

X ENCONTRO ANUAL DA ABEM

Uberlândia, 07 a 11 de outubro de 2001

**EDUCAÇÃO MUSICAL HOJE:
múltiplos espaços,
novas demandas profissionais**

Para melhor navegação, pressione a tecla **F5**
para visualizar os marcadores (bookmarks)

Comunicações de Pesquisas e Relatos de Experiências

**EDIÇÃO DE ÁUDIO: NOVAS TECNOLOGIAS NO CURSO TÉCNICO DE
MÚSICA**

Alexandre Bezerra Viana

APRECIÇÃO MUSICAL PARA ADOLESCENTES

Ana Lúcia Iara Gaborim Moreira

**CURSO DE GRADUAÇÃO EM PRODUÇÃO SONORA: UMA NOVA
ALTERNATIVA DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL**

Bernadete Zagonel

**UM ESTUDO SOBRE OS SAMBAS-ENREDO DO CARNAVAL DE
ANTONINA COM VISTAS A UMA APLICAÇÃO DIDÁTICA**

Bernadete Zagonel

Guilherme Romanelli

**CATÁLOGO DOS RELATÓRIOS DE ESTÁGIO CURRICULAR DO CURSO
DE LICENCIATURA EM MÚSICA – 1982 A 1999**

Cássia Virgínia Coelho de Souza

Eduardo Luedy

Flávia Candusso

Regina Célia de Souza Cajazeira

**REFLEXÕES ACERCA DAS CONCEPÇÕES DE CONHECIMENTO NO
CONTEXTO DOS CHORÕES**

Christiane Reis Dias Villela Assano

**ESCOLA - LICENCIATURA EM MÚSICA - PEDAGOGIA:
INVESTIGAÇÃO E AÇÃO NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES**

Cláudia Ribeiro Bellochio

MÚSICA POPULAR NA PERCEPÇÃO MUSICAL

Cristina Grossi

Lucilena Pereira Correia

Luciana Aparecida Schmidt

Tatiane Mota Santos

**A EDUCAÇÃO MUSICAL INTEGRADA À UMA PROPOSTA
CONTEMPORÂNEA DE ALFABETIZAÇÃO FORMAL**

Denise Álvares Campos

Eliane Leão Figueiredo

Telma de Oliveira Ferreira

Telma Maria S. de F. Mota

**CONSERVATÓRIO ESTADUAL DE MÚSICA “DR. JOSÉ ZÓCCOLI DE
ANDRADE” ITUIUTABA – MINAS GERAIS**

Denise Andrade de Freitas Martins

Alessandra Santos

Ângela Sá

Christina Plazzi

Cristina Muniz

Marlene Borges

Rita de Cássia Bertoni

Sueli Freitas

Virgínia Tonini

LINGUAGENS – UM TRANSPLANTE DEMASIADAMENTE CONFUSO

Denise Andrade de Freitas Martins

**O ENSINO DO VIOLÃO – ESTUDO DE UMA METODOLOGIA CRIATIVA
PARA A INFÂNCIA**

Eliane Leão Figueiredo

Flavia Maria Cruvinel

AS MÚSICAS NO CETEP - QUINTINO

Elza Lancman Greif

LABORATÓRIO DE INVESTIGAÇÃO SONORA

Fábio Parra Furlanete

**ESCUTANDO A "MÚSICA DAS RUAS": UMA POSSIBILIDADE PARA A
INVENÇÃO DE IDÉIAS DE MÚSICA**

Fátima Carneiro dos Santos

**ENSINO E APRENDIZAGEM DO CAVALO-MARINHO INFANTIL DO BAIRO
DOS NOVAIS (1999)**

Harue Tanaka

**ORQUESTRA INFANTIL E ORQUESTRA EXPERIMENTAL DA UFSCAR:
UMA SOLUÇÃO PARA CONTINUIDADE DO PROCESSO DE
MUSICALIZAÇÃO**

Ilza Zenker Leme Joly

Gláuber Lúcio Alves Santiago

**ESTUDO DOS EFEITOS DA MUSICALIZAÇÃO NO PROCESSO DE
DESENVOLVIMENTO GERAL DE CRIANÇAS**

Ilza Zenker Leme Joly

Melina Fernandez Sanchez

**IMPLANTAÇÃO DA PROPOSTA CURRICULAR DE MÚSICA NO ENSINO
MÉDIO DO COLÉGIO PEDRO II – UNIDADE ENGENHO NOVO - RJ**

Inês de Almeida Rocha

**MÚSICA E ADOLESCÊNCIA: PRÁTICAS DE APRENDIZAGEM MUSICAL
EM CONTEXTO EXTRA-ESCOLAR**

Jusamara Souza

Marcos Kröning Corrêa

**INTER-RELAÇÃO DAS ATIVIDADES DE COMPOSIÇÃO, EXECUÇÃO E
APRECIÇÃO MUSICAL: UM ESTUDO DE CASO COM BANDA DE
ADOLESCENTES**

Liane Hentschke

Jusamara Souza

Elisa Cunha

Adriana Bozzetto

**UMA ALTERNATIVA PEDAGÓGICA PARA A FORMAÇÃO DE
EDUCADORES MUSICAIS**

Lúcia Maria Valério Couceiro

**A EDUCAÇÃO MUSICAL ESCOLAR COMO UM ENCONTRO ENTRE
MUSICOLOGIAS E PEDAGOGIAS: CONTRIBUIÇÕES PARA A DEFINIÇÃO
DO CAMPO DA EDUCAÇÃO MUSICAL**

Luciana Del Ben

Liane Hentschke

**AVALIAÇÃO EM MÚSICA: CONCEPÇÕES E AÇÕES DE UMA
PROFESSORA DE MÚSICA DO ENSINO FUNDAMENTAL DE PORTO
ALEGRE-RS**

Luciana Del Ben

Liane Hentschke

**BASES COGNITIVAS PARA AÇÕES NA FORMAÇÃO MUSICAL DE
POPULAÇÕES PERIFÉRICAS DE BELO HORIZONTE: UMA ABORDAGEM
EXPERIMENTAL DA VISÃO MUSICAL DO ALUNO**

Luiz Alberto Bavaresco de Naveda

**COM QUE A MÚSICA POPULAR PODE CONTRIBUIR PARA O
APRENDIZADO ELEMENTAR DO PIANO?**

Marcelo Almeida Sampaio

**A DINÂMICA DA APRENDIZAGEM MUSICAL EM GRUPO:
UM ESTUDO DOS PROCESSOS E PROCEDIMENTOS NAS PRÁTICAS
INSTRUMENTAIS - VIOLÃO**

