ciclo 1 – Elaborar o plano:



Como ponto de partida, o investigador deve ser claro quanto a determinar a ideia que estará na génese do projeto e que neste caso representa o ensino do piano em grupo para uma nova alfabetização musical. Este pressuposto corresponde à ideia geral que está representada no esquema.

² No artigo 9 do decreto-lei nº6/2001 vem enunciado que para o efeito, consideram-se as atividades de enriquecimento curricular como sendo de carácter facultativo e de natureza eminentemente lúdica e cultural, incidindo nos domínios desportivo, artístico, científico e tecnológico, de ligação da escola com o meio (p.260).

As ações iniciais incidiram em procurar que o professor não só entendesse o projeto delineado pelo investigador mas também o assumisse como uma prática importante para o seu desempenho na sala de aula enquanto protagonista de um programa curricular. O plano incidiu num conjunto de conhecimentos gerais a serem adquiridos pelos alunos nomeadamente, aprenderem a interagir em grupo, o conhecimento do teclado e o saber adquirir uma boa postura corporal.

A nível de conteúdos há a referir a aprendizagem dos ritmos (batimentos de quatro, dois e um tempo), de diferentes canções infantis e populares, da escrita musical, da posição da mão fixa de cinco dedos servindo o dó maior como modelo tonal (dó fixo). O uso da transposição a partir de simples melodias, a introdução de baixos harmónicos, assim como a introdução à leitura através da realização de um repertório adequado para tal, foram outras das práticas realizadas na sala de aula.

As aulas em grupo (divisão em grupos de dois ou mais elementos) e as atividades de reforço (efetuar em cada aula, uma breve recapitulação dos conteúdos realizados na aula anterior em grupo e individualmente) foram os passos que foram tomados para implementar as diferentes aprendizagens. O diário de bordo do investigador e as frequentes reuniões efetuadas entre o investigador e o professor serviram de base para uma primeira avaliação.

Como consequência desta avaliação foi possível detetar e reconhecer algumas falhas tendo a primeira sido a de procurar dar algum tempo para os alunos se ambientarem a este tipo de aula e a procurarem entender que o teclado não serve apenas para fins lúdicos. Esta fase de adaptação estendeu-se igualmente ao investigador e ao professor que implementaram este projeto pela primeira vez, com estas características.

Este ciclo inicial integrou um conjunto de cinco aulas.

Ciclo 2 – Aperfeiçoar o plano anterior:



Este segundo ciclo foi revisto procurando que a partir das reflexões efetuadas no ciclo anterior, os alunos e o professor tivessem mais tempo para trabalharem nos diferentes conteúdos. No que diz respeito aos conhecimentos gerais foi dada importância a um aprofundamento do conhecimento do teclado, na postura corporal e em saber interagir em grupo. Outra preocupação foi tentar que os alunos associassem o que cantavam com o que tocavam no teclado, ainda que de forma exploratória.

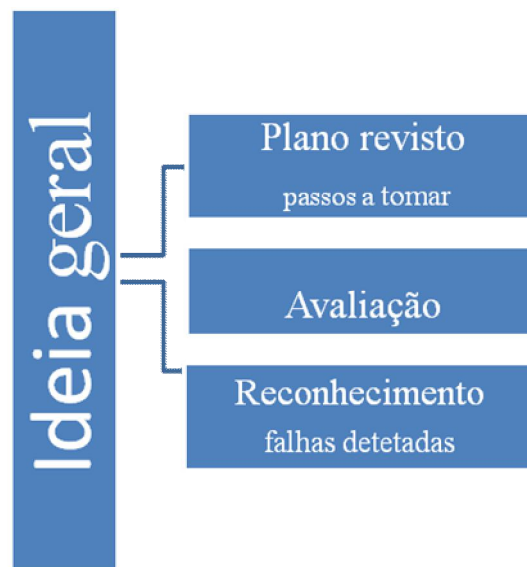
Os conteúdos neste ciclo incidiram na prática da articulação dos dedos, nos diferentes batimentos rítmicos e no ir assimilando as primeiras canções e trechos instrumentais.

Os passos tomados para concretizar os fins atrás referidos foram conseguidos através de atividades de reforço e de diferentes estratégias usadas a partir da dinâmica de grupo e da aprendizagem cooperativa de uma forma geral, além de uma maior atenção em assimilar os diferentes batimentos rítmicos e no treino auditivo (fazendo corresponder o que se ouve com o que está escrito na partitura). Por outro lado o investigador foi-se apercebendo da identidade da turma no seu todo não só através do modo como a turma funcionava em conjunto mas igualmente a partir das diferentes motivações, comportamentos e capacidades individuais manifestadas pelos seus membros, obrigando que o plano inicial (ciclo 1) se reformulasse, numa dialética dinâmica entre o lado teórico e prático.

Os modos de avaliação foram os mesmos usados no ciclo anterior. O reconhecimento das falhas detetadas situou-se em marcar nesta fase um ritmo de aprendizagem mais rápido através de uma melhor distribuição de tarefas na sala de aula

para os alunos interagirem entre si e em procurar sistematizar o conjunto de atividades através de uma categorização criada pelo investigador para o efeito. Assim sendo, o conjunto de atividades realizadas foi codificado de forma aleatória com A1 (Leitura tonal); A2 (Atividade rítmica); A3 (Técnica instrumental); A4 (Escrita musical); A5 (Treino auditivo); A6 (Prática Instrumental/Performance); A7 (Canto). O segundo ciclo integrou um conjunto de oito aulas.

Ciclo 3 – Conclusão do projeto:



O plano revisto neste último ciclo teve em vista orientar o conjunto de atividades realizadas para uma apresentação final em forma de audição dedicada aos pais, e demais comunidade educativa. Os passos tomados para seguir este plano foram dar uma menor atenção à leitura e à escrita musical em detrimento de completar o conjunto de canções escolhidas para serem tocadas e cantadas na audição.

Nesta fase houve um reforço da prática instrumental em grupo e a introdução dos baixos harmónicos (tónica-dominante-tónica) assim como um reforço dos conteúdos já apresentados. A avaliação ocorreu dentro dos mesmos moldes preconizados desde o primeiro ciclo. O último ciclo integrou um conjunto de oito aulas.

O reconhecimento de falhas fez com que o processo de distribuição de tarefas para a audição final seguisse desde cedo um modelo organizado em que os alunos foram distribuídos em pares de acordo com as potencialidades e facilidades para

desempenharem a parte melódica ou harmónica da canção, assim como através das empatias criadas entre eles para se integrarem em pares.

Impactos do projeto nas crianças

Os impactos que os alunos tiveram sobre o projeto foram identificados a partir de questionários realizados pelo investigador. No que diz respeito à assiduidade há a mencionar que três alunos tiveram duas faltas; seis alunos faltaram uma vez e os restantes seis nunca faltaram.

Catorze alunos responderam que a música é para eles tão importante como aprender a escrever, a ler ou a contar. Apenas um aluno respondeu na categoria de “não sei”.

No que diz respeito a procurar saber se no próximo ano iriam querer continuar com o ensino de piano em grupo, apenas um aluno respondeu negativamente, outro respondeu na categoria de “não sei” e os restantes treze responderam afirmativamente.

Na questão para qualificar o que foi para eles tocar piano, doze dos quinze disseram que foi uma experiência positiva – para nove foi uma experiência “muito boa” e para os restantes foi apenas “boa”.

É igualmente de salientar, à margem deste questionário ações individuais que os alunos tiveram sendo de destacar a necessidade de um deles que exigiu à sua avó que comprasse um teclado para ele, apesar dos fracos recursos materiais e uma aluna que no ano seguinte se matriculou numa escola vocacional de música para estudar piano. Vieira a este respeito acentua a necessidade deste tipo de ensino contribuir para uma “detecção de aptidões e orientação vocacional” e representar “a base da pirâmide” do ensino da música na escola pública, com vista à obtenção de uma alfabetização musical (Idem, 2009, p.532-533; 2011, p.801).

Impactos do projeto nos pais

O questionário realizado aos pais/encarregados de educação dos alunos foi respondido pela grande maioria, num total de quinze responderam doze. Cem por cento das respostas confirmaram o interesse dos filhos para continuarem a tocar e a ter aulas de piano no ano seguinte.

Para determinar o grau de importância que a aprendizagem musical teve, comparando com a aprendizagem das outras áreas do currículo escolar permitiu registar

83,3 % de respostas referindo que ambas estão no mesmo patamar de importância tendo igual percentagem respondido “estar muito satisfeito” com as aulas que os seus filhos tiveram durante o ano.

As entrevistas feitas à professora generalista e ao professor que implementou o projeto, foram unânimes em reconhecer o elevado grau de satisfação manifestado pelos pais tendo sido ainda assinalado por outros professores o lamento manifestado pelas demais turmas não estarem igualmente abrangidas neste projeto.

Impactos do projeto no professor

A partir de uma entrevista realizada pelo investigador ao professor responsável pela implementação do projeto, foi destacado uma motivação acrescida manifestada pela maioria dos alunos durante o período em que decorreu este projeto. Foi igualmente verificada uma melhoria no grau de socialização entre os alunos. O professor salientou ainda que as diferentes práticas musicais realizadas na sala de aula fizeram parte integrante do que se associa a aquisição de uma alfabetização musical, através do aprender fazendo (tocando) e com uma sistematização de conteúdos para o que deve ser a aprendizagem da música nesta fase de ensino.

Analisando o projeto enquanto plano curricular fez o entrevistado referir que houve sempre “um fio condutor desde a primeira até à última aula” no plano traçado pelo investigador e ao mesmo tempo permitiu que este fosse ajustando o plano inicial a reajustamentos adaptando os conteúdos aos ritmos de aprendizagem e limitações dos alunos para aperfeiçoar as diferentes práticas realizadas na sala de aula, sem contudo mudar a ideia original.

Por outro lado, o entrevistado manifestou o seu entusiasmo ao ponto de defender o projeto enquanto possibilidade para ser replicável num universo mais alargado de turmas e de escolas públicas portuguesas.

Como fragilidades, foi referido que estas se prenderam com a limitação de tempo para estender o projeto de forma a manter os seus conteúdos e práticas musicais/instrumentais possibilitando uma aprendizagem mais sólida e amadurecida.

Reflexão Final

O investigador educacional deve ser sensível não só ao progresso em termos de qualidade e quantidade de conhecimento produzido mas também à evolução da sociedade no seu todo, implicando o saber integrar as diversas formas de informação em bruto num corpo refinado de conhecimento e aprendizagem. Sendo o ensino do piano em grupo uma modalidade de ensino muito pouco praticada em Portugal e ainda revestida de alguns preconceitos, há que fazer valer esta área de ensino da música como uma ferramenta conducente a uma nova abordagem didática com o intuito de formar uma sociedade mais e melhor alfabetizada e deste modo mais preparada para os desafios deste século.

Nesse sentido, os resultados já alcançados nesta pesquisa são bastante motivadores não só pelo impacto que podem vir a ter na comunidade científica como no impacto que já provocou nesta escola do norte de Portugal.

Referências

- BIERSTEDT, R.. **American Sociological Theory**. New York: Academic Press, 1981.
- ELLIOTT David. **Music Matters** – a new philosophy of music education. Oxford University Press, 1995.
- FLICK, Uwe. **Métodos Qualitativos na Investigação Científica**. Tradução de Artur M. Parreira. Lisboa, Edição Monitor, 2005.
- GREENE, J. **Three views on the nature and the role of knowledge in social science**. In Guba, E. & Lincoln, Y.S. (Orgs.), **The paradigm dialog**. Newbury Park, CA: Sage, 1990, p.227-245.
- LATORRE, Antonio. **La investigación-acción** – conocer y cambiar la práctica educativa. Nona edição. Barcelona, Editorial Graó, 2008.
- MILLS, Janet; McPHERSON, Gary. **Musical literacy**. In McPherson, Gary. **The child as musician** – a handbook of musical development. Oxford University Press, 2009. p. 155-171.
- PONTE, João Pedro da. **O interacionismo simbólico e a pesquisa sobre a nossa própria prática**. 2005. Disponível em http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4086/1/05_Ponte_SIEQ_.pdf. Acesso em 18/08/2012.
- PORTUGAL. **Decreto-Lei** nº6 de 8 de Janeiro de 2001. Estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão curricular do ensino básico.
- REIMER, Bennet. **A Philosophy of Music Education**. Terceira edição. New Jersey: Prentice Hall, 2003.
- SOARES, Magda Becker. **Literacy assessment and its implications for statistical measurement**. Paper prepared for UNESCO, Division of Statistics, Paris, 1992
- VIEIRA, Maria Helena. **O desenvolvimento da vocação musical em Portugal**. O currículo como factor de instabilidade e desmotivação. In ACTAS do X CONGRESSO INTERNACIONAL GALEGO-PORTUGUÊS de PSICOPEDAGOGIA. 2009, Braga: Universidade do Minho, p-530-537.
- VIEIRA, Maria Helena. **Instrumental group teaching**: An agenda for democracy in portuguese music education. In Proceedings from the 15th Biennial of the International Study Association on Teachers and Teaching: Back to the future. Legacies, continuities and changes in educational policy, practice and research. Braga, Universidade do Minho, 4-8 Julho, 2011, p.796-801.

O ENSINO COLETIVO DA TÉCNICA DO VIOLÃO EM NÍVEL UNIVERSITÁRIO

Marcelo Fernandes Pereira¹
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
anaemarclo440@hotmail.com

Este artigo estuda estratégias para o ensino coletivo da técnica do violão em nível universitário, propondo metodologias e limites para tal ensino a partir da natureza do conteúdo abordado. Para tratarmos de um exemplo concreto, consideraremos especificamente do ensino da técnica desenvolvida por Abel Carlevaro (1916 -2001), por ser uma das mais difundidas em nosso país e ainda, por ter seus preceitos teóricos detalhadamente registrados.

Técnica instrumental; Ensino coletivo; Violão

1. INTRODUÇÃO

O ensino da técnica instrumental é imprescindível na formação de qualquer instrumentista ou professor, pois o nível técnico interfere diretamente no resultado final de uma interpretação. Também, professores de instrumento tem de conhecer técnica em um grau que lhes permita não só resolver seus próprios problemas de execução, mas detectar possíveis falhas no mecanismo de seus alunos e traçar estratégias para a superação dessas falhas (MOREIRA, 2005). Por isso, o ensino aprofundado da técnica instrumental é condição premente em qualquer curso de graduação em instrumento, seja este um curso para formação de concertistas (bacharéis) ou professores (licenciados).

Diante disso, os professores de violão de cursos superiores têm se aplicado em fornecer aos alunos um estudo sistemático dos aspectos centrais da técnica do instrumento (SCARDUELLI, 2011) contudo, o trabalho cotidiano apresenta um problema de saída: o professor é obrigado a ministrar a mesma aula, muitas vezes e o resultado nem sempre é satisfatório, mesmo em se tratando de atendimento individuais com os alunos – ou seja, com um grande esforço gasto, por parte do professor. Assim problematizado, nos perguntamos, se não haveria possibilidade de um ensino coletivo dessa técnica.

Flavia Cruvinel (2004, p. 34) comprovou a eficiência do ensino coletivo de instrumento musical, a partir das seguintes evidências:

1) é eficiente como metodologia na iniciação instrumental; 2) é acelerado o desenvolvimento dos elementos técnico-musicais para a iniciação instrumental; 3) o resultado musical ocorre de maneira rápida, motivando os

¹ Violonista e Professor do Curso de Música da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Doutor em música pela Universidade de São Paulo.

alunos a darem continuidade ao estudo do instrumento; 4) a teoria musical é associada à prática instrumental, facilitando a compreensão dos alunos; 5) há baixo índice de desistência; 6) desenvolve a percepção auditiva, a coordenação motora, a concentração, a memória, a raciocínio, a agilidade, a relaxamento, a disciplina, a autoconfiança, a autonomia, a independência, a cooperação e a solidariedade, entre outros; 7) contribui para o desenvolvimento do senso crítico, da consciência política e da noção de cidadania e para mudança positiva de comportamento dos sujeitos envolvidos; 8) o desempenho em apresentações públicas traz motivação, segurança e desinibição aos alunos;

Apenas algumas dessas evidências já seriam mais do que suficientes para cogitarmos o ensino da técnica do violão em nível superior de forma coletiva, o que nos leva a um segundo questionamento - que é o objeto de estudo deste artigo: Qual seria a melhor maneira de se ensinar coletivamente técnica violonística? Para tanto, partimos da técnica de Abel Carlevaro e formulamos algumas considerações a partir dos objetivos e do processo engendrado no ensino da técnica e também das experiências do autor após quase uma década afrente desse tipo de ensino.

2. UM POUCO SOBRE A ESCOLA DE ABEL CARLEVARO

Abel Carlevaro nasceu em Montevideo em 16 de dezembro de 1916, e foi um dos primeiros e mais próximos alunos de Andrés Segóvia na primeira metade do século passado. Sua Escola nasceu das inquietações pessoais de seu autor, que buscava respostas objetivas para questões relativas à técnica e quase sempre não se contentava com o método repetitivo de superação de dificuldades. Seu senso crítico apurado rejeitava o empirismo vigente e por esse motivo Carlevaro inicia uma longa pesquisa que resultou na consolidação da “*Escuela de la Guitarra - exposición de la teoría instrumental*” (1978), publicação que constitui o primeiro tratado específico da mecânica envolvida na execução violonística, o qual posteriormente receberia traduções para o alemão, chinês, coreano, francês, Checo, e inglês (HODOS, p.19). Encontramos como característica principal desses escritos a aversão à falta de senso crítico e ao estudo irreflexivo (CARLEVARO, 1978. P.35)².

Em linhas gerais, quatro objetivos balizaram sua investigação: 1) obter maior resultado com mínimo esforço; 2) dotar o violão de maiores recursos expressivos; 3) livrar a sonoridade do violão de imperfeições e ruídos; 4) racionalizar o estudo. E podemos afirmar que o primeiro e mais contundente objetivo de Carlevaro já é diretamente associado ao relaxamento físico e mental (CARLEVARO, 1978. P.34). Atualmente, o relaxamento na execução é um

² “*en lo que corresponde directamente a la mecánica instrumental, todo trabajo en el que no participe la mente en forma activa debe considerarse nocivo y perjudicial para el verdadero desarrollo de las facultades técnicas. El guitarrista, para su formación integral, debe tener una idea concreta y consciente de su actitud frente al instrumento(...)*” (Carlevaro, 1978, p.35)

conceito bastante difundido e suas vantagens foram comprovadas por diversos autores, porém, em e tratando de técnica violonística, podemos considerar Carlevaro como um dos pioneiros a enfatizá-lo (PEREIRA, 2003. P.150) e o método para alcançar esse relaxamento, segundo Carlevaro é sempre o da racionalização e da tomada de consciência dos movimentos (CARLEVARO, 1978. P.34)³.

O objetivo de racionalizar o estudo do instrumento partiu também de sua aversão ao método de repetição mecânica. Obviamente, não há como aprender movimentos relacionados à técnica instrumental sem que haja repetição, mas a afirmação a seguir o coloca à frente de todos os outros teóricos: "*O verdadeiro estudo se realiza com pouco tempo e maior concentração mental*" (CARLEVARO, P36). Para que seus objetivos fossem alcançados, Carlevaro passou a analisar os movimentos comuns à execução instrumental, subdividindo-os em movimentos parciais. A análise crítica desses elementos parciais resultava mais profunda e funcional do que apenas a análise dos movimentos completos e assim, nasce uma nova forma de encarar o estudo da técnica do violão e seu aprendizado passa pela reeducação dos movimentos elementares da execução (PEREIRA, 2003. P.151).

Além do livro *Escuela de la guitarra*, Carlevaro publicou quatro cadernos de exercícios que permitem a aprendizagem dos preceitos teóricos de sua técnica. Publicou ainda séries de "*Masterclasses*" nos quais o autor propõe a aplicação prática de sua técnica em obras importantes do repertório, como séries de estudos de Fernando Sor e Villa-Lobos, obras de Bach, entre outras. O autor nos deixa ainda um terceiro e importante legado didático que é a série dos *Microestudios* – composto por pequenas peças (inspiradas no *Microcosmos* de Bela Bartok), muitas delas, elementares (o que permite um maior aproveitamento do conteúdo técnico) e que foram construídas propriamente para a aplicação da técnica em questão.

3 SOBRE O ENSINO DESSA TÉCNICA, SUAS ETAPAS E RESPECTIVAS ADEQUAÇÕES AO ENSINO COLETIVO

A partir do breve resumo exposto acima, podemos já definir alguns aspectos idiossincráticos desta Escola: em primeiro lugar, a reflexão ocupa um espaço importante dentro do processo, pois uma grande parte do aprendizado se dá após a compreensão dos preceitos teóricos, estes, baseados na crítica ao trabalho do violonista. Depois, temos um trabalho eminentemente prático de aprendizagem de movimentos e repetição destes, no qual a

³ "*la repetición crónica e arraigada como hábito de dificultades técnicas con los consecuentes defectos mecánicos automatizados trae como consecuencia directa vicios (...) y como resultado posterior temos por fuerza los síntomas del cansancio y la fatiga. Las causales deben buscarse en la falta de un conocimiento que ordene inteligentemente todo movimiento y que tenga como base el mínimo esfuerzo con el máximo resultado y todo a servicio de la voluntad superior de la mente*" (CARLEVARO, 1978. P.34).

tarefa do professor é acompanhar o desenvolvimento do aluno, detectando imperfeições e possíveis tensões musculares para correção e aprimoramento. Há ainda uma terceira etapa do trabalho que diz respeito à aplicação desses movimentos e nela há, novamente, considerável quantidade trabalho teórico, pois essa aplicação pode e deve ser sistematizada.

De saída, podemos dizer que todo o conteúdo de natureza teórica, acima citado seja passível de ser ensinado coletivamente. Contudo, demonstraremos a seguir que esse conteúdo obterá **melhores resultados**, se ensinado coletivamente. Em primeiro lugar, aulas teóricas podem e devem ser precedidas por leituras de textos básicos (como as próprias publicações de Carlevaro) e a explanação teórica teria, nesse processo, a função de frisar os pontos fundamentais do conteúdo, permitido que os alunos tenham contato com os textos teóricos e possam discernir a teoria original da interpretação de seu professor. Em segundo lugar, a discussão crítica coletiva desses aspectos teóricos é muito mais rica do que a discussão entre um professor e um aluno. Em resumo, todo trabalho que não envolve execução instrumental propriamente dita passa a ser otimizado no ensino coletivo e os mesmos critérios de avaliação de desempenho de disciplinas coletivas (participação em aulas, apresentação de fichamentos de textos, resenhas, etc.) podem ser aplicados. Toda essa metodologia de ensino instrumental em grupo acentuará o aspecto crítico desse ensino, aproximando-o do pensamento científico - o que se apresenta como vantagem, já que estamos tratando de um ensino musical inserido dentro da academia. Assim, o aluno poderá ter uma ideia clara da origem dos preceitos técnicos que lhe são ensinados – assim como do raciocínio fundante desses preceitos - e estará mais bem preparado para continuar pesquisas científicas posteriores, se assim o desejar. Mas e quanto ao trabalho eminentemente prático? Seria mesmo possível fazê-lo em conjunto?

A resposta é mais uma vez afirmativa, pelo menos na maior parte do processo. Em primeiro lugar, porque a leitura de exercícios mecânicos (que serão utilizados como modo de aprendizado dos movimentos e não como um fim) é mais trabalhosa do que seu aprendizado através de exemplos práticos, pois esses exercícios – pelo menos os propostos por Carlevaro – são extremamente marcados pela simetria na execução e a grande maioria deles não possui qualquer relação tonal ou sentido musical. Resumindo, há nesses exercícios apenas a lógica de movimentos e esse fato faz com que o aprendizado passado coletivamente de forma visual seja muito mais rápido e prático, além de naturalmente já conter dados sobre a posição e digitação de ambas as mãos. Outro aspecto positivo do ensino coletivo de exercícios técnicos é que a dificuldade de um aluno certamente não será a mesma do outro e em se tratando de formarmos professores, a experiência de ver outros colegas vencendo dificuldades que não são as suas (obviamente, com a participação ativa e consciente do professor) pode ser muito valiosa, quando este aluno se tornar professor e tiver que ajudar seus alunos a vencerem

dificuldades as quais ele próprio não teve. Ainda há a questão do incentivo mútuo: ao verem os progressos de seus colegas, os alunos se sentem motivados a prosseguirem seu trabalho e, sobretudo, compreendem a importância de um estudo racional e aplicado da técnica – consciência que infelizmente não faz parte da cultura geral dos alunos ingressantes, especialmente dos alunos que não passaram pelos processos de educação formal e que por isso, tendem a associar o estudo do instrumento a algo completamente intuitivo.

Por fim, nos falta comentar sobre a possibilidade de aplicação dos preceitos técnicos sobre uma obra musical: na realidade, o ensino prático coletivo já foi amplamente utilizado, inclusive em se tratando da formação de *virtuosos*: trata-se das conhecidas masterclasses⁴. A masterclass dada sobre de um repertório básico - previamente estudado por todos os alunos participantes - é importantíssima, pois economiza tempo de explicações gerais sobre a construção da obra e sobre correções de imperfeições mais comuns. Mas, a principal vantagem é a mesma apontada acima: os alunos podem reconhecer dificuldades alheias e trocam experiências. É relevante também o fato de que mesmo que o aluno não toque todos os estudos de uma série, ele terá uma ideia concreta da resolução dos problemas técnicos dessa série e por isso será muito mais apto ao magistério do que um aluno que apenas tenha feito aulas individuais. Em resumo, a prática coletiva do estudo técnico de um determinado repertório permite que muitos alunos abranjam um repertório muito maior, o que obviamente fomenta a elevação do nível de conhecimento da classe de violão – ainda que tal ensino não seja garantia de um alto nível de execução.

4 ALGUMAS PONDERAÇÕES A GUISA DE CONCLUSÃO

Este artigo tratou da possibilidade de se ensinar coletivamente a técnica do violão, mais especificamente do ideal técnico formulado pelo Uruguaio Abel Carlevaro. As vantagens desse ensino coletivo foram amplamente defendidas e dentre elas podemos destacar duas principais: 1ª) o aprendizado se torna muito mais racional e crítico – o que vem de encontro aos preceitos carlevarianos; 2ª) o professor gasta muito menos esforço e tem muito melhores condições para preparar aulas abrangentes e que abarquem a maioria dos problemas envolvidos na aprendizagem técnica, fomentando a autocrítica e o aprimoramento desse docente. Em linhas gerais, podemos dizer que o ensino se torna muito mais interessante, tanto para o aluno, quanto para o professor, contudo, um viés negativo deve ser apontado: O ensino eminentemente coletivo dá margem a alunos menos interessados se esconderem dentro do

⁴ Infelizmente, muitos que se apresentam em masterclasses o fazem em um espírito competitivo e os professores, da mesma forma tentam impressionar o público com suas habilidades superiores. Se isto não pode ser entendido como norma, não deve de forma alguma figurar dentro do processo de ensino por nós aqui proposto.

“coletivo” e ao passar de alguns meses terem um aproveitamento próximo ao nulo. A esse respeito, devemos contra argumentar que é impossível ensinar instrumento a alguém que não queira aprender: o professor, diante desse caso, só poderia motivá-lo (ou, em ultimo caso, reprova-lo) e a motivação em classe, como aqui já foi salientado, costuma ter melhores resultados. Em outras palavras, esse aluno não teria bom aproveitamento, mesmo participando aulas individuais. A diferença poderia estar no nível de exigência de preparação da peça que uma aula individual pode impor. Sendo assim, o ensino coletivo deve ter muito melhor definido os critérios de avaliação e exigência da disciplina, devendo fazer uso de avaliações e verificações de aprendizagem mais frequentes e específicas.

Concluindo gostaríamos de ressaltar que não cremos que seja possível dar toda a formação técnica de um concertista ou professor apenas através de aulas coletivas: o foco deste artigo é fomentar as vantagens do ensino coletivo, sobretudo em função da otimização dos resultados e dos esforços empregados, contudo devemos reconhecer que esse tipo de trabalho tem seus limites. A respeito desses limites, citamos uma frase utilizada para defender o ensino coletivo de instrumentos e que aponta justamente os problemas de um ensino musical conservatorial: *“Perdemos espaços de atuação profissional pela crença de que o aluno tem que ter um dom ou tornar-se um virtuosi, antes mesmo de buscar conhecer sua realidade: quem é este ser humano? O quê ele deseja das aulas de música e de instrumento?”* (CRUVINEL, 2004. p.33). Essas perguntas, quando feitas por um professor que deseja refinar a técnica instrumental de seu aluno permitirá a esse professor enxergar problemas além do propriamente engendrado processo pensar/tocar e dentro desse contexto, a aula individual se torna primordial: não mais para que o professor possa ditar suas verdades a um discípulo que irá copiá-lo (como uma espécie de clone musical), mas para que esse professor possa entender esse aluno como uma pessoa que toca como toca pela vivência que teve. Esse processo, quando visto à luz da formação musical nunca resulta em conformismo antes levará o professor a encontrar os meios para ajudar esse aluno a mudar suas condições e a aula individual segue sendo o espaço adequado para o desenvolvimento ulterior de tal tarefa.

5 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CARLEVARO, Abel. *Escuela de la guitarra*. 1^a ed. Montevideo, Dacisa, 1978.

CRUVINEL, Flavia Maria. **I ENECIM – Encontro Nacional de Ensino Coletivo de Instrumento Musical: o início de uma trajetória de sucesso**. In anais do I Endontro Nacional de ensino Coletivo de instrumento musical. Goiânia, 2004.

Fabio. **A situação atual do ensino do violão no contexto universitário brasileiro**. Curitiba, 2001. disponível em <http://www.embap.pr.gov.br/arquivos/File/simposio/violao2011/palestras/palestrafabioscarduelli.pdf>

HODOS, Ludmila, *Abel Carlevaro*. In *Músicos de Aqui*, Tomo 6. Montevideo, C.E.M.A.U., 2000.

MOREIRA, Ana Lúcia Gaborim. **A iniciação ao piano**. 2005. 207 f. Dissertação (mestrado) Universidade Estadual Paulista, 2005.

PEREIRA, Marcelo Fernandes. **A Escola Violonística de Abel Carlevaro**. 2003. 297 f. Dissertação (mestrado) Universidade de São Paulo, 2005.

O ENSINO COLETIVO DE INSTRUMENTOS MUSICAIS NO CURSO DE MÚSICA – LICENCIATURA DA UFC

Marco Antônio Toledo Nascimento
UFC- Campus de Sobral
Universidade de Toulouse le Mirail (França)
marcotoledo@ufc.br

Marcelo Mateus de Oliveira
UFC- Campus de Sobral
marcelo.m.mus@gmail.com

Guillermo Tinoco S. Carceres
UFC- Campus de Sobral
guillermo@ufc.br

Joana D'arc de Almeida Teles
UFC- Campus de Sobral
joanadoarco@hotmail.com

Rita Helena Gomes
UFC- Campus de Sobral
ritahelenagomes@yahoo.com.br

Leonardo da Silveira Borne
UFC- Campus de Sobral
leo@ufc.br

Simone Santos Sousa
UFC- Campus de Sobral
simsousa@yahoo.com.br

Resumo: O presente trabalho trata de uma visita ao Curso de Música - Licenciatura da Universidade Federal do Ceará – *Campus* de Sobral, relatando a experiência de seus professores em construir um curso utilizando a Metodologia de Ensino Coletivo de Instrumentos Musicais, parte integrante de seu projeto pedagógico. Os resultados do aprendizado musical dos estudantes de graduação nos três semestres de atuação do curso apontam importantes benefícios educacionais proporcionados por essa metodologia, muitos dos quais já sugeridos pela literatura especializada (BARBOSA, 1998; TOLEDO NACIMENTO, 2011).

Palavras-chave: Formação de professores de música, Ensino Coletivo de Instrumentos Musicais, Educação Musical Superior.

Introdução

Pela via do Ensino Coletivo de Instrumentos Musicais (ECIM), a interdisciplinaridade estabelece uma relação dialógica e de complementaridade entre a

aprendizagem do instrumento musical e outros aspectos constituintes do artista, como sua formação humana e o próprio conhecimento musical em geral, abrindo-se assim espaço para a comunicação de diferentes metodologias, disciplinas e troca de experiências pessoais. Após o primeiro Encontro Nacional de Ensino Coletivo de Instrumentos Musicais, realizado em Goiânia em 2004, e as conseqüências e produtos gerados por essa manifestação, percebemos em nossa vivência que diversas práticas e experiências no assunto foram disseminadas provocando uma rápida proliferação dessa metodologia no Brasil. Hoje podemos identificar diversas situações de educação musical como as bandas de música, orquestras juvenis, cursos de violão, ensino do piano e mesmo movimentos inteiros que agregam vários destes, como é o caso do Projeto GURI¹, que utilizam a metodologia do ECIM. No contexto das universidades que possuem cursos de Música, observamos também a utilização dessa metodologia, porém de forma mais efetiva em suas ações de extensão, não atingindo ainda de forma sistemática, os cursos de graduação (BORNE, NASCIMENTO, 2011; STERVINO, 2011; OLIVEIRA, 2012; MARREIRA, OLIVEIRA, 2012).

Essa proposta de utilização do ECIM como componente curricular (CC) nos cursos superiores de Música foi discutida anteriormente. Citamos aqui, com certa objetividade a sua implantação no currículo dos cursos de Licenciatura em Música sugerida pelo professor Joel Barbosa (BARBOSA, 1998). Apesar de essa discussão remontar mais de uma década, a efetivação dessas iniciativas ainda se encontra bem tímida dentro dos muros das universidades.

Diferindo do que foi supracitado, a Universidade Federal do Ceará, através dos seus cursos de graduação em Música – Licenciatura, visando atender à efetiva implementação da Lei 11.769/2008 e das ações voltadas à formação do educador musical², utiliza o ensino do instrumento como exercício da docência, sendo as práticas instrumentais CCs obrigatórios. Desse modo o ECIM é utilizado como ferramenta base desses CCs e o conhecimento dessa metodologia é exigido como competência aos estudantes. O próprio Projeto Pedagógico do Curso (PPC) propõe o ECIM como metodologia mais adequada para atender um público discente tão heterogêneo. Vale ressaltar que os Cursos de Música desta Universidade entendem que por não existir no

¹ Projeto de educação musical e prática coletiva do Estado de São Paulo, atende mais de 51 mil alunos e é considerado o maior programa sociocultural brasileiro. (<http://www.projetoguri.org.br>)

² Apesar de neste artigo trataremos somente sobre a sua atuação na graduação, a Universidade Federal do Ceará, mantém uma gama efetiva de ações extensionistas para o ensino de música e grande parte delas utiliza também a metodologia de Ensino Coletivo de Instrumentos Musicais.

estado escolas de música suficientes para atender a demanda social, este não exige o teste de habilidade específica no processo de seleção para o ingresso dos estudantes³. Para isso, a metodologia de ECIM e o seu entrelace com os outros CCs do curso se faz uma condição *sine qua non* para o sucesso desse curso de música.

Dessa forma, proporemos neste trabalho uma visita ao Curso de Música - Licenciatura da UFC, relatando brevemente a experiência de seus professores em construir um espaço democrático no ensino da música utilizando como base o ECIM.

Da Estrutura Curricular

Os Cursos de Música da UFC têm na prática musical coletiva seu grande mote de aprendizagem, vendo a voz humana como principal alicerce de ação pedagógica, e o seu aprendizado obrigatório a todos os estudantes, seguido por uma aprendizagem de instrumento, que no caso do *Campus* de Sobral, se faz através do violão, das cordas friccionadas, do teclado ou dos sopros⁴. Para desenvolver o espírito de artistas educadores musicais, com postura inclusiva, democrática, solidária, crítica, participativa e utópica (UFC, 2009), o PPC do curso é dividido em três Eixos: Ações Pedagógicas; Teorias e Práticas, e Estudos sobre Estética.

Para este artigo, apesar de perseguirmos a interdisciplinaridade entre todas as Áreas do curso, trataremos de forma mais específica o eixo “Ações Pedagógicas”, por contemplar as práticas instrumentais, que são o foco do nosso trabalho.

Práticas Instrumentais

Sopros

No decorrer da história brasileira, as bandas de música⁵ participaram e ainda participam ativamente dos movimentos culturais, artísticos e da aprendizagem democrática de um instrumento musical (TACUCHIAN, 1982; BARBOSA, 1996; ALVES, 1999, e NASCIMENTO, 2004 e 2007).

³ O processo de entrada à UFC é feito pelo ENEM via SiSU.

⁴ O estudante escolhe uma dentre as quatro práticas instrumentais disponíveis durante, obrigatoriamente, quatro semestres. No curso de Música da UFC está sendo implantada a continuação dessas CCs, em caráter optativo (não obrigatório), por outros quatro semestres.

⁵ Usaremos a definição de grupo amador de músicos formados por instrumentos de sopro e percussão, denominadas às vezes por filarmônicas (estado da Bahia), liras ou euterpes.

O estado do Ceará não se distancia desta realidade. Almeida (2010, p. 43) afirma a existência de 205 bandas no estado que possui 184 municípios. Sem destoar do estado, a região norte conta com diversas bandas de música, sendo duas na própria cidade sede, Sobral (TOLEDO NASCIMENTO, 2012).

O Componente Curricular “Prática Instrumental – Sopros” do Curso de Música, além das considerações gerais sobre instrumentos de sopro, como técnicas de execução, embocadura e respiração, tem em sua ementa a prática em conjunto, bem como as dimensões didáticas e técnicas para a formação de grupos musicais. Nesse contexto o objetivo principal é preparar o estudante não apenas a executar um instrumento de sopro, mas também capacitá-lo a formar em contextos diversos, como o escolar, grupos musicais de instrumentação heterogênea. Para isso foi escolhido a metodologia de ECIM heterogêneos enfatizando as bandas de música brasileiras.

A disciplina é realizada através de um ensaio-aula, onde o docente ocupa a função de maestro/mediador que trabalha a técnica instrumental em conjunto através de execuções de peças. Os saberes a serem ministrados são, de acordo com a necessidade e/ou dificuldade, disseminados por este docente simultaneamente com a preparação de uma ou várias peças. No primeiro semestre o conteúdo programático seguiu o desenvolvimento proposto pelos métodos de ECIM para bandas de música “Da Capo” e “Da Capo Creative” (BARBOSA, 2004 e 2010). Estes métodos utilizam melodias brasileiras arranjadas de acordo com o nível técnico musical dos estudantes.

Além dos métodos “Da Capo”, são utilizados arranjos de músicas de acordo com o grupo instrumental formado pelos participantes do curso.

Nas duas turmas de ingressantes verificou-se a eficácia do ECIM, pois todos os estudantes, mesmo aqueles que começaram os estudos musicais e aprendizagem de um instrumento de sopro no próprio curso, já conseguem executar e tocar em conjunto atendendo plenamente a proposta.

Cordas Friccionadas

O CC do setor de estudo Cordas Friccionadas utiliza como recurso para a aprendizagem a metodologia de Ensino Coletivo de Instrumentos de Cordas Friccionadas (ECCF) se apoiando, entre outros, nos métodos Suzuki (1994) e Jaffé (1984). O uso de metodologia de ECCF foi iniciada no Brasil como um primeiro experimento em Fortaleza na década de setenta pelo violinista Alberto Jaffé. Essa proposta de ensino tinha como objetivo inicial suprir a necessidade de músicos para as

orquestras brasileiras, porém esse trabalho trouxe ainda, uma nova concepção de educação musical no Brasil.

A partir dessas metodologias, a prática de ensino de cordas friccionadas neste Curso de Música utiliza ferramentas do ensino coletivo, tais como a iniciação instrumental pela prática nos quatro instrumentos de cordas friccionadas, o uso de músicas conhecidas pelos estudantes e a possibilidade da prática em conjunto com heterogeneidade no nível instrumental, que possibilitam o aprendizado do instrumento de maneira rápida, eficiente e prazerosa, utilizando todos os elementos fundamentais da técnica distinta e simultânea em cada instrumento. Vale ressaltar que pelo método tradicional a formação inicial do aluno num instrumento demanda muito mais tempo, como se pode verificar em Tourinho (2003):

O acesso à música para o maior número possível de pessoas, acreditando que é possível aprender a manejar um instrumento e se expressar por meio dele, sem precisar ser dotado ou talentoso (TOURINHO, 2003, p.13).

Nesse contexto, a utilização da metodologia de ECCF contribuiu para uma melhor formação do educador musical na área instrumental, proporcionando um rendimento do aprendizado nos aspectos técnicos e desenvolvendo a qualidade musical dos instrumentistas.

Violão

O Ensino Coletivo do Violão (ECV) já é desenvolvido em diversos espaços educativos no Brasil, mesmo que não adotando este termo em sua prática. Percebemos que, seja por necessidades organizacionais de otimização do tempo, seja por potencialidades da aprendizagem musical em grupo, o ECV é cada vez mais utilizado como forma inclusiva e colaborativa de educação musical.

No CC “Prática Instrumental – Violão” deste curso de Música, a referida metodologia é adotada, discutida e repensada cotidianamente junto aos estudantes da graduação. Além da abordagem dos conteúdos, considerações sobre saúde e técnica de execução e demais questões inerentes ao aprendizado do instrumento, a prática e a reflexão sobre as dinâmicas do ECV são abordadas, sempre tendo o cuidado da contextualização pedagógica, dado que tratamos de um curso de licenciatura.

Citamos ainda, a atuação de estudantes dessa disciplina como monitores no projeto de extensão universitária “Oficina de Violão”, onde eles utilizam como recurso de intervenção pedagógica o ECV.

Podemos afirmar com isso que a adoção do ECV no ensino da graduação universitária tem agregado muitos benefícios tanto ao desenvolvimento musical do indivíduo quanto ao preparo contextualizado e atualizado de um educador musical consciente de seu papel e com as habilidades necessárias para desenvolver sua função de maneira crítica e engajada.

Teclado

Com o intuito de apresentar algumas das estratégias utilizadas para contornar os desafios e particularidades no ensino coletivo da prática instrumental de teclado e estabelecer um panorama do trabalho feito ao longo de três semestres, apresentaremos a seguir um breve relato das atividades organizado segundo dois aspectos: *performance*, improvisação/criação.

Ao final de cada semestre, o aluno de teclado deve se apresentar tocando sozinho ou em grupo, como parte de um evento organizado por alunos e professores. Os alunos são encorajados a escolher e preparar seu próprio repertório já desde o início do período letivo, ficando a cargo do professor sugerir estratégias que viabilizem a preparação da apresentação dentro do prazo estipulado. Embora o programa das apresentações seja livre e aberto para a inclusão de música popular e comercial, não foram raras as ocasiões nas quais alunos expressaram sua preferência pelo piano, sugerindo peças de Beethoven e Mozart, bem aos moldes de um programa de conservatório. Como o Curso dispõe de piano acústico, piano eletrônico e teclados, o aluno tem oportunidade de descobrir as diferenças entre os instrumentos ao experimentar os recursos de cada um. Ao longo das aulas, é separado um momento para que os alunos executem suas músicas uns para os outros, compartilhando seus progressos em troca das observações de seus colegas.

As atividades de improvisação e criação, por sua vez, se inserem no dia-a-dia da disciplina através de exercícios onde o aluno aprende uma melodia e cria seu próprio acompanhamento, ou o contrário, onde o aluno improvisa uma melodia em cima de uma base harmônica conhecida. Em grupo esse tipo de exercício possibilita variações, como quando um aluno fica responsável pela criação de uma melodia enquanto os outros do

grupo produzem arranjos, ou quando um aluno cria um padrão de acompanhamento e os demais, em turnos, se alternam criando melodias em uma sessão de improvisação (CERQUEIRA, 2009; GAINZA, 1990). Esse tipo de trabalho naturalmente exige que sejam introduzidos, na prática, vários conceitos de harmonia e arranjo que serão apresentados, em teoria, apenas mais tarde na grade curricular do curso, o que é fundamental para que o aluno se sinta à vontade e aproveite as potencialidades do teclado enquanto instrumento harmônico.

A heterogeneidade da experiência musical entre os alunos recém-ingressos na UFC talvez seja o aspecto que demanda mais atenção. Uma estratégia que se tem mostrado eficiente para atenuar as diferenças é a especificação de objetivos individuais, mesmo dentro de um trabalho coletivo. Em outras palavras, o aluno é encorajado a trabalhar seus pontos mais fracos e superar suas dificuldades pessoais enquanto é motivado pelo grupo. Um aluno com deficiência de leitura, por exemplo, ficará responsável pela transcrição de melodias ou pela leitura inicial de um grupo de acordes que farão parte de um exercício maior durante a aula. Tal abordagem contribui para a inclusão do aluno iniciante em música, ao mesmo tempo em que limita a distância do estudante mais avançado – que dificilmente não irá apresentar vícios e dificuldades particulares ao instrumento.

Conclusão

No presente artigo, tínhamos por intuito conhecer a prática pedagógica realizada do Curso de Música - Licenciatura da UFC – *Campus* de Sobral, onde relatamos de forma breve as experiências em construir um curso democrático no ensino da música utilizando como base o ECIM. Pudemos vislumbrar, ainda, a eficácia e a qualidade da metodologia, tal qual citada por Barbosa (2008), porém não somente no ensino dos instrumentos de sopro, mas também, no ensino do violão, das cordas friccionadas e dos teclados.

Constatamos que, apesar da heterogeneidade da experiência musical entre os alunos ingressos, através da metodologia do ECIM torna-se possível uma aprendizagem musical. Além disso, a apropriação dessa metodologia por esses alunos somada aos conhecimentos dos demais componentes curriculares do Curso de Licenciatura proporcionam a esse futuro professor de música os recursos pedagógicos necessários à

implementação de uma Educação Musical Instrumental de qualidade na escola básica, mesmo com uma formação musical heterogênea.

Sendo assim, esses estudantes serão capazes de formar grupos instrumentais nos espaços que trabalharem contribuindo de forma significativa para a democratização do ensino da música em nosso país. Com base nas práticas já realizadas dentro da escola básica, como no Programa PIBID/UFC/Sobral, onde estudantes bolsistas já se inserem na realidade escolar, notamos que as ações tomadas levam em consideração preceitos básicos da metodologia de ensino coletivo, como partir da prática para se chegar à teoria, considerar o público heterogêneo como parte essencial do processo de ensino-aprendizagem, a utilização de músicas e canções conhecidas, a adaptação e recriação musical visando novas interpretações e possibilidades musicais e educacionais, não ficando restrito apenas a o quê uma ou outra atividade prevê na sua concepção inicial.

Por fim, consideramos a adoção do Ensino Coletivo de Instrumentos Musicais adequada à realidade dos cursos de graduação em música, não apenas pelo aspecto da aprendizagem musical, mas também na formação dos profissionais que, no futuro, atuarão como professores de música em contextos heterogêneos e diversos. Da mesma forma, incentivamos novos estudos e pesquisas que se foquem na utilização do ECIM no âmbito de cursos superiores, buscando não apenas aprofundar essa temática, mas, inclusive, novos olhares sobre a educação musical.

Referências

ALMEIDA, Robson, Tocando o Repertório Curricular: Bandas de Música e Formação Musical, Dissertação de mestrado em Educação Brasileira, FAGED, UFC, 2010.

ALVES, Cristiano Siqueira. Uma proposta de análise do papel formador expresso em bandas de música com enfoque no ensino da clarineta. Dissertação de Mestrado - Universidade Federal do Rio de Janeiro, 1999.

BARBOSA, Joel Luís da Silva. Considerando a viabilidade de inserir música instrumental no ensino de primeiro grau. In: Revista da Associação Brasileira de Educação Musical. Salvador, ABEM, nº 3, 1996.

_____. Disciplinas de Música Instrumental no Currículo de Licenciatura em Música. In: Anais do 1º Encontro de Educação Musical do Centro-Oeste. Cuiabá, UFMT, 1998.

_____. DA CAPO: Método Elementar Para o Ensino Coletivo e/ou Individual de Instrumentos de Banda. Jundiá : Keyboard Editora Musical LTDA, 2004.

BORNE, Leonardo; NASCIMENTO, Marco Antônio Toledo. Parcerias entre redes de ensino para o desenvolvimento da educação musical na região Norte e Noroeste do Ceará. In: I Circuito de Debates Acadêmicos IPEA e Associações de Pós-Graduação em Ciências Humanas. Brasília: IPEA, 2011.

BORNE, Leonardo; SOUSA, Simone; OLIVEIRA, Marcelo; NASCIMENTO, M. A. T; TINOCO, G; TELES, Joana D'arc. Mas onde eles estão? Um estudo de caso sobre a evasão de calouros na graduação em música. In: XI Encontro Regional Nordeste da ABEM, 2012, FORTALEZA. Caderno de Resumos. Fortaleza: UFC, 2012.

CERQUEIRA, Daniel Lemos. O Arranjo Como Ferramenta Pedagógica no Ensino Coletivo de Piano. Goiânia: Música Hodie, v. 9, n. 1, 2009. p. 129-140.

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

GAINZA, Violeta H. A improvisação Musical como Técnica Pedagógica. In Cadernos de Estudo. Educação Musical, n. 1. São Paulo, Atravez, 1990.

JAFFÉ, Alberto. String Programs: Growth in Brazil. In: American String Teacher, P. 26-28, Spring, 1984.

MORAES, Maria Izaíra Silvino; MATOS, Elvis de Azevedo; SCHRADER, Erwin; ALBUQUERQUE, Luiz Botelho de. Educação musical-licenciatura: projeto pedagógico para implantação. Universidade Federal do Ceará, 2009.

NASCIMENTO, M. A. T. A Importância da Banda de Música como formadora do Musico Profissional, Enfocando os Clarinetistas Profissionais do Rio de Janeiro. In: ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO COLETIVO DE INSTRUMENTO MUSICAL, 1., 2004, Goiânia. *Anais do Encontro*. Goiânia: Universidade Federal de Goiás, 2004. p. 51-57.

_____. Método Elementar para o Ensino Coletivo de Instrumentos de Banda de Música “Da Capo”: um estudo sobre sua aplicação. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (Unirio), 2007.

OLIVEIRA, Marcelo Mateus. A Improvisação na iniciação musical coletiva ao violão. 2012. 80 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2012.

OLIVEIRA, Marcelo Mateus; MARREIRA, Antonio Ildemar. A iniciação coletiva à música através de arranjos para grupos de violões: a oficina de violão. In: Caderno de Resumos do XI Encontro Regional Nordeste da ABEM. Fortaleza: UFC, 2012

SUZUKI, Shinichi. Educação é amor. 2ª. Ed. Santa Maria: Pallotti, 1994.

TACUCHIAN, Ricardo. Bandas: anacrônicas ou atuais? Revista da Escola de Música e Artes Cênicas da Universidade Federal da Bahia, Salvador, v. 4, p. 59-77, 1982.

TOLEDO NASCIMENTO, Marco Antonio. L'apprentissage musical en amateur au sein des harmonies de la Confédération Musicale de France (CMF), en vue d'une application au contexte brésilien. 2011. Tese de doutorado em Música (Co-tutela) Toulouse, Université Toulouse II le Mirail e Universidade Federal da Bahia.

STERVINOU, Adeline; TOURINHO, Cristina. Estudo sobre os métodos de ensino-aprendizagem em música utilizados nos cursos de extensão universitária: investigações para uma eventual adaptação à aprendizagem universitária na França. In: XX Congresso Anual da ABEM/III Seminário municipal de educação musical de Vitoria. Vitoria: ABEM, 2011.

**O ENSINO EM GRUPO DOS CORDOFONES TRADICIONAIS
MADEIRENSES NA DISCIPLINA DE “EDUCAÇÃO MUSICAL”:
PROJETO DE INVESTIGAÇÃO-AÇÃO NUMA ESCOLA
DA REGIÃO AUTÓNOMA DA MADEIRA**

*Roberto Carlos Freitas Moniz
Instituto de Educação – Universidade do Minho
Centro de Investigação de Estudos da Criança
robmoniz@gmail.com*

*Maria Helena G. Leal Vieira
Instituto de Educação – Universidade do Minho
Centro de Investigação de Estudos da Criança
m.helenavieira@ie.uminho.pt*

Resumo

Este projeto de investigação-ação é um estudo de carácter exploratório, baseado numa metodologia de índole qualitativa, através do qual se pretende averiguar as potencialidades da prática da música e do ensino em grupo dos cordofones tradicionais madeirenses (braguinha, rajão e viola de arame) no ensino genérico na disciplina de Educação Musical, no 3.º ciclo do Ensino Básico, na Escola Básica e Secundária Dr. Ângelo Augusto da Silva, na Região Autónoma da Madeira, Portugal.