Marcos Kröning Corrêa

**FUNDAMENTOS DA LINGUAGEM MUSICAL E A VIVÊNCIA DE SEUS
ELEMENTOS NA DISCIPLINA OFICINA BÁSICA DE MÚSICA**

Maria Beatriz Miranda Lemos

**ARTICULAÇÕES ENTRE MEMÓRIAS E IDENTIDADES MUSICAIS DE
PROFESSORAS : ANÁLISE DE UMA EXPERIÊNCIA**

Maria Cecilia de A. R. Torres

**RELAÇÕES INTERPRETATIVAS ENTRE CANTO LÍRICO E CANTO
POPULAR E SUA APLICABILIDADE NA FORMAÇÃO DO CANTOR DE
MÚSICA POPULAR**

Maria de Agosto N. V. Barca Albuquerque

**A RODA DA FLAUTA: DESAFIOS E BUSCAS METODOLÓGICAS NO
ENSINO COLETIVO DA FLAUTA DOCE**

Maria Guiomar de Carvalho Ribas

**A PRÁTICA DA ALFABETIZAÇÃO MUSICAL NO CONSERVATÓRIO
ESTADUAL DE MÚSICA DE ARAGUARI: UM ESTUDO DE CASO**

Maria Teresa de Beaumont

**O (DES)COMPROMISSO COM A MÚSICA NO ENSINO FUNDAMENTAL:
UMA REFLEXÃO**

Maura Penna

MUSICALIZAÇÃO ATRAVÉS DA CANÇÃO POPULAR BRASILEIRA

Paulo Henrique Lobão Ramos

RELATO DO PROJETO: MÚSICA CIDADÃ

Raquel Josélen Pires Soares

Fernanda de Assis Oliveira

**O ENSINO E O APRENDIZADO DA LEITURA E ESCRITA MUSICAL EM
CLASSES DE MUSICALIZAÇÃO INFANTIL**

Renata de Oliveira Pavaneli Frederico

**A CRIAÇÃO DE FERRAMENTAS PEDAGÓGICAS PARA UMA AVALIAÇÃO
AUTÊNTICA DA APRENDIZAGEM HARMÔNICA**

Ricardo Dourado Freire

**EDUCAÇÃO E PENSAMENTO MUSICAL: A IMPROVISACÃO E O
DESENVOLVIMENTO DA PERCEPÇÃO NO PROCESSO DE
CONFIGURAÇÃO DO PENSAMENTO MUSICAL ATRAVÉS DE UMA
COGNIÇÃO CRIATIVA**

Rogério Luiz Moraes Costa

CONCENTRAÇÕES ORFEÔNICAS – FESTA CÍVICO - MUSICAL

Rosa Fuks

A MÚSICA NO CURRÍCULO DOS CURSOS DE PEDAGOGIA

Sérgio Luiz Ferreira de Figueiredo

**MÚSICA, TELEVISÃO E CRIANÇAS:
UMA INVESTIGAÇÃO SOBRE PROCESSOS DE RECEPÇÃO**

Silvia Nunes Ramos

“NÓS QUE FIZEMOS” – CONSCIÊNCIA E FAZER MUSICAL

Teca Alencar de Brito

PAU E LATA: PROJETO ARTÍSTICO-PEDAGÓGICO

Valéria Carvalho da Silva

OUVIR PARA ESCREVER, OU COMPREENDER PARA CRIAR?

Virgínia Bernardes

Eduardo Campolina

SER PROFESSOR DE MÚSICA: É NA PRÁTICA QUE A GENTE APRENDE?

Viviane Beineke

CURSO TÉCNICO DE MÚSICA: FORMAÇÃO POR COMPETÊNCIAS

Zilmar Rodrigues de Souza

**MÚSICA: UMA POSSIBILIDADE DE CONSTRUÇÃO DE NOVAS FORMAS
DE RELAÇÃO EM SAÚDE MENTAL**

Zuraida Abud Bastião

Mariana Caribé Pinho

Isabela Barreto Rêgo

Mara Pinheiro Menezes

EDIÇÃO DE ÁUDIO: NOVAS TECNOLOGIAS NO CURSO TÉCNICO DE MÚSICA

Alexandre Bezerra Viana

INTRODUÇÃO

A música está indiscutivelmente presente na vida da sociedade moderna num grau nunca antes imaginado. Ela revela-se como uma possibilidade para a expressão dos sentidos que outras formas, como por exemplo, as linguagens verbais, não são capazes de preencher e alcançar. Aí reside o seu enorme fascínio, bem como sua inesgotabilidade como meio eficaz para a manifestação da cultura de um povo.

É preciso ter claro que a música que ouvimos, seja no teatro, cinema, rádio ou televisão, seja nos eventos, manifestação pública, políticas, esportivas, seja ainda nas apresentações profissionais, empresariais ou no âmbito da religião e mesmo nos atos de cunho cívico através de hinos pátrios; toda essa música é sempre composta e executada por alguém. É impossível pensarmos dissociadamente o elemento humano da condição da possibilidade de haver música, bem como o é em qualquer outra atividade caracterizadamente humana.

Tendências e Desafios mais Significativos na Área Musical

As funções e o campo de trabalho do músico são das mais variadas. O músico exerce, em geral, atividades ligadas ao teatro, ópera, corais, grupos folclóricos, grupos populares, orquestras populares e eruditas, mas também pode realizar trabalhos de cópia, transposição e restauração de partituras. Nos últimos anos o mercado de trabalho vem demonstrando grande reação nesta área, em parte pelo surgimento das novas tecnologias e da indústria fonográfica, possibilitando assim o surgimento de novos cenários profissionais. Os novos equipamentos oriundos dessas tecnologias tanto assumem um papel autônomo quanto assessoram e colaboram com outras áreas, como é o caso dos compositores e arranjadores que se valem para o desempenho profissional de todo um aparato tecnológico. Essas Atividades abrangem: gravação de CD's, vídeos, propaganda, festivais, televisão e rádio, etc. Essa fatia representa ainda muito pouco do universo mercadológico em nossa cidade, mas isso tende a aumentar à medida que o restrito elenco de profissionais da área tende a não atender à crescente demanda neste setor.

Edição de Áudio

Editoração de textos musicais escritos, como suporte à execução. Compreende o emprego do microcomputador para a editoração em geral, e, em especial, para a criação de partituras musicais, com os principais recursos de *softwares*.

O módulo Edição de Áudio do Curso Técnico de Música da UFRN baseia-se na captação e registro de sons: atividades de ajuste acústico de ambientes e de registro de sons (discurso verbal / diálogos / vozes, trilhas, ruídos e efeitos sonoros), princípios físicos de acústica, de eletrônica e eletricidade, na compreensão da maneira como estes estão aplicados na tecnologia da área musical, bem como em princípios, recursos e técnicas ligadas à escolha e ao ajuste de microfones e à operação de aparatos digitais de controle de registros sonoros para diferentes propostas, configuração de placas de som em computadores, utilização de *softwares* na edição de partituras, utilização de linguagem *midi* nas conexões entre equipamentos musicais e computadores para transmissão de dados para mixar e manipular fontes sonoras variadas.

Serão desenvolvidas então, neste módulo, competências e habilidades básicas, para atuação na elaboração de projetos de gravação. Trabalhando com profissionais da área, o estudante irá familiarizar-se com os princípios e as práticas da engenharia do som, e das técnicas criativas de gravação necessárias para sua atuação no mundo do trabalho, uma vez que, na maioria das vezes, os músicos formados em nossas escolas não conhecem nada sobre os processos de gravação sonora: aquilo que transforma a sua produção artesanal num produto industrial.

O Curso Técnico em Música, dentro dessas considerações, pretende formar profissionais aptos a atuar profissionalmente nos campos musicais instituídos e emergentes, cuja formação contemple as dimensões do fazer artístico, fundamentadas no conhecimento técnico, indo além da mera reprodução motora, sendo centrada no conhecimento contextualizado, resultando assim numa prática musical consciente.

Muitos profissionais autônomos, que utilizam equipamentos próprios de trabalho, estão hoje no mercado de trabalho desenvolvendo tarefas que por eles poderiam ser mais completas. Esses mesmos profissionais teriam maiores possibilidades e capacidade de trabalho, se tivessem a qualificação necessária para uma melhor navegabilidade na área profissional.

O módulo Edição de Áudio foi criado no primeiro semestre de 2000 integrante do desenho curricular do Curso Técnico de Música. Utiliza-se um laboratório com 10 computadores com acesso a internet e o *software* utilizado para a edição das partituras é o Encore 4.2.1® da *Twelve Tone System*. A **Figura 1** mostra a janela principal do Encore com suas respectivas “palletes” e um teclado “virtual” usado para inserção das notas musicais.

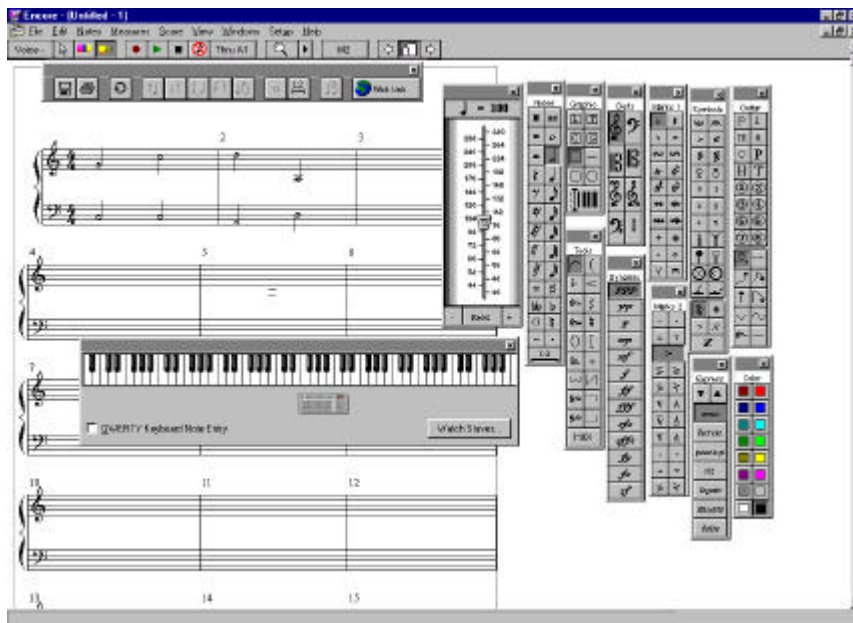


Figura 1. Encore 4.2.1 da Twelve Tone System.

O Cakewalk Pro Áudio é um *Software* para gravação multitrack de áudio e MIDI, com suporte a áudio digital de 24bits / 96kHz. Edita e imprime a partitura da música, e também tablatura de violão. Ferramenta poderosa, usada na maioria dos estúdios profissionais e homestudios. A **Figura 2** mostra o Cakewalk Pro Áudio.

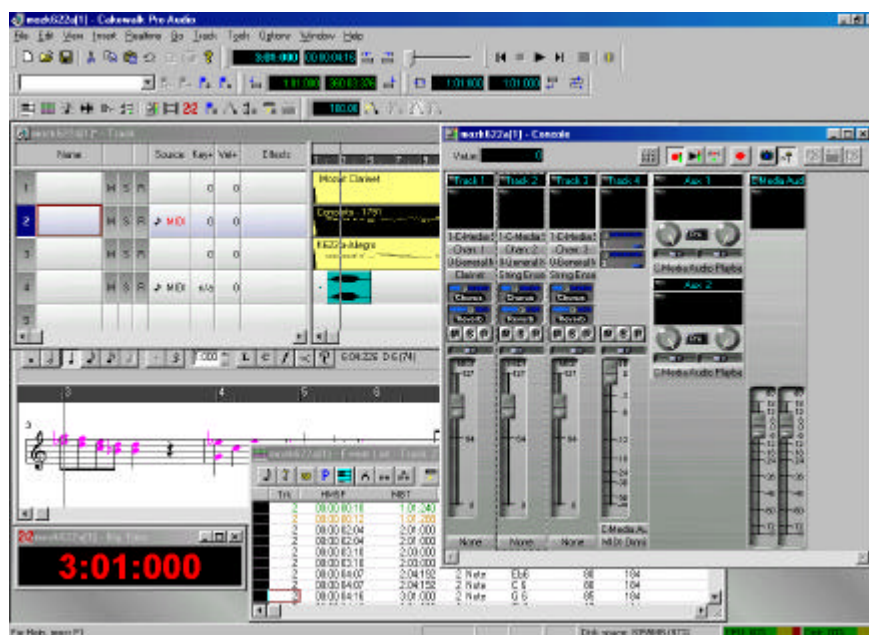


Figura 2. Cakewalk Pro Audio.

Um dos melhores *Softwares* profissionais para gravação e edição de áudio é o Sound Forge. Possui inúmeras ferramentas poderosas e efeitos de altíssima qualidade. Suporta arquivos de 8, 16, 24 e 32 bits, com taxas de amostragem de 2 kHz a 192 kHz. Está indicado para Estúdios de gravação e masterização e Estúdios de produção de vídeo e multimídia. A **Figura 3** mostra o Sound Forge.