Ambiciona-se promover uma maior valorização do saber investigativo e educacional, no sentido de averiguar e sistematizar conhecimento sobre os melhores processos pedagógicos no ensino de cordofones tradicionais madeirenses em grupo.

No âmbito da relevância científica, o trabalho de investigação enquadra-se nas tendências recentes da investigação educativa sobre desafios pertinentes que vão ao encontro das atuais expectativas dos Estudos da Criança. Assim, perspetiva-se a utilização de abordagens etnográficas, para facilitar o diálogo na pesquisa, com especial foco na voz, na ação e no significado das experiências para as crianças.

Palavras-chave: ensino coletivo de instrumentos musicais; cordofones tradicionais madeirenses; etnomusicologia; educação musical.

Estado da Arte

O documento "Roteiro para a Educação Artística, desenvolver as capacidades criativas para o séc. XXI", de 2006, foi concebido de forma a promover um entendimento comum entre todas as partes interessadas sobre a importância da Educação Artística em Portugal e o seu papel essencial na melhoria da qualidade da educação. (...) Este Roteiro pretende, portanto, comunicar uma visão e promover um consenso quanto à importância da Educação Artística na construção de uma sociedade criativa e culturalmente consciente; estimular a colaboração na reflexão e na ação; e reunir os recursos financeiros e humanos necessários para uma integração mais completa da Educação Artística nos sistemas educativos e nas escolas" (COMISSÃO NACIONAL DA UNESCO, 2006, p. 4).

Na alínea b) do Artigo 7 - (Objetivos), do CAPÍTULO II - Organização do sistema educativo, da Lei de Bases do Sistema Educativo português refere-se que a organização deve "assegurar que nesta formação sejam equilibradamente inter-relacionados o saber e o saber fazer, a teoria e a prática, a cultura escolar e a *cultura do quotidiano*". No CAPÍTULO VI - Administração do sistema educativo, no Artigo 43.º - (Princípios gerais), no número 2, está consignado que: "O sistema educativo deve ser dotado de estruturas administrativas de âmbito nacional, *regional autónomo, regional e local*, que assegurem a sua interligação com a comunidade mediante adequados graus de participação dos professores, dos alunos, das famílias, das autarquias, de entidades representativas das atividades sociais, económicas e culturais e ainda de instituições de carácter científico.

Na Região Autónoma da Madeira a disciplina de Educação Musical no 3º ciclo do Ensino Básico, cujo programa é da responsabilidade da Secretaria Regional de Educação e Recursos Humanos, rege-se pelo Programa Nacional, mas segundo uma orientação política do governo local, que nunca chegou a ser Lei, cerca de 30% do Currículo está destinado ao trabalho de componentes regionais, onde devem estar incluídos os Cordofones Tradicionais Madeirenses. No entanto, na região, não se conhece nenhuma prática pedagógica onde se trabalhe o ensino em grupo destes instrumentos, a não ser em atividades extracurriculares, conhecidas por Modalidades Artísticas. São também inexistentes reflexões teóricas ou princípios orientadores deste tipo de prática pedagógica.

O direito a uma educação musical *prática* tem estado confinado, de uma forma geral, apenas a uma minoria que frequenta o ensino artístico vocacional e o ensino instrumental em grupo é um método pouco explorado e desenvolvido em Portugal, mas segundo alguns autores, parece ser uma saída para um ensino mais significativo e abrangente, e também menos dispendioso.

Como afirma Vieira, “[n]o subsistema genérico, os alunos raramente aprendem a tocar um instrumento ou a ler a notação, raramente têm as suas aptidões musicais testadas e quase nunca recebem preparação e aconselhamento adequados para seguir a música como profissão” (VIEIRA, 2011, p.796).

No entanto, e felizmente, porém, alguns estudos estão a surgir, principalmente nos Estados Unidos e Brasil, que mostram que a aprendizagem instrumental em grupo pode ser altamente eficaz, se não mais eficaz, para determinadas idades e em circunstâncias especiais (FISHER, 2010, COATS, 2006, CRUVINEL, 2005, entre outros, Cit. VIEIRA, 2011, p. 799).

As escolas genéricas, na sua maioria, têm apostado principalmente no instrumental Orff (com o apoio das metodologias de ensino correspondentes) e mais recentemente, na guitarra. Instrumentos como o piano, violino, violoncelo, contrabaixo, trompete, clarinete e muitos outros instrumentos de orquestra, sendo muito mais caros, permaneceram como um estudo reservado a estudantes do conservatório de música e academias (VIEIRA, 2011, p. 799).

Jacobson (2006) referindo-se ao ensino do piano, assegura que “as aulas em grupo podem ser bastante eficientes e que trazem algumas vantagens: oferecem aos alunos possibilidades distintas que não são possíveis nas aulas individuais (...); aumentam a motivação e o entusiasmo, através da inspiração na observação do trabalho dos colegas e através da competitividade saudável entre todos” (JACOBSON, 2006, p. 269).

A aprendizagem Instrumental em grupo surge como o próximo passo no processo de democratização da Educação Musical em Portugal, especialmente nos estágios iniciais de desenvolvimento e escolaridade (VIEIRA, 2011, p. 799).

O ramo de ensino genérico não pode ser, simplesmente, um ramo paralelo ao ramo vocacional, com articulações pontuais e deixadas ao acaso, mas deve funcionar, em vez disso, como a base da pirâmide da seleção dos alunos vocacionados; a base da pirâmide onde é necessário investir, com professores especializados, equipamentos, e continuidade no processo de aprendizagem (VIEIRA, 2009, p. 533).

Nem as políticas nem as práticas pedagógicas predominantes (Vasconcelos, 2002, *cit.* Vasconcelos, 2007), nem muitas vezes a formação inicial e contínua, têm conseguido encontrar conceptualizações e operacionalizações formativas que permitissem o desenvolvimento sustentado das práticas artísticas no ambiente escolar, ligando a tradição e a contemporaneidade (VASCONCELOS, 2007, p. 1).

Numa vertente mais etnomusicológica, podemos dizer que a difusão de um diálogo intercultural através da música poderá efetivamente promover uma mudança na tolerância e no diálogo cultural diversidade da sociedade e do mundo nas nossas escolas. A transmissão de música e das práticas musicais através da cultura local, e das regiões poderá ser uma forma de trazer harmonia num mundo cada vez mais divergente. É fundamental, porém, desenvolver a investigação necessária sobre as melhores formas pedagógicas de o realizar.

Para Jonh Blacking a música é um “campo ideal para o estudo das relações entre padrões de interação social e a invenção de formas culturais” (BLACKING, 1979, p. 5). Na sua análise cultural do fazer musical, este etnomusicólogo destaca a perspetiva dos produtos e dos processos, mas enfatiza estes últimos, onde sentimentos e ideias são expressos em padrões sonoros, ao mesmo tempo em que os padrões sonoros evocam sentimentos e ideias. Blacking insiste em afirmar que o fazer musical oferece uma intensidade e qualidade de sentimentos e experiências que detêm um maior valor de influência social, comparada com outras atividades sociais, contribuindo para tomadas de decisões mais radicais e para coesão grupal (*ibidem*, 1979, p. 5).

O campo da educação musical comparativa está ainda no começo, a pesquisa pelos etnomusicólogos é relevante para os interesses de educadores em conhecer: as práticas diversas e comuns em todas as culturas, os sistemas e processos pedagógicos, os modelos institucionais e as estruturas curriculares. Uma compreensão de aprendizagem auditiva, incluindo a imitação, a improvisação, a presença, o uso parcial ou completa ausência de notação, assim como as estratégias de ensaio que são encontrados nas várias culturas, são mais do que exercícios académicos ou passatempos curiosos. Estes estão entre as preocupações dos docentes em exercício que procuram os meios mais eficazes de ensino para os seus alunos, e que estão impulsionados por saber da sua utilização eficaz por outros no mundo (CAMPBELL, 2003, p. 27).

Objetivos

Tendo em conta a problemática enunciada e o estado da arte desta temática, formularam-se as seguintes perguntas de partida:

1. Quais as potencialidades da prática dos instrumentos tradicionais madeirenses, através de uma estratégia de ensino em grupo, na disciplina de Educação Musical do 2.º ciclo, no Ensino Básico?
2. O ensino em grupo dos instrumentos tradicionais madeirenses promove a igualdade de oportunidades no ensino genérico?
3. O ensino dos cordofones Madeirenses pode ser implementado de formas que o programa oficial seja cumprido?

Através desta pesquisa, e com o intuito de dar resposta às questões de partida e clarificar a problemática enunciada, definimos como objetivos:

- Compreender se através do ensino em grupo os alunos aprendem "mais rápido", através das trocas de experiências / competências dos colegas.
- Averiguar as pontencialidades dos Cordofones Tradicionais Madeirenses para a aquisição de competências musicais, particularmente aquelas que estão definidas no programa oficial.
- Conferir se as aulas em grupo aumentam a motivação e o entusiasmo, através da inspiração na observação do trabalho dos colegas e através da competitividade saudável entre todos; despistar e compreender os casos em que o grupo possa ser uma realidade intimidatória para alunos mais tímidos e procurar descobrir soluções para minorar esse problema do ponto de vista pedagógico
- Aferir quais os principais obstáculos e estímulos à implementação generalizada do ensino instrumental em grupo, no ensino genérico.
- Perceber se através da prática dos Cordofones Tradicionais Madeirenses, os alunos desenvolvem ou não um maior sentido de valorização do património artístico-musical regional e até folclórico.

Procedimentos Metodológicos Previstos:

Escolha do Método de Investigação e Desenvolvimento do Plano Curricular

Langeveld (1965), citado por Bell, é da opinião que “os estudos em educação [...] constituem uma «ciência prática», na medida em que não queremos apenas conhecer factos e compreender as relações em nome do saber, mas também pretendemos conhecer e compreender com o objectivo de sermos capazes de agir «melhor» que anteriormente” (BELL, 2008, p.36).

Tendo estudado vários modelos de investigação-ação, considereei que os meus interesses de pesquisa se alinham pela orientações de investigação desenvolvidas por John Elliot (2005) porque para este autor investigação-ação é, sobretudo, um método em que o professor se compromete a fazer uma investigação sobre um problema prático, e nessa base, altera alguns aspetos da sua prática docente. O desenvolvimento da compreensão precede à decisão de mudar as estratégias docentes. Por outras palavras, a reflexão inicia a ação. O professor modifica alguns aspectos da sua prática docente como resposta a um problema prático, fazendo depois a revisão da sua eficácia para o resolver em ciclos permanentemente mediados pelo feedback de todos os intervenientes no processo. Perante a avaliação, a compreensão inicial do professor sobre o problema modifica-se. Portanto, a decisão de adoptar um estratégia de mudança precede o desenvolvimento da compreensão. A ação inicia a reflexão (ELLIOT, 2005, p.37).

Por outro lado, e por confiarmos que a prática é resultante da ação, do conhecimento e do significado que os indivíduos constroem ao longo do seu percurso pessoal e profissional, este estudo enquadra-se numa abordagem de investigação-ação, pois segundo a visão de Kemp:

[...] a investigação-ação é um procedimento ético e democrático, com base no consentimento voluntário e consciente dos participantes na investigação sobre a sua própria vida e trabalho [...] sublinhando assim o objectivo pretendido, [...] provocar uma mudança desejada no trabalho [...] (KEMP, 1995, pp.113 - 114), ou a procura de ideias realizáveis tendo como objectivo alterar parte da prática no sentido de obter o desejado efeito de mudança (Op. Cit. 1995, p. 115).

Como refere Margarete Arroyo, “a influência da etnomusicologia sobre a educação musical desencadeou reflexões e práticas sobre a relação Educação Musical e Cultura” (ARROYO, 1998, p. 125). Neste sentido, a escolha dos cordofones tradicionais madeirenses, em favor de outros potenciais instrumentos, prende-se com o facto de estes serem instrumentos da tradição musical madeirense, e que, tendo em conta que a Educação Musical considera os contextos da cultura popular como uma base de atuação pedagógica, estes enquadram-se perfeitamente nessa linha de orientação, no sentido de fazer parte da identidade cultural dos praticantes envolvidos.

Por outro lado, achamos que é de especial relevância a realização de uma pesquisa em conjunto com os próprios membros da cultura, para posterior aplicação dos resultados na própria cultura de origem, para que os indivíduos envolvidos possam conhecer e valorizar o seu meio local, regional e nacional, através de, como refere Lühning (1999),

[...] manifestações da cultura popular, da cultura do país como um todo, como algo vivo e significativo que oferece uma alternativa muito importante para a educação musical, trazendo outros conceitos de música, da sua transmissão e interação do que aqueles normalmente presentes no ensino baseado apenas no ensino da música ocidental (LÜHNING, 1999, p. 59).

Plano de Ação

Para Cohen e Manion (2005) o desenvolvimento de um projecto de investigação-ação poderá concretizar-se através dos seguintes passos:

- 1º. Identificação, avaliação e formulação de um problema;
- 2º. Discussão preliminar e negociação entre as partes envolvidas: professores, investigadores e patrocinadores;
- 3º. Em algumas situações, pode envolver uma revisão bibliográfica para encontrar pontos de convergência com outros estudos;
- 4º. Envolve uma modificação ou redefinição do problema inicial;
- 5º. Pode relacionar-se com a escolha dos procedimentos de investigação: amostras, instrumentos, recursos, etc.
- 6º. Relaciona-se com a escolha dos procedimentos de avaliação. É necessário ter em consideração que a avaliação deverá ser contínua;

- 7°. Implementação do projecto. Inclui a recolha de dados;
- 8°. Envolve a interpretação dos dados, as conclusões e a avaliação global do projecto.

Parece conveniente organizar o ciclo da investigação-ação como uma sequência de três fases de ação nos dois diferentes campos da prática e da investigação sobre a prática, de forma a coincidir com os períodos lectivos. Dessa forma, haverá tempo para refletir e planificar uma nova ação a desenvolver no final de cada período (sem prejuízo de alterações mais pontuais que podem ir sendo introduzidas ao longo de cada período face aos resultados da monitorização permanente). No entanto, apesar deste planeamento global, haverá abertura a eventuais desfasamentos do processo de investigação-ação com este plano pré-programado.

O Projecto de investigação desenvolver-se-á baseado e fundamentado na linha das orientações curriculares da disciplina de Educação Musical do 3.º ciclo do Ensino Básico. “Neste sentido, as actividades musicais propostas, e a desenvolver, estão organizadas de forma a potenciar a compreensão e as inter-relações entre a música na escola e na sala de aula, bem como as músicas presentes nos quotidianos dos alunos e das comunidades” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2002, p. 5), da livre escolha de instrumentos de acordo com o equipamento instrumental que a escola possui (braguinhas, rajões e violas de arame), de forma a proporcionar aos alunos a prática do instrumento com que mais se identificam.

Observação Participante e Registo das ações

Com o intuito de recolher observações, interpretações, reflexões, hipóteses e explicações do que aconteceu do que ocorreu nas aulas, enquanto investigador, irei utilizar:

- Notas de Campo,
- Registos Visuais de Ação através da gravação em vídeo,
- Diário,
- Registo de Incidentes Críticos,
- Relatórios Analíticos,

- Perfis

Técnicas baseadas no diálogo

Para complementar algumas informações que poderão não ficar esclarecidas através da observação participante e no registo de ações, recorrerei às técnicas de Inquerito por Questionário, Entrevistas Semi-Estruturadas e Grupos de Discussão, pois do ponto de vista de uma investigação em educação musical, na qual estão envolvidas as questões técnicas e artísticas, pedagógicas e curriculares, bem como as questões de identidade cultural e de património musical regional, uma investigação que respeite a perspectiva etnográfica na forma como aborda e estuda as crianças, centrando a pesquisa nelas próprias, será sempre muito mais sólida e fundamentada.

Resultados esperados e contribuições para a área de Educação Musical e para a produção científica em geral

Aspira-se a aquisição de dados relativos à ligação dos pressupostos programáticos com as práticas educativas, nomeadamente no que respeita a:

- Adequação à problemática enunciada e concretização dos objetivos definidos;
- Desenvolvimento de filosofias de base e orientações pedagógicas para a prática do ensino em grupo no Ensino Genérico;
- Definição de orientações curriculares relativamente à prática da Música e dos Cordofones Tradicionais Madeirenses;
- Contribuição para um processo mais realista de oportunidades de acesso à educação e à prática musical de todos os cidadãos, conforme consignado na lei;
- Descrição intensiva e extensiva dos procedimentos curriculares e pedagógicos mais adequados à democratização do ensino e das práticas instrumentais no ensino genérico.

Desta forma, partindo de observações e práticas experimentais, propomo-nos interpretar e clarificar a eficácia, concentrar a atenção e avaliar as técnicas e

procedimentos do Ensino em Grupo, para que possamos contribuir para o estabelecimento de uma perspectiva mais clara nomeadamente, nas filosofias de base e na caracterização de estratégias pedagógicas deste modelo de ensino, particularmente no que concerne aos cordofones tradicionais.

Por outro lado, e pensando numa vertente mais etnomusicológica, sabendo que as instituições educativas desempenham um papel importante na transmissão de valores culturais mais representativos de uma sociedade, queremos que os alunos, ao praticarem os cordofones tradicionais madeirenses, construam a sua identidade pessoal e social, indo além das propostas de assimilação e integração. A pesquisa incidirá também na dilucidação destes objectivos.

Referências bibliográficas

ARROYO, M. **Educação Musical Como Cultura**. Anais. Associação Brasileira de Educação Musical, Recife: ABEM, 1998.

BELL, Judith. **Como realizar um projecto de investigação**. (4ª ed.). Lisboa: Gradiva, 2008.

BLACKING, John. **The Study of Man as Music-Maker**. In The Performing Art Music and Dance. Editado por John Blacking and Joann W. Kealiinohomoku. New York: Mouton Publishers. Pp. 33 – 45, 1979.

CAMPBELL, P. **Ethnomusicology and Music Education**: Crossroads for knowing music, education, and culture. Research Studies in Music Education. Disponível em: <http://rsm.sagepub.com/content/21/1/16>, 2003.

COMISSÃO NACIONAL DA UNESCO. **Roteiro para a Educação Artística – Desenvolver as Capacidades Criativas para o Século XXI**, Lisboa. Disponível em: <http://www.educacao-artistica.gov.pt/documentos/roteiro.pdf>, 2006.

CRUVINEL, F. M. **O Ensino Coletivo de Instrumentos Musicais na Educação Básica**: compromisso com a escola a partir de propostas significativas de Ensino Musical. Universidade Federal de Goiás, 2005.

ELLIOT, J. **El Cambio educativo desde la investigación-acción**. Ediciones Morata, S. L. Cuarta edición, 2005.

GCEA, **Documento Orientador** - Modalidades Artísticas nas Escolas dos 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico e Secundário com a orientação do GCEA através da Divisão de Apoio à Educação Artística – DAEA ANO LETIVO 2011/2012, disponível em:

<http://www.madeira-edu.pt/LinkClick.aspx?fileticket=xcjColauRRM%3d&tabid=2045&mid=7936>, 2011

JACOBSON, J.M. **Professional Piano teaching** – a comprehensive Piano Pedagogy textbook for teaching elementary-level students. Los Angeles, Alfred Publishing, 2006.

KEMP, Anthony E. **Introdução à investigação em Educação Musical**. Lisboa: Fundação Calouste Gukbenkian, 1995.

LÜHNING, A. **A Educação Musical e a Música da Cultura Popular**. ICTUS (Periódico do Programa de Pós-Graduação em Música da UFBA). 1 (dezembro): 1999. p. 53 – 62, 1999.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO **Música – Orientações curriculares** – 3.º Ciclo do Ensino Básico. Editorial do Ministério da Educação, 2002.

MONIZ, R. & CALDEIRA, R. & FERREIRA, L. G. **Cordofones Tradicionais Madeirenses** - Braguinha, Rajão e Viola de Arame. Coleção Cadernos de Folclore, n.º 1. AFERAM - Associação de Folclore e Etnografia da Região Autónoma da Madeira, 2011.

VASCONCELOS, A. A. **Políticas educativas na promoção das artes na educação: o caso do Gabinete Coordenador de Educação Artística**. Comunicação apresentada no IX Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, Funchal, 2007.

VIEIRA, M. H. **O desenvolvimento da vocação musical em Portugal**. O currículo como factor de instabilidade e desmotivação. Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia. Braga: Universidade do Minho, 2009.

VIEIRA, M. H. **Instrumental group teaching**. An agenda for democracy in Portuguese Music Education. In Proceedings from the 15th Biennial of the International Study Association on Teachers and Teaching: Back to the Future. Legacies, continuities and changes in educational policy, practice and research. Braga, Universidade do Minho, 4-8 Julho, pp. 796 – 801. (ISSN/ISBN: 9789898525000), 2011.

Legislação (Ordem cronológica)

Decreto-Lei nº 310/83 de 1 de Julho (Regulamenta o Ensino da Música, do Teatro e da Dança).

Decreto-Lei nº 344/90 de 2 de Novembro (Regulamenta a educação artística pré-escolar, escolar e extra-escolar).

Decreto-Lei nº 6/2001 de 18 de Janeiro (Regulamenta a reorganização curricular do Ensino Básico).

Decreto Legislativo Regional nº 26/2001/M de 25 de Agosto (Adapta à Região Autónoma da Madeira o Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro).

O PIBID E SUA COLABORAÇÃO COM A FORMAÇÃO DOCENTE

Alessandra Nunes de Castro Silva
SEDUC/GO
alessandrancs@hotmail.com

Resumo: O presente artigo configura-se num relato de experiência adquirida por meio da implementação do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), Subprojeto Música, realizado no Colégio Estadual Dom Abel SU no município de Goiânia. A formação de professores tem sido atualmente um desafio. Tem-se discutido o fato de a formação oferecida nos cursos de licenciatura não ser suficiente para engajar os futuros profissionais na carreira docente. Tem-se constatado que muitos profissionais desistem nos primeiros meses de trabalho, alegando não ser capazes de lidar com a realidade da sala de aula. Estes afirmam que, a prática do estágio supervisionado e o suporte teórico oferecidos nos cursos de licenciatura são muito distantes do que a realidade escolar apresenta. Com a intenção de melhorar a formação dos licenciandos e a qualidade da educação pública brasileira, o Ministério da Educação (MEC) criou o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, que é gerenciado pela CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior). O PIBID é um programa de iniciação à docência, em que os alunos provenientes dos cursos de Licenciatura são inseridos no cotidiano de escolas da rede pública, planejando e participando de vivências metodológicas e tecnológicas bem como de práticas docentes inovadoras, visando sobrepujar os problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem. Deste modo, a inserção dos acadêmicos na escola pública lhes apresenta as devidas dimensões de sua futura profissão, permitindo-lhes se preparar para sua inserção no mercado de trabalho.

Palavras-chave: Formação Docente; PIBID; Educação Básica.

O PIBID

Programa da CAPES que busca o aperfeiçoamento e a valorização da formação de professores para a educação básica, confere bolsas a acadêmicos de licenciatura participantes de projetos de iniciação à docência. Os projetos desenvolvidos por Instituições de Educação Superior (IES) em parceria com escolas de educação básica da rede pública de ensino devem promover a inserção dos estudantes no contexto das escolas públicas desde o início da sua formação acadêmica para que desenvolvam atividades didático-pedagógicas com orientação de um docente da licenciatura e de um professor da escola.

A intenção do programa é unir as secretarias estaduais e municipais de educação e as universidades públicas, a favor da melhoria do ensino nas escolas públicas em que o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) esteja abaixo da média nacional, de 4,4. Entre

as propostas do Pibid está o incentivo à carreira do magistério nas áreas da educação básica com maior carência de professores com formação específica. (MEC)

Considerando a fala de Souza (2002), é possível notar que a proposta do PBID vem ao encontro com as ideias de pensadores na área de formação em música,

[...] se queremos uma formação do futuro profissional condizente com a realidade que ele vai encontrar nas escolas, teremos, certamente, que ouvir mais os cotidianos das escolas em suas multiplicidades e ampliar os modos de articulação entre teoria/prática e universidade/escola. (SOUZA et al., 2002, p. 121).

As equipes são formadas por: estudantes das licenciaturas (acadêmicos), professores das escolas públicas conveniadas (supervisores) e professores das licenciaturas (coordenadores). Para participar do programa, cada membro da equipe recebe uma bolsa mensal.

As propostas advêm das diversas áreas do conhecimento, sendo pré-requisito para que se possa propor um projeto de iniciação à docência: ser instituição federal ou estadual de ensino superior, ou instituto federal de educação, ciência e tecnologia com cursos de licenciatura que apresentem avaliação satisfatória no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes¹). Os proponentes devem também ter estabelecido convênio ou acordo de cooperação com as redes municipais e estaduais de educação básica prevendo a participação dos bolsistas do PIBID em atividades nas escolas públicas.

Deste modo, o presente artigo vem discorrer sobre o Subprojeto de Música advindo da Escola de Música e Artes Cênicas da Universidade Federal de Goiás – EMAC/UFG sob a ótica da Professora Supervisora.

¹ **Sinaes** - Criado pela Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, é formado por três componentes principais: a avaliação das instituições, dos cursos e do desempenho dos estudantes. Avalia todos os aspectos que giram em torno do ensino, da pesquisa, da extensão, da responsabilidade social, do desempenho dos alunos, da gestão da instituição, do corpo docente, das instalações entre outros. Possui uma série de instrumentos complementares: auto-avaliação, avaliação externa, Enade, avaliação dos cursos de graduação e instrumentos de informação (censo e cadastro). Os resultados das avaliações possibilitam traçar um panorama da qualidade dos cursos e instituições de educação superior no País. Os processos avaliativos são coordenados e supervisionados pela Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (Conaes). A operacionalização é de responsabilidade do Inep. As informações obtidas são utilizadas pelas Instituições de Ensino Superior (IES), para orientação da sua eficácia institucional e efetividade acadêmica e social; pelos órgãos governamentais para orientar políticas públicas e pelos estudantes, pais de alunos, público em geral e instituições acadêmicas, para orientar suas decisões quanto à realidade dos cursos e das instituições. A menção conferida varia de 1 a 5 sendo que o valor mínimo considerado satisfatório é 3.

A PARCERIA ENTRE A UNIVERSIDADE E A ESCOLA

A partir do momento em que o projeto é aprovado pela CAPES, o Professor Coordenador, proponente, entra em contato com uma escola que atenda aos critérios presentes no edital do PIBID, e apresenta-o a diretora da instituição. Esta entendendo do que se trata e concordando com a implementação do mesmo em sua escola, firma com a universidade a parceria.

Ao conhecer a proposta do projeto de música e percebendo neste a oportunidade de, ao mesmo tempo em que se ajudaria a formar novos profissionais poder-se ia proporcionar uma melhoria nas aulas de música ministradas na escola, este foi aceito de imediato.

Com a ciência do projeto a diretora percebeu neste a possibilidade de quebrar o ciclo vicioso descrito nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), que diz que

A música no contexto da educação [...] vem, ao longo de sua história, atendendo a vários objetivos, alguns dos quais alheios às questões próprias dessa linguagem. Tem sido, em muitos casos, suporte para atender a vários propósitos, como a formação de hábitos, atitudes e comportamentos [...]; a realização de comemorações relativas ao calendário de eventos do ano letivo [...]; a memorização de conteúdos [...] traduzidos em canções. Essas canções costumam ser acompanhadas por gestos corporais, imitados pelas crianças de forma mecânica e estereotipada (BRASIL, 1998, p.47).

Nota-se que

a escola, ao contrário do que possa parecer, não é um local neutro, homogêneo, universal. Cada escola é um lugar repleto de peculiaridades, valores, rituais e procedimentos que lhe são próprios. Ainda que certos elementos estejam presentes de uma maneira aparentemente uniforme, cada escola é também resultado daquilo que cada um dos seus sujeitos faz dela (professores, pais, alunos, funcionários, etc.). É um lugar de produção, criação e reprodução de cultura, de valores, de saberes: tempo/espço de encontros, tensões, conflitos, preconceitos. A escola comporta os ordenamentos legais para seu funcionamento, assim como comporta, cada qual à sua maneira (com seus limites e possibilidades), a ação das pessoas. Possui regras fixas e impessoais de funcionamento, métodos de ensino e avaliação, ao mesmo tempo em que comporta acatamentos, subversões, resistências e enfrentamentos por parte dos sujeitos (BRASIL, 2006, p.219).

Pode-se inferir então que mesmo existindo leis uniformes regulando o trabalho das escolas, estas acabam por instituir leis próprias que se firmam por meio da relação

entre os múltiplos sujeitos envolvidos no funcionamento da mesma. Contudo, apesar de possuir tantos “vieses” e intervenções, a escola não perde a função de contribuir para a continuidade e estabilidade da cultura, pois permanece sendo concebida como um local de “reprodução de cultura, de valores, de saberes” (BRASIL, 2006, p. 219).

A ESCOLA

O Colégio Estadual Dom Abel S.U. é vinculado a Secretaria Estadual de Educação de Goiás, trabalha com inclusão possuindo segunda fase do ensino fundamental no período matutino, primeira fase no período vespertino e EJA no período noturno. Ocupa um quarteirão onde doze salas foram construídas ao redor de um pátio central. Há também um auditório, biblioteca, sala de informática e quadra poliesportiva coberta. Os alunos especiais contam com professora de apoio e os alunos com deficiência auditiva possuem intérprete.

Recebemos uma clientela de baixo poder aquisitivo sócio-econômico, com predominância de famílias desestruturadas, com vários pais e/ou mães presos ou envolvidos em história de crime, bem como cercados e influenciados por outros que estão envolvidos em drogas e em roubos. Sem falar na falta de opções de lazer e de esportes que atinge a maioria. (DOM ABEL SU, 2012).

As aulas de música são ministradas aos alunos da segunda fase do ensino fundamental – 6º ao 9º ano, assim sendo, acontecem no período matutino, uma vez por semana com duração de 45 a 50 minutos.

A PRESENÇA DOS ACADÊMICOS NA ESCOLA

Ao chegar à escola os acadêmicos já sabiam que iriam acompanhar as turmas de 6º, 7º, 8º e 9º anos, e que seriam supervisionados pela professora de música da instituição. Em se tratando do primeiro contato dos acadêmicos com o ambiente escolar, optou-se que num primeiro momento, os acadêmicos observassem as aulas realizadas pela professora titular da instituição, pois, sabe-se que,

[...] a realidade educativa é complexa e imprevisível e como tal o exercício profissional da docência exige muito mais do que aplicação de conhecimentos teóricos (os quais não oferecem respostas imediatas para os problemas que surgem no devir da situação pedagógica), a observação assume uma função importante para o professor poder se interar das situações instáveis e indeterminadas que a realidade da sala de aula lhe reservam. [...] a reflexão também torna-se necessária para

que, dialogando com a sua própria atuação, se possa construir soluções possíveis para os problemas que se apresentam no seu dia-a-dia. (MORATO; GONÇALVES, 2008. p. 116 - 117).

Sendo assim, os acadêmicos tiveram como experiência inicial a observação das aulas ministradas na escola. Sentavam-se ao fundo da sala e assistiam às aulas registrando em seus cadernos o que pensavam ser pertinente, para que pudessem redigir seu relatório.

Após um período de observação, os acadêmicos foram incentivados a participar das aulas interagindo indiretamente com os alunos, com a finalidade de se familiarizar com os mesmos. Deu-se então uma sequência de aulas voltadas para formação coral com culminância numa apresentação em homenagem às mães. A música estudada foi “Obrigado Mãe” de Cristina Mel. Na preparação da música, buscou-se sensibilizar os alunos por meio dos elementos musicais como ritmo, harmonia, dinâmica e textura, como também para as funções dos diversos papéis dentro de um coral, como regente x cantor x instrumentista, dando ênfase a necessidade de se prestar atenção à regência. A postura de observador assumida pelos acadêmicos até então, converteu-se em um novo paradigma, o de correpetidor, pois nas aulas/ensaio passaram a acompanhar o coral cada um em seu instrumento de formação, a saber: teclado, trompete, violão e percussão.

Foi feito um arranjo para canção com a intenção de ajudar na percepção da estrutura musical. O instrumento solista tocava a linha melódica dando suporte aos coristas; as introduções e interlúdios demarcavam entradas, afinação, repetições e finalizações, colaborando com a execução vocal. Para enriquecer o arranjo e no intuito de engajar alguns alunos no trabalho desenvolvido, formou-se um conjunto de percussão. Partiu-se de ritmos simples para facilitar a apreensão, execução, memorização e coordenação dos mesmos por parte dos alunos.

Inicialmente os ensaios eram feitos por turma, com a aproximação da apresentação também tiveram ensaios gerais onde se passava a letra da música; as chamadas dos instrumentos; as entradas das vozes; e entrada, posicionamento e saída do coro do palco. Na aula seguinte a apresentação foi realizada uma atividade de avaliação por meio da observação dirigida do vídeo da apresentação. Após todo esse processo, percebeu-se nos alunos a melhora da autoestima e da responsabilidade, pois estes se sentiram capazes e importantes dentro do contexto, o que os incentivou a prática musical.

Encerrada essa sequência de aulas, partiu-se para o tema junino. Como objeto de estudo foi escolhido a região nordeste, assim, selecionou-se o ritmo coco e os ritmos do forró: baião, xaxado e xote advindos desta região para serem trabalhados com os alunos. Os acadêmicos já estabelecidos como correpetidores foram convidados a participar das aulas apresentando os instrumentos de base dos ritmos selecionados dando oportunidade aos alunos de tocá-los.

Ao se fechar mais este ciclo de aulas e refletindo a cerca das observações, participações e intervenções realizadas pelos acadêmicos, inferiu-se que seria oportuno oferecer aos alunos do Colégio aulas coletivas de instrumento musical. Pois estas, além de propiciar aos estudantes a oportunidade de aprender a tocar um instrumento, proporcionam aos acadêmicos à possibilidade de desenvolver um trabalho de acordo com sua formação específica, trazendo-lhes também benefícios diretos.

Optou-se pelo ensino coletivo, devido ao número de alunos que se interessaram pelas aulas e por este “ser um dos meios mais eficientes e viáveis economicamente para inserir o ensino da música instrumental no ensino escolar de primeiro grau” (BARBOSA, 1996, p.39).

Outro motivo é que, segundo Cruvinel (2009, p.74 - 75), “[...] à qualidade musical no estudo em grupo [...] [que] é superior se comparado ao individual, contribuindo para que o processo de aprendizagem seja acelerado [...]”. Tem ainda a questão relativa à motivação provocada pelo sentimento de valorização e prazer que se sente ao participar, logo no início dos estudos, de um conjunto de instrumentos. Segundo a autora “[...] comprovou-se que: o aprendizado em grupo privilegia um melhor desenvolvimento da percepção e dos elementos técnico-musicais elementares para a iniciação do instrumento (CRUVINEL, 2009, p. 253)”. De acordo com a mesma o ensino coletivo promove ainda um maior rendimento no aprendizado, por meio do desenvolvimento de estímulo e de disciplina (CRUVINEL, 2005, p.100).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As aulas coletivas de instrumento musical tem se mostrado uma experiência inovadora que diferencia e intensifica a atuação dos acadêmicos na sala de aula, apresentando resultados importantes para o desenvolvimento de conceitos sobre o ensino de música na educação básica.

No decorrer do processo os alunos demonstraram um crescente interesse pela prática musical, podendo ser observado um maior empenho e satisfação destes por fazerem algo de seu interesse dentro das propostas oferecidas.

Ao interagir com o grupo os estudantes perceberam que suas dificuldades não eram exclusivas, o que os levou a partilhar experiências com os colegas resultando no desenvolvimento de sua reflexão, contextualização, iniciativa e autonomia. Esses se tornaram mais responsáveis e solidários, percebendo que para o grupo o importante é ter uma unidade.

Em relação aos licenciandos, no trabalho desenvolvido até o presente momento, observou-se um crescente comprometimento com a dinâmica da sala de aula, onde os mesmos intervieram mediante planejamento e sistematização de atividades voltadas aos conteúdos propostos. A cada nova aula, planejamento, reflexão e sistematização da prática esses se tornam cada vez mais autônomos e assertivos, demonstrando crescimento, maturidade e responsabilidade para com sua formação e qualidade da aula que ministram.

Assim é possível inferir que a presença numa sala de aula da educação pública permitiu aos acadêmicos conhecer e interagir com a mesma, possibilitando-o refletir sobre a prática neste contexto permitindo-lhes fazer links com a teoria estudada na academia e a prática realizada na escola, proporcionando-lhes assim, oportunidade de desenvolver estratégias para que possam oferecer um ensino de qualidade no contexto em que estão inseridos.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Joel Luís. Considerando a viabilidade de inserir música instrumental no ensino de primeiro grau. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, n.3, p.39-49, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Secretaria de Educação Fundamental. Volume 3 – Conhecimento de mundo. Brasília: MEC/SEF, 1998. p.269.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte / Ensino de quinta a oitava séries**. Brasília: MEC /SEF, 1998.

_____. **Orientações curriculares para o ensino médio**. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias: CONHECIMENTOS DE EDUCAÇÃO FÍSICA. Brasília, 2006. 239 p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf>. Acesso em: 20/03/2011.

CAPES. **PIBID**. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid> Último acesso em: 13 ago. 2012.

CRUVINEL, Flavia Maria. **Educação Musical e Transformação Social: Uma experiência com ensino coletivo de cordas**. Goiânia: Instituto Centro-Brasileiro de Cultura, 2005.

_____. As Contribuições do Ensino Coletivo de Instrumento Musical no Desenvolvimento Cognitivo Musical e Social. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE COGNIÇÃO E ARTES MUSICAIS, 5., 2009, Goiânia. **Anais...** Goiânia: SIMCAM, 2009. p.244-255.

DOM ABEL SU, Colégio Estadual. **Projeto Político Pedagógico**. Goiânia: SUME/ SEDUC, 2012. p.15.

MEC. **PIBID**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=467&id=233&option=com_content&view=article Último acesso em: 13 ago. 2012.

MORATO, Cíntia Thais; GONÇALVES, Lilia Neves. Observar a prática pedagógico-musical é mais do que ver! In: MATEIRO, Teresa; SOUZA, Jusamara (orgs). **Práticas de Ensinar Música: legislação, planejamento, observação, registro, orientação, espaços e formação**. Porto Alegre: Sulina, 2008. p. 115 - 129.

SOUZA, Jusamara et al. O que faz a música na escola?: concepções e vivências de professores do ensino fundamental. Porto Alegre: Núcleo de Estudos Avançados do Programa de Pós-Graduação em Música – Mestrado e Doutorado, 2002. (Série Estudos, n. 6.).

ORQUESTRA GERAÇÃO: UMA PROPOSTA DE ENSINO COLETIVO DE INSTRUMENTO MUSICAL

Ana Roseli Paes dos Santos¹
Instituto de Educação – Universidade do Minho
Centro de Investigação de Estudos da Criança
anaropaes@gmail.com

Maria Helena G. Leal Vieira
Instituto de Educação – Universidade do Minho
Centro de Investigação de Estudos da Criança
m.helenavieira@ie.uminho.pt

Resumo: Esta comunicação apresenta um recorte de uma pesquisa em desenvolvimento na Universidade do Minho (Portugal), em dois contextos distintos: uma escola de ensino regular em Portugal e um conservatório de ensino especializado no Brasil, ligados por um eixo comum – *o ensino coletivo de instrumento musical*. O recorte aqui apresentado realça o caso português e procura elucidar como a educação musical e o ensino de instrumentos estão sendo praticados nesta escola concreta, que constituiu uma experiência específica de ensino coletivo. Acreditando ser o *ensino coletivo de instrumento musical* uma proposta viável e democrática para a escola pública regular e para os anos iniciais do conservatório, procuramos investigar as implicações e descrever aspectos concretos das pedagogias de grupo utilizadas nos contextos selecionados, e sistematizá-los. A investigação segue uma abordagem qualitativa e adota como estratégia o estudo de caso múltiplo (STAKE, 2006). Com este estudo pretende-se apresentar resultados que sejam passíveis de serem aplicados na melhoria de projetos curriculares nas escolas públicas regulares e nos conservatórios públicos, alargado a oportunidade de acesso ao ensino instrumental a um maior número de crianças e adolescentes.

Palavras-chave: Didática instrumental, Educação Musical, Ensino coletivo de instrumento musical

¹ Bolsista Doutorado/ Exterior/CAPEs

Introdução

O ensino musical em Portugal segue três ramos oficiais os quais poderíamos chamar de subsistemas: o ensino artístico genérico², especializado, e o profissional de acordo com o Decreto-Lei 310/83, artigo 5º, n.º1 e regulado pela Portaria 294/84, o que representa, na opinião de Vieira (2011, p.796), “um caso particular do ensino no âmbito do currículo nacional”, representando uma área complexa no sistema educativo. Esse Decreto tentou aproximar estes ramos de ensino, fazendo corresponder os graus e habilitações dos ramos genéricos e especializados. Estabeleceu-se um regime de frequência: a) **integrado**, quando são ministradas na mesma escola as disciplinas do currículo geral e as componentes específicas da educação artística; b) **articulado**, quando as escolas especializadas oferecem apenas as disciplinas das componentes artísticas, enquanto as disciplinas do currículo geral são de responsabilidades das escolas de ensino genérico básico ou secundário (isto implica o estabelecimento de protocolos e acordos entre as escolas); c) **supletivo** (Despacho n.º 76/SEAM/85, de 9 de outubro), que só funciona para o ensino da música; neste regime, independentemente da formação geral do aluno, as disciplinas específicas das componentes musicais são ministradas nas escolas especializadas, seguindo um regime de seriação normal a qualquer conservatório ou academia. Entretanto, em novembro de 1990, o Decreto-Lei n.º344 dá um tom de seletividade ao ensino artístico, distinguindo taxativamente a educação artística genérica da educação artística vocacionada de acordo com os artigos:

Art. 7º Entende-se por educação artística genérica a que se destina a todos os cidadãos, independentemente das suas aptidões ou talentos específicos nalguma área, sendo considerada parte integrante indispensável da educação geral.

Art. 11º Entende-se por educação artística vocacional a que consiste numa formação especializada, destinada a indivíduos com comprovadas aptidões ou talento em alguma área artística específica.

Segundo Pacheco (2008) e Vieira (2011) e de acordo com nossos estudos, destes três regimes, o articulado é o que tem permitido a um número cada vez maior de crianças acederem a um ensino musical especializado, particularmente no que diz

² É oportuno esclarecer que o termo *genérico* é utilizado em Portugal para diferenciar os ramos oficiais de ensino, sendo usado em diversos diplomas.

respeito à aprendizagem de instrumentos que não se encontram tradicionalmente presentes no currículo da escola genérica (que faz uso tradicional do instrumental Orff e da flauta de bisel). A partir de 2006 foram introduzidas as atividades de enriquecimento curricular (chamadas de AECs), que procuram introduzir novas aprendizagens musicais no currículo da escola genérica; entretanto, o fato de serem atividades apresentadas na lei como “lúdicas e de caráter opcional”, e o fato de poderem ser lecionadas por professores com poucas habilitações, têm gerado discussões quanto ao seu funcionamento (FERREIRA, 2009). O fato é que os alunos no ensino genérico raramente aprendem a tocar um instrumento ou a ler efetivamente notações musicais, raramente têm uma orientação vocacional e raramente têm um encaminhamento para uma profissionalização musical (VIEIRA, 2011, p.798). Segundo a mesma autora “a articulação desejada entre os ramos (que na verdade é anunciada em vários documentos legislativos) não é suficiente, frustrando assim qualquer expectativa razoável para a detecção de aptidões musicais e aconselhamento profissional” (*idem*, p.796).

Aspectos históricos do ensino instrumental em grupo em Portugal

Em Portugal o ensino instrumental em grupo é uma realidade ainda incipiente, cuja prática se encontra vinculada, sobretudo, ao ensino especializado ou vocacional que, por meio da Portaria 691/2009 de 25 de junho (artigo 7º, n.º5 alínea b), introduziu a prática do ensino em ‘minigrupo’: “Metade da carga horária semanal atribuída à disciplina de Instrumento é leccionada individualmente, podendo a outra metade ser leccionada em grupos de dois alunos”.

Já a pesquisa teórica sobre esta forma de aprendizagem – as suas raízes, as suas potencialidades pedagógicas e possíveis contextos de aplicação –, entretanto, é muito limitada, estando centrada, sobretudo, na Universidade do Minho com o Projeto O Ensino Instrumental em Grupo e a Literacia Musical das Crianças do Centro de Investigação de Estudos da Criança (CIEC), que conta com alguns pesquisadores desenvolvendo por exemplo estudos sobre o ensino do piano em grupo (Rui Pintão, Hector Teixeira), o ensino vocal em grupo (Maria Cristina Aguiar), o ensino da flauta em grupo (Maria Helena Cabral), o ensino coletivo de instrumentos tradicionais madeirenses (Roberto Moniz), o ensino coletivo de instrumentos musicais heterogêneos em dois contextos distintos de ensino genérico e especializado (Ana Roseli Paes dos

Santos). Na Universidade de Aveiro, a partir de 2010, surgiram também alguns estudos sobre a implantação do método Suzuki em Portugal (Afonso Ludovic do Nascimento), a iniciação ao violino por meio do método Suzuki (Alexandra Sofia Monteiro da Silva Trindade), e sobre as aulas de piano em grupo na iniciação (Sofia Sarmento Ribeiro). A partir de 2012, no Instituto Politécnico do Porto, teve início um projeto investigação também dedicado ao estudo da Orquestra Geração.

Presupostos Teóricos do estudo

O estudo tem como sustentação teórica as idéias David Elliott (1995) que procurando respostas para suas investigações sobre “O que é música?”; “Qual seu significado e sua natureza?”, conclui que, em suma, a música é, no fundo, uma atividade humana (ELLIOTT, 1995, p.39), intencional e, como tal, envolve quatro dimensões: “(1) *a doer*, (2) *some kind of doing*, (3) *something done*, and (4) *the complete context in which doers do what they do*”³ (1995, 40). Ou seja, um processo dinâmico e dialético segundo Elliott (p.41) entre músico – processo musical – produto musical – contexto musical, e que implica um “fazer” concreto. Elliott concorda, por isso, com Small que também rejeita a idéia da música como simples objeto estético e uma educação musical estética, propondo um novo conceito de prática musical – *musicking* – que está relacionado com a idéia de um fazer dinâmico, isto é, que envolva os alunos em ações musicais tocando, ouvindo, compondo, regendo, improvisando. Assim, sustentadas pela filosofia *praxial* de Elliott e corroboradas pelo pensamento de uma pedagogia ativa, entendemos que os objetivos fundamentais da educação musical devem ser o autodesenvolvimento, o autoconhecimento, a autoestima e o prazer de uma prática musical efetiva.

Pressupostos Metodológicos

Para realizar a investigação e assim averiguar a nossa hipótese, o caminho que nos pareceu mais lógico foi uma abordagem qualitativa, com a opção pelo estudo de casos múltiplos, na medida em que, segundo Stake (2006), a realidade não pode ser descoberta, mas sim interpretada e construída. Também pelo fato de o estudo de caso

³ “(1) um fazedor, (2) um modo de fazer, (3) um que algo seja feito, e (4) o contexto completo em que se vai fazer o que faz” em tradução livre.

emergir como estratégia para compreender, como sugere Yin (1994, p.3), os fenômenos sociais complexos, tais como os que estão em estudo nesta investigação, que implica analisar e descrever processos de ensino e aprendizagem coletivo de instrumentos musicais em contexto distintos, sem interesse de comparação, e sim o de uma compreensão pormenorizada dos casos. Nessa medida o estudo dos casos proposto tem a finalidade de contribuir essencialmente para fundamentar empiricamente o conjunto de proposições teóricas em que ancora esta investigação, e para sistematizar resultados do ponto de vista das propostas pedagógicas em questão com vistas à sua difusão e democratização.

Neste estudo, o *corpus* de informação parcialmente constituído é formado por dados coletados através do exame detalhado do projeto Orquestra Geração da Escola de Ensino Básico de 2º e 3º ciclos Miguel Torga e incluirá a participação de pessoas capazes de, compreensível e abrangentemente, partilhar informações, percepções, perspectivas e experiências pertinentes e profundas sobre o tema em estudo (PATTON, 2002), nomeadamente: os alunos, os professores e os coordenadores desse projeto.

Essa instituição foi escolhida por ser a primeira escola a implantar o projeto desde 2007. Para tal, a coleta dos dados será efetivada na escola, por observações diretas durante as aulas, apresentações performáticas e em situação de recreio.

Participantes da investigação

A escolha dos participantes alunos não foi intencional; foi feita uma consulta prévia sobre o interesse em participar do estudo. Entretanto, para atender aos objetivos da investigação, os professores participantes foram selecionados na área das cordas, porque o caso brasileiro estudado trata do ensino coletivo de cordas; pois, como aconselha Stake: “no estudo de caso múltiplo, os casos têm que ser semelhantes de alguma forma” (STAKE, 2006, p.1).

Coleta dos Dados

A coleta de dados foi essencialmente qualitativa, por meio de entrevistas semiestruturadas, com questões pré-determinadas.

O contexto – a estrutura da Escola Básica Miguel Torga

O agrupamento de escolas Miguel Torga localiza-se na Amadora, cidade da região metropolitana de Lisboa, e foi criado em 2004. Aponta-se num primeiro momento mais para uma identidade com atenção à diversidade, reforçado por fatores geográficos, sociais e étnicos. O Agrupamento é constituído por uma pré-escola, duas escolas do 1º ciclo e uma do 2º e 3º ciclos e, de acordo com dados 2009-2010, acolhe aproximadamente 1.300 alunos. Entre os objetivos da escola, está uma procura de inverter a tendência de insucesso e abandono escolar, implementando atividades e projetos que visam promover a responsabilidade, o empenho e uma integração harmoniosa e bem-sucedida dos alunos.

Implementação do Projeto Orquestra Geração

Sob a responsabilidade da Câmara Municipal da Amadora, foi implantado o *Projeto Geração – Oportunidades*, em 2005, para promover o desenvolvimento social e humano de jovens da freguesia, cujas áreas são: formação, educação, saúde, emprego, justiça e ocupações de tempo livre. Nesse contexto, novas parcerias foram estabelecidas, dentre elas, a Escola de Ensino Básico Miguel Torga. Assim, em 2007, é proposto um projeto piloto – *Orquestra Geração* –, cujo sistema de ensino instrumental está centrado numa metodologia de ensino coletivo seguindo o modelo do *El sistema* da Venezuela.

O projeto é desenvolvido na Escola básica de 2º e 3º ciclos Miguel Torga dentro do Projeto Curricular do Agrupamento na área de Projetos de Desenvolvimento Educativo, cujo objetivo “é formar uma orquestra com 80 alunos” com atividades de “treino e prática de conjunto” (PCA, 2010, p.15). A responsabilidade pedagógica do projeto (professores e instrumental) ficou a cargo da Escola de Música do Conservatório Nacional de Lisboa.

O objetivo principal do projeto é combater a evasão escolar, implantando um programa de desenvolvimento de orquestras sinfônicas infantis e juvenis em escolas oficiais de ensino regular de 1º, 2º e 3º ciclos, e “promover entre as camadas mais jovens sentimentos de pertença à comunidade através da envolvimento em projectos atractivos desenvolvidos na sua própria escola” (CALDAS, 2007, p.38). Estes visam

também o envolvimento das famílias como ajuda para a promoção da autonomia das crianças.