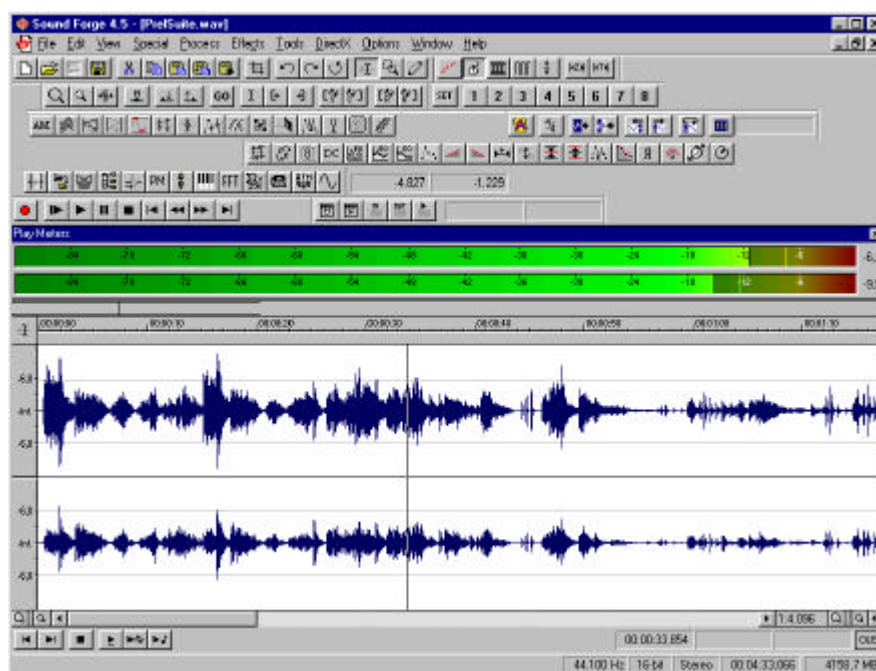


Figura 3. Sound Forge: *software* para Edição de Áudio Digital.

O laboratório da Escola de Música possui um teclado Alesis QS8.1 (Figura 4) “midiado” a um computador. O teclado QS8.1 é um teclado sintetizador que possui 88 teclas de peso, polifonia de 64 vozes e 16 canais MIDI. Também possui uma saída digital que pode ser ligado diretamente no ADAT através de um cabo de fibra ótica.

Além de facilitar a inserção das notas, este teclado permite que os alunos executem suas peças com excelente qualidade sonora dos instrumentos. Tanto no processo de edição quanto na composição e ou arranjos é fundamental possuir bons timbres para que o mesmo possa se aproximar dos instrumentos reais.



Figura 4. Teclado QS8.1 da Alesis.

A partir da terceira aula da disciplina Elaboração e Edição de Partituras, os alunos já estão aptos a começarem a editar uma partitura musical, possibilitando-os também de escrever suas próprias composições e/ou arranjos. O uso do computador acoplado a um teclado MIDI ajuda e muito o processo de digitalização das partituras. Também é possível fazer a inserção das notas através de um teclado “virtual” usando o próprio teclado do computador, porém com limitações.

Os atuais equipamentos do estúdio consistem de:

1) MESA DE 16 CANAIS (MACKIE - 1604-VLZ PRO)

1) AMPLIFICADOR (MACKIE - M1400i)

2) MONITORES DE REFERÊNCIA (YAMAHA)

1) GRAVADOR DIGITAL – ADAT (ALESIS – XT20)

2) MICROFONES (C414 TLII “Vintage TL”)

1) PROCESSADOR DE SIGNAL (LEXICON – MPX-1)

1) COMPRESSOR (BEHRINGER – MDX 2200 “COMPOSER PRO”)

SEGMENTAÇÃO DA ATIVIDADE PRODUTIVA EM FUNÇÕES ESPECÍFICAS (Anexo I)

Área Profissional: Música

SUBFUNÇÃO 3.2: Edição de Áudio (Competências Específicas)

COMPETÊNCIAS	HABILIDADES	BASES TECNOLÓGICAS
<p>Empregar conceitos e princípios da acústica.</p> <p>Conhecer e diferenciar as etapas dos processos de gravação.</p> <p>Conhecer e manipular os diversos tipos de equipamentos utilizados no processo de gravação.</p> <p>Distinguir características organizacionais das placas de computadores.</p> <p>Diferenciar as características e funções de cada <i>software</i>.</p> <p>Distinguir e analisar os diversos tipos de conexões entre equipamentos musicais e computadores.</p> <p>Compreender o processo de mixagem e dos recursos e elementos envolvidos.</p> <p>Conhecer, integrar e adaptar os componentes da linguagem musical na edição de partituras musicais por meios eletrônicos.</p> <p>Conhecer, utilizar e desenvolver as técnicas de diagramação.</p> <p>Conhecer e utilizar as funções básicas dos <i>softwares</i> de editoração de partituras.</p> <p>Pesquisar as novas tendências de usos dos meios eletrônicos na criação de partituras musicais.</p> <p>Conhecer e aplicar as normas de saúde e segurança no trabalho.</p> <p>Interpretar e considerar, no processo criativo de partituras musicais, as características – possibilidades e limites – das tecnologias de editoração contemporânea e as normas e padrões internacionais de</p>	<p>Elaborar diversos tipos de medidas sonoras.</p> <p>Realizar gravações de fontes sonoras variadas.</p> <p>Utilizar os receptores e transdutores do som.</p> <p>Instalar e configurar placas de sons em computadores.</p> <p>Utilizar os <i>softwares</i> na edição de partituras.</p> <p>Utilizar a linguagem MIDI nas conexões entre equipamentos musicais e computadores para transmissão de dados.</p> <p>Mixar e manipular fontes sonoras diversas.</p> <p>Utilizar microcomputador para editoração de partituras musicais.</p> <p>Aplicar os recursos de <i>softwares</i> na editoração de partituras.</p> <p>Aplicar as técnicas de estruturação musical à editoração eletrônica.</p> <p>Interpretar e conceber roteiros para a construção de estúdios e espetáculos musicais.</p> <p>Montar P.A.</p> <p>Manipular os equipamentos de suporte à execução e gravação.</p> <p>Operar mesas de controle áudio em gravações diversas.</p> <p>Selecionar, balancear e posicionar os equipamentos de áudio, corrigindo problemas de qualidade sonora de produções.</p> <p>Utilizar forma prática as relações entre música e a tecnologia de computadores.</p>	<p>Princípios básicos da acústica.</p> <p>Técnicas de gravação.</p> <p>Microfones e caixas acústicas.</p> <p>Fundamentos e princípios da organização dos computadores.</p> <p>Programas de edição de partituras.</p> <p>Linguagem MIDI (Musical Instruments Digital Interface).</p> <p>Mixers, filtros, amplificadores e osciladores.</p> <p>Organização rítmica, melódica, harmônica e textural aplicadas à editoração eletrônica.</p> <p>Padrões de estruturação e manipulação de elementos textuais de partituras musicais.</p> <p>Ferramentas e técnicas de aplicação e aproveitamento de equipamentos e tecnologias essenciais.</p> <p>Pesquisa, organização e manipulação de <i>softwares</i> de editoração em geral e de editoração de partituras.</p> <p>Técnicas de escrita dos signos gráficos por meios eletrônicos de <i>softwares</i>.</p> <p>Teoria básica de áudio.</p> <p>Estruturação e manipulação de elementos texturais aplicados às diversas situações de sonorização.</p> <p>Ferramentas e técnicas de aplicação e aproveitamento de equipamentos e tecnologias essenciais à operação de áudio.</p> <p>Métodos, técnicas e normas de gravação – acústica de</p>