Como estratégia de implementação do projeto, estabeleceram-se metas: no curto prazo consolidando o projeto na região de Lisboa; no médio prazo, a expansão para outras regiões de Portugal, totalizando 15 escolas envolvidas, formando orquestras regionais; e, no longo prazo, o objetivo é formar uma Orquestra Nacional com os melhores alunos de cada núcleo (como informou Juan Maggiorani, coordenador pedagógico do projeto, e confirmado por Wagner Diniz, diretor do projeto entrevistado em 10 de julho de 2012).

O projeto Pedagógico da Orquestra Geração

A responsabilidade pedagógica do projeto Orquestra Geração está a cargo do Conservatório Nacional de Música de Lisboa, constituído por um Conselho Pedagógico e Artístico. O projeto tem cerca de 60 professores diplomados⁴ nos diversos instrumentos de orquestra em escolas portuguesas e estrangeiras, sendo 80% dos professores músicos portugueses. Os professores, ao ingressarem no quadro docente do projeto, recebem uma formação inicial de coordenadores pedagógicos que tiveram sua formação no *El Sistema* na Venezuela e que hoje residem em Portugal. No entanto, uma vez por ano, para complementar essa formação, recebem professores do estrangeiro (Venezuela, Estados Unidos, Inglaterra, e outros).

O projeto Orquestra Geração a princípio foi idealizado para alunos do segundo e terceiro ciclos com idades a partir dos 10 anos; entretanto, há neste núcleo (estudado), bem como em outras escolas, crianças com idades entre 7 e 9 anos. Os alunos têm uma agenda semanal de estudos de sete horas, sendo uma hora para a técnica instrumental, uma hora de formação musical e coral, duas horas de ensaios de naipe e três horas de ensaios de orquestra, divididos em duas vezes na semana. Durante as férias de verão (julho) fazem um curso intensivo com duração de uma semana, chamado curso de verão.

⁴ Equivalente ao bacharelado em instrumento no Brasil.

Inicialmente os alunos fazem um trabalho baseado na imitação, o que Bandura (2008) na sua teoria chamou de modelação, i.e., o processo pelo qual adquirimos comportamentos a partir de modelos. Neste caso, o professor toca e o aluno reproduz igual na mesma intensidade e intencionalidade. Posteriormente adotam um manual (como o utilizado no *El Sistema* na Venezuela). Segundo a Professora Sandra Martins, esse manual é bastante simples, com cordas soltas e alguns exercícios para a fase inicial e adaptados para a realidade portuguesa. Depois, o trabalho é desenvolvido a partir das obras que serão executadas na orquestra. Os tecnicamente mais adiantados seguem os manuais tradicionalmente adotados em conservatório. O percurso natural para os alunos que desejam continuar o estudo musical tem sido o Conservatório Nacional de Lisboa e, em maior escala, a Escola Profissional Metropolitana.

O contato com os pais é feito por meio de reuniões esporádicas e contatos pessoais quando necessário. No final do ano, acontece uma audição na escola, quando os pais são convidados para assistir e há uma confraternização final onde todos merendam juntos os quitutes oferecidos pelas famílias. Esses encontros servem como uma estratégia de aproximação e têm o propósito de estreitar os laços entre o projeto, a família e a escola.

Implantação do projeto nas escolas

A implantação é feita através de uma parceria entre o Conservatório e as escolas, sendo de responsabilidade das escolas criar condições físicas e organizacionais para a execução dos projetos, apresentar um projeto de adesão ao programa, assumindo o compromisso de sua continuidade pedagógica, elaborando relatórios de progresso, participando dos mecanismos de seleção e avaliação dos professores envolvidos, e organizando o apoio das associações de pais, autarquias e outros parceiros. A escola deve ainda adequar as salas de aula e equipá-las para aulas individuais e coletivas, alocar 1 ou 2 salas para guardar todo o acervo físico do projeto, ou seja, os instrumentos, os livros, as partituras e as estantes. Cada Escola tem instrumentos de cordas, sopros (madeiras e metais), percussão, harpa, e material de apoio, acessórios essenciais, como pianos eletrônicos, cordas, palhetas, resinas e óleos.

A título de Conclusão

Uma das características primordiais observadas para o sucesso do Projeto Orquestra Geração é a idéia central do significado da música na vida humana, acompanhado de valores como autocrescimento, autoconhecimento, autoestima, e a experiência única do prazer musical (ELLIOTT, 1995). Do ponto de vista da pedagogia é bastante claro o objetivo deste projeto de dar acesso a todas as crianças e adolescentes a um ensino instrumental de qualidade, rompendo o mito da necessidade de talento, que restringe o acesso a uma educação musical garantida a todos no papel por muitos decretos e leis. A pesquisa visa sistematizar resultados baseados em práticas pedagógicas de sucesso de forma a contribuir que o ensino instrumental da música seja implementado no currículo, em vez de dispensado com base num suposto talento que ninguém, na verdade, avalia.

Referências

BANDURA, Albert. **Teoria social cognitiva**: conceitos básicos. (trad. Ronaldo Cataldo Costa). Porto Alegre: Artemed Editora, 2008.

CALDAS, Matilde Artiaga Vieira. **Tocar y luchar**: contributos de uma perspectiva antropológica em projetos de arte-educação. Monografia de Licenciatura de Antropologia. Faculdade de Ciências Sociais, Universidade Nova de Lisboa, Lisboa, 2007.

ELLIOTT, David. **A New Philosophy of Music Education**. New York: Oxford University, 1995.

FERREIRA, S. R. **Implicações educativas das práticas informais no contexto das Atividades de Enriquecimento Curricular**. O projecto artístico Grande Bichofonia. Dissertação de Mestrado, Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho, Braga, 2009.

MONTANDON, Maria I. Ensino Coletivo, Ensino em Grupo: mapeando as questões de área. In: **ANAIS** do I Encontro Nacional de Ensino Coletivo de Instrumento Musical. V.1, p.44-48. Goiânia, 2004.

PACHECO, António J. **O ensino da música em regime articulado no Conservatório do Vale do Sousa**: função vocacional ou genérica? Dissertação de Mestrado, Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho, Braga, 2008.

PATTON, M.Q. **Qualitative research & evaluation methods** (3rd ed.). London: Sage, 2002.

PORTUGAL. PCA 2009/2010. Projecto Curricular de Agrupamento de Escolas Miguel Torga. Amadora, Lisboa, 2010.

STAKE, Robert. **Multiple case study analysis**. New York: The Guilford Press, 2006.

VIEIRA, Maria Helena. Instrumental group teaching. An agenda for democracy. In: **Proceedings from the 15th Biennial of the International Study Association on Teachers and Teaching**: back to the future. Legacies, continuities and changes in educational policy, practice and research, pp.769-801. Braga (PT), Universidade do Minho, 4-8 julho, 2011.

YIN, R.K. **Case Study research**. Design and methods. 2ªed. London: Sage, 1994.

Legislação Portugal

Decreto-Lei n.º310 de 01 de Julho de 1983 – Regulamenta o Ensino da Música, do Teatro e da Dança. *Diário da República* n.º149, série I, p.2387.

Decreto-Lei n.º 344 de 02 de Novembro de 1990 – Regulamenta a Educação Artística pré-escolar, escolar e extra-escolar. *Diário da República* n.º253, série I, p.4522.

Portaria n.º 691 de 25 de Junho de 2009 – Diário da República n.º 121, série I, p.4147.
Disponível em: www.min-edu.pt/. Acedido em 05/12/2010

Despacho n.º 76/SEAM/85, de 9 de outubro – Regulamenta o Ensino da Música no Regime Supletivo. Disponível em <http://www.drec.min-edu.pt/repositorio/Portaria>.
Acedido em 12/09/2012

ORQUESTRA ESCOLA: EDUCAÇÃO MUSICAL E PRÁTICA SOCIAL

Cristiana de Azevedo Tamonte
Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Federal de Santa Catarina
tramonte@ced.ufsc.br

Katarina Grubisic
Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Federal de Santa Catarina
kataviola@hotmail.com

Resumo: Este artigo apresenta resultados de uma pesquisa de mestrado que busca refletir sobre os aspectos pedagógicos da educação musical de crianças e adolescentes no projeto social “Orquestra Escola”. Este projeto trabalha a educação musical ao formar uma orquestra de cordas e sopro. A pesquisa é uma abordagem qualitativa de caráter etnográfico. Teve como referencial teórico Kleber, (2008), Penna (2008), Souza (2004, 2008), Vigotski (2010). Como resultados parciais verifica-se que num projeto de orquestra o fazer musical é uma prática social com importantes elementos pedagógicos.

Palavras-chave: educação musical, projetos sociais, prática social.

Orchestra School: Music education and social practice

Abstract: This article presents results of a Master research which aims to reflect upon the pedagogical aspects of musical education to children enrolled in the social project known as “Orquestra Escola” (Orchestra School). Such project gathered a wind and string orchestra to promote musical education. The master research is a qualitative approach and an ethnographic method. Kleber, (2008), Penna (2008), Souza (2004, 2008), Vigotski (2010) are the authors used as theoretical reference. We conclude, by these partials results that within an orchestra project the music act is a social practice with important pedagogic elements.

Keywords: musical education, social projects, social practice.

1. Introdução

Este trabalho descreve uma pesquisa qualitativa de caráter etnográfico, do curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, sobre a educação musical de crianças e jovens no projeto social “Orquestra Escola” em Florianópolis. Este projeto configura-se no espectro das iniciativas comunitárias que tem caracterizado a democratização das oportunidades culturais e educativas cuja tendência se expande a

partir dos anos 90 do século XX no Brasil. Atingindo variados setores da sociedade civil, os projetos representam oportunidades para as camadas da população que estiveram excluídas pelas desigualdades e concentração de renda de bens materiais e simbólicos.

Nesta pesquisa, procurou-se refletir sobre a convivência entre os integrantes do grupo, suas relações e conflitos. Nas atividades observadas e nas entrevistas a pesquisa procurou verificar como esse projeto socioeducativo pode oferecer múltiplas possibilidades de construção de um ambiente de diferentes práticas sociais.

Nas últimas pesquisas e práticas na área da Música observa-se que o conceito de Educação Musical vem adquirindo um sentido mais amplo atualmente (PENNA, 2008, SOUZA, 2008). Apresenta-se como um conjunto de práticas sistematizadas para realizar trocas de saberes adquiridos anteriormente e saberes que o meio oferece.

Dessa maneira, refletir sobre a aprendizagem musical em uma orquestra como prática social representa um estudo que contribui para fundamentar o papel da educação musical nos diferentes contextos educativos.

Essa pesquisa teve como instrumentos metodológicos a observação participativa, um questionário com amostragem para informações estatísticas e entrevistas abertas dialogadas com sete estudantes da orquestra.

2. Projetos sociais e inserção social através da música

A educação musical em projetos socioeducativos que envolvem o ensino em orquestras tem sido uma alternativa de acesso democrático para a formação musical e sociocultural de crianças e jovens que não poderiam arcar com os custos de um ensino particular. A aprendizagem musical é um meio de tornar a prática uma atividade social “contribuindo para que a educação musical não seja privilégio de uns poucos, mas oportunidade para muitos, se não para todos” (FIGUEIREDO; SCHMIDT, 2008, p.6).

A pesquisa sobre projetos sociais surge quando os educadores musicais buscam alternativas de aprendizagem em outros espaços além da escola. Nos projetos sociais com orquestras existe um campo para pesquisas na área da educação musical e áreas afins.

Kater (2004), em estudos sobre projetos de ação social através da música, aborda o papel da educação musical e a postura do educador nos contextos de projetos sociais. Para esse autor, na educação musical o educador precisa ter uma “concepção filosófica,

postura política e alguma coragem [... considerando-se que as pessoas, a sociedade e o mundo são transformáveis” (KATER, 2004, p. 45).

Segundo Cruvinel (2005), iniciativas em programas sociais que envolvam ensino coletivo e gratuito de música “vêm contribuindo para o desenvolvimento sócio-cultural de vários alunos” (CRUVINEL, 2005, p.17). A autora realiza um significativo estudo da atuação dos projetos de ensino coletivo de instrumentos no desenvolvimento musical dos estudantes. “A música na sociedade atual deve ser entendida como um poderoso instrumento de transformação, não só do indivíduo, mas do ser humano social” (CRUVINEL, 2005, p.17).

Vários educadores (ARROYO, 2002; QUEIROZ, 2004; KLEBER, 2008) apontam que a educação musical precisa avançar para aceitar a diversidade cultural e buscar as referências de vida do educando, valorizando suas identidades sociais e culturais. “Uma educação musical só será significativa quando conseguir fazer da experiência musical uma experiência para a vida na sociedade e na cultura em geral” (QUEIROZ, 2004, p.104).

Kleber (2008) analisa a educação musical nos projetos sociais dizendo que “a música é fruto de práticas sociais que interagem na dinâmica da diversidade cultural” (KLEBER, 2008, p.214). Para essa autora, as práticas musicais são fruto das articulações socioculturais, de caráter coletivo e interativo, refletindo-se na organização social e no modo de ser dos grupos sociais. Seus estudos falam do papel da educação musical nos projetos sociais colaborando para minimizar as desigualdades em busca da dignidade humana. As vivências musicais têm um grande significado para a reconstrução de novas noções de valores pessoais e sociais. A educação musical nos projetos sociais precisa reconhecer que “a produção de conhecimento pedagógico-musical deve considerar múltiplos contextos da realidade social, dissolvendo categorias hierárquicas de valores culturais” (KLEBER, 2008, p.234).

As atividades musicais envolvem as relações sociais e colocam a criança e o adolescente em contato com a cultura e a educação musical. Esse processo ocorre tanto na apreciação da música em si como na atividade de tocar em um grupo. Para Joly e Joly (2009) os processos educativos em uma orquestra comunitária se originam na prática social da convivência de um grupo de músicos.

Os estudos sobre projetos sociais com orquestras demonstraram algumas características comuns a esses projetos como, por exemplo, terem sido criados por uma pessoa ou grupo com idealismo e muito trabalho. Têm atuado junto a um grande

número de estudantes que não poderiam arcar com os custos do aprendizado musical. São denominados socioeducativos, pois estão no campo da educação e inserção social. Utilizam a música em orquestras e trabalham educação musical em um enfoque artístico, com apresentações públicas.

3. O Processo Educativo no Projeto Orquestra Escola

O Projeto Orquestra Escola é um projeto social que desde 2006 ensina música através de aulas, ensaios e apresentações a cerca de cem crianças e adolescentes com idade a partir de seis anos de várias regiões da Grande Florianópolis. Tem como principal objetivo o desenvolvimento integral dos educandos ao formar uma orquestra de cordas e sopro.

A Orquestra Escola realiza apresentações públicas em teatros, praças e escolas. Esse projeto oferece ensino musical gratuitamente e sem teste de seleção. Sua concepção de ensino/aprendizagem musical não contempla a idéia de “talento Inato”, mas de educação para o exercício do fazer artístico a partir do interesse do educando. O repertório é apresentando com músicas eruditas, populares, folclóricas e midiáticas. Os estudantes mais experientes tocavam as partes mais complexas da partitura e os iniciantes as mais simples.

A pesquisa verificou que a Orquestra Escola nos seus aspectos educacionais, artísticos e sociais foi um campo que ofereceu experiências diversas aos estudantes envolvidos. O ambiente formado levou a práticas com diferentes sujeitos, valorizando-se sua singularidade dentro do grupo. Isso gerou uma grande influência na formação da identidade das crianças e jovens que participam e também a construção de grupo com objetivos comuns, onde cada integrante tem sua importância.

Para Penna (2008) o processo de educação musical deve ter como objetivo uma mudança na experiência de vida do educando e a função do ensino da música é: “ampliar o universo musical do aluno, dando-lhe acesso à maior diversidade possível de manifestações musicais” (PENNA, 2008, P. 25).

A Orquestra Escola, ao realizar apresentações para o público, atribui sentido ao processo de aprendizagem dos estudantes nas aulas e denota uma responsabilidade com o resultado sonoro e artístico para os integrantes do grupo. Na expressão dos estudantes via-se a consciência incorporada por estes de que o progresso do grupo dependia de

cada um. A partir do grupo, cada integrante procura o seu melhor desempenho, sentindo-se importante e digno de participar desse processo.

Para Souza (2000), a educação musical não deve ficar na “mera transmissão de conhecimentos, mas a produção de uma consciência verdadeira que exigiria a participação de pessoas emancipadas” (SOUZA, 2000, p. 179).

Segundo a psicologia de aprendizagem de Vigotski (2010), o desenvolvimento cultural é construído através das interações dos sujeitos com o seu contexto histórico e cultural. O conhecimento ocorre pelo intercâmbio social entre o educando e o que o meio lhe oferece, criando-se assim situações de aprendizagem. Esse autor verificou que o meio social tem uma importância fundamental na formação do educando sendo “a verdadeira alavanca no processo educacional” (VIGOSTSKI, 2010).

4. A Expressão dos Educandos da Orquestra

Esta pesquisa analisou a expressão dos sujeitos envolvidos, para captar impressões e expectativas através de entrevistas semi-estruturadas com sete estudantes que tocam na orquestra há mais de dois anos. Procurou-se ter uma amostra de várias faixas etárias e de diferentes instrumentos.

Pelas entrevistas observou-se que vários estudantes utilizavam o instrumento emprestado do projeto, levando para suas casas para a prática. “Para ir ao projeto eu pego dois ônibus... trabalho não é. Por que eu carrego o violoncelo como uma parte do meu corpo” (Bruna, entrevista, 2012).

Segundo relatos das entrevistas, uma vez em contato com o instrumento novo, o estudante tinha um momento de vacilação, mas era levado a aprender pelo grupo e pela sua própria vontade de experimentar o novo. “Cheguei lá não era nada do que eu pensava, viola era um instrumento parecido com violino. Legal! Eu vou tentar!” (Charles, entrevista, 2012)

A maioria dos entrevistados nunca havia tido alguma aula de música ou de instrumento. O contato com orquestra, mesmo somente assistindo apresentações, pode modificar a idéia de aprender música tornando sua participação uma prática educativa e social, além de artística. “A gente tem a oportunidade de tentar, se eu não tivesse essa oportunidade, não estaria tocando baixo hoje, por que eu tentei, consegui e gostei” (Alexandre, entrevista, 2012).

Aprender a tocar um instrumento musical e participar de uma orquestra foi a oportunidade de aproximar-se de um campo de conhecimento muitas vezes restrito às camadas sociais mais abastadas. Algo novo e diferente se tornou próximo e possível.

Pelas entrevistas e observações foi possível confirmar que a educação musical que ocorria na Orquestra Escola estava firmada na aprendizagem de um instrumento com objetivo de participação na orquestra para a realização das apresentações. Com esse pressuposto os estudantes tinham motivação para aprender a tocar, aprender leitura musical, diferentes técnicas e estilos. Também os estudantes desenvolviam o fazer musical em grupo, aprendendo a ouvir os colegas e interagir com eles. A participação na Orquestra possibilitou exercer a arte almejada, ao mesmo tempo em que propiciou a integração em um coletivo identitário, com sentimento de pertencimento e afirmação social.

No processo pedagógico da Orquestra Escola, descrito pelos estudantes nas entrevistas, eles aprendem não somente nas aulas como também em outras atividades como momentos informais de intervalos, encontros com colegas ou em casa em contato com material didático/musical específico.

Nos relatos dos entrevistados verificou-se que por ser uma atividade em grupo a orquestra se identificou como uma forma de interação entre diferentes integrantes. A estudante demonstra como aprende com seus colegas: “eu aprendi tudo assim com o Vitor [colega], e também Piratas do Caribe eu aprendi com ele o começo e o resto eu ficava olhando a Érica [educadora] e tentando tocar”(Thyane, entrevista, 2012).

Os estudantes iniciantes na aprendizagem procuravam observar e escutar os que já estavam em estágios mais avançados. Esse processo de ver e ouvir o outro para tentar fazer da mesma maneira estimula o que os neurocientistas chamam de “neurônios-espelho”. Se alguém faz um movimento corporal complexo que nunca realizamos antes, os nossos neurônios-espelho identificam no nosso sistema corporal os mecanismos proprioceptivos e musculares correspondentes e tendemos a imitar (LAMEIRA et al. 2006, p. 129).

Todos os estudantes falaram que tocar em um projeto, aprender um instrumento musical e participar de uma orquestra desencadeia diversas mudanças em suas vidas. O resultado da convivência com os estudantes da Orquestra Escola e análise de suas falas descreve a diversidade de concepções de opiniões e motivos para o fazer musical no projeto. É perceptível a quantidade de elementos novos que afetam diretamente esses

estudantes, desde o momento em que é dada a oportunidade de fazer parte do projeto até as experiências vividas no cotidiano da orquestra.

Entendendo o acesso à cultura como um direito universal e a música como um patrimônio da Humanidade a que deve ser para, a Orquestra Escola realiza a práxis educativa e, portanto, transformadora do contexto social a que se propõem desde seus primórdios.

5. Considerações Finais

A prática musical é um ato social e coletivo e deve ser oferecido para todos como um direito ao ensino musical. O grupo musical de orquestra pode ser o meio que possibilita importantes interações entre os integrantes. Observou-se com essa pesquisa que a apreciação musical (ouvir) bem como o fazer musical (tocar) promoveram o desenvolvimento humano dos estudantes. Além disto, auxiliaram na promoção de sua cidadania plena, tanto por propiciar a oportunidade do exercício da arte em sua plenitude, quanto, do ponto de vista social, possibilitar alternativas àqueles que porventura se encontrassem em situação de risco social.

Existe uma grande diversidade na orquestra formada pelo Projeto Orquestra Escola: diversidade geracional, étnica, de classe social, de opções por instrumentos e gêneros musicais diferenciados, de aptidão musical, de conhecimento específico da teoria/prática musical etc. Com o objetivo comum de tocar em conjunto todos foram aceitos. O grupo se desenvolve na medida em que cada um o integrava com seu potencial.

A pesquisa com os educandos indicou que no que concerne a seu desenvolvimento pessoal dentro do Projeto Orquestra Escola foram encontrados elementos que formam uma rede de relações como:

- o contato com a música;
- o contato com o instrumento;
- a influência dos familiares;
- as interações com os colegas;
- as relações com os educadores;
- as experiências com o público;
- as novas perspectivas de futuro.

Observou-se com estes estudos que interações dentro do grupo musical promoveram situações de aprendizagem que atuam diretamente no desenvolvimento humano e constituição do sujeito. Para que isso ocorra é preciso uma organização pedagógica do projeto planejada, levando-se em conta o contexto em que os alunos vivem e as suas relações com a educação musical.

Ao fazer parte do grupo musical, os estudantes sentiam sua importância dentro da orquestra como integrantes de um todo que realizava algo maior do que simplesmente tocar a sua parte das músicas. Dentro do grupo cada músico percebia seu papel musical e também sua importância social. A orquestra constituiu-se como um locus importante de criação de identidade social e pessoal, promovendo um contexto de exercício de cidadania, pela vivência grupal, e de consolidação de uma auto-estima positiva, do ponto de vista pessoal.

A orquestra formou a identidade do grupo com características próprias que se modificou cada vez que entrava um diferente integrante. Ao mesmo tempo, o estudante que começava a participar do grupo também ia se modificando e realizando interações com os demais. O grupo forma e transforma o sujeito, e é formado e transformado por este em um movimento pleno, dinâmico, de práxis social coletiva.

A educação musical em uma orquestra não foi apenas apropriação das técnicas do instrumento e domínio da arte musical. Conviver e tocar em grupo foi se relacionar constantemente com o outro e com aquilo que se aprendia. Além de habilidades musicais consolidaram-se os fatores sociais na prática musical. Dessa forma, participar desse projeto social com orquestra configurou-se como uma prática social que proporcionou elementos pedagógicos importantes para o desenvolvimento dos estudantes como pessoa através da arte e das práticas musicais.

A Orquestra Escola propiciou uma oportunidade de articulação grupal, comunitária, construtora de alternativas sociais e pessoais, como locus educativo essencial e plural. Alicerçando-se na ação artística, pode abarcar em sua complexidade, uma gama extensa de grupos e sujeitos que são amalgamados por esta vivência que os realiza, dignifica e lhes permite visibilidade e amplitude social. Dessa forma, comprova a possibilidade de percorrer caminhos de realização e paz social.

Referências:

ARROYO, Margarete. Mundos musicais locais e educação musical. *Em pauta: revista do Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul*, Porto Alegre, v. 13, n. 20, p. 95-121, 2002.

BENEDETTI, Kátia; KERR, Dorotéia Machado. A psicopedagogia de Vigotski e a educação musical: uma aproximação. ISBN 1983-2842. *Marcelina Revista do Mestrado em Artes Visuais da FSM*, v. 3, p. 80-97, 2009. Disponível em <http://www.artenaescola.com/links/documentos/Marcelina3_80-97.pdf> acessado em 30/01/2012.

CRUVINEL, Flavia. Maria. *Educação Musical e Transformação Social – Uma experiência com ensino coletivo de cordas*. Goiânia, Instituto Centro Brasileiro de Cultura, 2005.

FIGUEIREDO, Sérgio L. F.; SCHMIDT, Luciana “Refletindo Sobre o Talento Musical na Perspectiva de Sujeitos Não-músicos” in *Anais do SIMCAM4 – IV Simpósio de Cognição e Artes Musicais – maio 2008*. Disponível em <http://www.fflch.usp.br/dl/simcam4/downloads_anais/SIMCAM4_Sergio_Figueiredo_e_Luciana_Schmidt.pdf> Acessado em 17/08/2011.

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

JOLY, Maria Carolina Leme; JOLY, Ilza Zenker Leme. Convivência em uma Orquestra Comunitária – um Olhar para os Processos Educativos. *XII Congresso de Interculturalidade, (ANAIS)* Florianópolis, UFSC (Brasil), 2009. Disponível em <<http://aric.edugraf.ufsc.br/congrio/html/anais/anais.html>> Acessado em 17/08/2012.

KATER, Carlos. O que podemos esperar da educação musical em projetos de ação social. *Revista da Associação Brasileira de Educação Musical – ABEM*, nº 10, 2004. Disponível em <http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/revista10/revista10_artigo6.pdf> Acessado em 17/08/2011.

KLEBER, Magali. Práticas Musicais em ONGs – possibilidade de inclusão social e o exercício da cidadania. *Revista de História e Estudos Culturais*. Uberlândia, vol. 5, ano V, nº. 2, 2008.

LAMEIRA, Allan Pablo; GAWRYSZEWSKI, Luiz de Gonzaga; PEREIRA JUNIOR, Antônio. Neurônios-espelho em Psicologia SP, vol.17 nº.4 São Paulo Dec. 2006.

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

QUEIROZ, Luiz Ricardo Silva. Educação musical e cultura – singularidade e pluralidade cultural no ensino e aprendizagem da música. Porto Alegre. *Revista da ABEM*, nº 10, 2004.

SOUZA, Jusamara. (org.) *Aprender e Ensinar Música no Cotidiano*. Porto Alegre, Sulina, 2008.

SOUZA, Jusamara. Educação Musical e práticas sociais. *Revista da Associação Brasileira de Educação Musical – ABEM*, nº 10, 2004
<http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/revista10/revista10_artigo6.pdf>
Acessado em 17/08/2011.

VIGOSTSKI, Lev Semenovich, *Psicologia Pedagógica*, São Paulo, Ed. Martins Fontes, 2010.

mno050312
Para grupo de violões

Ouvir é privilégio

Marcelo Mateus de Oliveira
Música UFC-Sobral

The musical score is written for a guitar group in 4/4 time. It consists of three systems of three staves each. The first system (measures 1-4) features a treble staff with chords, a middle staff with rests, and a bass staff with eighth-note triplets. The second system (measures 5-8) continues the patterns, with the middle staff introducing sixteenth-note triplets. The third system (measures 9-12) includes a key signature change to one flat (B-flat) in measure 10, indicated by a flat symbol on the treble staff. The score is marked with measure numbers 1, 5, and 9 at the beginning of each system. Rehearsal marks (double bar lines with repeat dots) are placed at the end of measures 4, 8, and 10.

The musical score for 'The Rose Tree' is presented in three systems, each with a treble and bass staff. The key signature has one flat (B-flat), and the time signature is 3/4. The first system includes a vocal line with a melodic line and a piano accompaniment. The second system shows the piano accompaniment for the first two systems. The third system shows the piano accompaniment for the third system. The score is written in a standard musical notation style, with notes, rests, and bar lines clearly visible.

17 1. 2.

17 1. 2.

17 1. 2.

3 3 3

The image shows a musical score for the song "The Rose Tree". It consists of three staves, each with a treble clef and a key signature of one sharp (F#). The first staff is the vocal line, starting with a vocal range indicator of 21. The second and third staves are for piano accompaniment. The score is divided into three measures. The first measure contains a vocal melody with two triplets of eighth notes and a quarter note, followed by a piano accompaniment of two triplets of eighth notes. The second measure features a vocal melody with a triplet of eighth notes, a quarter note, and a half note, with the piano accompaniment providing a harmonic support. The third measure shows a vocal melody with two triplets of eighth notes and a quarter note, with the piano accompaniment continuing the harmonic support. The score is written in a clear, professional style with standard musical notation.

Pedagogia do Instrumento: algumas definições sobre Pedagogia e termos a ela relacionados.

Augusto Charan Alves Barbosa Gonçalves
Universidade de Brasília (UnB)

Resumo: Pretende-se com este artigo, expor algumas definições sobre pedagogia e termos a ela relacionados, almejando desse modo, contribuir para uma melhor clareza epistemológica nas discussões realizadas por pesquisadores que se utilizam do termo pedagogia na pedagogia do instrumento. Inicialmente, o trabalho explicita a dificuldade conceitual que a pedagogia do instrumento ainda enfrenta enquanto área de estudo. Em um segundo momento, delineia-se as conceituações e definições sobre pedagogia na perspectiva de diversos autores. Logo em seguida, desvela-se, por exemplo, a dicotomia entre pedagogo e docente; sobre as variadas práticas com que a pedagogia lida; a existência de diferentes tipos de pedagogo(s), pedagogia(s) e educações — entre outros aspectos. Defende-se a pedagogia como ciência e área do conhecimento que lida estritamente com a educação, a instrução e o ensino. Por fim, espera-se que as definições de termos e conceitos contemplados neste trabalho possam servir de subsídio para fomentar mais pesquisas e discussões acerca do que seja a pedagogia — do instrumento.

Palavras-chave: Pedagogia do Instrumento, Pedagogia, Educação, Prática Educativa, Prática Pedagógica.

Pedagogia do Instrumento e algumas definições sobre Pedagogia

Sabe-se que a expressão pedagogia do instrumento tem sido usada com frequência no Brasil e no exterior (MONTANDON, 2004, p. 47) e que o termo pedagogia é utilizado na área de pedagogia do instrumento (HARDER, 2008; RAY, 2001). Entretanto, torna-se importante que haja mais reflexões a respeito de qual seja o objeto e o foco de estudo da pedagogia no intuito de definir com maior clareza a pedagogia do instrumento uma vez que ainda falta nesta área uma “clareza conceitual e epistemológica” (MONTANDON, 2004, p. 50).

Para além da pedagogia do instrumento, de maneira geral, pode-se dizer que o uso do termo pedagogia é bastante visto em textos de Educação Musical. Entretanto, de fato, quando alguma terminologia se torna muito utilizada em uma área do conhecimento — ou (1) acontece porque já está claro para todos ou (2) o seu total oposto. Outros termos ligados à pedagogia como, educação, pedagogo, professor, trabalho, ensino, instrução, prática educativa e prática pedagógica também são alvos do mesmo problema epistemológico.

Desse modo, o que se compreende por pedagogia e alguns termos a ela relacionados, i.e, pedagogo, docente, ensino, instrução, educação? Para tal, é de fundamental importância sabermos como a terminologia (pedagogia) é compreendida por alguns teóricos que lidam com a educação para definir melhor o que seja pedagogia do — instrumento.

Sabe-se que a origem etimológica da pedagogia está fortemente ligada à noção de “pedagogo” (*pais*, criança; *agein*, *agôgê*, direção, condução), i.e, o pedagogo seria aquele encarregado de levar a criança para a escola (MORANDI, 2008, p. 31). Esta idéia de pedagogia basicamente enfoca a criança, porém, outros termos como a andragogia foram criados, designando então, um diálogo entre teoria-prática na educação e formação de adultos (BRU, 2008, p. 9). Porém, esta seria uma outra discussão da qual não irei tratar aqui.

A palavra pedagogia é utilizada em diferentes perspectivas: pedagogia escolar, pedagogia terapêutica, pedagogia social, pedagogia do ensino superior, pedagogia do esporte, entre muitos outros exemplos (KRAEMER, 2000); ou até mesmo como sinônimo de educação (no sentido mesmo de educar)¹ e didática, o que é absolutamente compreensível, uma vez que esses termos “estão imbricados funcional e historicamente” (MORANDI, 2008, p. 9).

De fato, os termos pedagogia e didática andam sempre próximos. Conforme Altet (2000), tanto a pedagogia quanto a didática lidam com o processo de ensino-aprendizagem. Entretanto, conservando cada uma, uma perspectiva diferente sobre o mesmo objeto de investigação. Para a autora, a didática estuda a interligação/articulação do processo ensino-aprendizagem ao nível da estruturação do saber e da sua apropriação pelo aprendente; a pedagogia investiga a articulação do processo ensino-aprendizagem no nível da relação professor-alunos e da ação do professor na classe (ALTET, 2000).

Sendo assim, Altet (2000, p. 15) entende que a pedagogia engloba o domínio da relação interpessoal e social que intercede no burilamento da informação e a sua transformação em saber na situação real da sala de aula.

De uma maneira mais abrangente, pode-se entender a pedagogia como práxis social, i.e, uma ciência que tem por objetivo específico o “estudo e a compreensão da prática educativa, com vistas à organização de meios e processos educativos de uma

¹ Educar em sua origem etimológica significa *educere*, i.e, “colocar para fora, retirar” (MIRANDA, 2011, p. 12). A educação pode ser entendida como uma “prática social que busca realizar nos sujeitos humanos as características de humanização plena” (LIBÂNEO, 2002, p. 66).

sociedade” (FRANCO, 2008, p. 113); ou mesmo como um campo de conhecimento que lida com as finalidades da educação em um determinado contexto social, assim como as ferramentas para a formação dos indivíduos, preparando-os para os deveres da vida social (LIBÂNEO, 1994, p. 24).

Pedagogo é o mesmo que docente?

Os pedagogos se utilizam de meios intelectuais e técnicos “que possibilitam o ensino e a aprendizagem de modo ótimo” (GHIRALDELLI JÚNIOR, 2007, p. 12). Pode-se concordar com a afirmação acima, mas será que o professor também não seria responsável por atingir esse “ensino e aprendizagem de modo ótimo”? Teriam eles os mesmos objetivos a alcançarem? Aliás, qual seria a diferença entre a atividade exercida pelo docente e pelo pedagogo? Esta é uma questão complexa na medida em que se pode diferenciar a ação pedagógica da ação docente (FRANCO, 2008).

Por um lado, ao docente, exercendo um trabalho² que implica interação humana, compete-lhe entre outras coisas ensinar (do latim *insignare*), ou seja, “marcar sinais”; sendo, portanto, “um movimento de colocar dentro” (MIRANDA, 2011, p. 12). Assim, o ensino é caracterizado fundamentalmente pelo trabalho com seres humanos, sobre seres humanos e para seres humanos (TARDIFF; LESSARD, 2009, p. 31); i.e, a docência tem como objeto de trabalho não um material inerte ou de símbolos, mas se dá por meio de relações humanas com pessoas que podem resistir ou participar da ação dos professores (TARDIFF; LESSARD, 2009, p. 35).

Por outro lado, ao pedagogo, considerado por Franco (2008) como educador *par excellence*, cabe:

A organização da escola, a reflexão sobre as ações desencadeadas, a composição dos elementos da filosofia da, [sic] educação que emergem da prática, a previsão de ações didáticas, o acompanhamento do papel do professor. (p. 44).

Assim, para Franco (2002, p. 88), o fazer da prática educativa é exercida essencialmente pelos professores, enquanto a prática pedagógica é essencialmente exercida por pedagogos. Ora, *grosso modo*, quando um professor está dando uma aula,

² A origem etimológica da palavra trabalho significa *tripallium*, i.e, “instrumento usado para ocasionar sofrimento em escravos, fazendo-os produzir” (ANTUNES, 2009, p. 22). Neste trabalho, levarei em conta a definição de que trabalhar é “agir num determinado contexto em função de um objetivo [...]” (TARDIFF; LESSARD, 2009, p. 49).

ele está no exercício de uma prática educativa ao passo que a ação de um pedagogo ao compreender cientificamente essa prática do professor, estará exercendo uma prática pedagógica (FRANCO, 2008, p. 84).

Ressalta-se, no entanto, que para Franco (2008), o professor pesquisador pode englobar ao mesmo tempo as duas práticas. Nesse sentido, a autora acredita que a ação pedagógica do professor sobre sua própria prática só será realizada coletivamente, “na dialética do social” (FRANCO, 2008, p. 85).

De qualquer forma, em relação à docência, é interessante revelar que para Altet (2000), qualquer professor, na sua prática em classe, preenche duas funções imbricadas e complementares, i.e, uma função didática de estruturação e de gestão dos conteúdos e uma função pedagógica de gestão, i.e, interativa dos acontecimentos na aula.

Pedagogo(s), Pedagogia(s) e Educações

Outro aspecto importante de ser considerado é de que quando falamos em pedagogo, não devemos pensar que estamos tratando de funções exercidas de maneira uniforme. Conforme Libâneo (2010), existem dois tipos de pedagogos: *latu sensu* e o *stricto sensu*.

Por um lado, os professores que ensinam em todos os níveis ou mesmo profissionais que lidam com problemas da prática educativa especificamente no campo dos saberes e modos de ação em suas várias manifestações, são considerados pedagogos *latu sensu* (LIBÂNEO, 2010, p. 37). Por outro lado, são pedagogos *stricto sensu* todos aqueles especialistas que lidam não somente com a prática profissional do ensino, mas também com atividades de pesquisa, documentação, formação profissional, gestão de sistemas escolares e escolas, coordenação pedagógica, animação sócio-cultural, formação continuada em empresas, escolas e outras instituições (Idem, Ibidem, p. 37).

Traçando um paralelo sobre a divisão que Libâneo faz sobre os dois tipos de pedagogos, há quem diga também que existem duas pedagogias: a pedagogia comum e a erudita (MORANDI, 2008). Morandi (2008) define a primeira como um conhecimento que todos têm da intenção pedagógica de agir “sobre a mente daquele que aprende, encontrando seus fundamentos em uma série de crenças populares” (p. 26). A segunda estaria baseada em um conhecimento não leigo da pedagogia, da prática docente e do ensino (Idem, Ibidem, p. 26).

De acordo com Marc Bru, existem diversas correntes na Pedagogia, a saber: (1) a corrente centrada no professor, ou seja, nas pedagogias e nos métodos em que o foco está no ensino e sua lógica; (2) a corrente centrada no aluno, isto é, é aquela que propõe uma abordagem que leva à curiosidade dos alunos, tendo em mente uma temática geral; (3) a corrente centrada na sociedade, i.e, caracteriza-se por focar a criança ou o aluno como sujeito social, membro de uma sociedade; (4) a corrente centrada na tecnologia, i.e, trata-se de uma racionalização sobre procedimentos sistemáticos de tipo tecnológico; e (5) corrente centrada na aprendizagem, i.e, se interessa pelos processos que envolvem a aprendizagem do aluno e as condições que devem ser levadas a cabo para seu melhor êxito (BRU, 2008, p. 41-42).

De forma geral, crê-se que a pedagogia intervém na prática educativa criando condições metodológicas para sua viabilização, marcando seu traço mais característico: a intencionalidade ou educação intencional (LIBÂNEO, 2002, 1994). A pedagogia seria intencional na medida em que implica perguntas do tipo: quem e por que se educa, para que objetivos se educa, quais os meios adequados de se educar (LIBÂNEO, 2002, p. 56).

Assim, de acordo com Libâneo (1994, p. 17), há basicamente dois tipos de educação, a saber: educação intencional, ou seja, aquela em que há intenções e objetivos que são traçados conscientemente que incluiria a educação escolar e extra-escolar e a educação não-intencional referindo-se às ações decorrentes do contexto social e do meio ambiente sobre os indivíduos. Destarte, sabe-se que as práticas educativas acontecem em variados locais, em muitas instâncias formais, não-formais e informais (LIBÂNEO, 2002; PIMENTA, 2002).

A Pedagogia hoje

Sobre a institucionalização da pedagogia, Libâneo (2010) afirma que este fato é algo relativamente recente, pois ocorreu com o advindo da modernidade, em meados do século XVI. Toda a fundamentação de seu discurso teórico acha-se ligada a acontecimentos importantes como a Reforma, o Iluminismo, a Revolução Francesa, a Industrialização e as idéias de "natureza humana universal, a autonomia do sujeito, a educabilidade humana, a emancipação humana pela razão" (LIBÂNEO, 2010, p. 163).

Diz-se que a pedagogia lida com três práticas que a ela pertence, ou deveria pertencer, i.e, a prática educativa, a docente e a pedagógica (FRANCO, 2002, p. 109). Então, pode-se questionar: o que caracteriza cada uma dessas práticas?

De acordo com Franco (2002), a prática educativa é aquela que ocorre de maneira formal, organizada e que leva em consideração o compromisso com a transmissão de conhecimentos e cultura, exigindo um profissional qualificado para este fim. A prática educativa é a própria prática docente, e que como a primeira, ocorre prioritariamente nas escolas e instituições organizadas para esse fim; além disso, a prática docente ocorre em cursos abertos, os cursos à distância e engloba ainda a formação contínua aos trabalhadores em seus próprios locais de serviço (FRANCO, 2002, p. 116).

Por último, a prática pedagógica é aquela em que ancorada na ciência da Pedagogia, deve:

Esclarecer, transformar e orientar a práxis educativa, para finalidades sociais e coletivas, finalidades essas extraídas do seio da práxis (portanto, das ações dos próprios sujeitos e não impostas por legisladores ou administradores), dando direção e sentido às práxis, dentro dos princípios da ética emancipatória; e organizar ações para concretizar as propostas coletivas emergentes do exercício coletivo da práxis. (FRANCO, 2002, p. 117).

Pedagogia como ciência da educação

A pedagogia como ciência, tem a educação como seu objeto de estudo (FRANCO, 2008). Não que outras áreas como a Sociologia, a Psicologia, a Economia, a Lingüística e a [Música] não sejam capazes de tratar da educação, mas é que a enxergam com seus próprios conceitos e métodos de investigação (FRANCO, 2008; LIBÂNEO, 2010). Portanto, é somente a Pedagogia “que pode postular o educativo propriamente dito e ser ciência integradora dos aportes das demais áreas” (LIBÂNEO, 2010, p. 37).

De acordo com Franco (2008), a pedagogia durante muito tempo, principalmente no período iluminista — positivista, foi sendo marginalizada em função de áreas de conhecimento ditas mais “precisas”, que possuíam métodos “rigorosos” de análise dos fenômenos educativos, como a psicologia, a sociologia, a linguística, entre outras.

Dessa forma, no decorrer do tempo, a pedagogia praticamente foi cedendo para outras ciências — o seu objeto de investigação, i.e, o estudo para e na educação; psicologizando a educação, sociologizando a educação, entre outras diferentes

perspectivas epistemológicas (LIBÂNEO, 2010). Dessa maneira, sectarizada, a pedagogia passou a estar bastante relacionada à ideia de ensino e consequentemente à docência³, i.e, reduzindo-a a somente um aspecto da educação como um todo, causando um certo desequilíbrio na identidade da pedagogia (FRANCO, 2008), colocando em xeque a questão de qual seria realmente a função exercida pelo pedagogo (LIBÂNEO, 2010).

De fato, uma verdadeira batalha epistemológica foi travada entre as diversas áreas do conhecimento no sentido de fixar qual seria a ciência a de fato, lidar com os problemas relacionados à educação (FRANCO, 2008). Isto de certa forma ocasionou com o passar do tempo, uma consequente banalização e descrédito da pedagogia como área de conhecimento que tem como objeto de estudo, *par excellence*, a educação (MORANDI, 2008, p. 42).

Defende-se que a Pedagogia, sendo ciência da e para a educação, estuda a educação, a instrução e o ensino (LIBÂNEO, 1994). Sendo assim, qual seria a diferença entre educação, instrução e o ensino? A educação é um campo de influências e inter-relações que moldam e formam os traços de personalidade e do caráter, implicando ideais, modos de agir, valores, concepções de mundo que reverberam em convicções ideológicas que servem como formas de lidar com os desafios da vida diária (LIBÂNEO, 1994, p. 23).

A instrução está relacionada à formação intelectual e às capacidades cognoscitivas por meio da aquisição de certo nível de conhecimentos sistematizados; por sua vez, o ensino envolve ações, “meios e condições para a realização da instrução; contém, pois, a instrução” (LIBÂNEO, 1994, p. 23).

Não podemos esquecer que a pedagogia, as práticas educativa e pedagógica, incluindo seu principal lócus, ou seja, a escola, não são de maneira nenhuma construções humanas neutras; aliás, essa instituição secular (vista como aparelho ideológico do estado), sempre esteve e está imbuída de discursos políticos — movidos por diversas intenções e interesses (SAVIANI, 2003). Sendo assim, temos que estar conscientes de que, de fato, se a pedagogia perder sua essência de prática social ideológica, perderá parte de sua identidade como tal (FRANCO, 2008, p. 59).

³ De acordo com Libâneo e Pimenta (2002), pedagogo não é docente. Se fosse assim, esse pensamento incorreria em um equívoco lógico-conceitual uma vez que “reduzir a ação pedagógica à docência é produzir um reducionismo conceitual, um estreitamento do conceito de Pedagogia” (p. 30).

Considerações finais

Este artigo teve o intuito de contribuir com algumas definições sobre o que venha a ser pedagogia e alguns termos a ela relacionados no propósito de embasar conceitual e epistemologicamente as discussões dos pesquisadores que lidam com a pedagogia do instrumento. Para tanto, explanou-se sobre as diferenças entre o pedagogo e o docente, as diversas práticas que fazem parte do campo de conhecimento da pedagogia, entre outras coisas. Além disso, apresentou-se, em um recorte histórico, a construção da pedagogia como ciência da e para a educação. Assim, espera-se que as definições de termos e conceitos contemplados neste trabalho possam servir de subsídio para fomentar mais pesquisas acerca do que seja a pedagogia — do instrumento.

Referências

ALTET, Marguerite. **Análise das Práticas dos Professores e das Situações Pedagógicas**. Portugal: Porto, 2000.

ANTUNES, Celso. **Professores e professauros**: reflexões sobre a aula e práticas pedagógicas diversas. 3ª ed. Petrópolis (RJ): Vozes, 2009.

BRU, Marc. **Métodos de pedagogia**. Tradução de Luiz A. Araújo. São Paulo: Ática, 2008.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. **Pedagogia como ciência da educação**. 2ª ed. rev. ampl. São Paulo: Cortez, 2008.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Para um currículo de formação de pedagogos: indicativos. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Pedagogia e pedagogos**: caminhos e perspectivas. São Paulo: Cortez, 2002.

GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. **O que é pedagogia**. 4ª ed. São Paulo: Brasiliense, 2007.

HARDER, Rejane. Algumas considerações a respeito do ensino de instrumento: Trajetória e realidade. **Revista Opus**, Goiânia, v. 14, n. 1, p. 127-142, 2008.

KRAEMER, Rudolf-Dieter. Dimensões e funções do conhecimento pedagógico-musical. **Revista Em Pauta**, v. 11, n. 16/17, p. 49-73, 2000.

LIBÂNEO, José Carlos. Ainda as perguntas: o que é pedagogia, quem é o pedagogo, o que deve ser o curso de Pedagogia. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Pedagogia e pedagogos**: caminhos e perspectivas. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

_____. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 12ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.

_____; PIMENTA, Selma Garrido. Formação dos Profissionais da Educação: visão crítica e perspectivas de mudança. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2002.

MIRANDA, Simão de. **Como se tornar um educador de sucesso: dicas, conselhos, propostas e ideias para potencializar a aprendizagem**. Petrópolis (RJ): Vozes, 2011.

MONTANDON, Maria Isabel. A Conferência Nacional de Pedagogia do Piano como referência para uma definição da área de estudo. **Revista da ANPPOM**. Campinas (SP), Ano 10, n. 10, p. 43-53, 2004.

MORANDI, Franc. **Introdução à pedagogia**. São Paulo: Ática, 2008.

RAY, Sônia. Relatório do Grupo de Trabalho: Performance e Pedagogia do Instrumento. In: X ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL – ABEM. **Anais...** Uberlândia, 2001, p. 121-126.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política**. 36ª ed. rev. Campinas (SP): Autores Associados, 2003.

TARDIF, Maurice; CLAUDE, Lessard. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Tradução de João Batista Kreuch. 5ª ed. Petrópolis (RJ): Vozes, 2009.

POLÍTICAS PÚBLICAS EM EDUCAÇÃO MUSICAL: UM SURVEY SOBRE OS RUMOS DA IMPLEMENTAÇÃO DA LEI N 11.769/08 NO ESTADO DO PARANÁ

Renata Filipak
Universidade Federal do Paraná
refilipak@gmail.com

RESUMO

Os avanços na Política Pública em Educação Musical ao longo dos anos aconteceram de forma lenta e incerta. O cenário atual conta com a Lei nº 11.769 de 18 de agosto de 2008, que obriga a inclusão da Música na Educação Básica Nacional. No entanto, ainda não há levantamento de dados de como está sendo a implementação da mesma. A Lei garante que a disciplina de música seja a única obrigatória, porém, não exclusiva da disciplina de arte, tampouco garante que seja necessária formação docente específica, por não haver, talvez, número suficiente desses profissionais qualificados para atuarem. Isto posto, o presente projeto de pesquisa objetiva analisar, no Estado do Paraná, a implementação da Lei nº 11.769/08, refletindo sobre as transformações no contexto escolar e, a partir desse trabalho, discutir sobre a importância, relevância, consolidação e efetivação da implementação da nova Lei.

Palavras-chaves: Educação musical; Lei nº 11.769/08; Educação básica

INTRODUÇÃO

Apesar de minha formação em educação musical, atuo, desde 2005, como docente da disciplina de arte na rede pública estadual de ensino do Paraná, sendo concursada nesta disciplina. Durante os primeiros anos de docência na rede pública, logo me deparei com vários questionamentos a respeito do currículo da disciplina de arte. Incansavelmente, tentei trabalhar as quatro linguagens que constavam nas Diretrizes Curriculares Estaduais, conhecidas como DCE's. Com o passar do tempo fui percebendo que estava a caminho da polivalência e que os conteúdos trabalhados das áreas específicas, a saber: música, teatro, dança e artes visuais, eram pouco aproveitados, pois acabava trabalhando sempre no campo da superficialidade. Quando, em 2008, houve a aprovação da Lei 11.769 que altera a LDB tornando o ensino de música obrigatório, outros questionamentos foram surgindo, pois nada era modificado

nas DCE's, e nem mesmo no discurso das coordenações pedagógicas. Hoje, no ano de 2012, começa a valer a obrigatoriedade do conteúdo de música em todas as escolas do Brasil, e minhas inquietações só fizeram aumentar, visto que, claramente não houve modificações representativas na realidade em que atuo. Dessa minha angústia, que se estende desde o meu início na docência da rede pública estadual até os dias de hoje, é que retiro o meu objeto de pesquisa: a implementação da Lei 11.769, na rede estadual de ensino do Paraná, especificamente no município de Palmeira.

Sabemos que a organização curricular da Escola Pública Brasileira, em sua história, coloca em cena no contexto pedagógico conteúdos escolares hegemônicos e silencia outros. Nesse sentido, a música passou muito tempo sendo conteúdo eletivo nos currículos escolares, ficando a cargo do plano de trabalho docente regido pelo Projeto Político Pedagógico e das leis das Secretarias Estaduais e Municipais de Educação.

Com a alteração da LDB, a música passará a ser o único conteúdo obrigatório dos Planos de Trabalho Docente (PTD's) , porém, não será exclusivo. Ou seja, o planejamento pedagógico da disciplina de arte, por exemplo, deve contemplar, além dos conteúdos de música, as demais áreas artísticas. No entanto, ainda não se sabe ao certo de que forma esses conteúdos serão trabalhados.

No que se percebe, a educação musical passa por uma situação nova e que não se sabe, exatamente, como se dará a implementação desta nova Lei. Por isso, pretendo analisar e acompanhar essa medida, e, com isso, perceber suas relações com as transformações no processo pedagógico a fim de fundamentar e ressaltar a importância da educação musical no currículo escolar dos ensinos fundamental II e médio.

O objetivo geral deste trabalho, portanto, é investigar a implementação da lei 11.769/08 em escolas da rede estadual de ensino do município de Palmeira, refletindo sobre ações pedagógicas e estratégias de gestão para esse fim tendo como objetivos específicos: Realizar levantamento bibliográfico sobre políticas públicas e ensino de música na Educação Básica no sistema educacional brasileiro; verificar a relação entre Políticas Públicas para o ensino de arte/música no âmbito estadual e a sua aplicabilidade no contexto escolar da cidade de Palmeira; analisar os Projetos Políticos Pedagógicos (PPP's) e os Planos de Trabalho Docente (PTD's) na questão do ensino de música das escolas participantes; verificar a opinião dos professores que atuam no ensino de arte

sobre o conteúdo de música bem como a implementação da Lei 11.769/08; levantar dados sobre a formação docente e, também, sobre a prática do ensino de música dos professores regentes da disciplina de arte; verificar, por meio de depoimentos das equipes pedagógicas e dos coordenadores pedagógicos da disciplina de arte, as ações realizadas nas escolas a fim de propiciar a implementação da Lei 11.769/08.

PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

A Lei nº 11.769, foi publicada no Diário Oficial da União no dia 18 de Agosto de 2008, e altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) - nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 - tornando obrigatório o ensino de música no ensino fundamental e médio. A música, então, passa a ser o único conteúdo obrigatório dos planos de trabalho docente, porém, não exclusivo. Ou seja, o planejamento pedagógico da disciplina de arte, por exemplo, deve contemplar, além dos conteúdos de música, as demais áreas artísticas. Ainda não se sabe ao certo como esses conteúdos estão sendo trabalhados, se é em uma disciplina específica ou nas aulas de Arte, com professores polivalentes, no entanto as escolas deveriam adaptar seus currículos até o início do presente ano letivo.

A importância da educação musical é fato inquestionável e, há muito tempo educadores musicais esperam por essa oportunidade que a educação está tendo hoje que é ter a música como parte integrante dos currículos escolares. Inúmeros autores discorrem sobre a relevância da educação musical na educação básica. Podemos citar, por exemplo, Elliott que afirma “a escola que nega a educação musical sistemática, está negando ao aluno as chaves cognitivas para uma fonte maior de valores fundamentais da vida” (ELLIOT,1995, p.129-130), e também Demerval Saviani:

(...) os alunos poderiam ter contato, em seu processo formativo, com o desenvolvimento real das artes, no nosso caso, da música, tendo acesso a programações musicais regulares superando, com isso, o caráter de certo modo artificial, infelizmente ainda muito freqüente na disciplina educação musical tal como ministrada em grande parte das escolas públicas do nosso país. (SAVIANI, 2003, p. 329)

Todavia, nos deparamos com diversas incertezas no que diz respeito à vinculação dos conceitos da música ao currículo de arte que, por fim, acaba por caracterizar a continuidade da polivalência. Este é um dos possíveis questionamentos em relação à implementação da nova Lei, porém, existem vários outros, como, por

exemplo, a falta de profissionais qualificados, como nos relata Penna (2004, p.20) em seu artigo “A dupla dimensão da política educacional e a música na escola”.

Segundo a discussão atual da educação em torno da idéia da práxis educativa crítica e progressista e as novas frentes de uma educação contemporânea, a presença das disciplinas artísticas no currículo escolar, justificam-se tanto para uma dimensão da cultura, como uma dimensão da estrutura psíquica do indivíduo.

O significado social da experiência artística na escola vai além da dimensão sensorial e motora, há de se garantir uma experiência vivida. Além disso, a arte desempenha um papel significativo, tanto pessoal, individual, quanto social.

Mais especificamente, a educação musical, produz os mesmo benefícios nos educandos se ensinada de modo que seja interessante e atraente.

O desenvolvimento humano não se faz apenas cultural, social e intelectualmente e sim, por meio da emotividade, a sensibilidade, a capacidade de improvisação e da criatividade. A música possibilita uma experiência humana que propicia a educação e o desenvolvimento global da criança, do jovem e do adulto. A música, assim, é uma forma de representar o mundo, de relacionar-se com ele, de fazer compreender a imensa diversidade musical existente, que, de uma forma direta ou indireta, interfere na vida da humanidade. (DIRETRIZES CURRICULARES DO PARANÁ, 2009, p. 75).

Essas idéias certamente contribuíram para o panorama da educação musical hoje. Segundo Penna,

A legislação educacional estabelece, há mais de 30 anos, um espaço para a arte, em suas diversas linguagens, nas escolas regulares de educação básica. No entanto, essa presença da arte no currículo escolar tem sido marcada pela indefinição, ambigüidade e multiplicidade”. (PENNA, 2004, p. 20)

Embora se tenha a aprovação e estejamos às portas da implementação de uma Lei que obriga o ensino musical na educação básica, vivenciamos, ainda, indefinições e incertezas quanto à funcionalidade da mesma. Maura Penna manifesta sua insatisfação sobre o ensino de música nos dias atuais: “E o fato é que a música não consegue se inserir de modo significativo nesse espaço, e a prática escolar da Educação Artística, que se diferencia de escola a escola, acaba sendo dominada pelas artes plásticas, principalmente” (PENNA, 2004, p. 23). O Espaço das artes plásticas, o da música, assim como o das outras áreas, deverão ser respeitados e tratados como iguais.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Método: Estudo de levantamento ou *survey*

A presente pesquisa ainda está em andamento e como metodologia optei por fazer um estudo de levantamento conhecido como *survey*. Esse tipo de pesquisa tem um importante papel nas pesquisas de opinião e levantamentos estatísticos que visam identificar determinadas situações e que, em muitos casos, atende como base de informações a outros tipos de pesquisa.

O pesquisador que lida com o *Survey*, tende a levar em consideração o perfil do indivíduo e uma amostra maior do que nos outros tipos de estudo. Os dados são coletados em um ponto no tempo, com base na amostra selecionada para descrever uma população num momento específico. Segundo Babbie

A pesquisa de *survey* se refere a um tipo particular de pesquisa social empírica, mas há muitos tipos de *survey*. O termo pode incluir censos demográficos, pesquisas de opinião pública, pesquisas de mercado sobre preferências do consumidor, estudos acadêmicos sobre preconceito, estudos epidemiológicos etc. *Surveys* podem diferir em termos de objetivos, custos, tempo e escopo. (BABBIE, 99, P.95)

O levantamento/*survey* se diferencia dos outros tipos de pesquisa, pois não visa uma mudança de ordem psicossocial, como a pesquisa-ação. Também porque a coleta de dados é feita diretamente no local onde está sendo realizada a pesquisa.

População participante da pesquisa:

Professores, diretores e pedagogos das Escolas da Rede Pública Estadual do Paraná do município de Palmeira. Ao todo são 14 escolas sendo que 6 são urbanas e 8 são rurais. Serão contempladas escolas de educação básica na modalidades de Ensino Fundamental II, Ensino Médio, Ensino Profissionalizante, EJA, e Educação no Campo.

Instrumentos de coleta de dados

Questionários semi-estruturados que contemplarão questões sobre a abordagem dos conteúdos de música e as estratégias utilizadas pela equipe pedagógica (Pedagogos e Direção) para a implementação da Lei.

Resultados Esperados

A análise dos dados será consolidada a partir dos questionários e entrevistas realizados. Será qualitativa, e, portanto, descritiva a fim de estabelecer um panorama da realidade investigada.

Espera-se como resultado da presente pesquisa que se apontem caminhos, direcionamentos, ações e lacunas na implementação dessa nova Lei a fim de possibilitar ações relevantes tanto na minimização dos problemas quanto na ampla divulgação das ações bem-sucedidas.

CONTRIBUIÇÕES PARA A ÁREA DE EDUCAÇÃO MUSICAL E COMUNIDADE CIENTÍFICA EM GERAL

A presente pesquisa objetiva fazer um levantamento das possíveis mudanças ocorridas nas escolas da rede pública do Paraná, especificamente do município de Palmeira, e como contribuição para a educação musical tem o intuito de aprofundar e fundamentar a importância desta modalidade da arte na educação, que agora tem garantido seu espaço por Lei, a partir da necessidade de constantes reflexões que possam considerar a música como conhecimento, preocupando-se com o desenvolvimento do aluno, inserindo-o nas constantes transformações do mundo, valorizando as diversidades culturais e a democratização do acesso da produção cultural.

Conhecer a realidade de um município, no que diz respeito à implementação da Lei 11.769/08, é importante para que as mudanças, positivas ou não, possam ser avaliadas e divulgadas a fim de que as ações tanto governamentais, quanto individuais, estejam caminhando para o mesmo destino que é a democratização do ensino da música, ou, em outras palavras, a música para todos.

REFERÊNCIAS

BABBIE, Earl. **Métodos de Pesquisa Survey**. Tradução de Guilherme Cezarino. Belo Horizonte: UFMG, 1999. 519 p. (Coleção Aprender).

BORGES, G. A. **Educação Musical e Política Educacional no Brasil**. Disponível em http://www.musicaeducacao.mus.br/artigos/gilbertoborges_educacaomusicaepoliticaeducacional.pdf (Acesso em 20/09/2012)

DCE PARANÁ– Disciplina Arte - Diretrizes Curriculares Estadual de Arte. Disponível em www.diaadiaeducacao.com.br (Acesso em 29/09/2012)

ELLIOTT, D. J. **Music matters**. New York: The Oxford University Press, 1995
http://www.rem.ufpr.br/REM/REMr12/13/joeser_souza.htm (Acesso em 20/09/2012)

LDB. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

PENNA, Maura. A dupla dimensão da política educacional e a música na escola: I – analisando a legislação e termos normativos. **Revista da ABEM**. Florianópolis. Nº10 p. 19-28, mar, 2004

SAVIANI, Demerval. Educação Musical no Contexto da Relação entre Currículo e Sociedade. **Revista de Ciências da Educação**. São Paulo. Ano 05 - Nº 09 p. 321-329, jul./dez.,2003

SUED/SEED-PR. **Resolução N.º 3683/2008 e Instrução N.º 017/08**. Disponível em http://www.diaadia.pr.gov.br/sued/arquivos/File/Instrucao_2008/Resolucao3683.pdf (Acesso em 21/09/2012)

YOUTUBE: CONSTRUÇÃO CULTURAL E CONHECIMENTO MUSICAL NO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIENCIA E TECNOLOGIA DE MATO GROSSO CAMPUS CÁCERES

Prof. Ms. Célio Jonas Monteiro¹
celio.monteiro@cas.ifmt.edu.br

Este artigo apresenta resultados de uma pesquisa qualitativa sobre construção cultural e conhecimento musical de cinco jovens estudantes do Instituto Federal de Mato Grosso, Campus Cáceres. Foram analisadas questões pertinentes ao ciberespaço, ao ensino on-line e ao site YouTube, muito consultado por estes alunos que buscam aprender música por este meio, o qual tem apontado caminhos contemporâneos e que possibilitam uma nova episteme. Além disso, foi levada em consideração a forma de utilização de vídeos para aprender a tocar seus instrumentos e a interação com o ciberespaço que envolve questões reais e virtuais. Foram propostas discussões que possam gerar novas metodologias para a transmissão musical em vídeos, já que nossa sociedade vive uma nova relação de tempo e espaço, onde vídeos de 15 minutos devem fornecer informações adequadas, mesmo de maneira não-linear condizendo com o tempo presente.

Palavras-chave: Ciberespaço, Cultura, Youtube, Aprendizagem Musical On-line.

INTRODUÇÃO

Atualmente é comum encontrar pessoas que, com frequência, utilizam as mídias digitais disponíveis no mercado, Esses equipamentos permitem a interação entre pessoas em diferentes lugares e também tem favorecido o surgimento de uma nova maneira de construção social, cultural e de conhecimento. O avanço e o grande alcance das novas tecnologias têm sido constantes de certa forma facilitados, principalmente, pelo processo de mudanças e rápidas adequações na era da comunicação.

Lévy (2003) afirma que a *internet* é uma rede mundial que permite qualquer computador conectar-se em qualquer parte do mundo; a *internet* é um espaço de conexões. E estas conexões fazem parte da contemporaneidade, independentemente de sua aceitação ou não a essa condição, estão interligadas através do ciberespaço que, conforme o ponto de vista de Lévy (2003),

¹ Graduado em Educação Artística com Habilitação em Música, 2002 pela Universidade Federal de Mato Grosso e Mestre em Estudos de Cultura Contemporânea ECCO IL UFMT 2010.

designa ali o universo das redes digitais como lugar de encontros e de aventuras, terrenos de conflitos mundiais, nova fronteira econômica e cultural. Existe no mundo hoje, um fervilhar de correntes literárias, musicais, artísticas, quando não políticas, que falam em nome da “cibercultura”. O ciberespaço designa menos os novos suportes de informação do que os modos originais de criação de navegação no conhecimento e de relação social por eles propiciados. (LÉVY, 2003, p.104).

Até mesmo o perfil do consumidor e a dinâmica da cultura juvenil ocidental atual perpassa pelo grande alcance da *internet*, que por não ser impedida por fronteiras geográficas a transforma numa cultura global interligada pela informação digital.

A onipresença das características da cultura de consumo que tem interligado a cultura juvenil no globo, Hall (2006) debate o assunto nos momentos atuais. A relevância dos aspectos que envolvem atividades no ciberespaço estão ligadas a produção de conhecimento, o que foi escolhido como objeto desta investigação. Com muita intensidade estão disponíveis na *internet* muitas ferramentas que fazem parte do cotidiano do jovem que está mais ligado nessa rede de comunicação, em especial, àqueles que visitam o *YouTube*². Leva-se em consideração que os atuais meios de comunicação servem, não somente para o entretenimento, mas também como instrumento para atividades que são utilizadas com o fim de adquirir algum tipo de conhecimento.

O ciberespaço é complexo em suas redes interligadas e em suas pontas, milhares de usuários o utilizam para inúmeros fins. É possível verificar que as pessoas buscam neste espaço informações pertinentes à aprendizagem, motivo que me levou a pesquisar a respeito da aprendizagem em música. A partir dessa prática, que para muitos já é familiar, é possível afirmar que o site *YT*, por ser o site mais visitado para visualização de vídeos na *internet*, é utilizado para a aprendizagem musical. Esta constatação encaminhou para as seguintes questões: como acontece essa aprendizagem musical na utilização do computador e a *internet*? Como é a aprendizagem mediada pelo *YT*?

Como profissional da música, especificamente, do ensino de música, ocorreu-me buscar a interação com as teorias e pesquisas que tem investigado as novas possibilidades de aprendizagem, nas quais estão inclusas as aprendizagens por meio da *internet*, onde ocorre também a aprendizagem de instrumentos musicais. É do

² Devido a necessidade de repetição desta palavra neste artigo doravante utilizarei a abreviatura *YT*

entendimento dos pesquisadores da cognição musical que uma aquisição da aprendizagem em um determinado instrumento musical, acontece na relação diária entre o aprendiz e o seu instrumento, independente das abordagens metodológicas apresentadas pelo professor, presencial ou no ciberespaço, ou se esse aprendiz interage e explora sozinho o instrumento musical.

No limiar da era da informação e crescente ausência da crença na forma de aprendizado linear, em tempo e espaço determinados como legítimo de aquisição de conhecimentos, é pertinente investigar nas situações cotidianas novas epistemologias. Esta pesquisa justifica-se pelo estudo necessário de novas formas de construção do conhecimento musical que têm se desenvolvido com as novas tecnologias, que fazem parte da cultura contemporânea e na contribuição de mais um ponto de vista sobre a repercussão ou conseqüências desse aprendizado na formação do músico.

Ao entrar em contato com o contexto do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso Campus Cáceres³ foi possível perceber uma fusão de varias culturas, que o laboratório de informática, assim como toda a estrutura do IFMT C. Cáceres forneceria materiais importantes para a pesquisa.

Através de conversas informais e de observações direcionei o foco desta investigação para o contexto do IFMT C. Cáceres com o objetivo de investigar o processo de construção do aprendizado musical de alunos que utilizam vídeos do YT desta instituição. Foram objetivos específicos da pesquisa: identificar as características de vídeos disponíveis no YT; localizar aqueles que foram produzidos com fins educacionais e os que não foram produzidos para esse fim, mas são consultados pelos alunos para aprendizagem; analisar cinco vídeos trazidos pelos alunos participantes da pesquisa e verificar quais são os critérios de escolha por determinado vídeo quando estão procurando aprender um instrumento.

³ Tratarei como IFMT C. Cáceres devido às repetições no texto.

O YOUTUBE COMO FERRAMENTA DE APRENDIZAGEM

O *YouTube*, assim como quase todo o ciberespaço, informa além de proporcionar entretenimento. Com ele foi instaurada uma estrutura midiática ímpar na história da humanidade, pois qualquer indivíduo pode emitir e receber informação em tempo real, sob diversos formatos até alterar, adicionar e colaborar com pedaços de informação criados por outros e assim construir conhecimentos e apreender novas habilidades.

Lévy (1999) e Lemos (2004) acreditam que a *internet* é um espaço de *realiance*, uma ligação de pessoas de diferentes grupos sociais e diferentes graus de conhecimento, que podem interagir em qualquer lugar com qualquer pessoa ou comunidade no ciberespaço ao mesmo tempo. Já Ortega y Gasset explicam que

De repente a multidão tornou-se visível, instalou-se nos lugares preferenciais da sociedade. Antes, se existia, passava despercebida, ocupava o fundo o cenário social; agora antecipou-se às baterias, tornou-se o personagem principal. Já não há protagonista: só há coro. (ORTEGA Y GASSET 2002, p. 37).

O ciberespaço deve ser compreendido como um rito de passagem da era industrial à pós-industrial, da modernidade dos átomos à pós-modernidade dos bits. (LE MOS, 2004 p. 132). Lemos entende o ciberespaço em duas perspectivas: Como ambiente simulado e como o conjunto de rede de computadores interligado ou não, que permite a interação por mundos virtuais e que não se desvincula do real. É um complexificador que aumenta a realidade num ambiente fechado, chamado pelo autor de realidade aumentada, ou um espaço sem dimensões, um “não” lugar, um vetor de agregação social.

A participação das diversas comunidades, a facilidade de postar vídeos, o número elevado de visitantes diários em todo o mundo faz que o YT seja procurado por diferentes pessoas e com diferentes aptidões, que aproveitam para estudar, aprender e ensinar.

Percebo que o movimento em que a massa ocupa lugares novos dentro e fora do ciberespaço, reorganiza os sistemas, que Ortega y Gasset (2002) chama de rebelião, e as divisões anteriores existentes na sociedade e todo o processo atual gerado a partir dos atuais meios de comunicação provocam mudanças nas formas de ensino e de aprendizagem, promovendo a partir destes processos, novos saberes.

O YT tornou-se um importante espaço onde se integram diferentes ferramentas que aguçam os mais diferentes "paladares", à procura da informação, havendo informações escritas, em vídeos, alguns com requintes e detalhes, por vezes bem minuciosas, e áudio, o que no meu entendimento necessita ainda de melhora de qualidade.

Diariamente milhares de pessoas fazem visitas virtuais a inúmeros sites e o YT encabeça a lista de um dos sites mais visitados em todo o mundo. Uma grande maioria dos vídeos disponibilizados neste site está relacionado direta ou indiretamente com música, inúmeras pessoas buscam neste espaço democrático a possibilidade de aprender música, pesquisam, observam, ouvem e vêem. Entusiasmam-se e talvez até se decepcionam com os vídeos, mas não podemos negar que um número significativo de pessoas fazem do YT um local de aprendizagem em música.

A PESQUISA NO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA CAMPUS CÁCERES.

Para alcançar o objetivo desta pesquisa, fiz a escolha pela pesquisa qualitativa que, conforme Chizzotti (2003), “implica uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível” (CHIZZOTTI, 2003. p 221). Assim, a pesquisa é também descritiva e exploratória guardando características etnográficas, pois suas técnicas devem contemplar a elucidação da problemática desta pesquisa. Trata-se de um tipo de investigação que valoriza o ecletismo, que segundo Cardoso (1985) ajuda a atender algumas questões mais ligadas à contemporaneidade, em que as escolhas de vários caminhos metodológicos favorecem a análise do objeto dando-lhe suporte que não seria possível com o perfil cartesiano disciplinar.

Gil (2006) considera que a pesquisa descritiva tem como objetivo principal o aprimoramento de idéias e procura proporcionar maior familiaridade com o problema envolvendo três processos para a construção da pesquisa: (a) levantamento bibliográfico; (b) entrevistas com pessoas que tiveram experiências práticas com o problema pesquisado; e (c) análise de exemplos. O autor afirma que,

A pesquisa descritiva usa padrões textuais como, por exemplo, questionários, para identificação do conhecimento e tem por finalidade observar, registrar e analisar os fenômenos. Na pesquisa descritiva não há interferência do investigador, que apenas procura perceber, com o necessário cuidado, a frequência com que o fenômeno

acontece como a descrição de um processo numa organização. (GIL, 2006, p.57).

A pesquisa exploratória foi necessária, tendo em vista a aproximação maior com as características do objeto de pesquisa, por ser amplo e variado e pelo fato do YT pertencer ao campo virtual. Por haver a necessidade de um recorte mais específico para abordar o YT como ferramenta para o aprendizado, procurei recorrer a visão de Révillion (2003) que afirma que “a pesquisa exploratória procura conhecer as características de um fenômeno para procurar explicações das causas e conseqüências de dito fenômeno” (RÉVILLION, 2003, p. 22). A autora ainda cita (Mattar 1994) que considera que a pesquisa exploratória provê o pesquisador de um conhecimento mais aprofundado do objeto de pesquisa em perspectiva, é apropriada para os primeiros estágios da investigação.

Conforme foi descrito, de caráter qualitativo, esta pesquisa buscou conhecer como o site YT auxilia a aprendizagem musical de jovens estudantes, e amplia a sua cultura tendo em vista a apreciação de peças diversificadas e análises de vídeos de autores diferentes ensinando algo ou fazendo performance musical de em show ao vivo. A pesquisa foi realizada com um grupo de cinco alunos, selecionados a partir dos seguintes critérios: não ter participado em data anterior à pesquisa, de cursos de música; tocar violão ou viola caipira; ter utilizado a internet no processo de aprendizagem; ser aluno do IFMT C. CÁCERES e, por fim, aceitar participar desta pesquisa autorizando gravações em formato de áudio e vídeo.

Teve caráter etnográfico, pois na vivência cotidiana com os alunos, compartilhei as experiências que registrei para posterior análise. O convívio diário com os participantes da pesquisa forneceu informações fundamentais para considerar as subjetividades e especificidades do contexto, isto em conformidade com os pressupostos de Geertz que defende a pesquisa antropológica e explica que ela deve ser considerada como uma ciência interpretativa. Para Mattos (2001) a etnografia é um processo guiado preponderantemente pelo senso questionador do etnógrafo, favorecendo esta pesquisa pois

a utilização de técnicas e procedimentos etnográficos, não segue padrões rígidos ou pré-determinados, mas sim, o senso que o etnógrafo desenvolve a partir do trabalho de campo no contexto social da pesquisa. Estas técnicas, muitas vezes, têm que ser formuladas ou criadas para atenderem à realidade do trabalho de campo. (MATTOS 2001)

As ferramentas desta metodologia entende o “objeto” de pesquisa como “sujeito” tornando imprescindível analisar as contradições sociais. Mattos (2001) entende que na pesquisa etnográfica “a cultura não é vista como um mero reflexo de forças estruturais da sociedade”, mas como um sistema de significados mediadores entre as estruturas sociais e a ação humana introduzindo os atores sociais com uma participação ativa e dinâmica no processo modificador destas estruturas.

Etnografia é também conhecida como: observação participante,. Compreende o estudo, pela observação direta e por um período de tempo, das formas costumeiras de viver de um grupo particular de pessoas: um grupo de pessoas associadas de alguma maneira, uma unidade social representativa para estudo, seja ela formada por poucos ou muitos elementos. (MATTOS 2001)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao iniciar esta pesquisa existia a dúvida se o site do *YT* era um espaço onde as pessoas apenas reproduziam músicas comerciais das mídias mais comuns, ou se pensavam num processo de conhecimento a longo prazo, com resultados eficazes no que diz respeito a aprendizagem musical. Poderiam explorar a maior gama possível de repertórios musicais ampliando de certa maneira o conhecimento cultural e o repertório dos usuários do site.

Ao termino desta investigação, longe de esgotar o assunto, considero que a aprendizagem de música no ciberespaço especificamente, utilizando o *YT* acontece mesmo diante das ações mercadológicas impostas pelo atual sistema social; isso favorece a todos que por vários motivos não podem freqüentar uma escola de ensino de música. A formação dada por esta via necessita ser examinada, refletida e apreciada. Pois como afirma Lévy existem materiais com conteúdos frágeis no ciberespaço, no que concerne à realidade dos sujeitos que fizeram parte desta pesquisa. Percebi que a utilização de vídeos para a aprendizagem foi válida no inicio dos estudos dos sujeitos, auxiliando, não só no discurso a respeito do repertório que foi construído, mas também na técnica musical e no repertório cultural. Porém ao terem contato com materiais didáticos organizados para um acompanhamento de aprendizagem específica destes instrumentos houve a desmistificação de que a música em sua teoria é demasiado complexa, ou que é apenas para uns privilegiado ou com “dons” especiais. Com o processo de interação com colegas e posteriormente com a aula presencial houve suporte para que os cinco sujeitos pudessem elaborar novos critérios de escolhas dos

vídeos. Isso reafirma a validade desta prática de ver vídeos no *YT* e exercitar no instrumento como uma forma de conhecer, característica do tempo presente.

O objetivo proposto de verificar o uso da internet com a finalidade de aprender algum instrumento musical, foi contemplado pois percebi que os cinco sujeitos consultam o *YT* em busca de informações que os auxiliem neste processo. No que diz respeito às características dos vídeos analisados existe uma atualização das já existentes vídeos aulas, porém com recursos atuais das mídias digitais e a amplitude de interação, o que facilita este modalidade de aprendizagem no cotidiano.

A partir deste cenário apresentado nesta investigação é importante empreender discussões que gerem novas técnicas metodológicas para a transmissão musical em vídeos, já que nossa sociedade vive uma nova relação de tempo e espaço, onde vídeos de 15 minutos devem fornecer informações adequadas para formar, mesmo que não linearmente. Acredito também que a pesquisa com o *YT* num aspecto educacional possa ser um investimento por parte dos profissionais da música e da educação, pois se apropriar desta ferramenta para promover o ensino, representou novas formas de construção de aprendizagem peculiares à contemporaneidade.

Fazer educação on-line não é o mesmo que fazer educação presencial ou a distância via suportes tradicionais. Isso exige metodologia própria que pode, inclusive, inspirar mudanças profundas no modelo da transmissão que prevalece na sala de aula presencial infopobre. (SILVA 2003)

REFERÊNCIAS

CHIZZOTTI, A. *Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais*. São Paulo: Cortez. 2003.

GIL, Antonio Carlos. *Didática do ensino superior*. São Paulo. Atlas. 2006

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

LEMOES, A., *Cibercultura. Tecnologia e Vida Social na Cultura Contemporânea*: Porto Alegre, Sulina. segunda edição, 2004.

LEVY, Pierre, *Cibercultura*, trad. Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Ed 34, 1999.

_____; *A inteligência Coletiva*: Tradução Luis Paulo Rouanet. 4ª Edição. São Paulo: Loyola 2003.

_____. *O que é o virtual*. São Paulo: Ed. 34, 1996.

MATTAR, F. N. *Pesquisa de marketing: metodologia, planejamento, execução e análise*. 2a. ed. São Paulo: Atlas, 1994, 2v., v.2.

MATTOS, Carmen Lúcia Guimarães de. *A abordagem etnográfica na investigação científica*: Disponível em:
http://www.ines.gov.br/paginas/revista/A%20abordag%20_etnogr_para%20Monica.htm.
Pesquisado em 29 de janeiro de 2011.

ORTEGA Y GASSET, José. *A rebelião das massas*. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

RÉVILLION, Anya S. P. *A utilização de pesquisa exploratória na área de marketing*.

RIMAR. V2, N2, p. 21 – 37. 2003

SILVA, Ângela, Carracho da. *Aprendizagem em Ambientes Virtuais*. Porto Alegre. RS: Meditação. 2009A.

A CANÇÃO INFANTIL URBANA EM SALA DE AULA

João Ricardo de Souza
UNESP
bobsouzas@ig.com.br

Sônia Regina Albano de Lima
UNESP
soniaalbano@uol.com.br

RESUMO

O presente artigo foi desenvolvido a partir de observações das atividades pedagógicas e musicais realizadas no Colégio CLIP (Centro de Lazer integrado a Projetos), localizado na Cidade de Guarulhos envolvendo o grupo coral desta instituição denominado “CLIP Coral”. Procuramos direcionar nosso trabalho a partir da performance de uma canção que foi composta, ensaiada, apresentada, registrada e posteriormente analisada segundo suas características, seu resultados sonoros e respostas do grupo e do público referentes a esta. Somamos a este projeto, entrevistas pontuais com os compositores Paulo Tatit, Sandra Peres e Hélio Ziskind, para possibilitar um melhor conhecimento referente ao universo de pessoas que, se dedicam a compor canções voltadas ao público infantil.

Palavras chave: canção infantil urbana; criação de canções; educação musical.

INTRODUÇÃO

Neste artigo buscamos uma aproximação ao universo do cancionista urbano, em especial, o que elabora canções voltadas ao público infantil. Ao longo deste trabalho, percebemos a necessidade de maior sistematização na produção e utilização do repertório a ser trabalhado com alunos em sala de aula e corais infantis. Estas atividades requerem metodologias que sincronizem repertório e técnicas pedagógicas, pois, ambas devem tender a uma adequação, já que, para o educador, esta atividade parte de um repertório preexistente, em contrapartida às necessidades e objetivos pedagógicos a serem supridos. Partimos de premissa que tal fato não precisa necessariamente ocorrer, pois o educador ou o regente pode utilizar seus conhecimentos e vivências musicais para criar um repertório com canções, as quais seriam produzidas por ele, ou em

parceria com outros, ou ainda, em produções coletivas com o próprio grupo envolvido para se cumprir um determinado propósito pedagógico.

Não foi objetivo neste trabalho, buscar uma metodologia de ensino do cancionero popular¹ em sala de aula, mas sim, sugerir um pensar focado nas necessidades dos alunos e educadores musicais, priorizando a criação como pressuposto para prática pedagógica, tendo a sensibilização e musicalidade como princípios fundamentais. Procuramos ainda desmistificar a figura do artista criador e a criação artística como uma tarefa limitada a poucos.

Ao se colocar em prática a produção musical brasileira de forma consciente, o educador aproxima seus alunos a inúmeros aspectos culturais que provavelmente serão as bases para a formação musical e cultural destas crianças. Esta produção torna as atividades em sala de aula melhor fundamentadas. Buscamos nas atividades propostas uma intenção pedagógica e reflexiva do objeto a aprender, organizando o trabalho pedagógico de forma a caminhar no sentido de uma lógica do aprendizado, em torno da consideração das habilidades reais necessárias e adaptadas ao domínio dos elementos escolhidos de saberes.

Assim pensado, temos como objetivo central nesta comunicação, apresentar práticas pedagógicas e processos de criação sistematizados, que coloquem a música e a cultura musical infantil no centro da práxis educacional, de maneira que o educador possa se apropriar dessa prática e enriquecer o cotidiano musical da escola; relatar o processo de criação de canções infantis para a utilização prática em instituições de ensino e, relatar o processo de aplicação destas canções na prática coral e em sala de aula.

FUNDAMENTAÇÃO

A proposta a ser relatada consistiu em abordar a canção enquanto apreciação, fazer artístico, e facilitadora no processo de aprendizagem de crianças na faixa de cinco a doze anos. Para tanto, procuramos inspiração na linguagem desenvolvida por Luiz Tatit, tendo como base seus livros *“O Cancionista (Composições de Canções no Brasil)”*, *“O Século da Canção”* e *“Semiótica da Canção (Melodia e Letra)”*, para promover nossa base teórica referente ao tema canção.

¹ O termo cancionero é empregado neste trabalho no sentido de conjuntos de canções tradicionais enquanto o termo cancionista é usado para representar o indivíduo que elabora e cria canções.

APROXIMAÇÃO À CANÇÃO INFANTIL URBANA

Fizemos uso de entrevistas realizadas com os compositores Paulo Tatit, Sandra Peres e Helio Ziskind, para que a partir destas entrevistas delineamos critérios, conceitos e procedimentos comuns e individuais, para serem comparados aos procedimentos usados em nossas duas canções. Destas entrevistas retiramos uma colocação de cada compositor para integrar esta comunicação:

Referente ao tratamento dado a suas canções, com o objetivo de torna-las atrativas a seu público infantil Sandra Peres relata:

A composição é a composição em si, acho que não tem diferença no ato de criar. O ato de criar é um só, tanto que às vezes eu sento e não faço música para criança e sim para adulto. Mas a propriedade do universo infantil prevê presença do mote lúdico, então tem que ter uma vivacidade, uma alegria que é o que vai encantar aquela criança, apesar de que eu acredito que a tristeza, a melancolia, tudo isso faz parte da vida de um ser humano, tanto que neste sentido tem a música “Antigamente” a música da boneca, quando deixei de brincar com minha boneca, é uma música muito triste e a letra se encubria de dizer como que era esse universo infantil ali presente. (SOUZA, 2007, p.57).

Com relação ao seu processo de criação Paulo Tatit salienta:

O método seria gravar qualquer coisa, depois no dia seguinte eu ouço e começo a trabalhar algumas idéias que eu ainda esteja gostando. Isso é o que mais acontece comigo. Tem outras coisas também, que é um método também, às vezes eu estou tocando violão, brincando com o violão, não estou pensando em compor, mas aquela brincadeira que eu fiz com os dedos, acontece quando você está passando o som, faz uma coisa, e aí eu pego o gravadorzinho e gravo aquilo só para ver se presta depois. Também um método que é você dá atenção para coisas que acontecem sem você estar esperando que aconteça. Os dois métodos tentam como se no primeiro momento fosse uma coisa bem livre e despreocupada e depois num segundo momento é ficar gravando, gravando, desenvolvendo depois já grava numa plataforma um pouco melhor, num programa de música, já com um metrônomo ou com uma bateria para tocar e entender se as divisões estão certas. (SOUZA, 2007, p.65).

Quanto a um método pessoal para criação de canções Hélio Ziskind falou:

Eu não sei se tenho um método, eu não sinto que eu siga um método, mas, eu acabei formando um estilo, que a partir da reação dos outros eu percebo que as pessoas olham para mim e falam que as minhas músicas tem cara de uma coisa lá. Eu não sou muito metódico em relação a isso, porque eu venho de estudos de composição muito cerebrais, muito racionais e perto do final da faculdade, eu entrei na faculdade em 72 ou 73 eu demorei seis anos lá então perto do final da faculdade estava muito claro o que eu estava interessado era no fluxo do tempo, as idéias que brotam quando você está lá dentro da música com as coisas no ar, e não era muito difícil manter uma postura muito racional para encontrar essas idéias, a pessoa precisa estar entregue naquele fluxo para poder encontrar coisas novas. Então eu sinto que eu tenho uma

bagagem conceitual razoável e hoje em dia eu transito numa esfera muito mais intuitiva que na época da faculdade. (SOUZA, 2007, p.77).

CANÇÃO PARA MARIANA

Com base na metodologia de investigação-ação, pudemos refletir mais sobre o processo de aprendizagem musical e práticas pedagógicas, lançando mão de nossas canções como elemento de formação intelectual e sensibilizador.

Neste processo investigatório foram compostas duas canções com objetivos pré-estabelecidos. A “*Canção para Mariana*” que será relatada nesta comunicação, teve por objetivo fundamental experimentar as possibilidades de aplicação de uma música com melodia de caráter lírico. Tal prática foi adotada, considerando-se que os especialistas no assunto, apontam esse dado como um fator relevante para a assimilação dos estudantes nos processos de ensino e aprendizagem musical; ou seja, uma canção com melodias bem delineadas, proporciona maior interesse por parte dos estudantes e coralistas.

Originalmente composta na tonalidade de Mi maior, percebemos que esta melodia possibilitaria melhores resultados no tom de Sol maior, devido ao registro vocal das crianças. Este é um problema que os educadores musicais e regentes corais precisam estar sempre atentos, pois o registro médio de uma criança é diferente do registro de um adulto, portanto o profissional que exerce estas atividades deve ter a habilidade de transpor tanto melodias como harmonias, para que estas canções possam de fato vir a ser utilizadas pelos grupos, sem causar transtornos pelo fato de estarem fora do registro vocal das crianças.

Ao contrário da crença mais comum, a melhor região para a voz infantil é o agudo, é nessa direção que meninos e meninas têm mais espaço para ampliar sua extensão vocal. É também no agudo que a voz infantil tem mais brilho e volume. O limite grave da voz infantil coincide com sua região de fala. Sendo assim, quanto mais grave a criança cantar, mais difícil será diferenciar o cantar do recitar. É isso o que acontece geralmente com o *Parabéns a você*. (CRUZ, 1997, p.58).

Um procedimento que é sempre recomendável para quem escreve canções para serem interpretadas por crianças consiste em manter a melodia dentro da tessitura adequada respeitando as características vocais infantis. A voz infantil caracteriza-se pelo seu timbre claro, sem *vibrato* e extensão praticamente sem graves; aproxima-se da voz adulta feminina, mas é mais frágil, menos encorpada nos médios e mais brilhante

nos agudos. Por este motivo, o que é muitas vezes cômodo e adequado à voz do professor ou regente, não é o ideal para as crianças.

CONCLUSÕES

A canção relatada, “Canção para Mariana” teve sua primeira audição pública no Oitavo Encontro de Coros Infantis da Cidade de Guarulhos. Neste encontro observamos a reação do público referente à obra e sua audição. A canção manifestou o interesse do público e de outros coros participantes. Neste dia a regente Lúcia de Godau, presidente da associação dos regentes de Coros da região Norte de São Paulo pediu uma cópia da partitura para que fosse cantada por um de seus coros infantis. A segunda audição pública desta canção aconteceu no fórum de educação musical da Cidade de Taubaté e esta registrada em vídeo.

Quanto ao Clip Coral, esta canção conseguiu cativar o interesse e atenção das crianças desde o primeiro contato, propiciando um ótimo desempenho, tanto nos ensaios quanto apresentações por parte de seus integrantes.

Para os educadores e regentes, a veiculação desta comunicação relatando este processo pode ser bem produtiva, pois permite a aproximação da canção, em especial a canção infantil urbana, com um olhar mais atento aos fenômenos que permeiam este universo tão rico em poesia e imaginário. Sir Peter Maxwell Davies, compositor inglês condecorado sucessor de Britten como compositor da rainha, enfatizou em sua palestra realizada em 05 de Abril de 2008 na sala São Paulo que, se alguém pretende ser um compositor este alguém deveria procurar um grupo para interpretar suas músicas. O compositor relatou ter trabalhado por muito tempo como educador musical em escolas na Inglaterra e afirmou que algumas de suas obras mais importantes foram compostas neste período, tendo em vista suas necessidades em atividades educacionais. Hélio Ziskind nos afirmou ter composto a canção “A noite num castelo” com o objetivo de trabalhar a Dinâmica com um grupo de alunos de quatro anos de idade no período em que era professor de musicalização no Conservatório do Brooklin na Zona Sul de São Paulo. Hoje em dia temos muitos educadores musicais trabalhando com ótimos grupos de alunos sem, no entanto, utilizar de suas habilidades composicionais para auxiliar suas atividades pedagógicas.

CANÇÃO PARA MARIANA

Gmaj⁹ Em¹¹ F#m⁷
 E xis te uma fa da uma es trela um
 Gmaj⁹ Dsus⁴ Gmaj⁹
 so pro de ar que vem de ma
 Em¹¹ F#m⁷ Gmaj⁹
 ria na ma ria na me faz ca mi rão
 Dsus⁴ Em¹¹ Bm⁷
 ma ri a na vo cê é meu mar
 Em¹¹ Bm⁷ F#m⁷
 ma ri a na vo cê é meu mar de amor
 Gmaj⁹ Em¹¹ Bm⁷
 ma ri a na vo cê é meu mar
 Em¹¹ Bm⁷ F#m⁷
 ma ri a na vo cê é meu mar de amor
 Gmaj⁹ Dsus⁴ Gmaj⁹
 o olar de ma

ria na tão lin do sin se ro

seu jei to tã do cê tão

for te não can so de oíhar

ma ri a na vo cê é meu mar ma ri a na vo cê

é meu mar de amar

ma ri a na vo cê é meu mar ma ri a na vo cê

é meu mar de amar

ma ri a na vo cê é meu mar

REFERÊNCIAS

CRUZ, Gisele (Org.). **Canto, Canção, Cantoria: Como Montar um Coral Infantil**. São Paulo: SESC, 1997.

FONTEERRADA, Marisa T. Oliveira. **De Tramas e Fios: um ensaio sobre música e educação**. São Paulo, 2001. Tese para obtenção do grau de livre docência – Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2001.

MARTIN, George (Org.). **Fazendo Música: O guia para compor tocar e gravar**. Brasília: Universidade de Brasília, 2002.

PEREZ, Sandra. **Entrevista realizada no Estúdio Palavra Cantada**. São Paulo, 2006.

SOUZA, João Ricardo de. **Os Cancionistas Urbanos e a Educação Musical Infantil**. São Paulo, 2007. Dissertação (Mestrado em Educação, Arte e História da Cultura) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2007. [Orientador: Prof. Dr. Arnaldo Daraya Contier].

SMALL, Christopher. **Musica, Sociedad, Educacion**. Madrid: Alianza Musical, 1989.

TATIT, Luiz. **O Cancionista: Composição de canções no Brasil**. São Paulo: Edusp, 1996.

_____. **O Século da Canção**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2004.

_____. **Semiótica da Canção (melodia e letra)**. São Paulo: Escuta, 1999.

TATIT, Paulo. **Entrevista realizada em sua residência**. São Paulo, 2006.

WILLEMS, Edgar. **As Bases Psicológicas da Educação Musical**. Suíça: Edições Pró-Música, 1970.

ZISKIND, Hélio. **Entrevista realizada em seu estúdio**. São Paulo, 2006.

“A CIFRA JÁ PEGUEI, E AGORA COMO FAÇO A BATIDA”? UMA PROPOSTA METODOLÓGICA PARA O ENSINO COLETIVO DE VIOLÃO COM FOCO NO ACOMPANHAMENTO RÍTMICO

Denis Rilk MALAQUIAS
Escola de Música e Artes Cênicas/UFG
denis.violao@hotmail.com

RESUMO: Esse trabalho é resultante de experiências com ensino coletivo de violão, e baseado nessas, sugere uma grafia com intuito de colaborar com o ensino e aprendizado do acompanhamento rítmico no violão, algo ainda pouco explorado pelos métodos de ensino de música popular. Discorre, além disso, sobre a questão da motivação dos alunos na fase inicial através da escolha do repertório.

Palavras-chave: Violão, Acompanhamento Rítmico, Ensino Coletivo, Música Popular.

INTRODUÇÃO E JUSTIFICATIVA

Estudar violão de alguns anos para cá tem se tornado algo cada vez mais acessível. São numerosos os métodos existentes no mercado para aquele que deseja aprofundar seus conhecimentos no instrumento, seja este para se tornar um concertista, um instrumentista da “música popular” arraigando-se na arte da improvisação, ou até mesmo para aquele que só deseja acompanhar algumas canções nas rodinhas com os amigos, comunidade religiosa, reuniões de família e etc.

Vivemos em uma era de informações superabundantes, a internet tem sido uma grande aliada para quem deseja principiar-se no instrumento, ou mesmo para aqueles que desejam aprimorar os seus conhecimentos. Existem até mesmo cursos de violão em ambiente virtual com métodos e materiais nos mais variados formatos de mídias. No entanto, nos deparamos com certa carência de material no que diz respeito ao acompanhamento rítmico no violão, as “batidas”. Talvez pelo fato de que a música popular seja uma música que por tradição quase sempre é transmitida oralmente.

Recentemente que se principiou essa procura por uma sistematização do ensino de música popular. Com o surgimento dos Songbooks, revistas, livros com músicas cifradas e até mesmo os sítios de cifras na internet, essa parte de escrita da harmonia está

praticamente resolvida. Apesar de tudo, não existe ainda uma sistematização de grafia do acompanhamento rítmico violão, as “batidas”. Existem sim, várias propostas de metodologias de ensino, mas na maioria das vezes sem muita funcionabilidade. Sá (2002) nos relata também que:

Se nos últimos anos temos acompanhado uma considerável evolução no que tange ao material didático voltado Música Popular, constatamos porém que a mesma não se estendeu a área do acompanhamento. Em que pese a enorme quantidade de “songbooks” que vemos surgir atualmente, raros são os que além da Linha Melódica e da Cifra, nos oferecem também a “Levada” que deve ser aplicada a música a ser executada (SÁ, 2002, p. 3).

Ainda a respeito da qualidade desse material disponibilizado tão facilmente para o aprendizado de música popular, autores como Tourinho (2002) relatam que:

Desnecessário seria falar do padrão de qualidade deste material tão procurado, onde pode haver falhas desde a informação da tonalidade da música até ao próprio acompanhamento, mas que se revela um produto muito requisitado, face aos títulos e quantidade de vendas. A sua eficácia é discutível em muitos pontos, mas revela-se como um primeiro contato para boa parte dos iniciantes, com ou sem ajuda de um professor (...). Os fatores que motivam este aprendizado são: o preço destas revistas, a sua atualidade em termos de repertório, e mesmo algumas noções rudimentares acerca de como estruturar os acordes que se repetem quase sempre na mesma seqüência. O aprendiz que conhece a letra e canta a melodia, é capaz, na maioria dos casos vendo um amigo ou o professor tocar, de poder reproduzir o ritmo harmônico com facilidade depois de algumas tentativas (TOURINHO, 2002, p. 180-181)

Após certo período lecionando violão, me deparei com uma questão, no entanto repetitiva entre os alunos. Especialmente os alunos da rede pública, onde as aulas de violão são coletivas, tentei sempre estimulá-los a não se limitarem somente ao conteúdo aplicado nas aulas semanais, mas sim, a terem autonomia de procurar outras fontes e arriscar aprender outras músicas individualmente. A resposta dos alunos ao regressar as aulas era quase sempre a mesma: “professor eu aprendi os acordes, mas não entendi a “batida” e nem as explicações que estavam no material”.

De fato, é quase sempre justificável esse embaraço dos alunos na compreensão do acompanhamento rítmico. Ao analisar esses materiais, é possível perceber que nem sempre apresentam conteúdos de fácil aplicabilidade. Nesse aspecto, o presente relato se justifica

por estar gerando material sobre um assunto pouco explorado, porém um problema pertinente no aprendizado violonístico.

PORQUE MÚSICA POPULAR NO REPERTÓRIO DA FASE INICIAL?

Sabemos que um grande fator que influencia na escolha de um repertório para os alunos na fase inicial de aprendizagem do instrumento, é a motivação. Através de relatos informais de alunos de violão, sabemos que muitas vezes, os mesmos passam por situações constrangedoras. Por exemplo, imaginemos a seguinte situação: um adolescente diz para seus amigos, que está estudando violão, e um amigo lhe pede para acompanhar uma daquelas músicas mais tocada do momento, ou até mesmo, o tradicional “Parabéns a Você” para dar felicitações a alguém, e ele, ou seja, o aprendiz, diz que não sabe tocar violão dessa forma. Essa é uma situação, no mínimo intrigante.

O curioso é que quando alguém diz que estuda ou toca violão, na maioria das vezes, espera-se que o sujeito vá tocar acompanhando uma canção popular, assim, logo aparecem os pedidos. Sabemos que, de fato, fazer algo que vá agradar outrem também é prazeroso pra um artista, afinal, o artista faz arte para ser mostrada.

O Violão é um instrumento acompanhador por excelência, e provavelmente essa forma de tocar seja também a mais manifesta na cultura brasileira. Taborda (2011) remetendo as origens dessa tradição de acompanhador do violão relata que:

Durante o império, já agora com seis cordas simples, foi a velha viola batizada de violão, e tornou-se a grande, ou melhor, o grande metamorfoseador das danças européias (valsas, polcas, schottisches, mazurcas etc.) em danças brasileiras de idêntica denominação. Foi também o violão constante acompanhador dos gêneros e subgêneros de visível caráter nacional: modinhas, lundus, cateretês, maxixes, choros e sambas (TABORDA, 2011, p.9-10).

Em alguns casos o acompanhamento rítmico no violão acaba se tornando o grande caracterizador de certo gênero musical. Conforme nos descreve Taborda (2011):

A presença do violão no desempenho da sustentação rítmico-harmônica revelou-se, em alguns casos, aspecto identificador do próprio gênero musical a que servia de base. Basta lembrar a importância que assumiu na música brasileira o chamado baixo cantante, realizado pelo

acompanhamento violonístico, e, mais recentemente, a batida “bossa-nova”, que transpôs para o violão o padrão de acompanhamento que tipifica o próprio gênero (TABORDA, 2011, p. 11).

Não podemos ignorar a existência desses gêneros musicais populares, nem o fato de que na maioria dos casos, as músicas que os alunos ouvem no dia-a-dia é o que de fato os entusiasma a querer estudar um instrumento. Deve-se então observar o que o aluno traz de sua realidade, e porque não partir daí? Um professor que não expande seus horizontes musicais, e não se atualiza, tem por consequência a perda de alunos. A respeito disso Tourinho Apud Freitas (2007, p. 2) conta:

Tenho presenciado o esvaziamento e o fechamento de cursos com anos de tradição e escutando queixas de professores de violão que insistem em se manter dentro de padrões mais rígidos e pouco afeitos as transformações sociais. Por outro lado, professores experientes e com muitos anos de ensino estabelecem metas claras para o ensino de iniciantes, vislumbrando as mudanças e se colocando a serviço a vontade da maioria dos alunos em primeira instância.

Não adianta querer ignorar essa parte da nossa cultura, ela existe. A não ser que se isole do mundo integralmente Tourinho (2002) assinala que mesmo o aluno que vai aprender “violão por música” ou “violão clássico”, apesar de desejar aprender a leitura musical e o repertório que não conhece, mas sabe ser diferente, não está desvinculado do seu grupo social e das influências da mídia. Hargreaves Apud Tourinho (2002, p.181) alega também que as preferências musicais são parte de uma rede de gostar e não gostar, e estas preferências estão padronizadas de acordo com a divisão de classes sociais.

Uma escola não funciona sem alunos, e como na maioria das vezes as aulas de violão são opcionais, precisamos então, de algo que entusiasme os alunos a estudarem o instrumento. E para a conquista desse público a escolha do repertório é fundamental. Segundo Freitas (2007, p. 2) a música popular proporciona, de forma mais eficiente, uma ponte entre a comunidade interna e externa de uma escola de música. Moura (2008, p.38) aponta também que:

Dentre as inúmeras propostas para o ensino de música no Brasil, uma das mais significativas tem sido as que buscam contemplar o ensino contextualizado de música com a realidade das demandas socioculturais do país (...). A tendência é que o repertório de música popular brasileira venha compor, cada vez mais, o conteúdo programático de disciplinas de

música, currículos, estratégias pedagógico-musicais, além de colaborar com a experiência musical em contextos escolares.

Sabemos que as aulas para os alunos da fase inicial do instrumento, quando estão fazendo um exercício de técnica, leitura musical ou algo assim, parecem ser uma eternidade. Diferentemente de quando estão fazendo acompanhamento de uma canção popular, na maioria das vezes eles nem percebem a aula passar.