<p>editoração.</p> <p>Conhecer, integrar e adaptar os componentes da linguagem musical considerando as propostas de sonorização.</p> <p>Conhecer e analisar os estilos musicais de forma histórica e contextualizada, relacionando-os com a prática profissional.</p> <p>Conhecer e utilizar esteticamente aos aspectos da produção no campo da gravação.</p> <p>Conhecer, dominar e utilizar os equipamentos de suporte à execução e gravação.</p> <p>Conhecer, analisar e aplicar os elementos e técnicas de gravação.</p> <p>Pesquisar e desenvolver as técnicas para a montagem e manipulação de equipamentos de áudio.</p> <p>Distinguir as características sonoras de cada meio e veículo, assim como as características de mercado no uso dos equipamentos.</p> <p>Relacionar os equipamentos de computação com os instrumentos musicais para a gravação e para aplicação na performance ao vivo.</p> <p>Conhecer os elementos da tecnologia de computadores e suas relações analógicas e digitais de gravação.</p> <p>Relacionar arte e tecnologia no fazer profissional.</p>		<p>ambientes; voz; instrumentos.</p> <p>Técnicas, métodos e normas de montagem de P.A.</p> <p>Técnicas de posicionamento, balanceamento e testagem dos equipamentos de áudio.</p> <p>Técnicas e métodos de registros e produção de efeitos sonoros.</p> <p>Princípios físicos de acústica, eletrônica, eletricidade.</p> <p>Técnicas de operação das ferramentas digitais de controle e registro de sons.</p> <p>Técnicas de captação de som.</p> <p>Conhecimentos da terminologia, história e dos fundamentos básicos da multimídia.</p> <p>Conhecimentos básicos da ciência do som, equipamentos básicos de áudio, gravação digital, pós-produção de áudio e MIDI.</p> <p>Conhecimentos básicos de informática relacionados ao áudio, vídeo, produção de shows.</p> <p>Conhecimentos básicos de planejamento.</p> <p>Conhecimentos básicos dos componentes e das relações entre áudio, vídeo, produção em multimídia, etc.</p> <p>Conhecimentos básicos de operação de equipamentos de gravação.</p> <p>Técnicas e conceitos da gravação digital.</p>
---	--	---

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Básica. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico*. Parecer n.º: 16/99.

MEC - Ministério da Educação e do Desporto. *Educação Profissional: Referenciais Curriculares Nacionais de Nível Técnico*. Brasília, 2000.

Clique no retângulo para ir ao índice

APRECIÇÃO MUSICAL PARA ADOLESCENTES

Ana Lúcia Iara Gaborim Moreira

O trabalho realizado durante o ano letivo de 2000, no Colégio Rosely Scarati (SP), com alunos de 5^a a 8^a séries teve como objetivo desenvolver uma escuta musical crítica e consciente, bem como levar os alunos a conhecer obras, compositores e intérpretes diferentes daqueles que a mídia veicula, em especial a música erudita. Mesclando atividades de escuta ativa (analisando elementos musicais, como andamento, dinâmica, forma, instrumentos utilizados, etc.), debates, vídeos, jogos rítmicos e até mesmo compondo, desenvolvemos a sensibilização através da música, trabalhamos com notação e leitura musical, construímos conceitos a partir da experiência dos alunos, tivemos noções de técnica e saúde vocal, harmonia e interpretação através do trabalho de canto coral.

Para que as aulas de músicas fossem motivadoras, criativas e que despertassem o interesse dos alunos, a estratégia utilizada foi estabelecer um acordo logo no início: ouviríamos e cantaríamos músicas escolhidas por eles e músicas escolhidas por mim. – nenhuma música poderia ser taxada de “brega”, “velha”, “chata” ou “boba” e ninguém seria criticado por seu gosto musical.

O primeiro passo foi desenvolver a **escuta**. Levei para a sala de aula uma fita K-7 contendo músicas de diferentes épocas e estilos. Os alunos deveriam escutá-las e encontrar as diferenças mais perceptíveis, descrevendo-as com suas próprias palavras, tais como: andamento, dinâmica, instrumentação, caráter, estrutura (a grosso modo), etc. Em seguida, percebemos o que elas tinham em comum. Nas aulas seguintes, os alunos trouxeram músicas escolhidas por eles e fizemos o mesmo trabalho. Esta etapa foi muito importante para que eu soubesse o que os alunos conheciam e gostavam de ouvir para que houvesse respeito com relação ao gosto e à opinião pessoal.

Num segundo momento, iniciamos as atividades de **canto**. Esta trabalho foi mais cuidadoso, pois muitos alunos se sentiam envergonhados para cantar e até mesmo se consideravam “desafinados”, mesmo sem saber o significado da palavra. Constatei que muitos alunos não tinham o hábito de ouvir a própria voz - ou porque cantavam sobre uma música em volume muito alto (incluindo o walkman) ou porque não tinham o hábito de

cantar "a capella". Então estudamos a classificação das vozes de um coral (sopranos, contraltos, tenores e baixos), tendo a consciência de que a voz é uma característica física - não é possível escolhê-la, mas podemos aperfeiçoá-la, praticando o canto, usando-a da maneira correta e desenvolvendo hábitos saudáveis.

Neste período, estávamos comemorando os "500 anos do descobrimento do Brasil" e haveria um evento no colégio envolvendo toda a comunidade escolar. Foi solicitado que as crianças de 5^a a 8^a série se apresentassem cantando músicas brasileiras, que exaltassem o Brasil ou que tivessem sido importantes na nossa história. Juntamente com a professora de história, que trabalhou o conteúdo das letras e o período histórico ao qual pertenciam, escolhemos as músicas e assim, os alunos tiveram sua primeira apresentação. Os aplausos e a experiência de estar em frente ao público foi extremamente motivadora. Trabalhamos posteriormente com cânones, jogos em que as crianças se apresentavam cantando individualmente e arranjos a duas vozes e o canto fluiu de maneira natural, tendo o interesse de todos.

Intercalando as atividades do coral, fomos estudando alguns conceitos musicais, tais como: "O que é Música?", "Qual a diferença entre música clássica (erudita) e música popular?", "O que é música folclórica?", "O que é uma orquestra e como é formada?", "Qual o papel de um regente?", etc. Estas definições foram construídas a partir do conhecimento dos alunos, da seguinte maneira: a pergunta era colocada na lousa e os alunos deveriam respondê-la com suas próprias palavras em um pequeno pedaço de papel, sem identificar-se, que foi entregue a mim. Li o que foi escrito por cada aluno, e fomos refletindo sobre o que era certo e o que era errado, chegando juntos a uma definição que foi escrita na lousa. Assim, pudemos esclarecer cada um dos tópicos acima citados, desenvolvendo a argumentação e chegando a um acordo comum.

O terceiro passo a ser tomado era desenvolver o **pensar** musical, desenvolvendo o senso crítico, considerando a música como uma linguagem, analisando os elementos a compõem - os sons - e, de maneira muito simples, estudando a "forma" de cada música. Estudamos, com o auxílio de textos e figuras e sobretudo ouvindo músicas, os estilos, os instrumentos (desde os que integram a orquestra até os elétricos/eletrônicos) e o ritmo - este, trabalhado através de jogos que usam o esquema corporal. Além disso, voltamos a falar sobre andamento, dinâmica, caráter e estrutura, desta vez explicando o

significado destas palavras, ou seja, usando um vocabulário mais apropriado, mais "técnico".

Posteriormente, os alunos realizaram um trabalho onde, em grupos, deveriam escolher uma música e analisá-la. Eles perceberam como é difícil escolher uma música que seja do agrado de todos e chegar a um acordo, pois a música não é uma ciência exata - ao contrário, é uma ciência humana, e cada um a percebe de uma forma. Mas o que mais me surpreendeu neste trabalho foi que a maioria das músicas levadas para a sala de aula não eram atuais - foram escolhidas músicas compostas por grupos musicais que nem existiam mais, ou que eram mais populares em outras décadas, cantadas por outras gerações. E foi ainda mais curiosa a atitude dos alunos em "defender" a sua música, argumentando sobre a qualidade das mesmas, da mensagem por elas transmitidas e até mesmo criticando músicas escolhidas por outros grupos que, segundo eles, tinham uma composição "simples" e não tinham nada de construtivo.

Dando continuidade, desenvolvemos a **composição**. Analisando a prosódia de diversas músicas populares e trabalhando com músicas folclóricas, começamos a fazer "versões" para músicas já existentes. Realizamos também uma outra atividade onde os alunos ouviam diversas músicas e deveriam criar uma redação, baseada naquilo que sentiam ou que a música transmitia enquanto escutavam, refletindo sobre a intenção dos compositores ao criar e dando importância à música como uma maneira de comunicar sentimentos, mesmo sem usar as palavras. Outra atividade semelhante foi a de criar um título para a música ouvida e depois compará-lo com o título escolhido pelo compositor.

Nossa última etapa foi desenvolver a **notação** musical. Os alunos foram aprendendo a ler e a construir uma partitura, estudando as claves, notas, figuras, fórmulas de compasso, sinais de repetição, a aplicação da dinâmica e do andamento, a colocação da letra, etc. Para isso realizamos atividades onde os alunos escutavam músicas conhecidas e acompanhavam a partitura e exercícios escritos para reconhecimento do nome das notas, contagem de tempos (valores), etc - como os que são dados nas aulas de teoria das escolas e conservatórios de música.

Acredito ter contribuído grandemente com a Educação Musical em nosso país através deste trabalho de cinco vertentes - o **escutar**, o **fazer - interpretar** (através do canto), o **pensar**, o **criar** e o **escrever** música -, pois, como resultado, os alunos foram

compreendendo melhor o que é “qualidade” e “bom gosto” musical, repensando, ampliando e assumindo suas preferências, selecionando melhor o que ouvir- abandonando a escuta passiva que lhes é imposta pela mídia -, criando, cantando, valorizando a cultura musical brasileira e interagindo com a música de maneira consciente, formando uma geração de apreciadores e críticos musicais.

Referências bibliográficas

AGUIAR, Joaquim. *A poesia da canção*. Ed. Scipione, São Paulo, 1996.

COTRIM, Gilberto. *Educação artística: expressão corporal, musical, plástica*. Ed. Saraiva, São Paulo, 1977.

JEANDOT, Nicole. *Eu solfejo, cantando as canções da minha terra*. Irmãos Vitale, São Paulo, 1971.

SHAFER, Murray. *O ouvido pensante*. Ed. Unesp, São Paulo, 1991.

TINHORÃO, José Ramos. *Pequena história da música popular*. 6 ed. São Paulo, Art Editora, 1991.

[Clique no retângulo para ir ao índice](#)

CURSO DE GRADUAÇÃO EM PRODUÇÃO SONORA: UMA NOVA ALTERNATIVA DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL

Bernadete Zagonel

Nos cursos tradicionalmente oferecidos pelas universidades, faculdades, escolas de música e conservatórios, costuma-se formar os alunos dentro da concepção da música clássica. São dados a eles os meios para serem professores, instrumentistas, compositores ou teóricos, seguindo os conceitos, as teorias e as estéticas que fundamentam a música erudita ocidental. Assim, na grande maioria, são formados os músicos para atuarem em orquestras ou em grupos instrumentais ou vocais tradicionais, os compositores de música de concerto, os pesquisadores da literatura musical.

Mas os tempos mudaram e o mercado cresceu, exigindo também um outro perfil de músico e de profissional, aquele capaz de atuar em um estúdio de gravação, de operar uma mesa de som e fazer a difusão da música durante um espetáculo, de compor boas músicas para propagandas, de usar com maestria a nova tecnologia, os computadores, o sistema MIDI, os samplers, etc.

No entanto, já há alguns anos venho observando que, apesar da proliferação do mercado fonográfico, das novas tecnologias e dos meios de comunicação, os cursos de graduação em música existentes no Brasil não têm se voltado para a formação desse tipo de profissional. Vejo que muitos donos de estúdios de gravação e também pessoas responsáveis por concertos e shows em teatros reclamam constantemente da falta de profissionais que dominem os conhecimentos nas duas áreas: tecnologia e música. Observa-se que esses serviços acabam sendo feitos por profissionais autodidatas, que vão aprendendo a profissão na sua vida prática. São, às vezes, engenheiros amantes dos procedimentos sonoros ou técnicos, a quem falta o conhecimento histórico e estético, ou músicos interessados em tecnologia a quem falta esse conhecimento específico mais aprofundado. Em ambos os casos seria necessário um embasamento teórico e estético que o ensino formal poderia lhe oferecer.