Outro fator interessante na escolha do repertório é que, mesmo só fazendo acompanhamento, nem sempre as músicas mais fáceis são as melhores assimiladas. Muitas das vezes, uma canção com uma harmonia e levada rítmica mais complexa, é tocada mais rapidamente. Todavia, isso geralmente ocorre quando essa é uma das canções mais populares da comunidade no momento. Uma possível justificativa para isso é que, algo que agrada o público e principalmente aluno, motiva mais seus estudos e o seu empenho. E segundo Teixeira (2008, p.20), a motivação dos alunos para aprender violão está diretamente ligada ao repertório a ser aprendido.

UMA MÃO ESQUERDA BEM RESOLVIDA

Quem pega no violão em primeiro instante geralmente tem a sensação de que a mão esquerda (a mão que faz os acordes) é a maior dificuldade, e assim, acaba focando muito nisso. Não é por acaso que a maioria dos métodos de violão foca na maior parte em acordes. Na verdade, antes de qualquer coisa, o aluno precisa ter mesmo certa segurança em relação à mão esquerda para então começar a fazer o ritmo, e também para que a mão esquerda não tome toda a atenção que deveria estar sendo dada à “batida”, ou seja, a mão direita. O ideal é que o aluno comece a praticar uma nova batida fazendo acordes que já estão resolvidos tecnicamente na mão esquerda. Caso isso ainda não esteja resolvido, é interessante fazer um aquecimento com os alunos, os colocando para praticar a mudança de acordes somente com a mão esquerda para memorizar a digitação. Uma vez resolvido isso, as chances de pausar indevidamente no momento da execução da “batida” na mão direita são bem menores, tendo assim um maior rendimento no estudo do ritmo.

ALGUMAS FORMAS DE REPRESENTAÇÃO GRÁFICA DAS LEVADAS RÍTMICAS

Talvez esse seja o maior nóculo no estudo do acompanhamento rítmico. As propostas de grafia são as mais variadas e as mais exóticas possíveis. Teixeira (2008) nos apresenta alguns dos modelos utilizados, veja os exemplos abaixo:

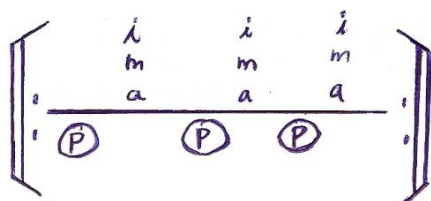


Figura 1: usando letras para representar os dedos da mão direita (TEIXEIRA, 2008, p. 27).

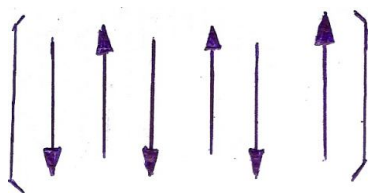


Figura 2: Setas para representar as levadas do violão com palheta ou com os dedos (TEIXEIRA, 2008, p. 28).



Figura 3: A mesma levada das figuras 1 e 2 grafadas na partitura (TEIXEIRA, 2008, p. 28).

Renato de Sá em seu método “211 Levadas rítmicas: para violão e outros instrumentos de acompanhamento”, nos apresenta também outro modelo de grafia que se utiliza duas pautas:

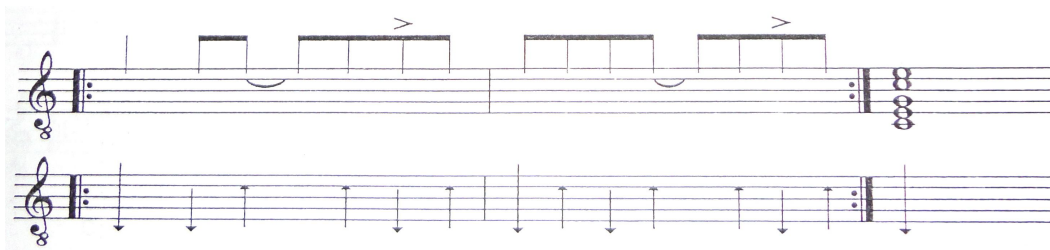


Figura 4: Levada de Folk Rock (SÁ, 2002, p. 42)

Existem outras propostas de grafias de batidas interessantes, como a do violonista Arnaldo Freire, que utiliza em baixo de cada figura rítmica (representada na partitura) letras para representação simbólica dos dedos que irão ferir as cordas, a exemplo, “P” para toque com o polegar e “d” toque com os dedos indicador, médio e anular conforme gráfico abaixo:



Figura 5: Representação gráfica da batida de valsa no violão por Arnaldo Freire¹.

Podemos encontrar na internet outras idéias similares a de Arnaldo Freire, como a da figura 6, encontrada na página do professor Bruno², que também utiliza de letras pra representar os dedos a ferirem a corda. Só que nesse caso sem representação de figuras musicais (partitura), mas sim com setas:

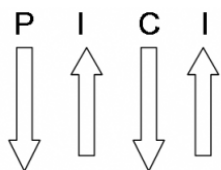


Figura 6: A letra “P” representa o toque com o polegar, “I” indicador e “C” as costas da mão.

¹Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=g8ZUx58ujWk&feature=relmfu>> Acesso em: 30 de Outubro de 2012.

²Disponível em: <<http://acordesdeviolao.com.br/2010/08/05/batidas-de-violao-sinta-o-ritmo/>> Acesso em: 28 de outubro de 2012.

UMA PROPOSTA DE GRAFIA DO ACOMPANHAMENTO RÍTMICO

Durante esse período lecionando violão, sempre busquei uma grafia que fizesse com que os alunos aprendessem as levadas rítmicas com mais praticidade possível e que também que fosse de fácil exposição para o professor. Baseado na minha experiência com o ensino do violão e em modelos como estes mencionados nas figuras 1 a 6, venho propor uma nova grafia, a qual utilizo a algum tempo nas minhas aulas e que, felizmente, tem funcionado bem com meus alunos.

No referido método, além das figuras musicais na partitura, é grafado abaixo nas seis linhas horizontais, representando as seis cordas do violão, setas direcionando as “batidas” nas possíveis cordas a serem feridas. E por fim, as letras abaixo representando quais dedos devem ferir as cordas, sendo que: a letras “p” representa o toque com o polegar; “d” ou “t” o toque com as costas da mão com os dedos indicador, médio, anelar ou anular e mínimo; “i” toque com indicador; e “a” abafando as cordas; “r” para o rasqueado³. Veja abaixo alguns exemplos:

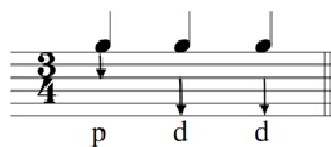


Figura 7: Proposta de grafia do ritmo Valsa no violão.

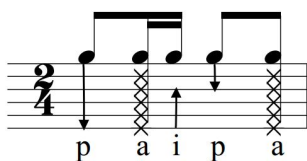


Figura 8: Proposta de grafia do ritmo Baião no violão.

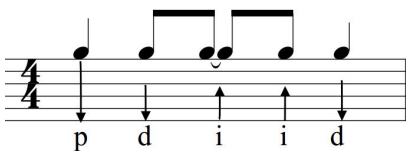


Figura 8: Proposta de grafia de uma variação do ritmo Pop-Rock no violão.

³ Movimento com os dedos na ordem: anular, médio e indicador. Tocados ininterruptamente e sucessivamente no sentido 6ª à 1ª corda.

REFERÊNCIAS

- FREITAS, Eddy Souza. **Música popular no curso de iniciação ao violão na EMUFRN.** In: XVI encontro anual da ABEM e Congresso Regional da ISME na América Latina, 2007, Campo Grande. Educação musical na América Latina: Concepções, funções e ações. Campo Grande. 2007.
- MOURA, Risaelma de Jesus Arcanjo. **Fatores que Influenciam o Desenvolvimento Musical de Alunos da Disciplina Instrumento Suplementar (Violão).** 2008. 152p. Dissertação de Mestrado. Escola de Música da Universidade Federal da Bahia, Bahia. 2008.
- TABORDA, Márcia. **Violão e identidade nacional: Rio de Janeiro 1830-1930.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.
- TEIXEIRA BARRETO, M. S. **Ensino Coletivo de Violão: Diferentes Escritas no Aprendizado de Iniciantes.** 2008. Monografia de fim de curso de Licenciatura em Música – Instituto Villa-Lobos, Centro de Letras e Artes, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro. 2008.
- TOURINHO, Cristina. **A motivação e o desempenho escolar na aula de Violão em grupo: Influência do repertório de interesse do aluno.** Disponível em: <<http://www.ictus.ufba.br/index.php/ictus/article/viewFile/45/52>> 2002. 271p. Dissertação (Mestrado em Música) – Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal da Bahia. Bahia. 2002.
- SÁ, Renato de. **211 Levadas rítmicas: para violão e outros instrumentos de acompanhamento.** São Paulo: Irmãos Vitale, 2002.

A CONSTRUÇÃO DE UM REPERTÓRIO ATRATIVO E EFICAZ PARA O ENSINO COLETIVO DE VIOLÃO: UMA EXPERIÊNCIA

Fábio Amaral da Silva Sá
Secretaria de Educação do Estado de Goiás
amarlmusic@hotmail.com

Resumo: O objetivo deste trabalho é apresentar a experiência do ensino coletivo de violão, com foco na escolha do repertório musical. A primeira parte é dedicada à discussão teórica sobre as origens do ensino coletivo de instrumentos musicais. A seguir apresenta-se o projeto de ensino coletivo de violão, desenvolvido pelo autor, em duas escolas públicas da cidade de Goiânia desde 2005. A terceira parte discute a importância da escolha do repertório para o aprendizado dos alunos. Verificou-se que a utilização de um repertório eclético, isto é, que não descarta músicas que fazem parte da vivência dos alunos, mas também se utiliza músicas ao qual eles têm pouco acesso, mas que são essenciais para um bom desenvolvimento técnico, estimula e favorece a maior dedicação e interesse por parte dos alunos. Conclui-se que o repertório é um dos fatores que favorecem ou não a permanência dos alunos no projeto, como também o nível de interesse e dedicação ao estudo do violão.

Palavras chave: Ensino Coletivo; Violão; Repertório.

O Ensino Coletivo de Violão

A cada ano novos professores de música buscam conhecer e trabalhar com a metodologia de ensino coletivo de instrumentos musicais no Brasil. Este método tem como objetivo principal, fornecer o aprendizado musical à uma maior quantidade de alunos. Essa proposta de ensino vem ganhando novos adeptos a cada ano. (TEIXEIRA, 2008)

Segundo Cruvinel (2004), o início do processo de ensino coletivo de instrumentos musicais ocorre na Europa no século XIX, e mais tarde, ganha adeptos nos Estados Unidos. No Brasil, esse método de ensino de instrumentos musicais chega em 1950, por meio do ensino coletivo musical em bandas de música, em fábricas do interior paulista.

A metodologia utilizada no ensino coletivo apresenta pontos positivos e negativos no que se refere ao aprendizado. Conforme constata Cruvinel¹, alguns pontos positivos são a cooperação, motivação, disciplina, desinibição do aluno, desenvolvimento mais rápido de um repertório musical, melhora da afinação pelo fato dos alunos tocarem em grupo, bem como o desenvolvimento do ouvido harmônico, tudo isso levaria a uma melhora na auto-estima e consequentemente a uma baixa desistência dos alunos.

¹ Para maior aprofundamento de o tema conferir o livro Educação Musical e Transformação Social de Flavia Maria Cruvinel.

A autora constata por meio de entrevistas com professores de música alguns pontos negativos, por exemplo, a dificuldade de manter uma turma homogênea, a medida que cada aluno tem seu ritmo de aprendizado; a impossibilidade da utilização do ensino coletivo por um período superior a dois anos, pois o aluno deveria ser encaminhado ao ensino individualizado para ter um desenvolvimento técnico musical mais satisfatório, o que não seria possível no ensino coletivo.

Observa-se nesse sentido, que a resistência de alguns professores de instrumento se relaciona à influência do pensamento cartesiano caracterizado pela busca do virtuosismo para alcançar a melhor qualidade técnica. (Cruvinel, 2004)

Sobre essa questão Teixeira nos diz:

Essa visão do músico instrumentista que deve ser um virtuose prevalece nos Conservatórios e Escolas de Música atualmente, o que acaba por limitar o acesso ao ensino instrumental, já que as aulas devem ser individuais para elevar ao máximo a técnica de cada músico. (TEIXEIRA, 2008. p. 9)

Verifica-se diante dessas considerações sobre o método de ensino coletivo, uma diversidade de opiniões acerca dos pontos positivos e negativos do processo de ensino aprendizagem de instrumentos musicais. Embora não haja um consenso sobre o êxito deste processo de ensino, é notável o crescimento de experiências que utilizam essa metodologia com diversos instrumentos musicais. O violão é um dos instrumentos por meio do qual, o ensino coletivo vem ganhando espaço a cada ano através de experiências bem sucedidas.

Obsevamos ainda, que o violão é um instrumento que se adéqua muito bem ao contexto musical brasileiro. Primeiramente por sua popularidade, pois é usado em praticamente toda música popular brasileira. Em segundo lugar por ser um instrumento de baixo custo tanto de aquisição quanto de manutenção. Além disso, o violão é versátil oferecendo diversas possibilidades harmônicas e melódicas.

No decorrer dos anos algumas iniciativas de ensino coletivo de violão vêm se destacando no cenário nacional, demonstrando através de experiências bem sucedidas que há uma vasta possibilidade a ser explorada no aspecto do ensino coletivo de violão e também de outros instrumentos musicais. Dentre essas experiências podemos citar: A “Oficina de Violão” na UFBA com a Professora Cristina Tourinho, onde se trabalha o ensino coletivo de violão, tanto com a utilização do repertório clássico e popular. De muita importância também podemos citar os projetos socioculturais com orquestras jovens de quatro cidades: “Nova Vida” em Catalão – GO; “Camerata de Violão” Barro Alto – GO; “Sinfonia do Serrado” Niquelândia – GO e Orquestra Jovem Lar das Crianças CIP (Congregação Israelita Paulista -

SP) coordenadas pelo violonista e Maestro Claudio Weizmann. Este desenvolveu uma metodologia de ensino coletivo de violão e escreve os arranjos para as orquestras, abrangendo o repertório clássico e popular, sendo que na aplicação não é ele o professor de violão e sim professores da região.

Apesar de relatos de experiências bem sucedidas, existe ainda pouca divulgação sobre a metodologia e o material didático criado ou adotado por esses professores. Na maioria das vezes, os projetos e os resultados são divulgados, mas não a metodologia aplicada. Ainda não é fácil encontrar livros didáticos e arranjos de canções populares escritos e direcionados para esse fim, nesse sentido “há no presente momento uma falta de repertório que trabalhe a iniciação no instrumento musical através da proposta de ensino coletivo” (VIEIRA, 2007, p. 2) Tal situação pode se configurar em uma barreira para que novos professores possam aderir ao método de ensino coletivo.

O objetivo principal deste texto é relatar a experiência e a metodologia utilizada no ensino coletivo de violão em duas escolas públicas na cidade de Goiânia, e quais os pilares que norteiam a escolha do repertório a ser utilizado no projeto.

O projeto de ensino coletivo de violão

No ano de 2005, foi implementado um projeto de ensino coletivo de violão em uma escola pública na cidade de Goiânia, com a intenção de levar até os alunos matriculados no ensino regular o ensino musical através do aprendizado do violão. Optou-se pelo ensino coletivo devido a alta demanda de alunos interessados em aprender a tocar o violão, sendo que havia apenas um professor para atender todos os alunos da escola.

Definiu-se inicialmente pela utilização da música popular brasileira como eixo principal de trabalho, objetivando o conhecimento e o fortalecimento da cultura do nosso país. Partimos também da concepção, segundo a qual, acredita-se no “poder da música como agente transformador do ser humano, uma forma de expressão e interação que deveria ser oferecida a todas as pessoas”. (TOURINHO, 2008, p.1).

Constatou-se que a maioria dos alunos não conhecia grande parte dos clássicos da música popular brasileira, bem como os principais artistas que fazem parte de nossa identidade cultural e política como: Tom Jobim, Caetano Veloso, Gilberto Gil, Vinícius de Moraes, Chico Buarque, Pixinguinha e outros.

As aulas coletivas de violão foram aplicadas inicialmente em apenas uma escola da periferia da cidade. Constatou-se que havia um grande interesse, mas que muitos alunos não puderam participar, pois não tinham condições financeiras de comprar o instrumento musical.

Mesmo assim o projeto atendeu por volta de quarenta alunos no primeiro ano. As turmas foram divididas no período matutino e vespertino, com duração de cinquenta minutos, uma aula por semana. Cada turma possuía de três a seis alunos.

No ano de 2008, o projeto de Ensino Coletivo de Violão, foi estendido a outra escola da rede pública da mesma cidade, agora na região central, devido aos bons resultados obtidos. No primeiro ano de implementação do projeto na segunda escola, a quantidade de alunos por turma era de oito a dez alunos e o tempo de duração foi ampliado para uma hora e quinze minutos. Foram atendidos nesse primeiro ano mais de cinquenta alunos.

Em 2010 o tempo de duração da aula foi estendido, novamente, para uma hora e trinta minutos em ambas as escolas. Verificou-se que o desempenho de aprendizagem dos alunos melhorou consideravelmente, tal constatação confirma a experiência de professores, como Flávia Cruvinel (2005), que considera ideal destinar duas aulas por semana para o ensino coletivo.

O projeto é realizado no contra turno escolar. Nas duas escolas em que o projeto é desenvolvido não há testes de seleção para novos alunos, pois acredita-se que todos possam aprender, bastando para isso disciplina e estudo. É feita apenas a inscrição do aluno no início do ano letivo, sendo que as aulas são gratuitas.

Nas aulas trabalha-se tanto o acompanhamento para a voz através da cifra, quanto a execução da melodia. Divide-se a turma em grupos, enquanto um grupo toca a melodia o outro executa o acompanhamento da música. Depois inverte-se para que os alunos possam apreender todas as partes. Trabalha-se o início da leitura musical e também o estudo de solos aprendidos de ouvido. Sempre no final de cada ano letivo ocorre um recital onde se apresentam juntos os alunos das duas escolas, o que os tem motivado bastante.

O grande desafio a partir do ano de 2010 foi a experiência de se montar turmas com cerca de vinte a vinte e cinco alunos, devido a grande procura. Embora tivesse receio de perder o rendimento das aulas, percebeu-se que não houve queda significativa no mesmo, pois o rendimento permaneceu semelhante se comparado com as turmas de dez alunos. Essa experiência positiva só foi possível devido ao auxílio dos alunos mais adiantados que tornaram-se monitores. Os monitores auxiliavam principalmente no apoio técnico de afinar os violões dos alunos iniciantes e em repassar o conteúdo para alunos que haviam perdido alguma aula.

Foi observado que há maior evasão dos alunos do ensino médio no projeto, isso ocorre, principalmente, devido à inserção no mercado de trabalho, onde grande parte consegue seu primeiro emprego, não sendo mais possível frequentar as aulas.

A escolha do repertório

Uma das grandes dificuldades dos professores que se aventuram a experienciar a metodologia de ensino coletivo de instrumentos, diz respeito a escolha do repertório a ser trabalhado, e da dificuldade de se conseguir arranjos principalmente para a fase inicial do processo de ensino-aprendizagem. Outra dificuldade consiste em se eleger um repertório que favoreça o desenvolvimento técnico do instrumento, mas que seja atrativo para o aluno. Como nos chama a atenção Tourinho, “muitas vezes procura-se iniciar este trabalho partindo de coisas áridas, extemporâneas, fora do contexto e das obras musicais, fora do contexto social do indivíduo” (TOURINHO, 2002, p. 165).

Tomando como ponto de partida essas reflexões é que se elegeu no projeto em questão a utilização da música popular brasileira como eixo principal de trabalho, pois se trata de um repertório mais próximo da realidade dos alunos que cursam o ensino regular em escolas públicas e consequentemente mais atrativo. Mesmo com a escolha de se trabalhar prioritariamente com música popular brasileira, são utilizadas no repertório do projeto músicas clássicas do repertório erudito, como também músicas populares internacionais, pois elas favorecem o desenvolvimento de outras possibilidades técnicas e culturais de aprendizagem para os alunos.

No projeto de ensino coletivo de violão existente nas duas escolas, utiliza-se como material didático, uma apostila de violão, criada em 2003 pelo professor, voltada inicialmente para ministrar aulas de violão particulares e individuais. Este material privilegiava no início tão somente o sistema de músicas cifradas e a nomenclatura dos ritmos na pauta, buscando assim um conhecimento amplo dos ritmos trabalhados pela mão direita no violão popular. A partir do momento que esse material passou a ser utilizado no projeto de ensino coletivo de violão, se fez necessário no decorrer dos anos uma constante atualização, e atualmente a apostila já contempla além da proposta inicial, a leitura e a escrita musical de partitura, com arranjos instrumentais² a duas, a três e a quatro vozes, de canções populares brasileiras. Os arranjos foram escritos especificamente para o projeto de ensino coletivo, bem como as adaptações de músicas clássicas conhecidas para duas vozes.

O repertório escolhido para a montagem da apostila foi baseado em dois aspectos, o primeiro refere-se à questão do desenvolvimento técnico progressivo, onde se começa com leitura de notas longas, ritmos simples, dedilhados como canção, balada e valsa para que os alunos possam desenvolver a sonoridade dos acordes, simultaneamente com o

² Alguns arranjos instrumentais foram realizados por um músico especialista nesta área.

acompanhamento da voz, para depois entrarem nas batidas mais complexas e em leitura de arranjos para várias vozes.

O segundo aspecto que norteia a escolha do repertório, refere-se à influência das letras das músicas sobre o ouvinte, em que há uma seleção das músicas trabalhadas na escola e no projeto de violão. Não há proibição da utilização de determinadas músicas, porém objetiva-se "desenvolver nos alunos uma apreciação musical consciente e crítica, formando assim, não mais um ouvinte passivo, mas um indivíduo que possa fazer uma reflexão crítica de todo material que lê, ouve ou assiste no seu dia a dia. (SÁ, 2003, p. 199)

No projeto trabalha-se com a execução de melodias fáceis com leitura na pauta, para que o aluno conheça, além dos acordes, as notas no braço do violão e o conhecimento básico de notação musical.

Com frequência realiza-se adaptações de músicas populares que estão em evidência no gosto musical dos alunos, subdividindo o arranjo original para várias vozes, onde cada voz assume a função de um instrumento da gravação original, como por exemplo na música “Um Anjo do Céu” da Banda Maskavo. Partitura em anexo com exemplo da introdução.

O violão 1 faz o solo inicial e a melodia do canto, o violão; 2 assume subdivisão rítmica da guitarra; o violão 3 a sustentação harmônica como um teclado e o violão 4 a função do Baixo. Dessa forma consegue-se a participação de todos os alunos do projeto em uma apresentação pública, pois cada voz terá uma dificuldade técnica diferente, e até mesmo aqueles alunos que tiveram apenas poucas aulas podem participar. Tal formatação estimula os alunos, pois aquela primeira experiência com o palco torna-se prazerosa, e assim a primeira barreira é quebrada e a motivação e o estímulo superam a dificuldade para se aprender os arranjos mais complexos que virão.

O repertório utilizado no projeto busca desenvolver nos alunos uma visão das possibilidades harmônicas e melódicas do violão, sendo que no decorrer do ano os próprios alunos sugerem e contribuem para a escolha do repertório. Já ocorreram eventos em que o repertório iniciava-se com arranjos instrumentais de músicas como Wave de tom Jobim, passando por músicas caipiras como Menino da Porteira e finalizando com músicas de pop rock como Do seu lado de Nando Reis, gravada pela banda Jota Quest. Nessa formação todos tocam o acompanhamento no violão e cantam ao mesmo tempo, mostrando ao público um repertório bastante variado e eclético.

Uma experiência que se mostrou bastante produtiva no projeto foi a participação dos professores e alunos da Banda Musical de uma das escolas, montando e executando arranjos

musicais juntamente com os alunos de violão, o que além de enriquecer os arranjos favorece a integração de diferentes projetos executados dentro da mesma escola.

Considerações Finais

O projeto de ensino coletivo de violão se revela como uma possibilidade concreta de ensino para as escolas públicas de ensino regular. Já com oito anos de existência, percebeu-se que o repertório é um dos fatores que favorecem ou não a permanência dos alunos no projeto, como também o nível de interesse e dedicação ao estudo do instrumento. Como constatou Tourinho (2002), a utilização de repertório conhecido pelos alunos torna-se um fator de estímulo para o estudo e aprendizado dos alunos.

Mesmo o aluno encontrando um universo musical mais amplo e diversificado, ele também encontra um repertório que faz parte da sua experiência de vida e isso faz com que ele não crie resistência para aprender o novo. Esta forma de organização do repertório traz uma grande possibilidade de ampliar o gosto musical dos alunos e permite com que ele não se prenda apenas ao que está em evidência na mídia no momento.

Observa-se que a escolha do repertório é fundamental para que se alcance êxito no processo de ensino-aprendizagem de qualquer projeto de ensino coletivo.

Partitura da Música: Um Anjo do Céu.

Um Anjo do Céu

Adaptação: Fábio Amaral

Banda Maskavo
Comp.: Marcelo, Marrara, Quim e Prata

The musical score is for the song 'Um Anjo do Céu' and is arranged for four violas (Violão 1, Violão 2, Violão 3, and Violão 4). The key signature is one sharp (F#) and the time signature is 4/4. The score is divided into three systems. The first system contains measures 1 through 5. The second system starts at measure 6 and contains measures 6 through 10. The third system starts at measure 11 and contains measures 11 through 15. Violão 1 plays a melodic line with eighth and quarter notes. Violão 2 plays a harmonic accompaniment using chords and rests. Violão 3 plays a steady harmonic accompaniment with chords. Violão 4 has a more active role, playing a melodic line with eighth and quarter notes, especially in the later measures. The score concludes with a double bar line at the end of measure 15.

Referências

- CRUVINEL, M. Flavia. I ENECIM – Encontro Nacional de Ensino Coletivo de Instrumento Musical: o início de uma trajetória de sucesso. Universidade Federal de Goiás. In: I ENECIM – Encontro Nacional de Ensino Coletivo de Instrumento Musical. 2004, Goiás. *Anais...* p. 30-36 .1 CD-ROM.
- _____. **Educação musical e transformação social.** Goiânia: Instituto Centro-Brasileiro de Cultura, 2005.
- SÁ, Fábio Amaral da Silva. **A Influência das Letras das Músicas no Ouvinte: Um Estudo.** Goiânia: Universidade Federal de Goiás, 2003. p. 208.
- _____. e BORBA, Renato. **O melhor do violão popular,** 2003.
- TEIXEIRA, Maurício Sá Barreto. **Ensino Coletivo de Violão: Diferentes Escritas no Aprendizado de Iniciantes.** Rio de Janeiro: Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, 2008. p. 40
- TOURINHO, Cristina. A motivação e o desempenho escolar na aula de violão em grupo: influência do repertório de interesse do aluno. *Ictus*, Salvador, n. 04, p. 157-271, 2002.
- _____. O ensino coletivo violão na educação básica e em espaços alternativos: utopia ou possibilidade? 2008. In: VIII Encontro Regional Centro-Oeste da Associação Brasileira de Educação Musical e III Encontro Nacional de Ensino Coletivo de Instrumentos –ENECIM, Brasília, 2008, Brasília.
- VIEIRA, Gabriel. Ensino Coletivo de Violão: Técnicas de arranjo para o desenvolvimento pedagógico. In: XVI Encontro Anual da ABEM e Congresso Regional de ISME na América Latina. 2007, Goiás, p. 1-12.

A VOZ COMO FERRAMENTA PARA O DESENVOLVIMENTO DA PERCEPÇÃO MELÓDICA E HARMÔNICA

Prof. Dra. Silvia Maria Pires Cabrera Berg
Departamento de Música da FFCLRP – USP
silviaberg@usp.br

RESUMO

A presente pesquisa em andamento objetiva verificar a possibilidade do uso da voz como ferramenta para o desenvolvimento da percepção melódica e harmônica. Para isso está sendo realizada uma inicialmente abordagem de caráter teórico, com um levantamento bibliográfico de métodos de percepção e suas estruturas de ensino. A pesquisa está concentrada em dois eixos de investigação:

- Investigação das estruturas de ensino e aprendizagem da percepção melódica e harmônica através da investigação de métodos de solfejo e percepção musical levantados em pesquisa bibliográfica.
- Investigação da voz como ferramenta para o desenvolvimento da percepção melódica e harmônica.

Verifica-se a possibilidade do uso da voz como ferramenta de auxílio no processo de percepção e mais precisamente na construção do ouvido interno. A pesquisa está em andamento e, portanto não há constatações finais na conclusão deste trabalho, apresentando-se aqui somente o processo em andamento e algumas conclusões parciais.

Palavras-chave: percepção melódica, percepção harmônica, ouvido interno, voz.

ABSTRACT

This research aims to verify the possibility of using the voice as a tool for the development of melodic and harmonic perception. The research started with a theoretical approach with a bibliographic research of methods of perception and its educational structures. This project focuses on two areas of research:

- Research into teaching and learning structures of melodic and harmonic perception, through research into solfeggio and musical perception methods available in libraries of colleges or possible to be imported or purchased at Brazilians bookstores and
- The research of the voice as a tool for the development of melodic and harmonic perception, one of the basic and essential skills in the formation of any music student at any level of development.

Keywords: melodic perception, harmonic perception, inner ear, voice.

INTRODUÇÃO

A percepção musical melódica e harmônica tem estado atrelada ao preceito da capacidade inata ou não de se perceber os sons e as estruturas. A questão comumente apresentada como definitiva de que o ouvido relativo se adquire e o ouvido absoluto é inato, coloca a percepção musical em um patamar além das possibilidades possíveis e viáveis de um desenvolvimento acadêmico satisfatório, uma vez que já apresenta a disciplina de forma desencorajadora e dogmática ao postular que o ouvido absoluto não precisa e nem pode ser desenvolvido, e de que o ouvido relativo jamais chegará ao nível do ouvido absoluto inato.

A percepção musical aprimora a velocidade de raciocínio e a memória musical; o desenvolvimento do ouvido interno é uma das habilidades essenciais para a formação do estudante de música em qualquer nível e em qualquer faixa etária. O presente trabalho está direcionado ao estudo de percepção no ensino superior e voltado ao estudante de bacharelado ou licenciatura, pois este, em quaisquer das situações a que estará submetido enquanto estudante e ou profissional, necessitará desta habilidade para o pleno desenvolvimento de suas competências enquanto músico.

Temos presenciado no Departamento de Música da FFCLRP da USP que alguns dos discentes com os quais temos trabalhado na matéria Percepção Musical apresentam muitas dificuldades no aprendizado por não conseguirem emitir os sons adequadamente. A presente pesquisa da voz como ferramenta para o desenvolvimento da percepção melódica e harmônica tem como objetivo contribuir para o melhor aprendizado da música, ao contribuir para o desenvolvimento da percepção e para com a construção da audição interior dos estudantes de música. Muito embora a pesquisa seja voltada aos estudantes de nível superior, acreditamos que a metodologia e pesquisa aqui apresentadas possam ser aplicadas a estudantes de qualquer faixa etária com as devidas adequações.

Para Dalcroze faz-se necessário que as sensações auditivas sejam completadas com as impressões captadas pela visão, movimentos corporais e emoções. O treino auditivo, trabalhada nos exercícios de solfejo, estimula a observação, a atenção, concentração e percepção, úteis para a inteligência musical e espacial, pois ambas necessitam de uma percepção aguçada das formas ou dos sons do ambiente, bem como, de uma memória bem formada de seus objetos de estudo de modo que o ouvido interno possa ser construído a través da interiorização, decodificação e memorização dos fenômenos musicais. (ENDLER e CASTRO CAMPOS).

Frederico Nascimento e José Raymundo da Silva já na introdução ao Método do Solfejoⁱ ressaltam que o possível estudo dessa matéria no que diz respeito à entoação,

consiste no modo porque fixamos na memória a entoação de cada nota, e que a ordem em que os sons se sucedem em uma melodia não é indiferente para o reconhecimento de cada um deles. O ensino deve ser orientado de modo a fixar na memória do aluno a entoação correspondente a cada grau da escala. A filiação dos sons a uma tônica – real ou imaginária – é indispensável ao seu reconhecimento, e esse reconhecimento será tanto mais difícil quanto menor for a afinidade entre as tônicas requeridas por cada grupo de sons, e quanto menor for a duração deles. (NASCIMENTO e SILVA, 1969)

No processo inicial de análise com os métodos pesquisados e com os resultados obtidos em sala de aula, a iniciação à percepção musical tem ocorrido com a utilização de melodias e estruturas harmônicas básicas do sistema tonal.

OBJETIVOS DA PESQUISA

A presente pesquisa está concentrada em dois eixos de investigação:

- Investigação das estruturas de ensino e aprendizagem da percepção melódica e harmônica através da investigação de métodos de solfejo e percepção musical levantados em pesquisa bibliográfica.
- Investigação da voz como ferramenta para o desenvolvimento da percepção melódica e harmônica, como uma das habilidades básicas e imprescindíveis na formação de todo e qualquer estudante de música em qualquer nível de desenvolvimento.

Fazemos aqui a distinção entre métodos de solfejo como ferramentas para a aquisição de habilidades específicas, e os métodos para o desenvolvimento da percepção melódica e harmônica, como métodos de abrangência estrutural, uma vez que também se concentram no desenvolvimento da percepção do sistema em que estão embasados, de formas e gêneros musicais, além do desenvolvimento da leitura melódica ou harmônica. Como a interação com o estudo da técnica vocal é aqui um dos focos da pesquisa, decidimos não trabalhar especificamente com a percepção e leituras rítmicas, que estão sendo pesquisadas paralelamente em outro projeto distinto.

A seguinte metodologia está sendo aplicada a esta pesquisa:

1. Pesquisa bibliográfica específica.
2. Análise de proposta de ensino e abordagem estrutural de cada método.
3. Pesquisa sobre intersecção das bibliografias que tratam do aprendizado sobre emissão vocal e percepção melódica e harmônica assim como a relação destas com os sistemas a que estão atrelados.

4. Eleição das ferramentas de técnica vocal que serão aplicadas em horas/laboratório com o objetivo de realizar pesquisas sobre a voz como ferramenta para o desenvolvimento da percepção melódica e harmônica.
5. Criação de exercícios e materiais pedagógicos específicos voltados para a presente pesquisa.
6. Aplicação em sala de aula e laboratório de exercícios e materiais pedagógicos descritos acima.
7. Descrição dos procedimentos adotados e coleta e comparação de dados durante o projeto com os estudantes envolvidos.

3. APLICAÇÃO DA PESQUISA EM SALA DE AULA E LABORATÓRIOS

Dentre os métodos de solfejo e percepção musicais pesquisados encontramos um grande número de publicações voltadas à percepção musical baseada no sistema tonal, o que nos faz concluir que ainda é o sistema de referência utilizado no ensino básico, médio e superior de música, muito embora ocorram pequenas incursões com referências modais ou pós-tonais.

No primeiro eixo de investigação, analisa-se a construção estrutural de cada método e como se procede a progressão do processo de aprendizado apresentados, tendo em vista o sistema de referência tonal e suas relações, ou mesmo incursões no sistema modal ou em alguns exercícios dodecafônicos e a relação de aprendizado através de relações intervalares.

No segundo eixo, a relação da emissão vocal e o reconhecimento auditivo segundo a progressão que se inicia com o reconhecimento, a localização e a discriminação dos sons e faz parte do desenvolvimento global do organismo em maturação ou já desenvolvido, como é o caso de estudantes de nível superior que necessitam desenvolver suas habilidades auditivas. Segundo Maria Beatriz Licursi Conceição ⁱⁱ:

A memória auditiva é inata e expansível. A consciência auditiva é desencadeada pela reação aos estímulos sonoros, e a atenção auditiva pela concentração das atividades nos estímulos auditivos. A localização auditiva localiza a fonte sonora. E a identificação auditiva, o reconhecimento dos sons identificando-os. A discriminação auditiva realiza a diferenciação dos sons: a evocação relembra o que foi retido, e a análise/síntese auditiva realiza a identificação das características dos sons reunindo-os dentro de um todo (Conceição 2012).

Esta pesquisa parte do princípio de que a percepção musical deve ser desenvolvida em direção a uma compreensão abrangente da linguagem musical e de suas estruturas, contemplando a formação do estudante de música em qualquer nível, nas práticas interpretativas do cantor, instrumentista ou regente, na pesquisa em música e na atividade poético-inventiva, inseridas dentro da compreensão da linguagem. Entende-se que a formação de estudantes em Música não possa prescindir de nenhuma dessas três atividades principais; ao contrário, deve nutrir-se em todas para que as estratégias de ensino não se tornem estéreis, fragmentadas e fragilizadas. A pesquisa está em andamento e as conclusões aqui delineadas são parciais e não são conclusivas.

REFERÊNCIAS

AIELLO, Rita; SLOBODA, John A. Ed. Musical perceptions. NY: Oxford Univ. Press, 1994.

APPELMAN, Ralph. The Science of Vocal Pedagogy, Bloomington: Indiana University, 1967.

BENWARD, Bruce; KOLOSICK, Timothy. Percepção musical: prática auditiva para músicos. Série didático-musical. Tradução da 7ed. Adriana Lopes da Cunha Moreira. SP: Edusp / Editora da Unicamp, 2008.

BERKOWITZ, Sol; FONTIER, Gabriel & KRAFT, Leo. A New Approach to Sight Singing. 4th ed. NY: W. W. Norton, 1997.

CARR, Maureen; BENWARD, Bruce. Sightsinging complete. 7 ed. Boston: McGraw-Hill, 2007.

CONCEIÇÃO, Maria Beatriz Licursi, A percepção como fio condutor na Educação Musical (Palestra realizada durante o II Colóquio Interdisciplinar de Música. DM da FFCLRP – USP a ser publicada) 2012.

CONCEIÇÃO, Maria Beatriz Licursi, O processo auditivo, a memória e suas interfaces nas habilidades musicais: um estudo neurocientífico. (Palestra realizada durante o II Colóquio Interdisciplinar de Música. DM da FFCLRP – USP a ser publicada) 2012

DALCROZE, E. J - The Eurhythmics of Jaques-Dalcroze. Kindle Edition (a public domain book 2012)

ENDLER, Délia R. da Cruz e CASTRO CAMPOS, Gilka M. - A Rítmica de Dalcroze e a Teoria das Inteligências Múltiplas de Gardner: uma Relação Possível. Artigo ABEM Educação Musical. Acessado em 23.11.2012

http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/anais2007/Data/html/pdf/art_a/A%20

[R%C3%ADtmica%20de%20Dalcroze%20e%20a%20Teoria%20das%20Intelig%C3%A2ncias%20M%C3%BAltipl%20E2%80%A6.pdf](#)

FRIEDMANN, Michael L. Ear Training for Twentieth-Century Music. New Haven: Yale Univ. Pr., 1990.

FONTEIRADA, M. T. de O, De tramas e fios - Um ensaio sobre música e educação, 2. Edição, SP, Editora Unesp. 2008

GREENE, Margaret - Distúrbios da voz - Lisboa, Editora Manole, 1989.

HANSEN, Ted. Twentieth Century Harmonic and Melodic Aural Perception. Washington: University Press of America, 1982.

HERDER, Ronald. Tonal/Atonal: progressive ear training, singing and dictation studies in diatonic, chromatic and atonal music. NY: Continuo Music Press, 1973.

KODÁLY, Zoltán. 77 Two Part Exercises. London: Boosey & Hawkes, 1967.

KODÁLY, Zoltán. 66 Two Part Exercises. London: Boosey & Hawkes, 1969.

LEHMANN, Lilli - Aprenda a cantar, Ediouro, 1984, Rio de Janeiro

MILLER, Richard. La Structure du chant. Paris: Éditions IPMC, 1990.

NASCIMENTO, Frederico e SILVA, José Raymundo. Método de Solfejo. Rio de Janeiro. Eulestein Música, 1969.

PANOFKA, Heinrich - 24 vocalizes op. 81 - S. Paulo, Vitale, 1960.

PANOFKA, Heinrich - 12 vocalizzi d'artista op. 86 - Milano, Ricordi, 1946.

PAZ, Ermelinda Azevedo. 500 Canções brasileiras. Luís Bogo Editor, 1989.

SOBREIRA, Silvia. Desafinação vocal. 2 ed. RJ: Musimed, 2003. Ear Trainer. <http://www.good-ear.com/servlet/EarTrainer>.

ⁱ Método de Solfejo Oficialmente adotado na Escola Nacional de Música da Universidade do Brasil na *Justificação do presente Método e modo de aplicá-lo*.

ⁱⁱ Maria Beatriz Licursi Conceição (Universidade Federal do Rio de Janeiro) em palestra realizada durante o II Colóquio Interdisciplinar de Música: Performance Musical e Emoção – DM da FFCLRP - USP "O processo auditivo, a memória e suas interfaces nas habilidades musicais: um estudo neurocientífico."

APLICABILIDADE DO ENSINO COLETIVO DE MÚSICA DENTRO DO CURSO TÉCNICO DE INSTRUMENTO MUSICAL DO IFG

Marcelo Eterno Alves
Instituto Federal de Goiás
marceloeternoalves@hotmail.com

Resumo: A presente pesquisa foi realizada no Curso Técnico de Instrumento Musical do Instituto Federal de Goiás Campus Goiânia (IFG). Teve como objetivo descrever, conhecer e investigar o processo de ensino e aprendizagem coletiva de música no IFG. Este estudo foi apoiado nos seguintes autores: Joel Barbosa (1996, 2004), Flávia Cruvinel (2005) e Maria Montandon (2004). Buscou-se identificar pontos positivos e negativos no contexto da aplicação do ensino coletivo para instrumentos musicais dentro do referido curso técnico. Para isso, foram realizadas entrevistas semi-estruturadas, questionários com perguntas abertas e observação in loco das aulas e do processo de aprendizagem dos alunos, especificamente os do primeiro ano. Depois da coleta dos dados, houve um cruzamento destes comparando com o referencial teórico em unidades temáticas. Durante esta etapa se buscou identificar pontos semelhantes e distintos entre as metodologias das aulas pesquisadas. Um questionamento que surgiu durante a pesquisa foi: até que ponto as aulas dos variados instrumentos podem ser consideradas estudo de forma coletiva e até que ponto pode ser descrito e informado os aspectos resultantes do ensino aprendido. Assim, este estudo buscou contribuir para o aperfeiçoamento da prática pedagógica no IFG bem como a criação de bibliografia sobre o ensino coletivo no contexto da prática de banda e instrumentos. Enfim, ampliando as discussões, abrindo novos questionamentos e soluções para a área da educação musical.

Palavras-Chave: Processo de Ensino. Aprendizagem de Música. Banda. Curso Técnico em Música. Ensino Coletivo.

Introdução

Apesar dos esforços e da considerável melhoria na legislação vigente (Lei 11.769/2008) que implanta o ensino de música nas escolas no Brasil, esse ensino ainda enfrenta desafios seja pela falta de professores qualificados ou pela falta de equipamentos e espaços físicos apropriados. A nova legislação determina a implantação da disciplina música no currículo escolar brasileiro. Essa lei aponta a obrigatoriedade do ensino de música, favorecendo a presença e democratização do acesso ao conhecimento e estudo musical a todos os estudantes. É diante desse desafio que o ensino de banda pode contribuir e fornecer ferramentas metodológicas práticas e eficientes para esse processo.

Assim a banda de música vem se tornando um dos principais meios de ensino de música a partir da segunda metade do século XX quando passou a ser utilizado como estratégia de ensino coletivo. Desde então, essas bandas vem ganhando cada vez mais espaço nas escolas de ensino regular.

A autora Cruvinel discorre sobre o aprendizado de forma coletiva e aponta que “a musicalização/iniciação instrumental através do ensino coletivo, pode dar acesso a um maior número de pessoas à educação musical” (CRUVINEL, 2005, p.19). Através deste pensamento, a autora chega à conclusão de que “o ensino coletivo é uma importante ferramenta para o processo de democratização do ensino musical” (Idem). Para Montandon não é diferente. Segundo esta educadora “o ensino de instrumento em grupo pode ter várias funções, igualmente válidas – formação de instrumentistas, musicalização do indivíduo e democratização do ensino de música” (MONTANDON, 2004, p. 46). Embora existam resistências a essa filosofia de ensino principalmente por parte de professores que defendem exclusivamente o modelo de ensino individualizado do instrumento, é cada vez maior o número de professores de música interessados em trabalhar com o ensino musical coletivo.

O ensino coletivo de instrumento não é mais apenas uma atividade musical prática, é um campo de ação, de pesquisa e reflexão. Um exemplo disso é o Instituto Federal de Goiás (IFG) onde se busca desenvolver um processo de ensino e aprendizagem de instrumentos musicais utilizando material pedagógico específico. Dois métodos são utilizados pelo Curso Técnico Integrado em Instrumento Musical do IFG: 1) Yamaha Band Student (SANDY, Feldstein; JOHN, O'reilly) e 2) Accent on Achievement, (JOHN, O'Reilly; MARK, Williams). Estes são métodos produzidos especificamente para o ensino musical coletivo em bandas.

É característico das aulas individuais de instrumento um planejamento relacionado à própria experiência do professor, ou seja, este com seus anos de experiência em *performance*, ouve o aluno tocando e em seguida aponta correções, métodos e estudos. Já em um estudo coletivo o grupo é priorizado. Um método deve ser seguido por todos os alunos e outros estudos devem ser planejados pelo professor de forma sistemática para que a aula tenha êxito.

Entender como aplicar o ensino coletivo de instrumentos em um ambiente como o curso técnico tem sido um desafio para os professores de música do IFG. Porém, essa parece ser a ferramenta pedagógica mais adequada, pois ela promove a interação do grupo, motiva e como afirma Barbosa:

"O ensino coletivo gera um certo entusiasmo no aluno por fazê-lo sentir-se parte de um grupo, facilita o aprendizado dos alunos menos talentosos, causa uma competição saudável entre os alunos em busca de sua posição musical no grupo, desenvolve as habilidades de se tocar em conjunto desde o início do aprendizado, e proporciona um contato exemplar com as diferentes texturas e formas musicais" (BARBOSA, 1996, p. 40).

A implantação do ensino coletivo vem gerando uma nova compreensão sobre o papel das bandas de música no ensino musical. Para que esse processo ocorra de forma eficaz faz-se necessário o uso sistemático de um método o que, na maioria das vezes, não é verificado nas bandas em Goiânia. Talvez isto aconteça pela falta de acesso das bandas a um material didático adequado ou por que os professores desconhecem esses estudos.

Sendo assim, com o intuito de contribuir com a literatura sobre o ensino coletivo, foi examinado o processo de ensino e aprendizagem coletiva de música no IFG, focando a realização desta pesquisa no ambiente do Curso Técnico. Foi tomado como ponto de partida os seguintes questionamentos: como se processa o ensino coletivo no IFG? A partir dessa pesquisa é possível a criação de um método de ensino coletivo para bandas marciais em Goiás? É importante o IFG liderar essa pesquisa? O curso técnico e a licenciatura podem contribuir e interferir de forma positiva na metodologia adotada nas bandas do Estado de Goiás?

Objetivos

O objetivo principal do estudo foi conhecer descrever e investigar o processo de ensino coletivo de música no Curso Técnico de Instrumento Musical do IFG. Os objetivos específicos abrangeram: aumentar a produção teórica e metodológica de material didático; facilitar o aprendizado dos alunos através do ensino coletivo no Curso Técnico em Instrumento Musical do IFG; conhecer diferentes filosofias de ensino e diferentes práticas educativas no âmbito do ensino musical coletivo; identificar respostas diversificadas para problemas de ensino-aprendizagem; encontrar respostas para a uma melhor atuação dos profissionais de música do IFG com base numa reflexão sobre o percurso de ensino/aprendizagem.

Metodologia

Esta pesquisa é de natureza qualitativa e descritiva. Segundo Gil, “As pesquisas deste tipo têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis” (GIL, 2008, p.28). Foram observadas as aulas dos naipes de metais, sopros, e percussão, pois, essas são as aulas que acontecem no formato coletivo.

O desenvolvimento deste estudo se deu basicamente por meio de revisão de literatura e o delineamento do estudo de campo. O delineamento se deu por meio de observações da

didática aplicada nas mais variadas aulas de instrumentos musicais acompanhadas de anotações em diário de campo, entrevistas semi-estruturadas e questionário com perguntas abertas. Também foram utilizadas nesta pesquisa filmagens e fotografias para captar informações a respeito do grupo pesquisado.

Portanto, com o intuito de verificar o estudo de caso como um processo específico para o desenvolvimento de uma investigação qualitativa (GONÇALVES, SÁ, CALDEIRA, 2004), esta pesquisa buscou a aplicação da metodologia de estudo de caso. De acordo com Gil, “o estudo de caso é caracterizado pelo estudo profundo e exaustivo de um ou de outros objetos, de maneira a permitir o seu conhecimento amplo e detalhado (GIL, 2008, p.58). A utilização dessa metodologia proporcionou o conhecimento em profundidade dos “como” e dos “porquês” que caracterizam o objeto de caso. Neste enfoque, o trabalho tratou-se dos processos de ensino e aprendizagem coletivos de instrumento em um contexto formal do Curso Técnico Integrado em Instrumento Musical do IFG.

Discussão e Resultados

Alguns trabalhos relacionados com o tema ensino coletivo de instrumentos musicais são considerados hoje referência para responder a questão/problema e são necessário na utilização de estudos no Brasil, apontando-se assim os seguintes referenciais teóricos: CRUVINEL (2005), ensino coletivo de cordas como meio de transformação social; BARBOSA (1996; 2004) ensino coletivo e/ou individual na banda de música e MONTANDON (2004) ensino em Grupo: mapeando as questões da área.

Em relação ao ensino coletivo de banda, o Brasil tem hoje um trabalho representativo, o conhecido método “*Da Capo*” - método elementar para ensino coletivo ou individual de instrumentos de banda, do professor Dr. Joel Barbosa da Universidade Federal da Bahia, sendo uma contribuição para o ensino coletivo. O acervo bibliográfico do curso técnico do IFG utiliza de variados métodos de ensino musical, dentre eles os brasileiros e estrangeiros. Porém, no curso foram preferencialmente utilizados dois métodos americanos renomados. E que de certa forma, analisando a estrutura do método brasileiro, esses serviram de modelos para o “*Da capo*” que se diferencia por ter uma abordagem metodológica com a utilização de melodias folclóricas brasileiras.

O estudo da aplicabilidade do ensino coletivo no Curso Técnico Integrado em Instrumento Musical do IFG ocorreu durante o segundo semestre de 2011 e primeiro semestre de 2012, essa pesquisa se deu através de análise das aulas de primeiro ano do referido Curso. Sendo observada a eficácia dos métodos utilizados nas aulas bem como exercícios adicionais

propostos pelos professores. Analisando esses métodos, podemos perceber que eles trabalham os aspectos teóricos musicais na própria aula de instrumento de forma clara e gradativa. O aluno aprende a cada aula uma nova informação teórica ao mesmo tempo em que pratica o instrumento. A leitura musical é um dos focos principais e tem como direção as mais variadas canções folclóricas universais a cada lição aprendida. Os métodos de ensino coletivo estudados nesta investigação têm a mesma estrutura: as lições são graduais partindo dos exercícios mais simples e, a cada cinco páginas, fecha-se um ciclo de compreensão e nível, o que torna o estudo em grupo eficaz.

A pesquisadora Flávia Cruvinel aponta em seus estudos as vantagens pedagógicas que o ensino coletivo de instrumentos musical oferece. Cruvinel constatou os seguintes aspectos relacionados a essa prática pedagógica: maior estímulo e rendimento, aspecto lúdico, economia de esforço do professor, mudança de atitude do professor e dos alunos, interação social e democratização do ensino música, interação social e democratização do ensino musical e transformação social (CRUVINEL, 2003).