Mas parece que este fato já começa a ser uma preocupação de alguns professores e músicos. Durante o IX Encontro da ABEM, realizado em outubro de 2000 em Belém, o Grupo de Trabalho que discutiu sobre Bacharelado teve como um de seus principais enfoques a questão da necessidade de se ampliar a visão e o trabalho do músico no mercado, com “ a criação de novos cursos, institucionalizando assim a formação de outros perfis profissionais”.¹

Assim também as novas Diretrizes Curriculares para os cursos de graduação em Música vêm permeadas de idéias abertas e “têm o propósito de determinar objetivos acadêmicos amplos e que orientem os cursos superiores na área de música para a construção de currículos inovadores que atendam especificidades regionais, vocações específicas de cursos, e mercados de trabalho diversificados.” (Versão fev.99). Esse estudo de Diretrizes propõe sete sub-áreas de formação dentro da Área de Música, dentre elas a “Tecnologia em Música”.

Foi a partir destas constatações que me debrucei neste projeto, como professora de música da Universidade Federal do Paraná e, junto com os órgãos competentes, nos encorajamos a dar o passo pioneiro, com a criação do Curso de Música - Produção Sonora, em nível de graduação, para atender a essa larga faixa do mercado. É o primeiro do gênero no Brasil, e começou a ser implantando em março de 2001, em Curitiba.

Os primeiros dados de sua aceitabilidade e da grande demanda já foram mostrados. O número de inscritos ao vestibular chegou a 400, totalizando quase 18 candidatos por vaga oferecida, um dos índices mais altos se comparado aos outros cursos já tradicionalmente ofertados pela Universidade Federal do Paraná.

Apresentação do curso Produção Sonora – Bacharelado:

O curso foi construído de maneira a dar uma formação sólida tanto em história, teoria, estética e composição musicais, quanto em tecnologia aplicada à música, onde será ofertada e estimulada a prática em estúdio desde o primeiro até o último ano. O aluno trabalhará com diversos programas específicos de criação sonora e musical, aprenderá a fazer gravações profissionais, a utilizar adequadamente uma mesa de sons e os demais periféricos que compõem um estúdio, terá uma prática grande de criação de “jingles”,

¹ O texto completo está disponível pela Internet, no *site* da ABEM.

trilhas musicais para teatro, cinema, TV, e ainda poderá enveredar pelos caminhos da música eletroacústica, se for de seu interesse.

Houve a preocupação em dar ao aluno uma formação consistente em tecnologia, da sua teoria à prática de estúdio, mas igualmente em música, em seus aspectos teóricos, estéticos e de criação. Desta forma, o estudante terá em seu currículo disciplinas básicas de música, como harmonia, contraponto, análise, história da música, entre outras.

Dentre as optativas, são ofertadas disciplinas de diferentes campos de conhecimento, tais como: Composição e Prosódia, Música Rock, Música de Cinema, História da MPB, Música Oriental, Música Étnica, História do Jazz, Música e Mídias, Música e Marketing, Oficina de Composição Musical – MPB, Metodologia da Pesquisa em Música, para citar apenas algumas. O aluno também poderá optar pela continuação e aprofundamento de algum assunto ou instrumento iniciado nas disciplinas obrigatórias, como: Teclado, Violão, Flauta, Percussão, Coral, Oficina de Composição Musical.

Para a conclusão do Curso, será obrigatória a apresentação do Trabalho de Conclusão de Curso, visando-se assim a iniciação do aluno à pesquisa, e o aprofundamento de seus conhecimentos em um assunto específico, de sua livre escolha. O Trabalho de Conclusão de Curso deve ser elaborado sob a orientação de um professor, escolhido pelo aluno dentre os professores do curso, e a avaliação do Trabalho será de responsabilidade de uma banca constituída para este fim.

Conforme orientação das Diretrizes Curriculares, as disciplinas estão agrupadas em 7 Campos de Conhecimento, distribuídas em todos os semestres. Assim, em linhas gerais, tem-se o seguinte rol de disciplinas:

1. Campo de Conhecimento Instrumental : Piano Básico, Coral, Teclado.
2. Campo de Conhecimento Composicional: Tecnologia da Música, Oficina de Criação Musical, Arranjos Instrumentais, Arranjos Vocais, Composição Musical com Suporte Tecnológico, Composição de Trilha Sonora, Música Eletroacústica, Oficina de Música Eletroacústica, Técnicas de Gravação.
3. Campo de Conhecimento de Fundamentos Teóricos: Contraponto Tonal, Polifonia e Contraponto Modal, Harmonia Tonal, História da Música Brasileira, História da Música Popular Brasileira, História da Música da Antiguidade ao Século XX , Teoria Musical Básica, Treinamento Auditivo, Fundamentos de Acústica Musical, Acústica

Ambiental e dos Instrumentos, Análise Musical, Análise de Música Contemporânea, Instrumentos Musicais.

4. Campo de Conhecimento de Formação Humanística: História e Filosofia da Arte, Língua Inglesa, Introdução à Psicoacústica, Análise da Música na Mídia.

5. Campo de Conhecimento de Pesquisa: Metodologia Científica, Seminário de Projeto de Pesquisa, Trabalho de Graduação.

6. Campo de Conhecimento de Integração: Estágio Supervisionado.

7. Campo de conhecimento pedagógico: terá algumas disciplinas e seminários optativos.

O quadro abaixo mostra a relação de carga horária entre as disciplinas dos diferentes campos de conhecimento.

Quadro 1.

Percurso curricular:

O Curso de Produção Sonora terá uma carga horária de 2.550 horas, sendo:

- 1890 hs de disciplinas e seminários obrigatórios;
- 330 hs de disciplinas e seminários complementares (optativas);
- 330 hs de disciplinas e seminários livres.

Partindo-se do princípio de que currículo não se limita a um rol de disciplinas formalmente cursadas dentro da instituição acadêmica promotora de um curso, mas que toda uma vivência estudantil, profissional ou de pesquisa pode compor a formação acadêmica do indivíduo, entende-se como importante considerar as buscas e as escolhas do aluno de modo a que ele mesmo possa traçar que tipo de formação mais lhe convém. Assim, pensou-se em flexibilizar a proposta da grade curricular, tornando possível a sua abertura a outros conteúdos e conhecimentos afins. Esta concepção possibilita ao aluno traçar e construir sua formação de acordo com seus interesses profissionais, pois boa parte de sua carga horária consta de disciplinas e seminários optativos e/ou livres, a serem escolhidos pelo estudante.