Esta pesquisa buscou entender e observar *in loco* tais pontos citados por Cruvinel. Em relação ao maior estímulo e rendimento, observou-se que no Curso Técnico de Música do IFG, foram constatados de forma clara e bem evidente esses aspectos. Os alunos mostram-se sempre mais motivados com o trabalho, interagindo nos estudos do instrumento uns com os outros, o que refletiu em um maior rendimento a cada semestre trabalhado. O ponto principal foi a utilização dos métodos específicos. A cada fase alcançada no método os alunos aprenderam novos códigos e músicas de acordo com seu andamento técnico.

No primeiro momento os alunos trabalharam em forma coletiva por naipes (naipe dos metais, naipe das madeiras e naipe da percussão). No segundo momento os professores ampliaram a carga horária criando um novo encontro, onde todos os instrumentos de sopro e percussão foram trabalhados juntos, criando a banda do 1º Ano do Curso Técnico Integrado em Instrumento Musical do IFG. Nesse estágio foi priorizado o estudo das músicas dos métodos, preparando os alunos do 1º Ano para no ano seguinte entrarem na Banda Sinfônica do IFG (disciplina obrigatória a partir do 2º Ano). Com poucas exceções, alunos que já estavam tocando o instrumento antes de iniciarem o curso foram diretamente para a banda. Os demais (alunos iniciantes) fizeram parte desse estudo preparatório.

Em relação ao aspecto lúdico do ensino coletivo, o aprendizado dos alunos de primeiro ano do Curso Técnico do IFG vem se tornando mais prazeroso uma vez que as aulas são mais descontraídas e com atividades de dinâmica em grupo. É importante ressaltar que a seriedade e o compromisso com a aula foram sempre cobrados. É preciso que o aluno tenha a

compreensão de que estudar música pode ser um momento prazeroso, mas sem dedicação de tempo, esse aluno provavelmente encontrará obstáculos. Isto vai acarretar um desnivelamento em relação ao grupo tornando assim o aprendizado mais difícil e chato.

A economia de esforço dos professores esteve presente durante esta investigação. Uma vez que um grupo de dez a doze alunos ensinados de forma coletiva possibilita uma economia da carga horária dos professores. Então essa carga horária economizada foi usada para o desenvolvimento de outras atividades como, por exemplo, preparo de estudos e músicas para um bom direcionamento do grupo, e atendimento individual de estudos clínicos¹ musicais.

Foi constatada uma mudança de atitude tanto dos alunos como dos professores. Estes, durante o processo das aulas coletivas, procuram entender o grupo como parte de uma aula somente. O conhecimento deve ser sempre apontado como gerador de informação direta e coletiva, buscando sempre um ponto de equilíbrio do nível de estudos propostos, nem tão fáceis e nem tão complexos. Por sua vez, os alunos entenderam que a função do professor é de assinalar e direcionar como os instrumentos devem ser estudados no cotidiano.

Dois dos pontos fundamentais foram a motivação e a interação social entre os indivíduos que participaram das aulas coletivas. Os alunos compartilharam experiências o que gerou um vínculo de amizade maior entre eles. Isto motivou inclusive a formação de grupos de estudos para as matérias da grade curricular propedêutica (matemática, português, física, etc.). Atenta-se aqui que o Curso Técnico do IFG é integrado ao ensino médio, ou seja, o aluno faz o técnico juntamente com o Ensino Médio em quatro anos.

Por fim, foi notado ainda que, nas aulas coletivas relacionadas aos instrumentos de sopro e percussão os alunos desenvolveram um compromisso maior com o instrumento e com o grupo. A auto-estima, a independência e o senso crítico de cada integrante se desenvolveram de acordo com o crescimento do grupo. A cooperação e a socialização foram certamente notáveis durante a pesquisa.

Mesmo constatando uma série de vantagens no método de ensino coletivo algumas desvantagens também foram observadas: os alunos que poderiam desenvolver um processo de aprendizado mais amplo na forma individual foram prejudicados, o atendimento tutorial a esse aluno fica negado e, o direcionamento específico de método para cada aluno não é possível. Porém, entende-se que no processo coletivo os alunos desenvolvem aspectos técnicos importantes para o início do aprendizado, o que um aluno individual não poderia

¹ Essa questão clínica é relacionada ao fato do aluno apresentar algum tipo de dificuldade na postura, respiração ou embocadura.

aprender. Por exemplo: desenvolvimento da afinação harmônica e melódica do ouvido, leitura coletiva da música priorizando o pulso, articulação conjunta, e som mais homogêneo e equilibrado. Observou-se ainda que as músicas dos métodos se tornaram uma meta a ser alcançada pelo grupo que buscava sempre a leitura de novas peças musicais.

Considerações Finais

A aplicação dos métodos utilizados no Curso Técnico Integrado em Instrumento Musical do IFG mostrou-se eficiente uma vez que os alunos dos mais variados instrumentos andam num mesmo ritmo. A interação dos alunos de instrumentos de naipes diferentes permeou todo o processo, resultando positivamente no estudo.

Esse estudo científico possibilitou ainda uma abertura no universo investigativo relacionado à metodologia de ensino musical coletivo, o que apontou caminhos para a continuação dessa pesquisa em outro nível. O estudo culminará na criação de um método que possa atender as bandas Marciais da Rede Estadual de Educação do Estado de Goiás.

A presente pesquisa se torna relevante para a manutenção e bom desempenho das atividades musicais realizadas pelo Curso Técnico Integrado em Instrumento Musical do IFG, por exemplo, as disciplinas de instrumentos (trompete, trombone, etc.) e grupos musicais (banda e coral). Espera-se que este estudo possa ser importante para os pesquisadores e, principalmente, para os professores de música. O desenvolvimento desse estudo também contribuirá para que estes reflitam a respeito de suas práticas pedagógicas para posteriores correções de falhas no seu método de ensino.

Referências

BARBOSA, Joel. **Considerando a viabilidade de inserir música instrumental no ensino de primeiro grau.** Revista da ABEM, Salvador, n. 3, p.39-49, 1996.

_____. **Da capo: método para o ensino coletivo e/ou individual de instrumentos de sopro e percussão.** Jundiaí: Editora Keyboard, 2004.

BRASIL. **Lei n. 11.769, de 18 de agosto de 2008.** Brasília: Diário Oficial da União, ano CXLV, n.159, de 19/08/2008, Seção 1, Página 1, 2008.

CALDEIRA, Maria; GONÇALVES, Edite; SÁ, Lurdes. **Estudo de caso.** 2004/2005.

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

FUCKS, Rosa (1991). Prática Musical da Escola Normal: Uma História não Escrita. **Cadernos de estudos: educação musical.** Nos. 2/3, Fevereiro-Agosto, 26-34.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6. São Paulo, Ed. Atlas, 2008.

JOHN, O'Reilly and MARK Williams. **Accent on achievement.** Published by Alfred Music Publishing

MONTANDON, Maria Isabel. Ensino Coletivo, Ensino em Grupo: mapeando as questões da área. In: **Encontro nacional de ensino coletivo de instrumento musical**, 1, 2004, Goiânia. Anais do I ENECIM. Goiânia:, 2004, p. 44-48.

SANDY, Feldstein and JOHN, O'reilly. **Yamaha band method: method/instruction.** Published by Alfred Music Publishing

SOUZA, Jusamara. Educação Musical e Práticas Sociais. In: **Revista da Abem.** n.10. Porto Alegre, março 2004, p.7-11.

RELATO DE EXPERIÊNCIA: APLICAÇÃO DA COLETÂNEA “FLAUTA SEM MISTÉRIO” EM SALA DE AULA DENTRO DO PROJETO GURI

Milena Cristina Izaías
Departamento de Música da FFCLRP - USP
milenaed@yahoo.com.br

Prof. Dra. Silvia Maria Pires Cabrera Berg
Departamento de Música da FFCLRP - USP
silviaberg@usp.br

Resumo: Este trabalho trata sobre a criação de melodias e duetos para o ensino coletivo de flauta transversal, baseado nas teorias de Vygotsky e Piaget e aborda o processo do ensino musical e as relações sociais nele envolvidas. Traz sugestões de atividades que possibilitam ao professor trabalhar conteúdos teóricos durante a execução do instrumento.

Palavras-chaves: Flauta transversal, Piaget, Projeto Guri, Métodos de flauta transversal, Vygotsky.

Abstract: This work is about creating melodies and duets for flute group teaching: it is based on the theories of Piaget and Vygotsky and covers the process of teaching music and social relations involved in it. This work brings also suggestions of activities that enables the teacher to work theoretical contents during the execution of the instrument.

Keywords: Flute, Piaget, Piaget, Project Guri, Method of flute, Vygotsky.

1. Introdução

Este trabalho tem como ideia inicial a apresentação e aplicação de uma coletânea de melodias e duetos de autoria própria cujo projeto foi iniciado com uma bolsa de iniciação científica, e destina-se ao ensino coletivo de flauta transversal para alunos iniciantes, com o intuito de facilitar o ensino, a criatividade e expressividade dos alunos, observando a heterogeneidade da sala de aula dentro do Projeto Guri. A metodologia prioriza o trabalho em grupo, mas oferece a oportunidade de realizar atividades individuais de acordo com as necessidades da turma.

Outros recursos didáticos, como os métodos TAFFANEL & GAUBERT (1958), e o método Ilustrado de Flauta de Celso Woltzenlogel (1995) dentre outros, não impedem a utilização desse repertório de melodias, uma vez que as mesmas podem ser aplicadas entre os exercícios proposto pelos métodos.

Propõe-se que o professor explore ao máximo o uso de cada melodia seguindo as atividades apresentadas, e tendo os objetivos definidos, para que se obtenha resultados sólidos em relação à turma.

Espera-se uma maior assimilação e vivência dos conceitos teóricos e práticos musicais; mais facilidade na alternância dos movimentos dos dedos, e melhora na

execução nas regiões do instrumento (grave, médio e agudo); e um maior desenvolvimento da consciência corporal para uma melhor execução do instrumento, assim como despertar o prazer e a importância de tocar em grupo. Esperamos que o material aqui contido possa auxiliar demais profissionais que trabalham com o ensino coletivo e ou individual.

2. Relato de experiência: aplicação da coletânea “Flauta sem Mistério” em sala de aula dentro do Projeto Guri.

A atual turma de flauta transversal do Projeto Guri (Polo Ribeirão Preto), é composta por sete alunos com idade de 9 à 11 anos, todos iniciantes. Ocorre frequentemente que, mesmo que todos iniciem juntos, cada aluno apresenta um desempenho diferente do outro, exigindo da aula uma dinâmica que atenda as expectativas e necessidades de cada um.

A proposta pedagógica usada no Projeto Guri, é o Modelo (T)EC(L)A, ((T)Técnica; (E) Execução; (C) Composição; (L) Literatura; (A) Apreciação) e dentro disso temos abertura para elaborarmos as aulas com os recursos necessários para que os objetivos propostos no planejamento sejam alcançados.

[...] o envolvimento direto com a música pode acontecer de três formas: composição, improvisação ou arranjo, execução (instrumental ou vocal) e apreciação (audição) musical. Elas englobam domínio técnico, desenvolvimento da percepção aural e fluência com a notação. A análise ou execução de uma obra musical também envolve informações sobre o compositor, o período e as técnicas composicionais. Essas atividades periféricas à própria experiência musical são agrupadas por Swanwick como atividades de técnica e literatura. A técnica envolve o desenvolvimento da percepção, controle técnico e habilidades de leitura musical. A literatura, o estudo histórico e contemporâneo da literatura sobre música através de partituras e performances; também a crítica musical a literatura de música, histórica e musicológica. (BEINEKE, 2003, p. 45).

No ambiente de ensino coletivo, mesmo sendo alvo de algumas controvérsias, há muitos resultados advindos desta prática, pois os alunos com pouquíssima desenvoltura instrumental podem tocar em grupo um repertório muito acima de suas possibilidades individuais, como aponta SCHOROEDER (2009, p.49), assim será

possível desenvolver uma percepção estrutural da música, como o todo é constituído por cada integrante, bem como a função de cada um em relação à macroestrutura.

Durante as aulas, os estágios em que os alunos realizam atividades com ajuda de outrem, são denominados por Vygotsky de nível de desenvolvimento potencial; os estágios em que os alunos passarão a realizá-las sozinhas são denominados de nível de desenvolvimento real, quando por si só conseguem manter o pulso ou executar uma melodia sozinho. Esses dois níveis juntos compreendem a zona de desenvolvimento proximal.

Outros aspectos que envolvem esta prática como a heterogeneidade do grupo, podem enriquecer o trabalho pedagógico e desenvolver nos alunos o respeito para com seus pares. Segundo BEINEKE (2003, p.93), o fazer musical em grupo é uma atividade extremamente propícia para se atender às necessidades características de cada criança. Portanto a participação contínua e a contribuição pessoal na construção coletiva irá favorecer o aproveitamento das diferenças interpessoais de cada aluno.

Outro recurso é o re(arranjo), que é estruturado e orientado por uma finalidade pedagógica; abordado por Penna (2008, p. 161) e que promove a reapropriação ativa de uma música brasileira, popular, da vivência do aluno, que pode gerar incontáveis produções distintas, onde cada um contribui com a sua parte, com aquilo que já é capaz de fazer.

Neste âmbito incluem – se as melodias presentes neste trabalho, compostas para auxiliar os alunos iniciantes no instrumento de flauta transversal, dada a lacuna existente nos exercícios dos métodos existentes no tocante a esse aspecto do ensino do instrumento.

O uso do re(arranjo), permitirá a formação de grupos musicais, atendendo uma maior quantidade de alunos, colaborando também para a formação de público; vale destacar que mesmo atuando em aulas coletivas, o professor continuará intervindo com correções sempre que necessário.

Embasando-se na teoria de Piaget sobre o ensino lógico-matemático, KAMII (1993, p.58) afirma que as crianças não aprendem conceitos numéricos com desenhos nem meramente pela manipulação de objetos, mas constroem pela abstração reflexiva à medida que atuam (mentalmente) sobre os objetos.

Portanto, a ausência de identificações como andamento, dinâmica, articulações, dentre outros, tem por objetivo dar oportunidade às sugestões oferecidas

pelos alunos, incentivando o trabalho assim em grupo, a tomada de decisões e a experimentar na prática os inúmeros conceitos que são envolvidos na música.

É oportuno ressaltar que ao trabalhar as melodias proposta, no momento em que o aluno executar um trecho de maneira diferente ou pronunciar uma resposta errada, o professor poderá usar essas situações de maneira que o indivíduo reflita e perceba os erros e prossiga em seu processo de aprendizagem, encorajando o pensamento espontâneo da criança e auxiliando-as em suas dificuldades para um melhor desempenho e relacionamento com a música, pois para KAMII (1993, p.64) o professor pode muitas vezes corrigir o processo de raciocínio, o que se considera mais apropriado do que corrigir a resposta.

3. Métodos de flauta transversal: possibilidades e limitações

Ao elaborar as aulas, o uso dos métodos de flauta transversal é um dos recursos utilizados; observa-se que não há uma sequência pedagógica nos exercícios, ou seja, há níveis diversos e distantes de dificuldade técnica de um exercício para outro; diante desta situação começou-se a elaborar pequenas melodias para serem usadas como complemento dos métodos nas aulas em grupo; todavia é oportuno tratar aqui sobre método e sua importância para o ensino de flauta.

Para Garcia (apud HAIDT, 1994, p. 144) define método como sendo uma sequência de operações com vistas a determinado resultado esperado, e Haidt (1994) conclui que método é o procedimento didático caracterizado por certas fases e operações para alcançar um objetivo previsto.

3.1. Observações sobre alguns métodos e sua utilização em sala de aula:

Os exercícios são constituídos de uma única linha melódica; os duetos encontrados nos métodos utilizados dificilmente são compatíveis com o nível de alunos iniciantes; a ausência de uma sequência pedagógica não permite o professor trabalhar duas ou três vezes algumas notas específicas e não possibilita aos alunos exercitar passagens partindo da posição anatômica das mãos e dedos, ou seja, após executar algumas notas apenas com a mão esquerda em sequência já há notas para usar a mão direita. Dentre alguns métodos pesquisados foi possível realizar as seguintes observações:

O Método Completo de Flauta TAFFANEL & GAUBERT (1958), dividido em oito partes, inicia-se com um desenho de uma flauta indicando a posição das notas e postura em relação ao instrumento. Na primeira parte há informações sobre o som; o exercício número um inicia com notas si, do e si. Seguindo nos exercícios com notas sol, lá, si nas figuras mínimas; nas demais partes haverá exercícios referentes a trinados, mordentes, grupetos, articulações com sílaba te-ke; tu-ku; etc.

O Método Elementary Method- Flute or Piccolo de A. C. Petersen (1990), não é dividido por unidades mas segue por lições. As primeiras lições vão desde a nota sol ao dó com figuras de semibreve incluindo algumas mínimas e semínimas; na lição quatro já há exercícios com notas da região médias, prossegue com exercícios organizados por tonalidades.

Por último, o Método Suzuki Flute School- volume1 - Flute Part de Toshio Takahashi (1971) aborda assuntos como postura, embocadura, prosseguindo com o primeiro exercício preparatório para em seguida executar uma pequena melodia. Segue-se várias melodias com colcheias, acompanhadas de staccato, e figuras de semínimas com ponto de aumento.

4. Pequena coletânea “Flauta sem Mistério”

As melodias e duetos contidos nesta coletânea são direcionados ao ensino coletivo de flauta transversal para alunos iniciantes, visando uma preparação para a futura execução de alguns exercícios propostos pelos métodos.

A flauta transversal é constituída por três regiões: grave, médio e agudo; partindo desse aspecto físico do instrumento, as melodias foram elaboradas com notas da região grave, seguindo para as demais regiões.



Observando a posição das mãos quando a flauta está sendo tocada, e como é a sua constituição, procurei partir das notas que executamos com mão esquerda;

seguindo para notas executadas com a mão direita e esquerda, permitindo a execução uma 8ª acima, conforme o exemplo abaixo:



6. Conclusão

Neste trabalho destacamos a elaboração de um material didático específico para um público ao qual atuamos, pois o professor ao planejar suas aulas deve refletir sobre os recursos disponíveis e analisar as características, necessidades e possibilidades dos alunos.

Não há possibilidade de ensinar um instrumento seguindo apenas um único método, pois a aprendizagem musical ocorre, por um engajamento multifacetado: solfejando, praticando, apresentando-se e integrando ensaio e apresentações em público.

Considerar o aluno como um todo e as relações estabelecidas neste processo foram fundamentais para que os objetivos musicais propostos fossem alcançados; portanto, durante todo esse processo houve e ainda continua existindo uma busca constante na criação de exercícios que garantam como produto final o melhor desempenho dos alunos, para que a música não seja apenas o meio, mas algo maior no processo ensino-aprendizagem de cada aluno.

Referências

- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. A educação popular na escola cidadã. Petrópolis: Vozes, 2004.
- HAIDT, Regina Célia Cazaux. Curso De Didática Geral. São Paulo: Editora Ática, 1994.
- HENTSCHE, Liane; DEL BEN, Luciana, (Org.). Ensino de música: propostas para pensar e agir em sala de aula. São Paulo: Editora Moderna, 2003.
- KAMII, Constance. A criança e o número: implicações educacionais da teoria de Piaget para a atuação junto a escolares de 4 a 6 anos. São Paulo: Papirus, 1993.
- OZZETTI, Marta; HEIMANN, Erik. Livro didático do projeto Guri Madeiras básico1, ASSOCIAÇÃO AMIGOS DO PROJETO GURI, SÃO PAULO, 2011.
- OLIVEIRA, Marta Khol de. Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio- histórico. 2ª Edição. São Paulo: Scipione, 1995.
- PENNA, Maura. Músicas (s) e seu Ensino. Porto Alegre: Sulina, 2008.
- PETERSEN, A. C. Elementary method flute or piccolo. Rubank Education Library, 1990.
- SWANWICK, Keith. Ensinando Música Musicalmente. Tradução de Alda Oliveira e Cristina Tourinho. São Paulo: Moderna, 2003.
- SWANWICK, Keith. Ensino instrumental enquanto ensino de música. *Cadernos de estudo: Educação Musical*, São Paulo, Atravez, n.4/5, p. 7- 14, 1994.
- TAFFANEL, Claude- Paul; GAUBERT. Método Completo de Flauta. Paris: Alphonse Leduc, 1958.
- TAKAHASHI, Toshio. SUZUKI: Flute School Volume 1. United States American: Summy-Birchard, 1971.
- WOLTZENLOGEL, Celso. Método Ilustrado de Flauta. São Paulo: Irmãos Vitale Editores Brasil, 1995.

APRESENTAÇÃO DA SÉRIE DIDÁTICO-MUSICAL “EDUCAÇÃO MUSICAL ATRAVÉS DO TECLADO” (EMaT) PARA O ENSINO COLETIVO DE PIANO

Laura Peres Zanetine
Universidade Federal de São Carlos
laurapzane@hotmail.com

Jane Borges
Universidade Federal de São Carlos
janeborges@ufscar.br

Resumo. O presente trabalho refere-se à pesquisa, ainda em andamento, sobre a série didático-musical “Educação Musical através do Teclado” (EMaT) elaborada por Maria de Lourdes Junqueira Gonçalves com a colaboração de Cacilda Borges Barbosa. A pesquisa visa estudar tal material para ensino coletivo de piano, e ressaltar quais são suas contribuições tanto para o professor quanto para os alunos. Quanto aos procedimentos metodológicos, a pesquisa tem sido realizada através da pesquisa qualitativa e da pesquisa bibliográfica. Já como parte da coleta de dados, foi utilizada a técnica de entrevista estruturada, respondida diretamente por Gonçalves. Ademais, considera-se importante essa pesquisa em razão de o ensino coletivo de instrumentos musicais possibilitar a um maior número de pessoas o acesso à música e ao aprendizado instrumental, além de formar indivíduos musicalmente alfabetizados, que criam, improvisam e tocam música em conjunto; que se motivam, sensibilizam e socializam por meio dela.

Palavras-chave: Educação Musical através do Teclado, ensino coletivo de piano, formação de professores de música

Introdução

Esta comunicação foi elaborada a partir da pesquisa, ainda em andamento, para o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). A autora desse trabalho, ao tomar conhecimento da metodologia do ensino coletivo de piano, mais especificamente, sobre a série “Educação Musical através do Teclado”¹ (EMaT), elaborada por Maria de Lourdes Junqueira Gonçalves, em parceria com Cacilda Borges Barbosa, teve grande interesse em aprofundar a pesquisa sobre o tema e buscou a orientação de uma de suas professoras, que trabalhou como monitora de Gonçalves em tempos passados. Pode-se afirmar que esta escolha deve-se ao fato de o piano ser o instrumento principal da pesquisadora; ao desejo de uma melhor compreensão a respeito da metodologia do ensino coletivo de piano; ao interesse no aprofundamento dos estudos sobre a série desenvolvida por Gonçalves e, por fim, à oportunidade de utilização da

¹É importante atentar que *Teclado* não se refere propriamente ao instrumento eletrônico, mas à classificação geral de instrumentos de teclas. Para utilizar a série EMaT é ideal que se tenha teclados eletrônicos, com ou sem fone de ouvidos, e, pelo menos, um piano acústico.

série como subsídio para uma futura opção de trabalho, sendo um dos seus anseios, trabalhar com o ensino coletivo de piano em escolas de ensino básico, na modalidade de oficinas.

Uma vez definido e delimitado o tema da pesquisa, iniciou-se a etapa de revisão de literatura, a partir de textos sobre a metodologia do ensino coletivo, tanto de piano quanto de outros instrumentos musicais. Neste estudo foi possível verificar que a metodologia do ensino coletivo de instrumentos musicais permite o acesso a um maior número de alunos ao ensino de música, contrapondo-se ao ensino individual de instrumento que, comumente, não se preocupa com a formação global do educando.

Referindo-se diretamente ao ensino de piano, Montandon² (1992 apud SANTOS, 2006) afirma:

[a aula de piano em grupo] é apresentada como “solução inovadora”, em oposição à aula de piano individual denominada “tradicional” e definida como aquela com o objetivo exclusivo de formar o concertista e concentrada no desempenho técnico e virtuosístico³ do aluno (MONTANDON, 1992 apud SANTOS, 2006, p. 61).

Embora Montandon tenha utilizado a expressão “solução inovadora”, constata-se que a metodologia do ensino coletivo de piano também foi classificada como “inovadora” por Gonçalves em 1977. No entanto, na Europa, o ensino coletivo de piano tem uma tradição que data da primeira década do século XIX.

Ainda, conforme o estudo bibliográfico realizado nota-se que pesquisas e trabalhos teóricos – como artigos, teses e dissertações – sobre o ensino coletivo de instrumentos musicais começaram a expandir no Brasil a partir da década de 90. São considerados como referência: Alda de Jesus Oliveira e Diana Santiago na área de piano, Cristina Tourinho na área de violão e Joel Luis Barbosa em sopros, todos docentes da Universidade Federal da Bahia; Maria Isabel Montandon na área de piano na Universidade Nacional de Brasília; Flávia Maria Cruvinel na área de cordas e Carlos Henrique Costa na área de piano, ambos da Universidade Federal de Goiás, entre outros.

Durante esta etapa do trabalho, também foi possível verificar que o ensino coletivo de instrumentos musicais torna-se um suporte fundamental para o processo de democratização do acesso ao ensino de música.

Para Cruvinel (2005):

² MONTANDON, Maria Isabel. *Aula de piano e ensino de música*: Análise da proposta de reavaliação da aula de piano e sua relação com as concepções pedagógicas de Pace, Verhaalen e Gonçalves. Porto Alegre: Dissertação de Mestrado, Escola de Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1992.

³ Conforme Bennett (1986, p. 59) “Virtuose: músico dotado de extraordinária técnica instrumental”.

O ensino coletivo é uma importante ferramenta para o processo de democratização do ensino musical, contribuindo de forma bastante significativa neste processo. A musicalização por meio do ensino coletivo pode proporcionar acesso a maior número de pessoas à educação musical, aumentando a razão professor/aluno por hora-aula ministrada (CRUVINEL, 2005, p. 19).

Para uma maior compreensão do termo ‘musicalização’, buscou-se a definição: “Ato ou processo de musicalizar. Musicalizar (-se): tornar (-se) sensível à música, de modo que, internamente, a pessoa reaja, mova-se com ela” (PENNA, 1990, p. 19). Diante disso, no contexto do ensino coletivo de instrumentos, entende-se a musicalização como um processo educacional orientado que se destina a todos que almejem desenvolver esquemas de apreensão da linguagem musical (PENNA, 1990).

Cruvinel (2005) também afirma que:

O ensino em grupo possibilita uma maior interação do indivíduo com o meio e com o outro, estimula e desenvolve a independência, a liberdade, a responsabilidade, a autocompreensão, o senso crítico, a desinibição, a sociabilidade, a cooperação, a segurança e, no caso específico do ensino da música, um maior desenvolvimento musical como um todo (CRUVINEL, 2005, p. 80).

Assim sendo, verifica-se que estes resultados são essenciais para que se inicie o processo de democratização do acesso à música por meio do ensino coletivo de instrumentos musicais. Um educador musical consciente da função que cumprirá na sociedade e de que tipo de indivíduo quer formar, também pode ser considerado um elemento eficaz para o início e consolidação desse processo.

Quanto aos procedimentos metodológicos, o trabalho tem sido realizado através da pesquisa qualitativa para obtenção de dados descritivos, mediante contato direto do pesquisador com a situação objeto de estudo (NEVES, 1996), e através da pesquisa bibliográfica, isto é, com base em materiais já elaborados, como livros, artigos científicos, entre outros (GIL, 2002). Como parte da coleta de dados, foi utilizada a técnica de entrevista estruturada, respondida diretamente por Gonçalves, criadora da série. Tal entrevista consistiu em um questionário, pré-definido pela autora desse trabalho, com 14 perguntas, que teve como propósito obter maiores informações sobre a formação musical de Gonçalves, sobre a série EMaT e possíveis aplicações da mesma em outros contextos educacionais, como por

exemplo, conservatórios e escolas de ensino básico. A entrevista foi enviada ao informante por meio do correio eletrônico e devolvida após de concluída.

Neste sentido, diante dos fatores aqui citados, considera-se esse trabalho importante, pois auxiliará a autora na construção do seu conhecimento sobre o tema escolhido.

Educação Musical através do Teclado – EMaT

Assim como citado anteriormente, no Brasil, a educadora Maria de Lourdes Junqueira Gonçalves foi a pioneira no desenvolvimento de uma série didático-musical própria para o ensino coletivo de piano, intitulada “Educação Musical Através do Teclado” (EMaT), contando com a colaboração da professora e compositora Cacilda Borges Barbosa.

Inicialmente, nas aulas de piano que ministrava no Brasil, Gonçalves utilizava o método americano *Music Pathways*, de autoria dos professores Louise Bianchi, Lynn Freeman Olson e Marvin Blickenstaff. Em razão das dificuldades encontradas ao utilizar um livro escrito em inglês e tendo que adaptar conceitos à realidade do aluno brasileiro, a educadora percebeu que era preciso elaborar um livro nacional. No ano de 1985 surgiu o primeiro volume da série EMaT.

A criação desse material, escrito em português e contendo elementos da cultura musical brasileira, sobreveio, portanto, devido à falta de materiais nacionais.

Em meu projeto de pesquisa, nada indicava qualquer intenção de elaborar um livro. Quanto mais uma Série Didática. Posso mesmo declarar que o pai de EMaT foi o chauvinismo tupiniquim, que foi, a um só tempo, triste e divertido. Quando percebi que ia tomando vulto, fiquei deveras aborrecida e quase assustada. Só então, percebi que estava se tornando necessário elaborar um livro Brasileiro (GONÇALVES, entrevista concedida, 2012)⁴.

A série EMaT consiste em nove livros, cinco destinados aos alunos e quatro para orientação dos professores. O primeiro volume, Etapa de Musicalização, consta de duas partes, musicalização e pré-leitura; o segundo inicia a etapa de leitura utilizando as teclas brancas; o terceiro dá continuidade à etapa anterior, acrescentando a leitura nas teclas pretas; o quarto volume inicia a etapa de desenvolvimento da musicalidade, denominado Habilidades Funcionais A e o quinto volume, intitulado Habilidades Funcionais B, dá prosseguimento à etapa de desenvolvimento da musicalidade e encontra-se dividido em cinco blocos. Cada volume é composto por um livro do aluno e um manual do professor, exceto o quinto volume.

⁴ Citação retirada da entrevista concedida à autora desta comunicação.

De acordo com Gonçalves (1985), a série EMaT, idealizada para o ensino musical tanto de crianças como de jovens e adultos, “caracteriza-se pelo enfoque dado à correlação entre executar, criar e ouvir música, atividades que, requerendo uma diversidade de comportamentos musicais, podem ser integradas no processo ensino/aprendizagem” (GONÇALVES, 1985, p. V).

Dividido em etapas didaticamente organizadas, tal material visa oferecer ao aluno diversas experiências que o permita criar, tocar e improvisar. Segundo Gonçalves (1989), tais etapas são:

- 1) Musicalização – etapa inicial de ajustamento à música e ao instrumento. O primeiro volume da série Educação Musical através do Teclado – EMaT – corresponde a esta etapa.
- 2) Alfabetização Musical: etapa que não se restringe a decifrar símbolos musicais, mas se estende à compreensão deles, a como realizá-los no teclado, expressivamente, mesmo em nível elementar. Os segundo e terceiro volumes, Leitura nas Teclas Brancas e Leitura nas Teclas Brancas e Pretas, respectivamente, referem-se a esta etapa, mas não têm a pretensão de finalizar todo o conteúdo, pois como a própria autora afirma: “é etapa, não conclusão definitiva” (GONÇALVES, 1989, p. 1).
- 3) Desenvolvimento da Musicalidade: etapa considerada como o ponto de partida para atingir a formação musical ampla do aluno. O termo “musicalidade”, compreendido como a capacidade de entender e fazer música, não se limita a uma etapa, ela é perene. Desse modo, para dar início a este processo foram elaborados o quarto e quinto volumes da série EMaT, Habilidades Funcionais A e Habilidades Funcionais B, respectivamente.

Ainda conforme Gonçalves (1985), o embasamento filosófico desta linha de educação musical pode ser resumido da seguinte forma:

- o talento musical é difícil de diagnosticar precocemente;
- a aptidão musical pode ser hierarquizada e, em seu mais alto grau, é encontrada em poucos indivíduos;
- a educação musical deve ser dada a todos, não através de objetivos preconcebidos de orientação para a profissão ou para o lazer, mas sim por seu valor no enriquecimento da vida das pessoas e da sociedade;
- o teclado não encontra paralelo como meio capaz de oferecer tantas oportunidades de experimentar, perceber, compreender a expressividade

da música, através dos elementos dela – melodia, ritmo e harmonia (GONÇALVES, 1985, p. V).

Considerando estes princípios, a série EMaT “reconduz o piano à sua condição de instrumento a serviço da Música e não apenas do virtuose. Objetiva a formação da pessoas musicalmente educada, que poderá vir a ser profissional ou amadora, pianistas ou não” (GONÇALVES, 1985, p. V). A série não se limita a oferecer prática de técnica e repertório, por meio de cada livro-texto o aluno vence gradualmente as determinadas etapas juntamente com o desenvolvimento da musicalidade.

Desse modo, o aluno começa a compreender os conceitos (teoria) desenvolvendo também as habilidades funcionais (prática) no uso do teclado em modo espiral, partindo do instrumento para a partitura, por meio dos quais o estudante vai se familiarizando e tomando intimidade com a melodia, com o timbre, com os ritmos, com a harmonia, com a improvisação, com a composição e com as técnicas de transposição. Tudo isso visando sempre à criatividade e ao desenvolvimento da leitura. Como afirma Gonçalves (2012), esta aprendizagem refere-se ao currículo em espiral proposto pelo psicólogo norte-americano Jerome Bruner (1972).

Meu "guru" é Jerome Bruner, que me ensinou o **respeito** pela criança, a **orientação** do ensino visando à **aprendizagem em espiral** e a ter fé em minha capacidade de **ajudar** o crescer de meus alunos (GONÇALVES, entrevista concedida, 2012 – grifos da entrevistada)⁵.

O currículo em espiral permite que o aluno tenha oportunidade de rever o mesmo conteúdo, periodicamente, em diferentes níveis de profundidade e em diferentes modos de representação. O mesmo autor (1972) ainda afirma que qualquer ciência pode ser ensinada, pelo menos nas suas formas mais simples, a alunos de todas as idades, uma vez que os mesmos tópicos sejam, posteriormente, retomados e aprofundados. Conforme Fittipaldi (2005) esta teoria apresenta muitos pontos em comum com a visão filosófica do processo de ensino e aprendizagem de Swanwick, já que em sua proposta o desenvolvimento musical do aluno ocorre de forma sequenciada e cumulativa.

Portanto, a utilização deste processo de aprendizagem possibilita ao aluno uma formação mais abrangente “adequando-se às exigências profissionais dos dias que vivemos, sem ignorar a necessidade da prática de música para o lazer que também caracteriza nossa época” (GONÇALVES, 1989, p. VIII).

⁵ Citação retirada da entrevista concedida à autora desta comunicação.

De acordo com Gonçalves (1985), a proposta do EMaT, consiste em um curso básico que integra música/instrumento e apresenta as seguintes características metodológicas:

- integração música/execução instrumental, partindo do teclado para a página musical;
- desenvolvimento em espiral do processo de aprendizagem de conceitos e habilidades funcionais;
- participação ativa do aluno em todo o decorrer da aula, como membro do grupo liderado pelo professor (algumas vezes, a liderança pode ser cedida a um aluno);
- envolvimento de todo o grupo em todas as atividades;
- verbalização, que funciona como autocomando por parte do aluno, sendo, ao mesmo tempo, estratégia de ensino, pois permite ao professor sentir como o aluno absorve os conceitos e deles se vale na prática de habilidades;
- estímulo à criatividade, como meio de autoexpressão e ao mesmo tempo de verificação de apreensão de conceitos;
- hábito de debate, da discussão, e do comentário, o que a um só tempo, oferece oportunidades de participação ativa e treino auditivo e audição crítica;
- cuidado com as primeiras impressões na habilidade de leitura musical no teclado, que funciona, ao mesmo tempo, como instalação de hábitos de estudos;
- favorecimento de oportunidades iguais nas áreas do sentir, do criar e do executar, que se conjugam no prazer de fazer música (GONÇALVES, 1985, p. 13).

A partir da experiência do aluno com a série EMaT, é esperado que ele consiga saber usar o teclado tocando por imitação ou por audição; ler música à primeira vista, utilizando-se do texto musical ou de cifras; harmonizar; acompanhar; criar (improvisar e compor); dominar a técnica instrumental; executar repertório solo e em conjunto; e analisar e ouvir música criticamente. Tais habilidades devem ser praticadas desde a primeira etapa. (GONÇALVES, 1989).

Acredita-se, portanto, que ao término do último volume da série, a etapa de alfabetização musical propriamente dita esteja concluída e o aluno preparado para prosseguir seus estudos de música em qualquer instrumento, dando continuidade ao seu crescimento e aprimoramento como músico.

Para finalizar, espera-se que tanto esta comunicação, quanto o Trabalho de Conclusão de Curso em desenvolvimento, motive educadores e traga contribuições para futuras pesquisas a respeito de educação musical, voltadas para o ensino coletivo de piano e para outros instrumentos musicais.

Referências

BENNETT, Roy. *Uma Breve História da Música*. Trad. Maria Teresa Resende Costa. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1986.

BRUNER, Jerome Seymour. *O Processo da Educação*. Trad. Lólio Lourenço de Oliveira. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1972.

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

FITTIPALDI, Valéria Prestes. *Musicalização Através do Teclado e as Novas Tecnologias do Século XXI*. 2005. 147 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Centro de Letras e Artes da UNIRIO, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005.

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

GONÇALVES, Maria de Lourdes Junqueira. *Educação Musical através do Teclado: Etapa de Musicalização*, Manual do Professor. s/e. Rio de Janeiro, 1985.

_____. *Educação Musical através do Teclado: Habilidades Funcionais*, Manual do Professor. s/e. Rio de Janeiro, 1989.

NEVES, José Luis. Pesquisa qualitativa - características, usos e possibilidades. *Caderno de pesquisas em Administração*, São Paulo, v. 1, n. 3, 2º sem./1996. Disponível em: <<http://www.ead.fea.usp.br/cad-pesq/arquivos/c03-art06.pdf>>. Acesso em: maio 2012.

PENNA, Maura. *Reavaliações e buscas em musicalização*. São Paulo: Loyola, 1990.

SANTOS, Carmen Vianna dos. *Teclado Eletrônico: estratégias e abordagens criativas na musicalização de adultos em grupo*. 2006. Dissertação (Mestrado em Música) – Escola de Música, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2006.

ARTIGOS COM ENFOQUE NA EDUCAÇÃO MUSICAL NO CAMPO DA EDUCAÇÃO BÁSICA: RELAÇÃO COM A CONSTRUÇÃO DA MÚSICA NA SALA DE AULA

Gustavo Araújo Amui
Universidade Federal de Goiás

Fernanda Albernaz do Nascimento Guimarães
Universidade Federal de Goiás

RESUMO

O presente trabalho apresenta os objetivos, metodologia e os resultados parciais de uma pesquisa de mestrado em andamento, com um enfoque mais voltado para os caminhos e resultados do levantamento bibliográfico. A pesquisa está em fase final e é desenvolvida na Linha de Pesquisa “Música, Educação e Saúde” do Programa de Pós-Graduação em Música da UFG. Os objetivos da pesquisa são identificar e refletir sobre concepções que fundamentam as propostas recentes para o ensino de música na educação básica. A pesquisa é de caráter bibliográfico, abordagem qualitativa e tem como objeto os artigos com enfoque na educação musical no campo da educação básica publicados em periódicos científicos. O pensamento complexo sustentado por Edgar Morin, os conceitos de linguagem em Mikhail Bakhtin e os estudos de Sandra Pesavento sobre o imaginário e a representação, integram o referencial teórico da pesquisa. O resultado do levantamento bibliográfico revela um considerável crescimento de artigos com enfoque na educação básica entre os anos de 2000 a 2010 e uma expansão na abertura de novos periódicos. A partir desses dados, defende-se uma relação recursiva e de mútua alimentação principalmente entre três fenômenos: crescimento de artigos com enfoque na educação básica; aprovação da Lei 11.769/08; mobilização da Abem e de educadores musicais em torno da obrigatoriedade do ensino de música na educação básica.

Palavras-chave: educação musical; levantamento bibliográfico; educação básica.

Introdução

Música na educação básica é um tema complexo, que exige considerações não somente sobre as especificidades do campo da música, mas também uma observação que considere o contexto da educação básica, o que requer muito diálogo, pesquisa, reflexão e trabalho entre professores, pesquisadores, músicos e demais profissionais junto à comunidade escolar. Dentre as questões que permeiam o campo da educação básica, observa-se que as Leis de Diretrizes e Bases da Educação estão diretamente ligadas ao fazer musical na sala de aula.

A lei 4024 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação promulgada em 1961, foi a primeira lei de alcance nacional, decorrente da Constituição de 1946, e “embora tratasse de todas as modalidades e níveis de ensino, a Lei 4024/61 não traz qualquer referência à

educação musical” (SANTOS, 2011, p. 174). Nesse sentido, a música chega à década de 1960 sem um reconhecimento, uma importância em termos de legislação educacional. Após uma década, a lei 4024 foi substituída pela LDB 5692 de 1971.

A Lei 5692/71 é considerada uma lei que reforçou o desaparecimento da música nas escolas, “pois a citada lei extinguiu a disciplina educação musical do sistema educacional brasileiro, substituindo-a pela atividade da educação artística” (FONTEERRADA, 2008, p. 218).

Em 1996 é promulgada a LDB 9394, que, segundo Fonterrada (2008), passa a considerar a arte uma disciplina curricular, o que não era reconhecido pela legislação anterior (LDB 5692/71), que encarava arte somente como atividade, sem *status* de avaliação (FONTEERRADA, 2008, p. 230). Mas a autora também ressalta o texto da LDB 9394/96 como amplo e vago demais, gerando diversas interpretações sobre o ensino de arte, o que acaba prejudicando a implantação da arte nas escolas (FONTEERRADA, 2008, p. 231).

Em 2008, é aprovada a Lei 11.769 que altera o artigo 26 da LDB 9394/96, na qual a música deverá ser “conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do ‘ensino da arte’ na educação básica” (PENNA, 2010, p. 139).

Essa Lei é um documento oficial que explicita a obrigatoriedade do ensino de música nas escolas do país, abrindo possibilidades para o campo da educação musical. Pode-se dizer que estamos vivendo um momento de transição importante para uma sólida e efetiva prática musical nas escolas da educação básica.

Com a aprovação da Lei nº 11.769/08 (Brasil, 2008) o momento atual é realmente o de pensar em maneiras de implementar a música na escola. Por outro lado, é importante considerar que a concretização da obrigatoriedade dessa prática nas escolas de educação básica não irá lidar apenas com os sujeitos ou com a música e seus conteúdos, mas também com conceitos sobre a educação musical escolar historicamente mediada por injunções da sociedade mais ampla, da mídia, do consumo e das políticas educacionais (SEEBEN; SUBTIL, 2010, p. 56).

Esse breve histórico das leis que regem a educação e suas diretrizes quanto ao ensino de música na educação básica demonstra uma parte da complexa teia que sustenta a temática. Os conceitos enunciados pelos autores que publicam em periódicos científicos, seja abordando as leis que regem a educação ou qualquer outra abordagem que referencia a música na educação básica, são imprescindíveis para a formação de

professores que atuam na área e para a construção e desenvolvimento da música nas escolas.

Nesse sentido, desenvolve-se a pesquisa de mestrado, iniciada em abril de 2011 e financiada pelo CNPq (Centro Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico). A pesquisa encontra-se em fase de estruturação, análise e discussão dos dados, com resultados parciais. A pesquisa tem como objetivo identificar e analisar os discursos que fundamentam o pensamento vigente em publicações recentes sobre música na educação básica. O pensamento de Edgar Morin (2007; 2008a; 2008b), com os princípios recursivo, dialógico e hologramático (MORIN, 2007, p. 73-75), embasam a análise do objeto. Os três princípios (recursivo, dialógico, hologramático) podem ser observados como formas de organização em diferentes instâncias da relação humana: social, econômica, cultural, política, familiar, educacional. Em termos de educação, os três princípios podem embasar propostas curriculares, metodologias de ensino, pedagogias, leis que regem a educação, formas de organização do ensino de música na sala de aula, entre outros fenômenos que integram o contexto da sala de aula.

O caráter dialógico da linguagem e os conceitos de “enunciado” e “alternância dos sujeitos do discurso” na teoria de Mikhail Bakhtin (2003), definem o objeto de pesquisa, que são os *enunciados escritos* em forma de artigos publicados em periódicos científicos, e o campo da atividade humana em questão é a educação musical, mais especificamente, a educação musical no contexto da educação básica. Os estudos de Sandra Jatay Pesavento (1995; 2003) sobre o “imaginário”, o “discurso” e a “representação”, integram o referencial teórico para análise do objeto.

Apresentam-se algumas questões de pesquisa: quem são os emissores, os falantes, os sujeitos do discurso sobre música na educação básica? O que está sendo discutido sobre música na educação básica? Como essa realidade está sendo construída e representada? O campo da música na educação básica acompanha ou faz alguma referência à mudança paradigmática observada por Edgar Morin e outros pensadores?

Metodologia

A pesquisa é de caráter bibliográfico e de natureza qualitativa. O objeto de pesquisa são os artigos com enfoque na educação musical no campo da educação básica publicados em periódicos científicos. O recorte para análise do objeto compreende: os periódicos dos Programas de Pós-Graduação em música conceituados pela CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), no período de 2000 a

2010; o periódico da ANPPOM (Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música) também entre 2000 e 2010; o periódico da ABEM (Associação Brasileira de Educação Musical), entre 2000 e 2010, e sua revista específica para a educação básica, “Música na Educação Básica”, publicações de 2009 e 2010.

São doze as revistas selecionadas para análise de artigos: Ictus (UFBA), Música em Contexto (UnB), Música Hodie (UFG), PerMusi (UFMG), Claves (UFPB), Música em Perspectiva (UFPR), Revista Debates (UNIRIO), Cadernos-Colóquio (UNIRIO), Em Pauta (UFRGS), Revista Opus (ANPPOM), Revista da ABEM e Revista Música na Educação Básica (ABEM).

Durante o primeiro ano da pesquisa, foi realizado um levantamento bibliográfico para selecionar os artigos com enfoque na educação musical no campo da educação básica, chegando à quantidade de 158 artigos com enfoque na educação básica. A seleção das publicações foi realizada a partir da leitura do título, do resumo e das palavras-chave de cada artigo, utilizando-se como um dos critérios de seleção a presença de termos como “educação musical”, “educação básica”, “ensino fundamental”, “ensino médio”, “escola pública”, “escola”, “ensino regular”, “escola regular”, “educação escolar” e “lei nº 11.769”.

Diante da diversidade de maneiras de escrita do resumo e da dificuldade de identificação do enfoque de alguns artigos somente com a leitura do título, resumo e palavras-chave, o levantamento bibliográfico foi dividido em duas fases: 1ª) seleção dos artigos que apresentavam as palavras-chave elencadas e mencionadas anteriormente; 2ª) leitura integral dos artigos que deixavam dúvidas, e, portanto, apresentavam possibilidade de enfoque na educação básica.

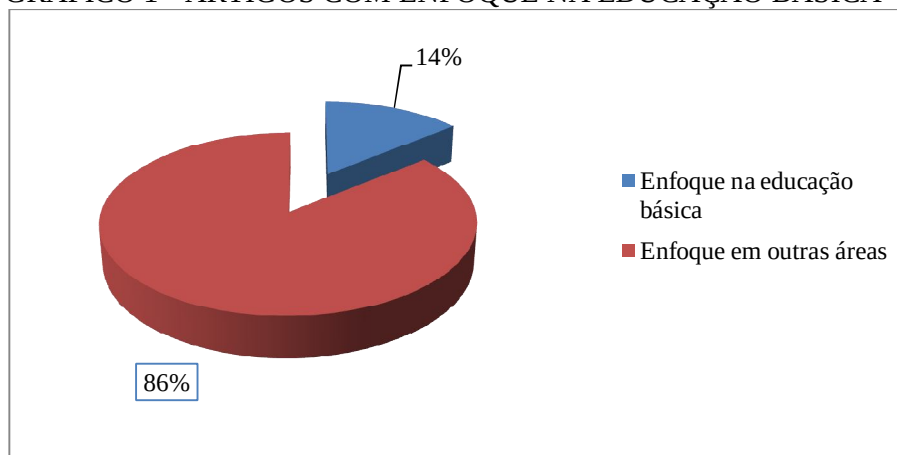
Nesse levantamento, buscou-se selecionar a maior quantidade possível de artigos com enfoque na educação musical no campo da educação básica, acreditando na necessidade e importância do agrupamento e divulgação desses artigos entre os profissionais inseridos nesse campo de atuação.

Do total de 158 artigos com enfoque na educação básica, 51 artigos foram selecionados para análise (*corpus* de análise). Os critérios foram: presença de determinadas palavras no resumo; classificação dos artigos de acordo com os conceitos da Capes para cada periódico. Os cinco primeiros artigos de cada ano foram selecionados para integrar o *corpus* de análise do objeto.

Resultados

Do total de 1.125 artigos das doze revistas seleccionadas entre os períodos de 2000 a 2010, 158 apresentam enfoque na educação musical no campo da educação básica, o que equivale a 14% do total.

GRÁFICO 1 - ARTIGOS COM ENFOQUE NA EDUCAÇÃO BÁSICA



Distribuindo os 158 artigos com enfoque na educação básica por ano de publicação, temos os seguintes dados: 2000 – um artigo; 2001 – cinco artigos; 2002 – oito; 2003 – nove; 2004 – dezenove; 2005 – quinze; 2006 – nove; 2007 – vinte e seis artigos; 2008 – quatorze artigos; 2009 – vinte e nove artigos; 2010 – vinte e três artigos.

Distribuindo as publicações com enfoque na educação básica por revista, temos os seguintes dados em ordem decrescente: Revista da Abem, 96 artigos; Música na Educação Básica, 15 artigos; Hodie, 12 artigos; Em Pauta, 10 artigos; Cadernos do Colóquio, 08; Opus, 04; Ictus, 03; Per Musi, 02 artigos; Debates, 02 artigos; Claves, 02; Música em Perspectiva, 02; Música em Contexto, 02 artigos.

Antonio Carlos Gil classifica alguns tipos de leituras convencionais em pesquisas bibliográficas (GIL, 2002, p. 76). Dentre elas, observa-se a *leitura analítica* e a *leitura interpretativa* dos artigos como fundamentais nessa fase da pesquisa. “A finalidade da leitura analítica é a de ordenar e sumariar as informações contidas nas fontes, de forma que estas possibilitem a obtenção de respostas ao problema da pesquisa” (GIL, 2002, p. 78). Na leitura analítica dos artigos, foram identificados pensamentos, concepções, ideias, argumentos, ou seja, expressões diversas dos autores, ou de autores citados por eles, que poderiam ser interpretadas ou relacionadas a três categorias de análise, as quais se ligam aos princípios recursivo, dialógico e hologramático (Edgar Morin).

Na leitura interpretativa, iniciada em seguida, buscou-se o diálogo entre os dados obtidos a partir da leitura analítica e outras concepções e pensamentos. Essa leitura faz “uma aproximação e uma associação das ideias expostas no texto com outras ideias semelhantes que eventualmente tenham recebido outra abordagem, independentemente de qualquer tipo de influência” (SEVERINO, 2007, p. 60).

Na leitura interpretativa, procura-se conferir significado mais amplo aos resultados obtidos com a leitura analítica. Enquanto nesta última, por mais bem elaborada que seja, o pesquisador fixa-se nos dados, na leitura interpretativa, vai além deles, mediante sua ligação com outros conhecimentos já obtidos. (GIL, 2002, p. 79).

As definições de leitura interpretativa, tanto nas palavras de Gil quanto nas palavras de Severino, exemplificam o aspecto qualitativo da pesquisa bibliográfica e da análise do discurso. “*A Epistemologia Qualitativa defende o caráter construtivo interpretativo do conhecimento*, o que de fato implica compreender o conhecimento como produção e não como *apropriação* linear de uma realidade que se nos apresenta” (GONZÁLEZ REY, 2005, p. 05). A leitura interpretativa faz uso não somente das associações entre diversas ideias sobre o mesmo fenômeno, mas também das reflexões do próprio pesquisador sobre essas ideias. A subjetividade do pesquisador está presente em todo o trabalho, desde a escolha do tema, do objeto de pesquisa, da seleção dos artigos no levantamento bibliográfico, do referencial teórico da pesquisa, da metodologia, até os resultados da análise e discussão dos dados. Na pesquisa qualitativa,

...o empírico é inseparável do teórico, é um momento de seu desenvolvimento e organização; inclusive a informação da realidade que entra em contradição com o teórico e que permite sua extensão e crescimento é, por sua vez, sensível ao registro teórico, pois a teoria o permite. As teorias, de fato, representam um facilitador para perceber uma gama de fenômenos empíricos, enquanto limita a percepção de outros. O pesquisador, por meio de sua capacidade reflexiva, é o responsável pelas mudanças da teoria ante a pressão da realidade estudada, mas tal pressão adquire forma somente por intermédio de suas reflexões, não deixando de representar um momento teórico. (GONZÁLEZ REY, 2005, p. 30).

Considerações Finais

O resultado do levantamento bibliográfico revela um considerável crescimento de artigos com enfoque na educação básica entre os anos de 2000 a 2010 e uma expansão na abertura de novos periódicos. Nesse período, muitos foram os autores que

teceram críticas à LDB 9394/96, por ser uma Lei ampla e vaga. Regina Simão Santos (2011) nos fala dos movimentos de profissionais e de esforços para a inclusão definitiva da música nos currículos da educação básica (SANTOS, 2011, p. 183). “No início dos anos 2000, vimos se intensificar no Brasil o debate sobre a música na escola, resultando na aprovação da Lei 11.769/08” (SANTOS, 2011, p. 187). Ressalta-se a participação direta da ABEM em ações junto a parlamentares para a aprovação desse projeto de lei (SANTOS, 2011, p. 193). Todos esses movimentos e ações de educadores musicais e da Abem em torno da obrigatoriedade do ensino de música na educação básica são acontecimentos que estão diretamente ligados ao crescimento de artigos sobre música na educação básica. Acredita-se numa relação recursiva entre três fenômenos: aumento de artigos com enfoque na educação básica; aprovação da Lei 11769; mobilização da Abem e de educadores musicais em torno da obrigatoriedade do ensino de música na educação básica. Defende-se que os três fenômenos cresceram e se desenvolveram, principalmente a partir de 2005, numa relação de mútua alimentação. Pode-se concluir que os conceitos trabalhados em artigos com enfoque na educação musical no campo da educação básica transformam e são transformados pela realidade da sala de aula, modificam e são modificados pelas leis que regem a educação ou por outros fenômenos que integram a educação básica. Tais artigos trazem conceitos que refletem, modificam, constroem e desenvolvem o ensino de música na sala de aula.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 4ª Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003. 476p.
- FONTEIRADA, Marisa Trench de Oliveira. **De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação**. 2º Ed. São Paulo: Editora UNESP; Rio de Janeiro: Funarte, 2008.
- GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4ª Ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- GONZÁLEZ REY, Fernando. Pesquisa qualitativa e subjetividade: os processos de construção da informação. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.
- LOUREIRO, Alícia Maria Almeida. **O ensino de música na escola fundamental**. 6ª Ed. Campinas, SP: Papirus, 2010.
- MORIN, Edgar. **A Cabeça Bem-Feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. 15ª Ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008a. 128p.
- MORIN, Edgar. **O Método 4**. 4ª Ed. Porto Alegre: Sulina, 2008b. 319p.
- MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. 3ª Ed. Porto Alegre: Sulina, 2007. 120p.
- PENNA, Maura. **Música(s) e seu ensino**. 2º Ed. Porto Alegre: Sulina, 2010. 246 p.
- PESAVENTO, Sandra Jatahy. Em Busca de uma Outra História: Imaginando o Imaginário. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, Volume 15, nº 29, p. 9-27, 1995
- PESAVENTO, Sandra Jatahy. **História & História Cultural**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. 130p.
- SANTOS, Regina Márcia Simão. Educação musical, educação artística, arte-educação e música na escola básica no Brasil: trajetórias de pensamento e prática. In: SANTOS, Regina Márcia Simão (org.). **Música, cultura e educação: os múltiplos espaços de educação musical**. Porto Alegre: Sulina, 2011. p. 165-210.
- SEBBEN, Egon Eduardo; SUBTIL, Maria José. Concepções de adolescentes de 8ª série sobre música: possíveis implicações para a implementação das práticas musicais na escola. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, V. 23, p. 48-57, mar. 2010.
- SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23º Ed. São Paulo: Cortez, 2007.

AS BANDAS DE MÚSICA ESCOLARES EM APARECIDA DE GOIÂNIA E SUAS CONTRIBUIÇÕES MUSICAIS, SOCIAIS E EDUCATIVAS.

Francinaldo Rodrigues da Silva
Universidade Federal de Goiás
francinaldo0304@hotmail.com

Nilceia Protásio Campos
Universidade Federal de Goiás
camposnilceia@gmail.com

PALAVRAS - CHAVE: Banda de música; Escola; Aprendizagem musical; Interação social.

Introdução

Este artigo é um recorte do projeto de pesquisa de mestrado (em andamento) da Escola de Música e Artes Cênicas da UFG.

A banda como prática instrumental tem se configurado como um espaço onde diferentes manifestações sociais acontecem. Segundo Costa (1998), Nascimento, (2004) e Pereira (1999), as bandas de música são um dos conjuntos instrumentais de maior penetração nas comunidades brasileiras, relacionando-se com as manifestações sociais de natureza diversa como: desfiles cívico-militares, procissões, novenas, festas e nos demais eventos culturais. Seus aprendizados vão além de tocar um instrumento.

Além disso, constituem um espaço importante de ensino e aprendizagem musical envolvendo muitas perspectivas de ensino: ensino de instrumento individual ou coletivo, aulas de teoria musical, marcialidade e disciplina. Assim, é inquestionável o papel educativo desses grupos (CISLAGHI, 2009).

Nessa perspectiva, Almeida (2002) destaca a importância das bandas na aprendizagem. Segundo a autora, a banda pode ser considerada uma instituição no qual o aprendizado ultrapassa o tocar um instrumento musical e aprender a ler partituras. Pode-se considerar que uma banda é uma “escola de vida”, possibilitando aos seus integrantes desenvolver inúmeras habilidades.

A banda é um dos lugares onde a aprendizagem musical acontece de maneira coletiva. De maneira geral, a banda está presente nas escolas de ensino regular na forma de ensino coletivo que:

[...] gera certo entusiasmo no aluno por fazê-lo sentir-se parte de um grupo, facilita o aprendizado dos alunos menos talentosos, causa uma competição saudável entre os alunos em busca de sua posição musical no grupo, desenvolve as habilidades de se tocar em conjunto desde o início do aprendizado, e proporciona um contato exemplar com as diferentes texturas e formas musicais (BARBOSA, 1997, p. 41).

Além de incentivar o desenvolvimento cultural, esses grupos proporcionam, segundo muitos regentes e a própria sociedade, um ambiente propício ao desenvolvimento social, pois para haver uma banda, primeiramente tem que haver coletividade – e onde há a coletividade, regras (implícitas ou explícitas) são estabelecidas. De acordo com Campos (2008, p. 105), “É importante considerar não apenas os aspectos ligados à prática musical, mas aos conhecimentos resultantes das relações de socialização, inclusive aqueles produzidos na escola – lugar onde as relações sociais e as práticas musicais se configuram de forma particular”.

Em algumas cidades, as bandas se tornam não o único, mas um importante meio de contato da população com a música instrumental, transformando-se em uma autêntica escola de formação nos âmbitos educacionais e profissionais.

Segundo Pereira (1999, p. 68-69), a banda de música em alguns lugares no Brasil ainda continua sendo o único local onde a convivência sociocultural e o aprendizado musical acontece efetivamente de forma gratuita: “No Brasil, elas se tornaram, em muitos locais, o único espaço da cidade em que o ensino musical e instrumental é desenvolvido, a única possibilidade de acesso e conhecimento para a maioria da população à música instrumental; somando-se a isso, as apresentações e performances ao vivo”.

Na cidade de Aparecida de Goiânia, com mais de quinhentos mil habitantes, há uma participação considerável das bandas escolares nos eventos, tanto da escola, quanto da cidade. De festivais de bandas a desfiles cívico-militares, é notória a atuação dessas bandas. Diante dessa realidade, surgem algumas implicações que se configuram em questões para esta pesquisa: Que contribuições essas bandas estão prestando a essa cidade e aos seus integrantes? Como se dá a aprendizagem musical nessas corporações? Que importância tem essas bandas para os indivíduos que dela participam?

Apesar de Aparecida de Goiânia possuir duas escolas públicas de música que, de alguma forma, oportunizam o aprendizado musical a determinado grupo da população, é perceptível a contribuição que as bandas de músicas escolares – 17 bandas em exercício, atualmente – tem proporcionado aos seus integrantes. Além do aspecto social, observa-

se que essas corporações possibilitam o acesso ao instrumento musical, e consequentemente, práticas necessárias para que a aprendizagem aconteça de forma satisfatória.

O fator de inclusão social é de suma importância se for considerada a falta de oportunidade que determinados alunos, especialmente de escolas públicas, possuem fora do ambiente escolar. Em sua maioria, os alunos vêm de famílias que não têm condições de comprar instrumentos ou de investir financeiramente em aulas de música (CAMPOS, 2008, p.107).

Vicente Salles afirma que a banda de música é um verdadeiro conservatório de música para os instrumentos de sopro e percussão, sendo responsável por boa parte da formação dos músicos brasileiros sejam eles amadores ou profissionais. Segundo Salles (1985, p. 11) “a banda de música é, pois o conservatório do povo e é, ao mesmo tempo, nas comunidades mais simples, uma associação democrática que consegue desenvolver o espírito associativo e nivelar as classes sociais”.

Metodologia

Para esta pesquisa, serão selecionadas duas bandas: Banda Marcial Centro Marista Divino Pai Eterno (CEMADIPE) e Banda Marcial Escola Centro de Valorização da Mulher e do Adolescente (ECOVAM). Enquanto a primeira pertence a uma entidade social que oferece oficinas (banda, coral, reforço escolar, teatro, dança, e outros) gratuitas para a comunidade em geral, a segunda pertence a uma escola católica conveniada com a Secretaria Estadual da Educação, que seleciona para fazer parte da banda somente alunos matriculados na escola.

A pesquisa irá averiguar de que forma as bandas de músicas em Aparecida de Goiânia contribuem para os processos de desenvolvimento social, educacional e musical dos alunos que dela participam. Objetiva-se também analisar a atuação dessas bandas através das observações de ensaios, e das apresentações públicas. Também será averiguado de que forma se dá o aprendizado musical nessas corporações.

A pesquisa será de natureza qualitativa e quantitativa. Visando obter resultados significativos para a análise dessa pesquisa, o trabalho será realizado a partir de revisão de literatura, observação direta das aulas teóricas, dos ensaios e das apresentações das bandas selecionadas. Serão aplicados questionários para os alunos

participantes dessas bandas e coletados depoimentos – escritos e/ou verbais – de alguns profissionais da escola que, de alguma forma acompanham o trabalho da banda, e de maestros dessas bandas.

Resultados esperados

Pretende-se, com este trabalho, mostrar possíveis caminhos que venham contribuir para que a música, veiculada pelas bandas, possa também constituir-se em um instrumento de formação do indivíduo. Vale atentar, portanto, não apenas para os aspectos musicais, mas também para uma dimensão social e educacional. Espera-se, dessa forma, que esta pesquisa venha trazer contribuições relevantes para a compreensão do trabalho desenvolvido com as bandas escolares, fomentando discussões no que se refere ao ensino de música e aspectos relacionados às corporações musicais como agentes de transformação social.

Referências

ALMEIDA, Laurinda Ramalho de, PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. **As relações interpessoais na formação de professores**. São Paulo: Edições Loyola, 2002. 157 p.

BARBOSA, Joel Luís. Desenvolvendo um método de banda brasileiro. In: ENCONTRO NACIONAL DA ANPPOM, 5., 1997, Goiânia. **Anais...** Goiânia: ANPPOM, 1997. p. 194-195.

CAMPOS, Nilceia Protásio. O aspecto pedagógico das bandas e fanfarras escolares: o aprendizado musical e outros aprendizados. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v.19, p.103 -111, março 2008.

CISLAGHI, Mauro César. **Concepções e ações de educação musical no projeto de bandas e fanfarras de São José-Sc: três estudos de caso**. Universidade do Estado de Santa Catarina – Udesc. Centro De Artes – Ceart Programa De Pós-Graduação em música. Florianópolis-Sc. 2009. 217 p.

COSTA, Luiz Fernando Navarro. Ensaio de Banda: Um Estudo sobre a Banda de Música Antônio Cruz. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 7., 1998, Recife. **Anais...** Recife: ABEM, 1998. p. 136-137.

NASCIMENTO, Marco Antonio Toledo. A importância da banda de música como formadora do músico profissional, enfocando os clarinetistas profissionais do Rio de Janeiro. In: ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO COLETIVO DE INSTRUMENTO MUSICAL, 1., 2004, Goiânia. **Anais...** Goiânia: ENECIM, 2004. CD-ROM.

PEREIRA, José Antônio. **A Banda de Música: Retratos Sonoros Brasileiros**. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Artes). – Instituto de Artes, 1999. São Paulo: Universidade Estadual Paulista 1999. 99 p.

SALLES, Vicente. **Sociedade de Euterpe**: as bandas de música no Grão-Pará. 2 ed. Brasília: Edição do Autor, 1985. 230p.

AULAS DE INSTRUMENTOS MUSICAIS EM GRUPO: UMA PROPOSTA A PARTIR DO CONCEITO DE ZONA DE DESENVOLVIMENTO PROXIMAL, DE VYGOTSKY

Mauro Luiz da Rocha Soares
UNIRIO-RJ

Resumo

O tema deste trabalho são as aulas de instrumentos musicais em grupo, nas quais os estudantes ingressam com níveis de conhecimento distintos. A diversidade exige do professor habilidade e conhecimento para tornar as aulas produtivas e agradáveis aos estudantes em níveis diferentes de desenvolvimento. Para compreender os processos de aprendizagem e desenvolvimento, este estudo teve como referencial teórico o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), do psicólogo L. S. Vygotsky, comparando-o com as conclusões alcançadas através de minha prática durante cinco anos na Escola de Música Villa Lobos, no Rio de Janeiro, onde ministro aulas de contrabaixo elétrico em grupo. Através do estudo e da aplicação do conceito de ZDP como referencial para as aulas, concluiu-se que a formação de grupos com estudantes em estágios diferentes é fator benéfico ao desenvolvimento dos alunos.

Palavras-chave: Aulas de Instrumentos – Vygotsky – Zona de Desenvolvimento Proximal

Introdução

Nas aulas de instrumento em grupo em cursos de música, os estudantes se apresentam em níveis diferentes de conhecimento e disponibilidade para o estudo, acarretando significativa heterogeneidade na composição das turmas. Os iniciantes, os que têm outras atividades e os que buscam aprender o instrumento para o seu lazer, necessitam de explicações mais detalhadas e de um andamento mais lento, de acordo com as suas possibilidades de entendimento e desenvolvimento. Os estudantes mais experientes, que dispõem de tempo para se dedicar ou aqueles que apresentam mais facilidade no aprendizado, desejam que o conteúdo seja transmitido com agilidade, permitindo que o programa seja o mais extenso e profundo possível. Além das diferenças de objetivos e do conhecimento prévio entre os integrantes da turma, o professor tem que lidar com as dificuldades e facilidades específicas de cada estudante, objetivando corrigir deficiências e explorar potencialidades.

Tendo em vista estas variáveis, este estudo se reporta à “Teoria do Conhecimento Sobre o Desenvolvimento Infantil e Humano”, do psicólogo bielorrusso Lev Semyonovitch Vygotsky (1896-1934), que desenvolveu o conceito de *zona de desenvolvimento proximal*, que trata das funções mentais que estão em processo de maturação. Objetiva-se encontrar no trabalho de Vygotsky fundamentação teórica que auxilie os professores de instrumentos musicais a compreender os processos de aprendizado e de desenvolvimento dos estudantes. Considerando a possibilidade das aulas serem ministradas a turmas, busca-se, a partir dos estudos de Vygotsky, meios para reconhecer e utilizar os benefícios que a formação de turmas pode trazer a estes processos, através da relação entre estudante e professor e das relações entre os integrantes do grupo.

Para elaboração deste trabalho, observei o desempenho dos estudantes do curso básico de contrabaixo elétrico da Escola de Música Villa Lobos, em aulas individuais e em grupos, entre 2005 e 2010. As turmas de contrabaixo são compostas por estudantes oriundos de diferentes regiões do Estado do Rio de Janeiro e pertencentes a faixas etárias distintas, além de interesses e conhecimentos diversos. Ao longo desse período de cinco anos, que coincidiu com o período de minha graduação em licenciatura em música, as aulas foram se transformando influenciadas, parte pela experiência, parte pela aquisição da formação teórica que fundamenta este trabalho.

Principais ideias de Vygotsky

Vygotsky buscava novas abordagens para a Psicologia que até então se dividia entre duas correntes: uma, que considerava que o homem era regido por fatores biológicos, e outra, que considerava que o desenvolvimento humano se dava em razão de fatores sociais. A nova abordagem proposta por Vygotsky articula as duas hipóteses, como Andrade e Carvalho descreveram:

1. As **funções psicológicas têm um suporte biológico**, pois têm origem na atividade cerebral;
2. **O funcionamento psicológico fundamenta-se nas relações entre o indivíduo e o mundo exterior, as quais desenvolvem-se (sic) num processo sócio-histórico.** Os membros do grupo social são importantes na **mediação entre a cultura e indivíduo**. Os processos de aprendizagem põem em marcha o processo de desenvolvimento;

3. **A relação homem-mundo é uma relação mediada por sistemas simbólicos**, como a linguagem, a escrita, os números, os signos em geral. **Mediação**, no caso, significa intervenção de um elemento intermediário na relação. A relação deixa de ser direta e passa a ser mediada por este elemento (Andrade e Carvalho, s.d. grifos do original).

Nesse sentido, o sujeito se constitui na relação entre fatores biológicos (fenômenos internos) e fatores sociais (fenômenos externos), mais a mediação dos símbolos na relação homem e meio.

Relação entre desenvolvimento e aprendizagem

Vygotsky estudou a interação entre aprendizado e desenvolvimento das crianças, através do estudo de três correntes teóricas. A primeira corrente pressupunha que o desenvolvimento da criança se dá independentemente do aprendizado, um processo externo que não interfere no desenvolvimento, mas se utiliza dos avanços do desenvolvimento, devendo seguir o crescimento mental.

A segunda corrente afirmava que aprendizado é desenvolvimento. Sendo assim, os dois processos estão misturados e ocorrem simultaneamente.

A terceira posição teórica combina as duas primeiras. Vygotsky cita o trabalho de Koffka, segundo o qual o desenvolvimento se dá através da conjugação da maturação do sistema nervoso com o aprendizado. A maturação habilita a criança para processos específicos de aprendizado que, por sua vez, estimula o processo de maturação. Esta posição teórica tem como fator relevante a importância dada ao aprendizado como propulsor do desenvolvimento.

A partir do estudo dessas três correntes, Vygotsky tenta trazer uma nova interpretação para a relação entre desenvolvimento e aprendizagem. Segundo ele (Vygotsky, 1994, p. 75), o desenvolvimento ocorre como consequência da internalização, ou seja, da reconstrução interna de uma operação externa. Os processos de apropriação e internalização dos saberes culturalmente estabelecidos ocorrem gradativamente e provocam uma série de transformações. Trata-se de uma apropriação individual dos conhecimentos que pertencem ao meio social. Os processos de apropriação e internalização não se caracterizam apenas por uma aquisição do conhecimento, mas por

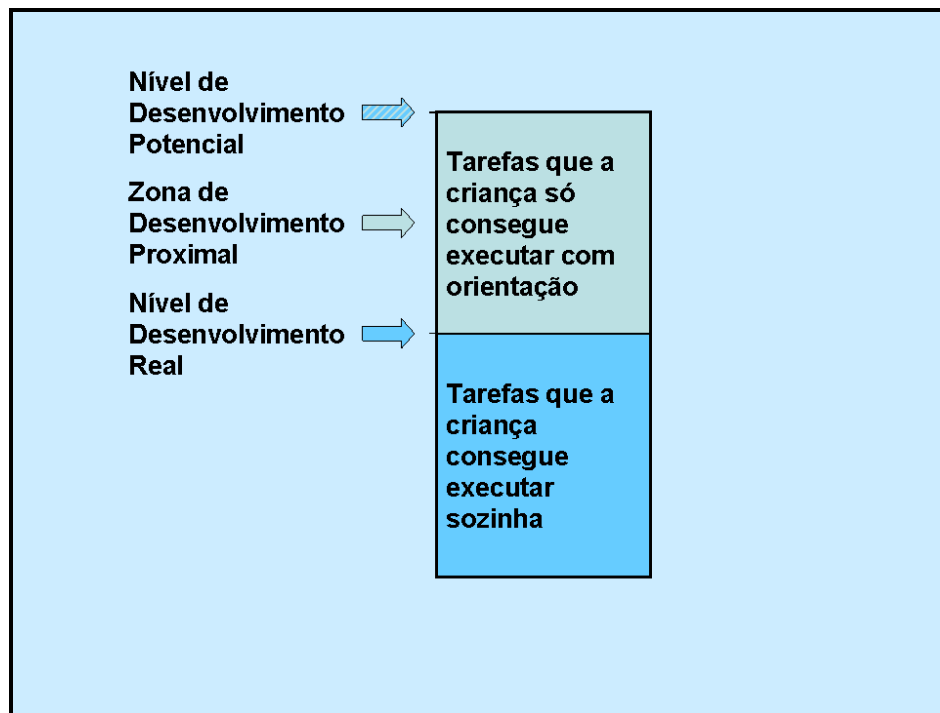
uma reelaboração. Esta reelaboração acontece de maneira única em cada sujeito, à medida que cada um reconstrói o conhecimento de maneira diferente, de acordo com as diferentes relações que estabelece com o ambiente sócio cultural e com os elementos intermediários da relação.

Vygotsky percebeu que existem, então, atividades que já são do domínio da criança, atividades que estão em processo de apropriação e internalização e atividades que ainda estão distantes da compreensão da criança. A partir do estabelecimento desses três estágios de desenvolvimento, elaborou o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal, que será abordado a seguir.

O Conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal

Percebendo que diversas tarefas que estão sendo aprendidas pela criança se encontram em processo de internalização, Vygotsky desenvolveu o conceito de *zona de desenvolvimento proximal*, que revela as funções que se encontram nesta fase. A *zona de desenvolvimento proximal* consiste na região compreendida entre o *nível de desenvolvimento real*, que se estabelece como resultado de ciclos de desenvolvimento já completados - abrange aquelas tarefas que a criança é capaz de fazer por si mesma - e o *nível de desenvolvimento potencial*, onde se encontram aquelas tarefas que a criança só consegue desenvolver com a orientação ou o acompanhamento de um adulto ou de companheiros que já adquiriram independência na execução da tarefa, como demonstrado através do Quadro 1:

Quadro 1: A Zona de Desenvolvimento Proximal



De acordo com este conceito, na *zona de desenvolvimento proximal*, encontram-se as tarefas que a criança consegue fazer por imitação. Segundo Vygotsky, a *zona de desenvolvimento proximal* de hoje antecede e prenuncia o *nível de desenvolvimento real* de amanhã. Sendo assim, o bom aprendizado é aquele que se antecipa ao desenvolvimento, dirigindo o estudante para aquilo que ele ainda não é capaz de fazer, incidindo sobre a sua *zona de desenvolvimento proximal* e estimulando processos mentais em fase de maturação que, ao se concretizarem, integrarão o *nível de desenvolvimento real* e servirão como base para novas aprendizagens.

A partir da compreensão do conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), conclui-se que não é proveitoso propor grandes desafios, forçando o estudante a executar tarefas que ainda estão distantes da sua compreensão e da sua capacidade de execução (fora da sua ZDP). Estes grandes desafios só vão criar tensão e frustração. Convém procurar identificar quais são as atividades que estão próximas do alcance do estudante, ou seja, identificar os limites da sua ZDP e dirigir a instrução para estas atividades. Convém exemplificar antes de pedir ao estudante que execute a tarefa e, sempre que necessário, praticar junto com ele, até que o mesmo adquira independência na execução. Após a execução, convém apontar outros caminhos além dos já utilizados, a

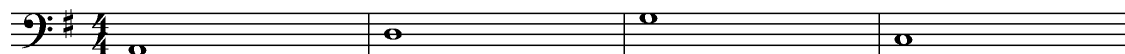
fim de que uma maneira de executar não se cristalice na mente do estudante, mas seja entendida apenas como uma possibilidade, entre outras que devem ser experimentadas. Quando se passa uma tarefa para mais de um estudante é conveniente procurar identificar qual deles está mais apto para a execução e começar a prática individual por este estudante. Este procedimento dará mais tempo aos demais para observarem a execução do primeiro, além de valorizar e estimular aquele estudante. Também convém pedir que todos executem juntos a tarefa, dando mais uma oportunidade para que ela seja imitada, antes da tentativa de se propor que ela seja executada individualmente. Ao executarem juntos, cria-se uma interação onde um apoia o outro, diminuindo a tensão e a responsabilidade. Segundo Vygotsky, a interação entre os pares traz uma forma de aquisição de conhecimento diferente da interação entre aluno e professor, que pressupõe uma relação entre quem sabe e quem não sabe. Também é proveitoso promover a execução da mesma tarefa em graus distintos de dificuldade ao mesmo tempo, onde os alunos mais adiantados são chamados a executar tarefas mais complexas e os menos adiantados, a executa-las de maneira simplificada.

Este conceito pode ser aplicado com eficiência no estudo do *walking bass*¹. O treinamento do *walking bass* objetiva que o contrabaixista consiga traçar um caminho de um acorde a outro tendo como base as notas que compõem cada acorde, podendo posteriormente serem intercaladas notas estranhas aos mesmos. A partir de uma harmonia com um acorde para cada compasso, e considerando a presença de três estudantes em estágios diferentes do aprendizado de *walking bass*, o estudante menos adiantado pode tocar apenas as notas fundamentais dos acordes no primeiro tempo de cada compasso. No exemplo musical 1 podem ser usadas cordas soltas para se tocar as notas Lá, Ré, Sol e Mi. O estudante só precisará pressionar as cordas para tocar as notas Dó, Fá# e Si.

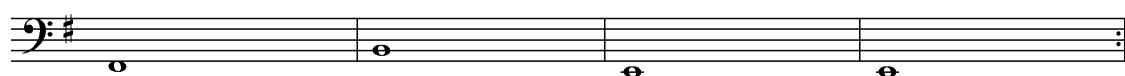
¹ Maneira de conduzir o contrabaixo muito utilizada no jazz, onde se toca preferencialmente uma nota por pulso, traçando caminhos entre os acordes.

Exemplo Musical 1

A m7 D m7 Gmaj7 Cmaj7



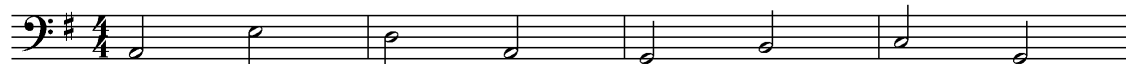
5 F#m7(b5) B7 E m7 E m7



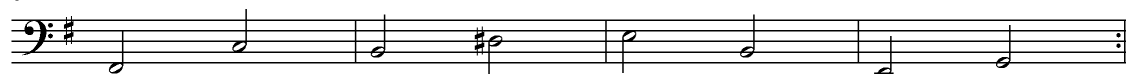
O estudante que se encontra no nível intermediário de desenvolvimento pode tocar a nota fundamental de cada acorde no primeiro tempo e outra nota do acorde no terceiro tempo. No exemplo musical 2 demonstro uma possibilidade de resultado a partir desta proposta.

Exemplo Musical 2

A m7 D7 Gmaj7 Cmaj7



5 F#m7(b5) B7 E m7 E m7



O estudante que se encontra no nível mais adiantado pode tocar uma nota em cada tempo do compasso, começando preferencialmente pelas notas fundamentais dos acordes, seguidas de mais três notas. Neste momento, estarão disponíveis todas as notas dos estágios anteriores, podendo ser incluídas notas melódicas.

Exemplo Musical 3

A m7 D7 Gmaj7 Cmaj7



5 F#m7(b5) B7 E m7 E m7



Cabe ressaltar que as partituras escritas nos exemplos 1, 2 e 3 não serão lidas pelos estudantes, que estarão lendo as cifras e escolhendo as notas que utilizarão, sendo incentivados a modificar as suas escolhas a cada passagem. As partituras são apenas demonstrações de alguns resultados possíveis da combinação das notas disponíveis em cada estágio.

Com essa prática, estudantes de níveis diferentes podem integrar a mesma turma, sem que um prejudique o estudo do outro. Pelo contrário, a presença de outros estudantes em estágios diferentes do aprendizado é benéfica. De acordo com Keith Swanwick “As evidências sugerem que pode-se (*sic*) obter melhores resultados ensinando-se instrumentos em grupos em vez de exclusivamente, de um em um” (Swanwick, 2003, p. 67). Os estudantes observam os colegas mais adiantados em alguns aspectos e estão atuando em sua ZDP, tendo exemplos dos próximos passos que darão. Ao mesmo tempo, os mais adiantados observam os menos adiantados e, mentalmente, vão refazendo o seu caminho, consolidando etapas que já atravessaram e vendo outras possibilidades de se combinar as notas na construção dos caminhos do baixo.

Cada um desses estágios do treinamento do *walking bass* permite variações que convém estimular os estudantes a experimentar. O estudante do primeiro estágio pode utilizar oitavas diferentes para as notas. O segundo estudante, além da substituição das posições para as notas, pode aumentar gradativamente a lista de notas disponíveis, primeiro utilizando fundamentais, quintas e oitavas, depois incluindo as terças e, posteriormente as sétimas. A liberdade de interpretação na execução deve ser incentivada pelo professor, com a finalidade de evitar a repetição mecânica dos padrões utilizados nas demonstrações que acompanham as explicações. Swanwick também aborda este aspecto quando afirma que “É preciso que haja algum espaço para a escolha, para a tomada de decisões, para a exploração pessoal” (Swanwick, 2003, p. 67). O objetivo é que os estudantes não memorizem respostas, mas que desenvolvam linhas de raciocínio que possam incluir cada vez mais elementos e abranger cada vez mais possibilidades de combinação destes elementos nas suas criações e interpretações.

Pode-se variar também o andamento, aumentando e reduzindo novamente a cada passagem para mudar de estágio de dificuldade. Além dessas variações na mesma música, convém utilizar músicas de grau de complexidade harmônica diferente para

consolidar cada etapa ou trocar uma música mais complexa por uma mais simples ao se fazer a passagem de uma etapa para outra.

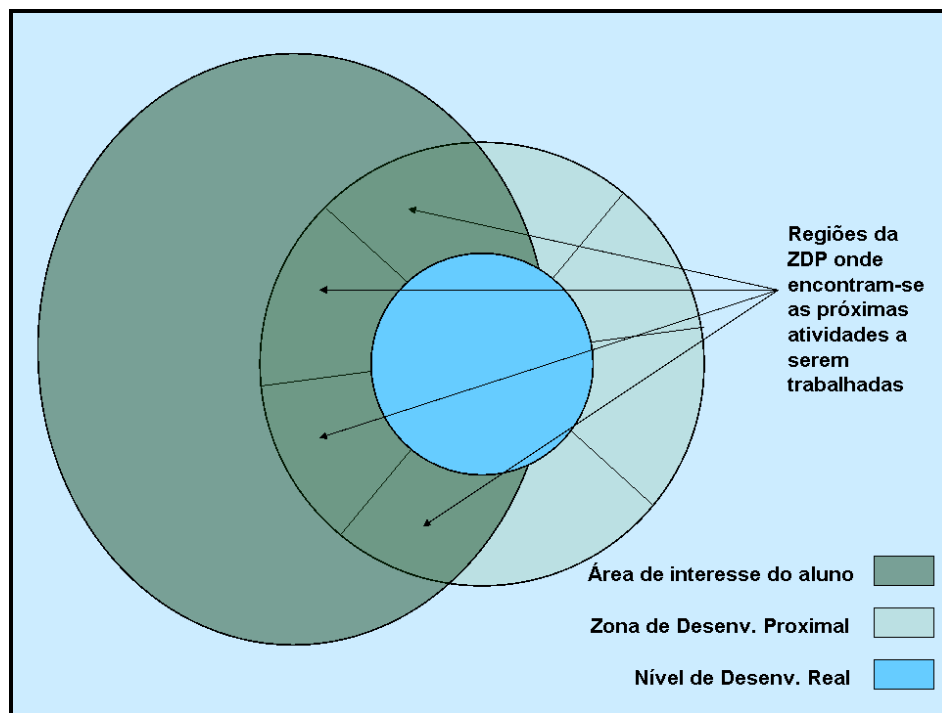
Aprendizado não Formal

Vygotsky também discorreu sobre o aprendizado não formal, que antecede o aprendizado formal: “O ponto de partida dessa discussão é o fato de que o aprendizado das crianças começa muito antes de elas frequentarem a escola. Qualquer situação de aprendizado com a qual a criança se defronta na escola tem sempre uma história prévia” (Vygotsky, 1994, p. 110).

As palavras de Vygotsky nos alertam para o fato de que o estudante não começa a aprender no momento em que entra na aula de instrumento. Ele está construindo o seu conhecimento cada vez que escuta músicas, vê alguém tocando ou que se reúne informalmente com amigos para tocar. Qualquer situação de aprendizado tem sempre uma história prévia e uma história que continua acontecendo paralelamente ao aprendizado formal. As músicas que fazem parte do ambiente cultural no qual o aluno está inserido já vão moldando a sua ZDP e serão mais facilmente aprendidas, uma vez que seus elementos musicais já lhe são familiares.

Lembrando que a instrução deve ser dirigida à ZDP, buscando atingir processos que estão em fase de maturação, cabe ao professor conciliar os interesses dos estudantes com as suas possibilidades de aprendizado no momento, escolhendo tarefas que pertençam à ZDP do estudante e que possam conduzi-lo na direção dos seus objetivos. O Quadro 2 traz uma representação da combinação da ZDP com as áreas do conhecimento que são do interesse do estudante, apontando o direcionamento da instrução e orientando a escolha das próximas tarefas a serem trabalhadas.

Quadro 2: Direcionamento da Instrução



Conclusão

No processo de elaboração deste trabalho, procurou-se relacionar a prática de aulas de instrumentos musicais em grupo com o conceito de *Zona de Desenvolvimento Proximal*, de Vygotsky, em que o autor propõe que a instrução seja direcionada para aquelas atividades que a criança ainda não domina, mas que seja capaz de fazer com orientação ou por imitação. A conclusão foi de que as atividades de aula não devem propor grandes desafios, pois isso só gera tensão e frustração. O professor de instrumentos musicais pode propor atividades pertinentes a cada etapa do desenvolvimento, exemplificando e acompanhando, até que o aluno adquira independência na execução. Também se concluiu que a presença de estudantes em níveis diferentes de desenvolvimento pode ser benéfica ao estudo de todo o grupo. Atribuindo tarefas dentro da ZDP de cada um, os menos adiantados podem participar da atividade executando um caminho mais simples, enquanto vão tendo contato com os próximos passos que darão. Os mais adiantados, enquanto elaboram caminhos mais complexos, refazem a sua trajetória ao observarem os demais, consolidando etapas que já atravessaram e vendo outras possibilidades que antes não vislumbraram.

Referências:

ANDRADE, Ludmila Thomé de; CARVALHO, Marlene. *O pensamento de Vygotsky: notas de aula*. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro/Faculdade de Educação, [s.e.] [s.d.]

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

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. *Vygotsky & Bakhtin, Psicologia e Educação: um intertexto*. São Paulo: Ed. Ática, 1994.

HEDEGAARD, Mariane. A zona de desenvolvimento proximal como base para a instrução In: Moll, Luís C. (Org). *Vygotsky e a educação. Implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996, p. 341-362.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. Vygotsky e o processo de formação de conceitos. In: LA TAILLE Yves de et al. *Piaget, Vygotsky, Wallon, teorias psicogenéticas em discussão*. São Paulo: Ed. Summus, 1992, p. 23-34.

_____. O problema da afetividade em Vygotsky. In: LA TAILLE, Yves de et al. *Piaget, Vygotsky, Wallon, teorias psicogenéticas em discussão*. São Paulo: Ed. Summus, 1992, p. 75-84.

_____. Pensar a educação. In: CASTORINA, José Antônio et al. *Piaget-Vygotsky: Novas contribuições para o debate*. São Paulo: Ed. Ática, 1998, p. 51-83.

SWANWICK, Keith. *Ensinando música musicalmente*. Tradução de Alda de Oliveira; Cristina Tourinho. São Paulo: Ed. Moderna, 2003.

TUDGE, Jonathan. Vygotsky, a zona de desenvolvimento proximal e a colaboração entre pares: implicações para a prática em sala de aula. In: MOLL, Luís C. (Org). *Vygotsky e a educação. Implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996, p. 151-168.

VYGOTSKY, Lev. Semyonovitch. *A Formação Social da Mente: O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. COLE, Michael et al (Orgs.). Tradução de José Cipolla Neto et al. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

EDUCAÇÃO MUSICAL COLETIVA ATRAVÉS DE INSTRUMENTOS DE SOPRO E PERCUSSÃO: ANÁLISE DE MÉTODOS E SISTEMATIZAÇÃO DE UMA PROPOSTA

Fabício Dalla Vecchia
Universidade Federal da Bahia
fatrombone@gmail.com

RESUMO

Este relato de pesquisa está inserido no contexto rico e diverso da educação musical através dos instrumentos de sopro e percussão que tem ocorrido nas bandas e orquestras escolares brasileiras. Neste contexto é possível identificar a falta de uma organização dos conteúdos básicos em níveis, estágios ou séries. Verificou-se que esta seriação pode tornar o percurso de aprendizagem mais fluido. Os Parâmetros Curriculares Nacionais, não detalham tais conteúdos e esta organização de níveis já é vastamente utilizada em materiais e repertórios didáticos estrangeiros. A partir da análise descritiva e comparativa de sete métodos diferentes gerou-se uma proposta de conteúdos para um percurso de aprendizagem. Através dos fundamentos de Swanwick (1979) e Elliott (1995) e do delineamento das ferramentas de análise constatou-se a maneira como os materiais foram organizados em níveis e quais eram seus enfoques na abrangência dos princípios da EMuCISP delineados por Barbosa (2011). Este processo resulta em uma divisão de conteúdos mínimos para os dois primeiros estágios de aprendizado de instrumentos de banda e orquestra escolar. Esta proposta pode ser utilizada na elaboração e classificação de materiais didáticos, repertórios e outros.

Palavras Chave: educação musical; ensino coletivo; método; banda escolar; orquestra escolar.

Este artigo traz parte da proposta resultante da pesquisa de doutorado em educação musical. Sete diferentes métodos e seus respectivos livros didáticos foram analisados. Os critérios de seleção dos métodos foram: 1) contemporaneidade - publicações recentes das principais editoras da área musical e 2) disponibilidade - facilidade de compra através de sítios na internet, uma vez que os títulos, com exceção de três, são estadunidenses. O primeiro critério foi escolhido por considerar que os métodos mais recentes buscam refletir as atuais filosofias da educação musical. Abrangeram-se métodos da década de 1980, até o ano de 2010. No entanto, as editoras têm publicado métodos de ensino coletivo de instrumentos de sopro e percussão desde a década de 1920 e estes têm sido objeto freqüente de estudos. Os atuais métodos trazem a experiência destes anos de publicação e propõem agregar resultados destes estudos. Portanto, esta análise trará pedagogias que resultam da evolução do ensino coletivo de

instrumentos de sopro e percussão nos últimos 90 anos e que estão atualizadas com as recentes filosofias da educação musical. A pedagogia utilizada nos métodos mudou sensivelmente nesses anos, contudo, a organologia dos instrumentos e a instrumentação das bandas, praticamente, se mantiveram. Mais recentemente, a maioria dos métodos de banda incorporou o piano e o baixo elétrico, pois os mesmos servem de base rítmica e como referencial harmônico. A técnica básica de se tocar instrumentos de sopro e percussão também avançou nas últimas décadas, mas seu conteúdo não sofreu alteração significativa em diferentes contextos culturais.

Os livros e métodos selecionados, conforme os critérios anteriormente estabelecidos foram:

Sound Innovations for Concert Band: A Revolutionary Method for Beginning Musicians livros 1 e 2 de Sheldon *et al.*, publicado pela editora Alfred em 2010. Sigla: S.I. (Para simplificar a identificação dos livros didáticos, seus títulos serão citados de forma abreviada, por siglas.)

Accent on Achievement: A Comprehensive Band Method that Develops Creativity and Musicianship livros 1 e 2 de O'Reilly e Williams, publicado pela Alfred em 1998. Sigla: A.A.

Essential Elements 2000: Comprehensive Band Method livros 1 e 2 de Lautzenheiser *et al.*, publicado pela Hal Leonard em 1999. Sigla: E.E.

Belwin 21st Century Band Method livros 1 e 2 de Bullock e Maiello, editado pela Belwin em 1997. Sigla: B.T.

Standard of Excellence: Comprehensive Band Method livros 1 e 2 de Pearson, Bruce, editado pela Neil A. Kjos Music Company, Publisher em 1993. Sigla: S.E.

Da Capo - Método Elementar para o Ensino Coletivo de Instrumentos de Banda de Joel Barbosa, editado pela Keyboard em 2004. Sigla: D.C.

Da Capo Criatividade - Método Elementar para o Ensino Coletivo de Instrumentos de Banda de Joel Barbosa, editado pela Keyboard em 2011. Sigla: D.C.C.

Livro de Exercícios Diários de Fred Dantas, Edição Eletrônica do Selo Casa das Filarmônicas, Bahia. s/d. Sigla E.D.

Eles têm diversos aspectos em comum. Todos os estrangeiros (1 ao 5), exceto o S.I., estão divididos em três livros seqüenciais. Cada um é planejado para atender uma

série escolar. Devido a isto, encontramos inúmeras semelhanças nos conteúdos de métodos de mesmo nível, ainda que, de editoras diferentes. As diferenças estão no repertório e na ênfase dada ao desenvolvimento das diversas habilidades musicais. Por exemplo, alguns métodos priorizam mais a técnica instrumental que a criatividade, outros mais a leitura etc. Contudo, eles buscam seguir os *national music education standards* (parâmetros nacionais para a educação musical do MENC - The National Association for Music Education). Outras características em comum são: instrumentação, materiais complementares, impressão colorida, identidade visual voltada para juvenis, ilustrações ou desenhos e mídias complementares como CD de áudio e de mp3, DVD e programas para computador.

Portanto, a proposta a seguir, buscou abordar os dois primeiros estágios, pois os estágios seguintes são desdobramentos destes e, a partir do estágio três, as técnicas e conteúdos podem ser trabalhados através do repertório.

Proposta de divisão de conteúdos

Atividades didáticas

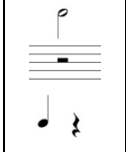
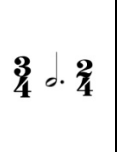
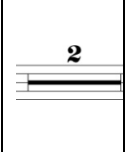
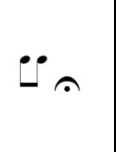
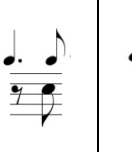
As ferramentas de análise que partiram do processo de revisão dos métodos demonstraram suas abrangências na tentativa de mostrar o perfil de cada livro e suas características principais. A ênfase na performance musical em relação a outras modalidades de atividades pode ser considerada uma tendência dos materiais didáticos e das bandas de música em geral. Como afirma Alves da Silva (2010) “a apreciação musical foi o parâmetro menos desenvolvido entre as experiências musicais nas quatro bandas [por ele] pesquisadas” (Alves da Silva, 2010, p. 167). O D.C.C. é um exemplo de material didático onde é possível trabalhar diversos tipos de modalidades de atividades num mesmo livro e, por vezes, num mesmo exercício. Sendo assim, é proposto que as atividades didáticas contenham equilíbrio entre as modalidades e, ao mesmo tempo, permitam ao professor e integrantes direcionar a utilização dos materiais de forma a atingir os objetivos do grupo. A depender do contexto em que a banda está inserida, o modelo de parâmetros C(L)A(S)P, proposto por Swanwick (1979), apesar de ser considerado importante por possuir equilíbrio nas modalidades, muitas vezes não corresponde aos objetivos e necessidades da banda. Como coloca Benedito (2008), o aprendizado do instrumento está diretamente associado a um objetivo muito bem definido que é

tocar na banda e não receber um diploma. Ou seja, numa proposta de EMuCISP acredita-se que tanto o material didático, quanto peças e arranjos destinados à banda escolar podem incorporar modalidades diversas e, por consequência, habilidades e conhecimentos em música para atingir os objetivos do grupo.

Sequência de elementos de ritmo

O vasto universo rítmico da música brasileira tem como uma das características padrões rítmicos e maneiras de utilizar e interpretar a grafia tradicional próprios. A seguir, é proposta uma sequência que tem por função formar as bases para a leitura e interpretação, principalmente, de canções tradicionais.

Quadro 1 – Proposta de sequência de ritmos para o Estágio 1

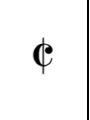
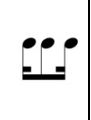
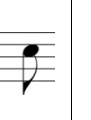
			Ligadura de prolongação					
--	--	--	-------------------------	--	---	--	--	--

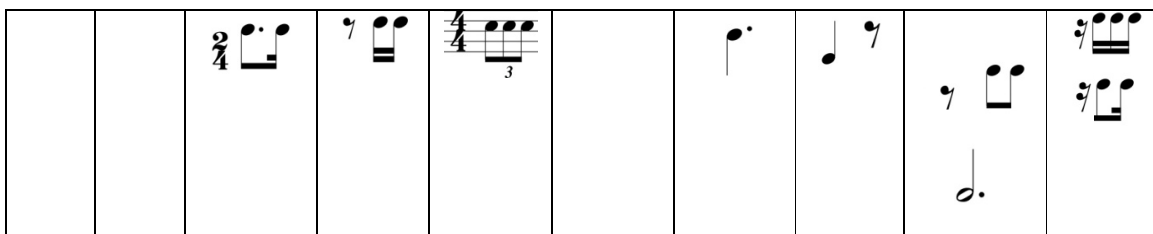
Fonte: VECCHIA, F., Pesquisa bibliográfica, 2011.

Esta proposta é semelhante à sequência de elementos de ritmo do D.C., o que difere é o acréscimo da síncope (colcheia-semínima-colcheia) ausente neste. No D.C.C. ela aparece num formato aproximado (par de colcheias-pausa de colcheia-colcheia). Desta forma, o autor do D.C.C. incluiu a prática da síncope, ausente no D.C. Para não perder a compatibilidade entre os dois livros o autor preferiu usar melodias onde a síncope poderia ser tocada com uma figura aproximada. Esta inserção da síncope (colcheia-semínima-colcheia) se justifica devido à mesma ser amplamente utilizada nas músicas brasileiras e latinas.

No estágio 2, as figuras rítmicas foram definidas a partir da ocorrência nos métodos analisados.

Quadro 2 - Proposta de sequência de ritmos para o Estágio 2

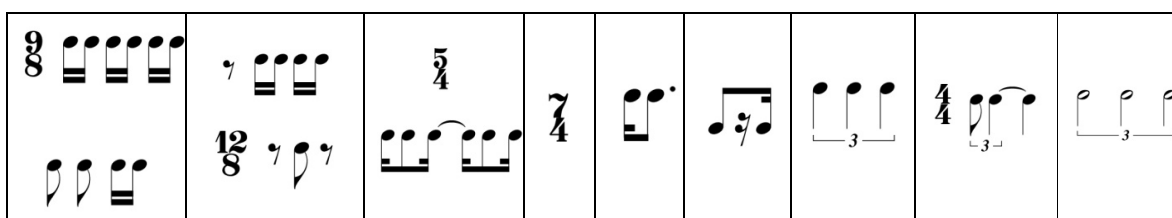
									
---	---	---	---	---	---	---	---	--	---



Fonte: VECCHIA, F., Pesquisa bibliográfica, 2011.

Ao completar o Estágio 2 o universo de leitura de ritmos é considerável. A partir dele, são propostos os seguintes elementos de ritmo, baseando-se na projeção dos dois estágios anteriores.

Quadro 3 - Proposta de seqüência de ritmos para o Estágio 3



Fonte: VECCHIA, F., Pesquisa bibliográfica, 2011.

4.2.5 Sequência de notas e técnica instrumental

Ao Estágio 1, a proposta indica a mesma seqüência de notas utilizada pelos livros do método Da Capo. Esta apresenta equilíbrio na distribuição de notas e possibilitam a inserção de inúmeros repertórios. Ela é muito semelhante às seqüências dos métodos estadunidenses, dada a instrumentação das bandas serem muito parecidas.

Figura 1 - Sequência da apresentação das notas - D.C

PÁGINA	1	2	3	4	5	6	7	8	9
EXERCÍCIOS	1-5	6-10	11-15	16-20	21-24	25-29	30-34	35-37	38-39
Flauta									
Oboé									
Clarinete em si bemol									
Sax alto em mi bemol									
Sax tenor em si bemol									
Trompete Bombardino em si bemol									
Sax Horn em mi bemol									
Trompa em fá									
Trombone Bombardino Fagote									
Tuba em mi									
Tuba em sib									
Percussão		Batidas alternadas	Batidas duplas	Paradiddle simples	Triângulo				

Fonte: BARBOSA, J. S., Método Da Capo, 2004.

Figura 2 - Sequência da apresentação das notas - D.C - Continuação

PÁGINA	10	11	12	13	14	15	16	17	18
EXERCÍCIOS	40-44	45-50	51-55	56-58	59-62	63-66	67-69	70-74	75-79
Fl.									
Ob.									
Cl.									
Sx. A.									
Sx. T.									
Tpt. Bom.									
Sx. H.									
Tp.									
Trb. Bom. Fag.									
Tub. MiB									
Tub. Sib									
Perc.		Flams 	Prato suspenso	Batida na borda: Ritmo: 		Blodo de madeira Ritmos: 		Rufo de 5 batidas 	

Fonte: BARBOSA, J. S., Método Da Capo, 2004.

Figura 3 - Sequência de apresentação das notas - D.C - Continuação

PÁGINA	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28
EXERCÍCIOS	80-81	82-86	87-90	91-95	96-100	101-105	106-111	112-117	118	119-126
Fl.										
Ob.										
Cl.										
Sx. A.										
Sx. T.										
Tpt. Bom.										
Sx. H.										
Tp.										
Trb. Bom. Fag.										
Tub. MiB										
Tub. Sib										
Perc.				Rufo de 9 batidas Rufo de prato suspenso		Baqueta na borda Rufo de triângulo	Caixa sem esteira			

Fonte: BARBOSA, J. S., Método Da Capo, 2004.

Nos estágios 1 e 2 as técnicas propostas para a percussão acompanham as do sopro na sequência utilizada no método D.C., no entanto, são propostos que se insiram neste estágio pandeiro e outros instrumentos de percussão brasileiros.

A proposta de notas do estágio 2 foi baseada nas seqüências de notas dos livros didáticos analisados. Isso é possível devido à semelhança na instrumentação das

bandas estrangeiras e brasileiras, no entanto os instrumentos de percussão diferem de acordo com o repertório realizado e nas bandas brasileiras não é comum o uso de percussão de teclados e tímpanos, chamados neste trabalho, de percussão melódica. Portanto estes não serão incluídos nesta proposta. No entanto se incluem saxhorn em Mi bemol e tuba em Mi bemol. Abaixo a proposta de seqüência de notas para o estágio 2.

Figura 4 - Sequência de apresentação de notas - Proposta Estágio 2

The musical score displays a sequence of notes for eleven instruments across four measures. The instruments are listed on the left, and their corresponding notes are shown on staves. The notes are as follows:

Instrument	Measure 1	Measure 2	Measure 3	Measure 4
Flauta Dó	Dó	Re	Mib	Fá
Oboé em Dó	Dó	Re	Mib	Fá
Clarinete em Sib	Sib	Re	Mib	Fá
Sax Alto em Mib	Mib	Re	Mib	Fá
Sax Tenor em Sib	Sib	Re	Mib	Fá
Trompete em Sib Bombardino (C. Sol)	Sib	Re	Mib	Fá
Sax Horn em Mib	Mib	Re	Mib	Fá
Trompa em Fá	Fá	Re	Mib	Fá
Trombone, Bombardino e Fagote em Dó	Dó	Re	Mib	Fá
Tuba em Mib	Mib	Re	Mib	Fá
Tuba em Sib	Sib	Re	Mib	Fá

Fonte: VECCHIA, F., Pesquisa bibliográfica, 2011.

Assim como visto na análise dos livros 2, na proposta para o estágio 2 há uma expansão do registro pra o agudo e grave, partindo das notas já aprendidas no estágio 1. São adicionadas notas que irão fazer parte das tonalidades estudadas.

Figura 5 - Sequência de apresentação de notas - Proposta Estágio 2 continuação

The musical score for Figure 5 shows a sequence of notes for various instruments across 6 measures. The instruments listed are Flauta Dó, Oboé em Dó, Clarinete em Sib, Sax Alto em Mib, Sax Tenor em Sib, Trompete em Sib/Bombardino (C. Sol), Sax Horn em Mib, Trompa em Fá, Trombone/Bombardino/Fagote em Dó, Tuba em Mib, and Tuba em Sib. The notes are distributed across the measures, with some instruments playing multiple notes in a single measure.

Fonte: VECCHIA, F., Pesquisa bibliográfica, 2011.

No estágio 2 são propostos para a percussão não melódica os seguintes rudimentos: *Flamacue*, *Triple Paradiddle*, *Drag Paradiddle*, *Single Ratamacue* e *Rim Shot*. Como dito anteriormente, também é proposto que se trabalhem instrumentos e técnicas específicas da percussão brasileira, de acordo com o repertório.

Sequência de tonalidades

Estágio 1 - Si bemol maior, Fá maior, Mi bemol maior e escalas de Si bemol nos modos Mixolídio, Lídio e Lídio-Mixolídio. Estes são modos presentes na música brasileira tradicional.

Estágio 2 - Revisão das tonalidades do estágio livro 1 e Dó maior, Lá bemol, Réb maior, Tonalidade menor e Escalas para improvisar.

Repertórios e exercícios

Quanto ao repertório utilizado neste tipo de ensino, um fato a ser considerado é o limite de como se pode conhecer a cultura musical do outro, através de simplesmente tocar suas melodias e fora de seus contextos originais. Uma melodia de maracatu, por exemplo, tocada por uma banda em uma sala de aula poderá dar somente uma pálida noção desta manifestação cultural e é, também, uma ferramenta muito limitada para compreendê-la. Falta neste contexto a sonoridade mais percussiva do grupo de maracatu, o brilho das vestimentas, os movimentos da dança e alegoria. Contudo, a atividade na banda possa despertar, talvez, o interesse de um ou outro aluno nesta manifestação tradicional. Segundo Barbosa (2012) é necessário ter critérios muito sensatos para selecionar que cultura musical pode ser incluída no método da banda e como ela deve ser estudada. De acordo com este mesmo autor, os alunos devem estar conscientes das limitações deste processo de estudo. O livro não deve só dar informações sobre a história e a região de onde as músicas vem, mas também sobre a tradição a que pertencem. Os PCNs brasileiros estimulam a pluralidade cultural e Barbosa afirma que, para cumprí-los com propriedade as atividades da banda com este conteúdo podem fazer parte de uma programa maior da escolas brasileiras, onde se incluam intercâmbios entre as mesmas, grupos musicais e comunidades culturais.

Dentro desta ótica, a proposta ressalta a necessidade de se incluir na prática coletiva, primeiramente, músicas das tradições culturais e musicais autóctones e, então, as estrangeiras, começando pela proximidade geográfica e cultural.

Apreciação e criatividade

As atividades musicais em grupo estimulam a apreciação dos alunos indiretamente, pois se dão junto com atividades como a performance em aulas, ensaios e apresentações. Na análise ocorrida, foi possível identificar que atividades com foco em apreciação e criatividade foram pouco ocorrentes nos livros didáticos, com exceção do D.C.C. Ao considerar o modelo *C(L)A(S)P* de Swanwick (1979), percebe-se que ambas são atividades didáticas indispensáveis para o desenvolvimento musical. Logo, propõe-se que um material didático, no contexto desta pesquisa, deve possuir equilíbrio nas atividades de preparação da banda para performance e nas de imitar, improvisar,

compor, arranjar, identificar e outras formas de se incluem atividades de apreciação e criatividade.

A criatividade seja em forma de composição, improvisação, fazer arranjos ou outro tipo de estímulo é parte indispensável da educação musical. Segundo Elliott, em sua filosofia praxial da música, desenvolver a criatividade musical dos estudantes, em todas as formas do fazer musical amplia o processo de desenvolvimento da sua musicalidade (ELLIOTT, website, tradução nossa)¹. Dada a dinâmica da EMuCISP, é indispensável a sua existência nas atividades de ensino coletivo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa abordou as atuais filosofias da educação musical e a análise dos livros didáticos de sete métodos diferentes, pertencentes a métodos dos dois primeiros níveis do ensino de instrumentos de sopro e percussão. Foi possível averiguar que no estágio 1 de aprendizado dos métodos analisados, a iniciação e a sequência de conteúdos são subordinadas às características técnicas de cada instrumento. Logo, o repertório também fica dependente da técnica instrumental e aprendizado dos elementos rudimentares de teoria da música. No estágio 2, como os alunos já possuem maiores conhecimentos de leitura musical e domínio de instrumento, há um equilíbrio maior entre o repertório e a técnica, ou seja, o repertório pode anteceder ou proceder à técnica.

Para o estágio 3 verificou-se que é possível planejar a inserção de novos elementos a partir de um repertório pré-determinado, pois não há porque inserir conteúdos de teoria da música que não serão utilizados.

A proposta apresentada neste trabalho envolve parâmetros para três estágios e está diretamente ligada a repertório em dois aspectos. O primeiro deles é que um dos princípios da EMuCISP (educação musical Coletiva por meio dos Instrumentos de Sopro e Percussão), também presente nos métodos analisados, é de sempre trabalhar paralelamente teoria da música e prática. Desta forma, podem-se aprimorar os processos de ensino e aprendizagem. O segundo é que se esta proposta também pode servir como parâmetros para elaboração de arranjos e composições didáticas, a sequência de

¹ “developing our students' musical creativity (in all forms of music making) overlaps and extends the process of developing our students' musicianship.”

conteúdos dá base para o repertório. Para tal, buscou-se uma seqüência gradativa, mas que pode ser flexível.

O presente trabalho traz como recomendação para futuros estudos a experimentação de materiais didáticos e repertórios elaborados a partir da proposta aqui delineada, bem como a classificação de repertórios de acordo com os estágios.

REFERÊNCIAS

- ALVES DA SILVA, Lélío. E. *Um espaço para a banda de música: a escola*. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 18., 2009, Londrina. *Anais do Encontro*, Londrina: ABEM, 2009. p. 1202-1208.
- BARBOSA, Joel L. S. *An adaptation of American band instruction methods to Brazilian music education using Brazilian melodies*. 1994. Tese (Doutorado em Artes Musicais) - University of Washington, Seattle.
- _____. *Considerando a Viabilidade de Inserir Música Instrumental no Ensino de Primeiro Grau*. Revista da ABEM, Salvador, 1996.
- _____. *Da Capo: Método Elementar para o Ensino Coletivo e/ou Individual de Instrumentos de Banda*. Jundiaí, SP: Keyboard Editora Musical, 2004.
- _____. *Palhetas para clarineta com bambus brasileiros*, não publicado, 2010.
- _____. *Da Capo Criatividade: Método Elementar para o Ensino Coletivo e/ou Individual de Instrumentos de Banda*. Jundiaí, SP: Keyboard Editora Musical, 20011.
- _____. *Uma proposta de educação musical social e brasileira através da prática de instrumentos musicais em orquestras brasileiras 1*. Revista Espaço Intermediário, v. 1, p. 53-64, 2010.
- _____. Educação Musical com Ensino Coletivo de Instrumentos de Sopro e Percussão, In *Abrangências da música na educação contemporânea*, Luz Marina de Alcantara e Edvânia Braz Teixeira Rodrigues (orgs.). Goiânia: Governo do Estado de Goiás, 2011. p.223-240.
- BENEDITO, Celso José Rodrigues. *Curso de capacitação para Mestres de Filarmônicas: o prenúncio de uma proposta curricular para formação do mestre de bandas de música*. XVIII Congresso da ANPPOM, Salvador, *Anais...*, 2008.
- BULLOCK, J.; Maiello, A. *Belwin 21st Century Band Method*. Belwin, 1997
- DANTAS, Fred. *livro de Exercícios Diários*. Selo Editorial da Casa das Filarmônicas. S/data.
- _____. *Teoria e Leitura da Música para Filarmônicas*. Salvador, BA: Selo Editorial da Casa das Filarmônicas, 2003.
- _____. Entrevista cedida a Fabrício Dalla Vecchia, em 21 de setembro de 2011.
- LAUTZENHEISER, Tim *et al.* *Essential Elements 2000: Comprehensive band method*. Milwaukee, WI: Hal Leonard Corporation, 1999.

- ELLIOTT, J. David. *Music Matters – A New Philosophy of Music Education*. New York: Oxford University Press, 1995.
- O'REILLY, J.; WILLIAMS, M. *Accent on Achievement: A Comprehensive Band Method that Develops Creativity and Musicianship*. Alfred, 1998.
- PEARSON, Bruce. *Standard of Excellence: Comprehensive Band Method*. San Diego, CA: Neil A. Kjos Music Company, 1993.
- SHELDON *et al.* *Sound Innovations for Concert Band: A Revolutionary Method for Beginning Musicians*. Alfred, 2010.
- SWANWICK, Keith. *A Basis for Music Education*. Windsor: NFER Nelson, 1979.
- _____. *Ensino Instrumental Enquanto Ensino de Música*. Trad. Fausto Borém de Oliveira. In *Cadernos de Estudos de educação musical 4/5*. Belo Horizonte: Através, 1994.
- _____. *Ensinando Música Musicalmente*. Tradução de Alda Oliveira e Cristina Tourinho. São Paulo: Moderna, 2003.

ELABORAÇÃO DE UM MÉTODO DE PIANO PARA PRÁTICA INDIVIDUAL NO ENSINO COLETIVO

Daniel Lemos Cerqueira
Universidade Federal do Maranhão
dal_lemos@hotmail.com

Resumo: O presente trabalho visa a relatar procedimentos de elaboração e adoção de um método de Piano para prática individual, podendo ser adotado tanto em contexto de ensino individual quanto coletivo. O enfoque primário trata de metodologia didática adequada à disciplina Piano Complementar em contexto de ensino coletivo, podendo ser estendido à iniciação musical em instrumentos de teclado. Demonstra-se a estruturação do método a partir do contexto de aplicação, finalidade didática e exemplo de atividade.

Palavras-chave: Performance Musical, Ensino Coletivo, Pedagogia do Piano, Método de Instrução Musical.

Considerations about a Piano method development for individual and group teaching

Abstract: The present work aims to explain development procedures from a Piano method for adoption in individual and group Piano instruction classes. Primary methodology focuses on application for Complementary Piano pedagogical context, also capable of adopting other keyboard instruments. Structuration is shown through its adoption context, didactical objectives and an example of exercise.

Keywords: Music Performance, Collective Teaching, Piano Pedagogy, Musical Instruction Method.

Contextualização

Nas últimas décadas, observa-se amplo desenvolvimento de metodologias de ensino coletivo de instrumentos musicais, motivadas particularmente pelos novos ideais pedagógicos da Educação Musical, área que tem se concentrado no ensino musical voltado à Educação Básica, especialmente após a LDB nº 9.394/1996, com o reforço atual da Lei nº 11.769/2008. A presença de ideais da Educação Musical no ensino coletivo de instrumentos musicais são observadas por Tourinho (2008, p.1-4) e Fisher (2010, p.51-53):

- A Música como agente transformador, independentemente do nível de instrução técnico-musical;
- Aprendizagem colaborativa: todos aprendem com todos;
- Concepção da atividade voltada ao sucesso do grupo, e não do indivíduo;
- Desenvolvimento da autonomia musical e do poder de decisão;
- É possível ensinar mais pessoas utilizando menor espaço de tempo.

Fica claro que o ensino coletivo pode multiplicar o acesso à aprendizagem musical de forma democrática, econômica, motivadora e humana. Historicamente, este é o ambiente

de aprendizagem musical mais adequado para trabalhar com iniciantes, independentemente da faixa etária (FISHER, 2010, p.19-20).

Por outro lado, é importante não ser “seduzido” somente pelos pontos positivos do ensino coletivo, sendo fundamental analisar que metodologias são apropriadas a cada contexto e proposta pedagógica, pois o ensino individual – ou tutorial – permite instrução qualificada na educação de cantores e instrumentistas, e por isso mesmo é preterida em cursos que se propõem à referida formação. Em relato de experiência na Escola de Música do Estado do Maranhão (EMEM), Cerqueira (2009a, p.39-40) afirma que a substituição do ensino individual pelo coletivo só se mostrou adequada em estágios iniciais de aprendizagem. Fisher (2010, p.21-22) confirma esta ideia, afirmando que a maioria dos professores de Piano utiliza ensino individual e coletivo, aproveitando as vantagens de cada modo de instrução.

Diante desta discussão, surgiu a necessidade de haver um método de Piano que adotasse os aspectos positivos da instrução individual e coletiva. Gordon (In: USZLER *et al*, 2000, p.269) afirma que a literatura de Pedagogia do Piano é muito rica, sendo que os métodos refletem ideologias de sua época. Gordon (In: USZLER *et al*, 2000, p.270) reforça que em outras épocas, havia mais tempo para realização de atividades, e entre elas, dedicar-se ao estudo musical. Sendo assim, atualmente é fundamental aproveitar de forma eficiente o tempo, fato a ser refletido nos métodos de ensino. Na Pedagogia do Piano – onde é costumeiro adotar métodos de Séculos anteriores – é desafiante adotar novas metodologias didáticas, tendo em vista a tendência tradicionalista do ensino pianístico. Essa questão levou à elaboração um método de Piano específico para adoção em aulas coletivas, porém, com base no ensino individual, onde cada aluno pratica com um fone de ouvido.

Esta metodologia não é recente. Em 1956 foi implementado o primeiro laboratório de Pianos Eletrônicos dos Estados Unidos, na Universidade Estadual de Ball (FISHER, 2010, p.3-7). Além de ser economicamente mais apropriado, é possível controlar a intensidade sonora, resolvendo a questão da “poluição sonora” das salas com Pianos Acústicos. Ainda, os Pianos Digitais da atualidade possuem recursos sofisticados, especialmente ligados através da tecnologia MIDI. Tornara-se possível, então, usufruir tanto da prática individual quanto coletiva, ambas em ambiente coletivo (FISHER, 2010, p.33).

2. Contexto de Aplicação

O método foi elaborado para as disciplinas Piano Complementar I e II com carga horária de 45 horas cada, presente nos dois primeiros semestres de um curso de Licenciatura em Música. Devido à baixa carga horária, não é possível planejar uma continuidade de

estudos mais sólida, exigindo um planejamento instrucional conciso e eficiente. Semestralmente, ingressam trinta alunos que realizam prova de habilidades específicas. Todavia, crescentes pressões por parte da administração universitária – bem como a inviabilidade em elaborar uma prova com conhecimentos mais aprofundados, devido a questões regionais – levaram à adição de uma seção de iniciação musical no método, a fim de se precaver de problemas pedagógicos advindos da adoção unilateral das políticas públicas de Educação.

Cada semestre da disciplina em questão é dividida em duas etapas. A primeira consiste em aulas coletivas com prática individual, sendo necessário dividir a turma em três turnos de cinquenta minutos cada, com um mínimo de dez alunos por turno. É raro haver alunos que possuam um instrumento de teclado em casa, fazendo com que o momento da aula seja a única oportunidade de estudo. Ainda, o perfil do alunado é consideravelmente heterogêneo, sendo possível classificá-los nos seguintes grupos:

- Aqueles que possuem o Piano como principal instrumento;
- Tecladistas, familiarizados com a linguagem da Música Popular;
- Cantores e instrumentistas cujo instrumento principal não pertence à família dos instrumentos de teclado;
- Alunos que ingressaram no curso sem possuir uma bagagem musical prévia.

Logo, o método foi elaborado de forma a abarcar com esta pluralidade de experiências musicais, havendo seções de iniciação musical, apresentação de conceitos da Pedagogia do Piano e prática de repertório na linguagem musical erudita e popular. Ainda, ressalta-se que o instrumento utilizado é o Piano Digital, que possui diferenças idiomáticas substanciais em relação ao Piano Acústico. Logo, até certo ponto, é possível contemplar características comuns aos instrumentos de teclado, onde o percurso musical de cada aluno irá definir de fato o instrumento em que irão se especializar.

A segunda etapa da disciplina consiste na metodologia de elaboração de arranjos em grupo sobre repertório diverso, explorando habilidades apreendidas na primeira fase, experiências musicais adquiridas fora do ambiente de sala de aula e utilizar práticas de instrução musical formal – leitura de partituras e análise musical, entre outras – e informal – “tocar de ouvido”, por exemplo, sem diferenciação de nível técnico-musical (CERQUEIRA, 2009b). Esta ordem foi assim decidida porque uma das grandes problemáticas do estudo instrumental é justamente corrigir os vícios motores (KAPLAN, 1987, p.92-94). Caso a elaboração de arranjos anteceder a prática individual, o pouco tempo da primeira etapa seria

gasto com reeducação motora. Assim, reitera-se que o método em questão foi elaborado para a etapa, pois a elaboração de arranjos consiste em um trabalho onde o percurso musical se modifica a cada aula.

3. Estruturação do Método

O método possui três seções, onde a primeira trata de Iniciação Musical. O aporte teórico que alicerça o método é a teoria do Processamento de Informações, cuja aplicação prática no ensino de Piano é descrita por Uszler (In: USZLER *et al*, 2000. p.235-237). Esta teoria prevê que o cérebro humano recebe as informações de forma semelhante a um computador, observando que o ser humano possui limitada capacidade de processar informações simultaneamente, captando somente o fluxo que estiver sob a concentração ou atenção seletiva (CERQUEIRA, 2009c, p.119-120). Logo, é fundamental reduzir a quantidade de informações no início da aprendizagem, favorecendo a apreensão do conteúdo. Assim optou-se por introduzir progressivamente – e de forma cumulativa – os parâmetros musicais.

A segunda seção consiste em uma exposição conceitual acerca de diversos tópicos em Pedagogia do Piano, como o conceito de técnica, rotina de estudos, vícios motores, talento, Ansiedade na Performance, escolha de repertório e idade para iniciar o estudo, entre outros. Mesmo sem haver citações no corpo do texto devido a sua finalidade didática, estes conceitos se baseiam em pesquisas de José Alberto Kaplan, Stewart Gordon, Marienne Uszler, Aaron Williamon e Nicholas Sloboda, entre outros. A principal referência desta seção é o método *Fundamentals of Piano Practice* (CHANG, 2010). Reforça-se que diversos dos assuntos tratados podem ser aplicados ao ensino da Performance Musical em geral, fato reforçado por alunos que tocam outros instrumentos e obtiveram particular interesse neste conteúdo.

A terceira seção consiste no estudo de repertório composto segundo situações técnico-musicais progressivas, com introdução sobre postura ao Piano. Cada peça vem acompanhada de explicações sucintas, sob os seguintes aspectos:

- **Análise:** aborda brevemente questões de forma e elementos musicais indicados na partitura, explicando novos conceitos teóricos caso seja necessário;
- **Técnica:** trata de questões relativas ao dedilhado e à prática pianística presentes na peça em questão, com ilustrações em casos específicos;
- **Estudo:** oferece sugestões de como estudar a peça, tendo em mente questões de análise – especialmente forma musical – e técnica;

- **Repertório:** indica peças de outros métodos que podem ser estudadas da mesma forma que a peça em questão. Assim, é possível diversificar os estilos musicais contemplados, aproveitando o repertório já existente.

Os textos tratam de questões técnico-musicais como sugestões, procurando explicar aspectos da prática musical sem adotar um discurso com base em regras. Uszler (In: USZLER *et al*, 2000, p. 256) afirma que o ensino de Piano é conhecido por possuir um caráter autoritário, pois muitos professores acreditam ser este o modelo didático ideal.

Considerando a importância da informação visual no ensino da Performance Musical (FISHER, 2010, p.39-40), há ilustrações em pontos estratégicos do método, especialmente em “Técnica”, renderizadas em três dimensões através do programa Poser 8 Professional, utilizando os modelos virtuais “Victoria 4.2” (Daz3D) e “Grand Piano” (RockStar). Ainda, foram utilizadas setas como forma de demonstrar a direção dos movimentos. Seguem exemplos abaixo (figs. 1 a 3):



Fig.1 – Posição no Piano, sugerindo se sentar na parte da frente do banco, com leve inclinação à frente



Fig.2 – Exercício para verificação da mobilidade no instrumento, buscando alcançar toda a extensão do teclado

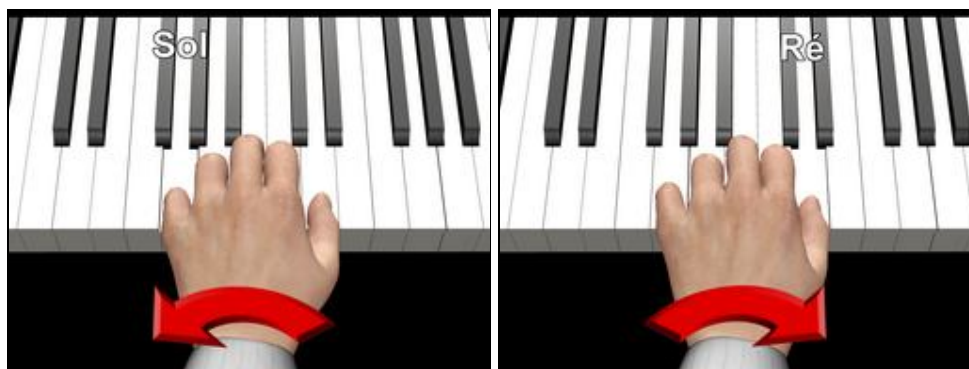
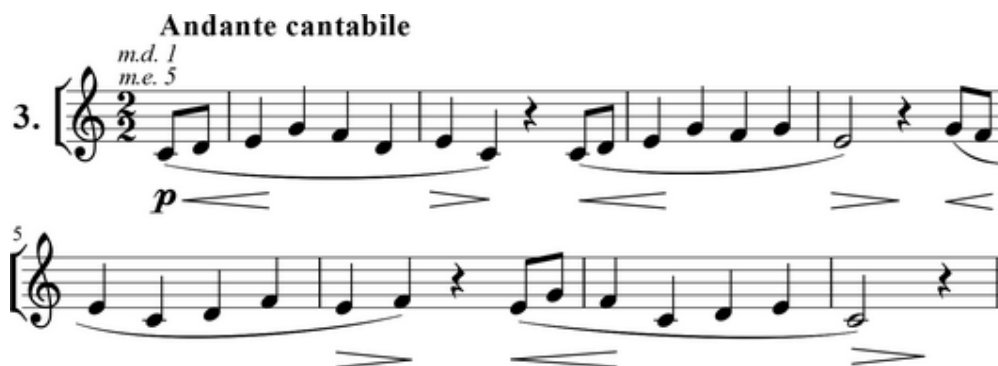


Fig.3 – Exemplo de execução do Baixo de Alberti utilizando giro de pulso

Fisher (2010, p.19-20) afirma que em contexto de ensino coletivo com prática individual, é necessário explicar o material diversas vezes, sendo redundante e cansativo. Logo, quanto mais fácil for o acesso às informações, melhor será a utilização do tempo.

Abaixo, segue um exemplo de atividade com peças, retirados da terceira seção do método (Ex. 1):



Análise

Esta é a primeira peça que utiliza clave, dando início à leitura absoluta. Há quatro frases com linhas de *crescendo* e *diminuendo* sugerindo o caminho do **fraseado**, sendo este o controle do som feito ao cantar uma melodia. Assim, tente solfejar esta melodia, percebendo pontos de **respiração** - aqueles onde você vai “desligar” o som. Observe ainda que o compasso inicial possui apenas um tempo, caminhando ao tempo forte do próximo compasso. Esta é a **anacruse**, presente em todas as peças iniciadas em tempo fraco, entre elas o “Hino Nacional Brasileiro” de Francisco Manuel da Silva, “Tico-tico no Fubá” de Waldir Silva e “Pour Elise” de L. van Beethoven (1770-1827). Em geral, o primeiro compasso não é contado, pois o tempo fraco é retirado do último compasso da peça, conforme você pode observar aqui.

Técnica

Assim como na Peça 1, há somente um sistema, com dedilhados indicados para mão direita e esquerda, sugerindo que você pode optar por uma mão para tocá-la. Siga o mesmo procedimento indicado nas peças anteriores, utilizando o dedilhado lógico. Procure observar sua postura e movimentos, evitando movimentar dedos que não precisam ser utilizados. Sinta se há tensão em suas costas, ombros ou pulso. Caso haja, preste atenção nas partes tensionadas durante o estudo, desativando a musculatura contraída. Você só pode corrigir isto no momento de tocar a peça; relaxar antes ou depois não adianta.

Estudo

Continue aplicando o estudo por seções e a repetição, assim como nas peças anteriores. Aqui, sugerimos que você estude uma mão de cada vez, e após aprender a peça, estude-a com a outra mão. Procure manter sua concentração direcionada aos aspectos que discutidos há pouco.

Repertório

A partir de agora, indicaremos outras peças que você pode estudar da mesma maneira descrita aqui, oferecendo contato com obras de outros compositores e ampliando seu conhecimento sobre estilos musicais. Segue abaixo a indicação de repertório para a presente peça:

BÁRTOK, Béla. *Microcosmos vol. 1*. Peças nº 1 a 9.

KABALEVSKY, Dmitri. *Peças Infantis Opus 39*. Peça nº 8.

FERNANDEZ, Oscar. Lorenzo. *Suíte das Cinco Notas*.

CRUZ, Carlos. *Brasil: História na Música*. Peça nº 1.

Ex. 1 – Peça nº 03 do método

O método trabalha com a linguagem modal, aproveitando não somente o caráter de leitura relativa, mas desenvolvendo a percepção musical sem depender de estruturas harmônicas tonais. Da mesma forma é “Hal Leonard Piano Solos” (BOYD, 1997), que em seu primeiro livro, trabalha melodias folclóricas norte-americanas na escala pentatônica maior utilizando somente teclas pretas. Dessa forma, o autor aproveita tanto esta característica idiomática do instrumento quanto a Música regional de seu país.

Ainda, é fundamental reforçar o uso do conceito de dedilhado lógico. O aluno é orientado a posicionar suas mãos de forma que os demais dedos se posicionem nas teclas paralelas, sendo o dedilhado indicado novamente apenas em caso de deslocamento da mão. Um método que não atenta a esta questão é “The Leila Fletcher Piano Course” (FLETCHER, 1995), havendo sempre uma indicação de dedilhado para cada nota. Além de “poluir” a partitura, trata-se de um excesso desnecessário de informações.

Outro aspecto importante é colocar ligaduras de frase, destacando uma ideia musical completa que o aluno deve compreender. Métodos que não possuem ligaduras de frase podem levar o aluno a desenvolver um estilo de leitura “nota-a-nota”, dificultando sua compreensão da grande forma. Este tipo de escrita existe em “Meu Piano é Divertido” (BOTELHO, 1983), fato contornado se o professor desenhar as ligaduras de frase nas peças.

Com relação aos procedimentos de estudo, enfatiza-se a necessidade de analisar a peça como forma de guiá-los, oferecendo funcionalidade prática à análise musical. Ainda, a notação com apenas um sistema evidencia o estudo de mãos separadas, estratégia fundamental para a aprendizagem pianística (CHANG, 2010, p.31-32).

A indicação de repertório permite tanto fixar das habilidades e conceitos tratados em uma determinada peça quanto diversificar o repertório, oferecendo contato com estilos

musicais variados. Para tal, foi feita uma análise aprofundada das sugestões, pois estas não podem exigir habilidades e conceitos ainda não vistos naquele momento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A elaboração deste método constitui um importante marco nos trabalhos em Pedagogia do Piano realizado por nosso grupo de pesquisa. Os ideais tratados em diversos artigos e livros da atualidade sobre o ensino da Performance Musical foram considerados em seu planejamento, buscando aplicação eficiente e imediata dos mais variados conceitos acerca da prática instrumental. Sua aplicação na disciplina Piano Complementar tem apresentado bons resultados, dentro das condições do ambiente.

Outras questões não descritas aqui já estão sendo adicionadas ao método como, por exemplo, abarcar a linguagem da Música Popular. Acredita-se que a proposta é válida, uma vez que busca a flexibilidade da formação musical, rompendo barreiras estilísticas e de proposta artística, sendo particularmente necessária ao ensino de Piano. Sendo assim, espera-se que o aluno que se aprofundar no estudo da Música de Concerto tenha também vivenciado a linguagem da Música Popular, respeitando-a, e vice-versa.

Após o amadurecimento do método – tendo como base sua aplicação em sala de aula e subsequente adequação às necessidades eminentes desta prática – pretende-se publicá-lo em uma editora de grande circulação, concretizando nossa contribuição mais significativa de até então à Pedagogia do Piano no Brasil.

REFERÊNCIAS

BOTELHO, A. *Meu Piano é Divertido vol. 1*. São Paulo: Ed. Ricordi Brasileira, 1983.

BOYD, B. *Hal Leonard Popular Piano Solos Level 1*. Milwaukee: Hal Leonard Corporation, 1997.

CERQUEIRA, D. L. *Semana da Pedagogia Musical: Reflexões sobre o ensino de instrumentos musicais na Escola de Música do Estado do Maranhão*. Ictus, v.10 n.2. Salvador: UFBA, 2009a, p.37-44.

_____. *O Arranjo como Ferramenta Pedagógica no Ensino Coletivo de Piano*. Música Hodie, v.9 n.1. Goiânia: UFG, 2009b, p.129-140.

_____. *Proposta para um modelo de ensino e aprendizagem da performance musical*. Revista Opus, v.15 n.2. Brasília: ANPPOM, 2009c, p.105-124.

CHANG, C. C. *Fundamentals of Piano Practice*. Disponível em <http://www.pianofundamentals.com>, 2010.

FISHER, C. *Teaching Piano In Groups*. Nova York: Oxford University Press, 2010.

FLETCHER, L. *The Leila Fletcher Piano Course vol. 2*. Nova York: Montgomery Music, 1995.

KAPLAN, J. A. *Teoria da Aprendizagem Pianística*. Porto Alegre: Ed. Movimento, 1987. 2ª ed

TOURINHO, A. C. G. *O ensino coletivo de violão na educação básica e em espaços alternativos: utopia ou possibilidade?* In: Anais do VIII Encontro Regional da ABEM Centro-Oeste. Brasília: UnB, 2008.

USZLER, M; GORDON, S; SMITH, S. M. *The Well-Tempered Keyboard Teacher*. Belmont: Schirmer Books, 2000. 2ª ed

ENSINO COLETIVO DE INSTRUMENTOS DE CORDAS FRICCIONADAS: Estudo de caso dos alunos do CECBASA

Daniel Ferreira
Universidade Federal da Bahia
musicaniel@hotmail.com

Resumo: Esta pesquisa vem sendo realizada na cidade de Simões Filho, município que fica à 20 Km de Salvador-Ba, desde 14 de Setembro de 2012, tendo como principal objetivo analisar o processo de ensino-aprendizagem dos instrumentos de cordas friccionadas no contexto do Centro Comunitário Batista Salamina (CECBASA), bem como trazer uma contribuição para a solidificação da prática do ensino coletivo. Tal projeto justifica-se principalmente pela visão dos coordenadores, professores, orientadora e pesquisador em pauta, da música como meio adequado para transformação do ser humano, bem como pela aplicação inédita do método elementar DA CAPO para ensino coletivo de instrumentos de arco elaborado pelo prof^o Dr^o Joel Barbosa¹. A metodologia da pesquisa tem como base a pesquisa-ação, uma vez que estão sendo utilizadas aulas com participação ativa do pesquisador. Os resultados obtidos a partir desse estudo serão de fundamental importância para compreendermos, repensarmos e aplicarmos melhorias no ensino e aprendizagem da música através do ensino coletivo no nosso país.

Palavras chave: Educação musical, ensino coletivo, pesquisa.

INTRODUÇÃO

Este artigo trata de uma Pesquisa em Educação Musical em andamento referente ao ensino coletivo de instrumentos de cordas friccionadas. Esta pesquisa tem como objetivo saber como se dá o processo de ensino aprendizagem no contexto a ser abordado, e desenvolver uma proposta de ensino a partir das coletas de dados fornecidos durante o processo da pesquisa. Da mesma forma, que, também se objetiva analisar metodologias de ensino coletivo de instrumentos de arco buscando propostas que possam contribuir para a prática pedagógica do ensino musical, fazendo com que os educadores pensem e reflitam sobre esta questão: Como proceder com eficiência no ensino coletivo de instrumentos de cordas visando o desenvolvimento e utilização de um bom material didático para as aulas?

Este projeto está sendo desenvolvido na cidade de Simões Filho com o título de

¹ Professor titular de clarineta da Escola de Música da Universidade Federal da Bahia. Atua como professor dos cursos de mestrado e doutorado desta Escola, com trabalhos nos seguintes temas: clarineta, banda, ensino em grupo e método de banda.

“A Música em minha vida” e faz parte do Ministério de ação social da Igreja Batista Salamina (CECBASA), fundado em 27 de Abril de 1999. Com esse projeto a igreja quis se aproximar mais da comunidade, contribuindo com a formação de cidadãos de bem. O CECBASA também tem outros projetos, como a sala de informática, a construção da quadra, cursos para bordado e pintura em tecido, capoeira, jiu-jítsu, e conta com o apoio da Prefeitura de Simões Filho. Toda comunidade de Simões Filho foi informada do projeto através de carros de som e palestras e quanto as matrículas, não houve seleção, os indivíduos que se interessaram puderam se matricular.

Decidi por escolher a linha de pesquisa em educação musical com o ensino coletivo de instrumentos devido à minha experiência nesta área e o meu contato com este tipo de ensino, que vem sendo estabelecido há um tempo. No ano de 2010 realizei meu estágio no Colégio Adventista de Salvador (CAS), com adolescentes de 13 e 14 anos de idade, através do ensino coletivo de instrumentos de cordas friccionadas, formando uma Orquestra de Câmara com 4 violinos, 3 violas, 1 violoncelo e 1 contrabaixo.

A escolha deste projeto se deu por meu próprio percurso musical trilhado até o presente momento, e interesse no objeto de estudo. Meu histórico musical faz referência à um Projeto Social, o “Projeto Orquestra”, realizado em 2004 na cidade de Mucuri – Bahia pela empresa Suzano Papel e Celulose em parceria com o Colégio Casa do Estudante.

JUSTIFICATIVA

A metodologia de ensino coletivo de cordas desde 1970 tem sido trabalhada por diversos educadores musicais no Brasil; Alberto Jaffé, João Maurício Galindo, José Leonel Gonçalves Dias, Enaldo Antonio de Oliveira, Flávia Maria Cruvinel, mas, ainda assim nota-se uma escassez na produção de métodos brasileiros para o ensino coletivo de instrumentos de cordas com arco.

O ensino coletivo de cordas com arco é uma atividade musical estimulante e democrática voltado para a iniciação instrumental, e de acordo com Cruvinel (2005 p.21) “promove a transformação do ser humano e conseqüentemente, a da sociedade”. Esta atividade é uma metodologia que está sendo estudada e aplicada por pesquisadores e educadores no Brasil. No entanto, esta também é bastante difundida em outros países.

Com o advento da Lei Diretrizes e Bases da Educação nº 11.769 em 18 de agosto de 2008 que tornou a música conteúdo obrigatório no Ensino Fundamental deve-se pensar numa alternativa para o ensino musical escolar dentro do contexto sócio-econômico do nosso país. Cruvinel (2005, p.19) afirma que o “ensino coletivo pode ser uma importante ferramenta para o processo de socialização do ensino musical, democratizando o acesso do cidadão à formação musical”.

De acordo com Galindo (2000) o ensino coletivo de instrumentos musicais tem sido difundido no Brasil de maneira abrangente nas últimas décadas. Tem-se observado que, não apenas em conservatório, mas, também em escolas e outros locais e contextos formais ou não-formais; igrejas, projetos, dentre outros também tem sido desenvolvido.

Sabe-se da importância da aprendizagem em grupo. As aulas de música individuais proporcionam outras aprendizagens, mas, a aula coletiva pode trazer inúmeras vantagens para a aprendizagem musical, pois, através deste ensino, os alunos têm a oportunidade de aprender técnicas e estudar o instrumento tendo o colega como um espelho, onde o aluno pode ver suas próprias dificuldades de execução através de seu par. Soluções para as dificuldades de um aluno podem servir de modelo para os outros, enfim, o ambiente favorece a trocas de aprendizado e por vezes um aluno passa a informação para o colega de maneira simples e direta, que mesmo o professor não conseguiria com tamanha facilidade.

Inúmeras são as vantagens do ensino coletivo de instrumentos, por meio deste nota-se “mais entusiasmo e motivação por parte dos alunos e professores pelo aprendizado colaborativo que é muito maior que numa aula individual”, “desenvolvimento do repertório de maneira mais rápida” (Cruvinel, 2005, p.96); “A afinação do grupo é melhor do que a de um iniciante sozinho”(Cruvinel, 2005, p.224); “Interação entre os alunos, despertando a socialização, o respeito mútuo, a cooperação, a motivação, entre outros” (Cruvinel, 2005, p.223) e “O desenvolvimento do ouvido harmônico do aluno (Ibid., p.224).

Os instrumentos de cordas com arco exigem procedimentos técnicos e pedagógicos muito específicos, portanto, se utilizados para iniciação musical, é preciso buscar um método eficiente e estimulante para tal fim. Segundo Dantas (2010), pode-se afirmar que há falta de materiais com esta proposta no Brasil. A autora diz que,

No Brasil a produção bibliográfica sobre o ensino coletivo de cordas ainda é bastante escassa, tanto em termos teóricos como na publicação

de métodos, ao contrário de outros países como, por exemplo, os Estados Unidos onde a metodologia encontra-se consolidada e sua produção literária a respeito do tema é vasta. (Dantas, 2010, p.05).

Então, para que o ensino coletivo de instrumentos musicais, dada a sua importância e contribuição, chegue aos contextos escolares atuais, neste momento histórico para Educação Musical do nosso país, e para que dessa forma o conhecimento musical passe a ser respeitado e valorizado como de fundamental importância para a formação integral do ser humano, é preciso que as escolas e os educadores musicais abracem a idéia para alavancarem o desenvolvimento do ensino coletivo como metodologia eficaz e uma das formas de democratização do acesso à educação musical a fim de que a música seja cada vez mais reconhecida como uma área de grande importância na formação dos cidadãos brasileiros.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

As aulas contam com a participação ativa do pesquisador como regente e de outro professor-auxiliador. Os alunos ficam dispostos na sala em semicírculo, como uma orquestra de câmara. Os alunos foram organizados em duas turmas pela manhã, uma de iniciantes e outra de iniciados, e semelhantemente duas turmas no turno vespertino. As aulas acontecem em uma sala do espaço da Igreja Batista Salamina. Este ambiente é dotado de cadeiras móveis, um quadro-negro e um teclado musical. Os instrumentos e as estantes ficam guardados, trancados em outra sala. O CECBASA possui 14 instrumentos ao todo: seis violinos, quatro violas e quatro violoncelos. Somente alguns alunos possui o próprio instrumento, sendo assim, outros dias são disponibilizados para os alunos estudarem no espaço do CECBASA, uma vez que eles não podem levar os instrumentos para casa.

Como parte da metodologia utiliza-se algumas ideias do método Suzuki, tais como a utilização de ritmos rápidos com “pouco arco”, como no caso das variações da música “Twinkle, twinkle a little star” e a repetição por meio da audição. Portanto o material didático utilizado é adaptado a partir do método Suzuki e arranjos de algumas melodias e canções da cultura popular brasileira produzidos pelo próprio professor-pesquisador. Todas as outras atividades são contempladas com a aplicação da metodologia sugerida pelo Profº Drº Joel Barbosa por meio da imitação, improvisação,

arranjo e composição. É feita uma introdução aos novos símbolos da escrita musical e da história da música necessária para execução das atividades propostas para cada aula e então segue-se com exercícios de leitura, improvisação, imitação etc.

Começando-se pela técnica, acredita-se que esta deva ser apurada no desenvolvimento do repertório. De acordo com Edgar Willems (1970, p.161),

A técnica no seu sentido mais restrito representa a parte material, mecânica, corporal, do mister instrumental. Por outro lado, a palavra “técnica” não deve ser reservada exclusivamente ao instrumento, mas também aos outros aspectos do ensino, que concernem o ritmo, a audição, a harmonia, etc. Ela é o meio material que permite ao ser humano exprimir-se.

A técnica, portanto é a serviçal do músico, faz o intermédio entre a música e o instrumento. É indispensável uma preparação musical simultaneamente ao ensino da técnica, sem isso a técnica é um verdadeiro contra-senso. Como sugere Willems (1970, p.165), “ela deveria apoiar-se em canções e completar-se por um treino rítmico e auditivo.” Estas técnicas são utilizadas elaboradamente, no presente pesquisa em andamento, de forma a privilegiar os diversos níveis e ritmos de aprendizagem e aproveitamento entre os alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como o projeto de pesquisa onde está sendo realizado esse estudo ainda encontra-se em andamento, não há como avaliar de maneira conclusiva os resultados da metodologia aplicada e as várias nuances que emergem no decorrer do processo. No entanto, podemos considerar que nesta buscou-se desde os primeiros contatos com os alunos manter uma atitude de objetividade, clareza e franqueza com estes. Neste sentido, todos estão submersos na trajetória do desenvolvimento da pesquisa, ensinando e aprendendo conteúdos musicais, técnicas instrumentais, repensando metodologias e associando sempre a teoria à prática instrumental motivando os alunos a darem continuidade ao estudo do instrumento.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC, 1996.

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

DANTAS, T. **Ensino coletivo de instrumentos musicais: motivação, auto-estima e interações na aprendizagem musical em grupo**. Dissertação de Mestrado - Escola de música da Universidade Federal da Bahia, 2010.

GALINDO, João Maurício. **Instrumentos de arco e o ensino coletivo: a construção de um método**. São Paulo: Dissertação de Mestrado – Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, 2000.

SWANWICK, Keith. **Ensinando Música Musicalmente**. São Paulo: Moderna, 2003.

WILLEMS, Edgar. **As bases psicológicas da educação musical**. Bienne, Suíça: Edições Pro-musica, 1970.

O ENSINO DE TROMPETE NAS BANDAS ESCOLARES DE GOIÂNIA

Aurélio Nogueira de Sousa
Secretária Estadual de Educação do Estado de Goiás
aurelio_trompete@yahoo.com.br

Resumo: o presente artigo discute o ensino de trompete nas bandas estudantis de Goiânia concentrando-se no perfil dos docentes. Para isso foi feito uma análise de dados, obtidos em consultas aplicadas *in loco*, e uma revisão da literatura disponível em língua portuguesa sobre o tema. Concluiu-se que a falta de conhecimento sobre metodologia de ensino é um fator prejudicial no ensino do instrumento.

Palavras-chave: trompete, pedagogia da *performance*, bandas escolares em Goiânia.

Abstract: this paper discusses trumpet teaching at the school bands of Goiânia city concentrating in the profile of teachers. For this was done an analysis of data obtained in queries applied *in loco* and a review of the literature available in Portuguese on the subject. It was concluded that the lack of knowledge about teaching methodology is a harmful factor in teaching instrument

Keywords: trumpet, performance pedagogy, school bands in Goiânia.

Introdução

Atualmente na cidade de Goiânia nota-se um aumento considerável na implantação de bandas estudantis: bandas de música instaladas em escolas da rede pública de ensino, principalmente. Por outro lado, em muitas dessas bandas nota-se a carência de professores com formação específica para o ensino de trompete.

Apesar de existir certo número de profissionais com formação acadêmica trabalhando em bandas estudantis, ainda existe nesse contexto uma gama de professores que não possui formação adequada para ensinar a técnica do trompete. Isso foi constatado após visitar aproximadamente trinta bandas estudantis na cidade de Goiânia. Estes docentes, mesmo instruindo os alunos a aprenderem a tocar o instrumento, não frequentaram um curso regular, quer seja técnico, quer seja superior. Outro fator preocupante nesse sentido é a falta ou inadequação de material pedagógico.

Num trabalho publicado em 2007 a professora Sônia Ray mostra o quão pouco se fala sobre o ensino de trompete e quanto pouco há de material publicado sobre o assunto, em particular no centro-oeste brasileiro. Por mais que a história do trompete seja antiga ainda existe uma escassez de trabalhos publicados sobre o ensino desse instrumento. A exígua bibliografia disponível gira em torno de análises interpretativas de obras que envolvem a empregabilidade do trompete e não do ensino e aprendizagem do instrumento.

Todavia, vale ressaltar que, relacionado ao trompete, há dois trabalhos que foram realizados na cidade de Goiânia. São estes a dissertação de mestrado de Bertunes (2005) que discute a influência das bandas estudantis no processo educacional da comunidade local e a dissertação de Eterno (2003), que analisa os aspectos da *performance* musical em trechos escritos para instrumentos de metais, a fim de melhor compreender a atuação do intérprete.

Com base no exposto sobre o ensino de trompete nas bandas escolares de Goiânia, geram-se os seguintes questionamentos: como se dá o ensino de trompete nas bandas escolares de Goiânia? Como se dá a capacitação dos docentes bandas? Que metodologia os professores adotam? Visando esclarecer tais questionamentos é que a presente pesquisa averigua o ensino de trompete nas bandas escolares de Goiânia.

O início da investigação abordou o mapeamento do ensino em suas características gerais, em seguida foi abordada a formação e atuação do docente-trompetista e finalizando investigou-se a realidade do discente apontando possíveis formas de aperfeiçoamento no caminho percorrido pelo estudante de trompete nas bandas escolares de Goiânia. Este artigo é resultado da monografia de graduação do curso de educação musical licenciatura em ensino musical escolar defendida no ano de 2009 na Escola de Música e Artes Cênicas da Universidade Federal de Goiás.

Processo de elaboração da consulta

Os alunos e os professores das bandas escolares foram consultados por meio de aplicação de questionários e de visitas *in loco*. As informações coletadas permitiram mapear a situação do ensino de trompete em Goiânia, indicando caminhos para o desenvolvimento do processo de ensino existente. A elaboração do questionário levou em consideração a necessidade de se levantar detalhes sobre como o ensino de trompete é realizado em Goiânia. Os aspectos que orientaram a formulação das questões levaram em conta a forma de ensinar, a metodologia utilizada, e formação profissional dos docentes. A consulta visou responder algumas das perguntas iniciais deste trabalho: como se dá o ensino de trompete nas bandas marciais de Goiânia? Como se dá a capacitação dos docentes e discentes destas bandas e que tipo de material pedagógico é utilizado.

Análise dos dados

A consulta revelou que as bandas escolares de Goiânia contam com poucos recursos, o que explica em parte a falta de material adequado para uma formação sólida dos trompetistas. No entanto, Luciano (2002) afirma que o ensino de trompete nas bandas escolares não tem que estar necessariamente vinculado ao que a escola sede oferece.

Quanto à formação profissional dos docentes, revelou a consulta que esta se dá sob duas formas: por iniciativas isoladas por parte daqueles que participam de festivais de música pelo Brasil e por aqueles que têm acesso aos cursos de formação em nível básico e técnico oferecido por uma das três instituições mais atuantes na cidade. Referente à metodologia que é utilizada nas bandas escolares de Goiânia constatou-se que 70% dos professores entrevistados não adotam método específico e nem seguem um esquema pedagógico pré-determinado. Nesse sentido, Ray afirma que

(...) em locais onde o ensino de trompete conta com profissionais qualificados, não só métodos são adotados como também apostilas são criadas pelos professores para atender a necessidade específica de grupos de estudantes de cada localidade (p.04).

Outro aspecto que chamou a atenção foi a falta de estrutura física das escolas que sediam as bandas estudantis. Nestas, observou-se a falta de bibliotecas e de salas específicas para o ensino de música. Além disso, a oferta de instrumentos para os alunos, bem como o acesso a Internet, é bastante limitado, o que não deveria ser, haja vista que os recursos disponíveis e a qualidade da formação do instrumentista estão diretamente relacionados (RAY, 2001).

Apesar dos entraves concernentes ao ensino de trompete nas bandas escolares, pode-se dizer que o ensino desse instrumento na cidade de Goiânia ainda está muito relacionado a estas bandas. Isso porque, segundo constatado nas entrevistas, 90% dos professores de trompete que atuam no contexto escolar tem seu primeiro contato com o instrumento numa banda estudantil. Os demais 10% iniciam seus estudos no instrumento a partir de iniciativas particulares.

Considerações finais

Estima-se que há um grande potencial humano existente na cidade para desenvolvimento de estudos em música, em particular, o grande número de jovens

dispostos a estudar o trompete, mas que carecem de oportunidade. Apesar disso, com o mínimo que lhes é disponibilizado em iniciativas isoladas, estes jovens estão se desenvolvendo e se formando como instrumentistas, porém com certas limitações. Dessa forma, futuras investigações são necessárias para estudar o impacto que isso teria sobre o ensino do trompete nas bandas escolares de Goiânia, assim como a formação do estudante e os objetivos pedagógicos que as instituições oferecem nos cursos de música da cidade.

REFERÊNCIAS

LUCIANO, Anor. **Educação Musical à distância:** capacitação de maestros e instrumentistas de bandas no estado de Minas Gerais. Belo Horizonte, [s.n.], 2002. (Texto não publicado).

BERTUNES, C. **Estudo de influência das bandas na formação musical:** dois estudos de caso em Goiânia. 2005.140 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Escola de Música e Artes Cênicas, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2005.

ETERNO, Marcelo. **Os instrumentos de metais no choro nº 10 de Villa-Lobos:** uma visão analítico-interpretativa. 2003. 120 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Escola de Música e Artes Cênicas, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2003.

RAY, Sonia. **Performance e pedagogia do instrumento musical.** ENCONTRO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 10, 2001, CD-ROM. **Anais...** Uberlândia: UFU, 2001.

_____. **Mapeamento do ensino de trompete em Goiânia.** CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA, 17, 2007, CD-ROM. **Anais...** São Paulo: UNESP, 2007.

Entrada Festiva

MARCHA

Solo percussão

MARCELO E. ALVES

Prato
Caixa
Bombo

f >

Pr.
Cx
B

Tpt Bb

f *mp*

Tp F

f *mp*

Euf. C

f *f*

Tbn C

f *f*

Tb C

f *f*

Pr.
Cx
B

To Coda

Tpt Bb
 Tp F
 Euf. C
 Tbn C
 Tb C
 Pr. Cx B

mf *f* *mf*

D.S. com repetição al Coda

Tpt Bb
 Tp F
 Euf. C
 Tbn C
 Tb C
 Pr. Cx B

1. 2. *f*

Coda

Tpt Bb
 Tp F
 Euf. C
 Tbn C
 Tb C
 Pr. Cx B

f