Assim sendo, a grade curricular do Curso de Música – Produção Sonora está agrupada em núcleos como segue:

- Disciplinas ou Seminários Obrigatórios do Núcleo Específico: devem ser cursados obrigatoriamente, integralizando o total exigido, e preferencialmente na periodização sugerida.
- Disciplinas ou Seminários Complementares: um número determinado destes deve ser escolhido dentre cada um dos campos de conhecimento, oferecidos pelo curso.
- Disciplinas ou Seminários Livres: podem ser todo e qualquer tipo de curso, disciplina, seminário ou evento que tenha relação direta com a formação acadêmica do aluno, e por ele escolhidos, que possam a vir enriquecer seu currículo. Estas escolhas contarão com a orientação de um ou mais professores do curso, e serão aprovadas pela Coordenação ou por uma comissão constituída para este fim.

Perspectivas:

Com a criação do curso de Produção Sonora está-se, ao mesmo tempo, oficializando uma nova profissão, e dando embasamento teórico para o profissional.

A atividade musical e a indústria cultural, com sua diversificada e larga abrangência de atividades (produção de discos, espetáculos, instrumentos, partituras, equipamentos, etc., etc.), é hoje um dos maiores geradores de capital no mundo. Nos EUA, por exemplo, ocupa o 3º lugar do PIB, e o ensino da música faz parte do currículo de todas as escolas .

No entanto, pode-se constatar que a escola no Brasil, de modo geral, fecha-se em si mesma, e se mantém isolada do mundo, pouco se comunica. Cada um, escola e sociedade, permanece em seu canto, sem se olhar nem se falar, e as coisas permanecem como estão, ou seja, o nível de qualidade da produção musical do que realmente se ouve continua lamentável. Parece que o ensino musical feito pelas escolas especializadas se mostra desinteressante à sociedade, ao mesmo tempo em que não demonstra estar contribuindo para o desenvolvimento da boa música no país.

Não estou querendo defender a vulgarização do conhecimento, no seu sentido negativo, nem a descaracterização da academia. Ao contrário, penso que, com este curso de Produção Sonora, estaremos formando pessoas que pensam, refletem e discutem a música,

e estaremos cumprindo nosso papel de geradores de conhecimento, para a melhoria da sociedade.

Temos aí, sem dúvida, um grande desafio. Acredito que, ao elevar o nível de conhecimento musical e técnico daqueles que trabalham na produção de música e no mercado fonográfico, estaremos contribuindo para que se eleve também a qualidade musical no país. Cabe aos educadores e às instituições de ensino encontrar as saídas e alternativas. Não podemos deixar passar essa grande oportunidade e possibilidade de educação. Seguramente, agora é o momento, e esta uma maneira de se fazer alguma coisa.

Anexo:

Quadro 1.

Curso de Produção Sonora

	Teórica	Prática	Estágio	Total
Campo de Conhecimento Instrumental	-	150	-	150
Campo de Conhecimento Composicional	60	450	-	510
Campo de Conhecimento Fundamentos Teóricos	750	-	-	750
Campo de Conhecimento Formação Humanística	90	120	-	210
Campo de Conhecimento Pesquisa	90	60	-	150
Campo de Conhecimento de Integração/Estágio	-	-	120	120
Complementar Optativa	-	-	-	330
Atividades Complementares	-	-	-	330
Total	990	780	120	2550

Clique no retângulo para ir ao índice

UM ESTUDO SOBRE OS SAMBAS-ENREDO DO CARNAVAL DE ANTONINA COM VISTAS A UMA APLICAÇÃO DIDÁTICA.

Bernadete Zagonel
Guilherme Romanelli

1. Introdução

A cidade de Antonina, localizada no litoral do Paraná, possui duas principais festividades: a Festa de Agosto, em homenagem a Nsa. Sra. do Pilar (padroeira da cidade) e o carnaval. Esta última atrai foliões dos mais diversos lugares do estado, e sempre foi marcada pela mobilização dos capelistas (como são conhecidos os antoninenses) em torno dos mais de trinta blocos carnavalescos e da dezena de escolas de samba existentes. Essa vocação para o carnaval gerou um vasto repertório musical que, pela sua popularidade, fica sendo conhecido por grande parte dos habitantes da região.

Dentre os blocos carnavalescos e escolas de samba existentes na cidade, foi escolhida a Filhos da Capela como objeto de estudo. Esta escolha se justifica pelo fato de que esta escola de samba é uma das mais antigas da cidade (fundada em 1948) e, pode-se dizer, a mais importante e conhecida.

Por se tratar de um tema ainda não estudado, esta pesquisa se baseou principalmente em fontes primárias, como depoimentos dados por diversos habitantes, documentos encontrados na prefeitura, e gravações caseiras das músicas de carnaval.

Assim, num primeiro momento, foram coletados e transcritos para partitura os sambas-enredo da escola de samba Filhos da Capela encontrados. Em seguida, foram levantados quais elementos musicais estariam sendo constantes nestas músicas de carnaval do ponto de vista rítmico, melódico, harmônico e de forma. Entende-se que este material, além de documentar uma manifestação musical popular, pode fornecer subsídios para o ensino da música, a partir da idéia de que se pode usar elementos da cultura local na educação.

2. Os sambas-enredo

Os sambas-enredo representaram o objeto central do estudo, pois são a essência musical do carnaval. Apesar da Filhos da Capela contabilizar mais de cinquenta anos de carnaval, ela só começou a criar as próprias músicas a partir de 1976. Antes deste ano, a escola desfilava na avenida entoando sambas-enredo vindos do Rio de Janeiro.

Assim, foram transcritos e analisados todos os doze sambas-enredo encontrados, conforme a lista a seguir:

Tabela 1.

O número de sambas-enredo é inferior ao período estudado porque as produções de alguns anos não foram encontradas, apesar de exaustiva procura e, além disso, a escola não foi à avenida por cinco vezes desde 1976.

Todas as melodias foram transcritas e editadas em partitura, utilizando-se o programa *Encore 4.2.1* para computador¹.

Em seguida, os sambas-enredo foram estudados sob os seguintes aspectos: ritmo, melodia, harmonia e forma estrutural. Quanto ao ritmo, abordaram-se questões rítmicas gerais e as constâncias. O estudo melódico se direcionou para o levantamento dos intervalos iniciais de cada samba, e na procura de eventuais repetições de padrões melódicos. Os aspectos harmônicos investigados se resumiram na classificação dos sambas quanto à sua tonalidade. O estudo da forma dos sambas se deu por meio da decomposição das melodias em frases musicais e comparando composições de anos diferentes.

Aspectos rítmicos:

Desde o início, constatou-se que as músicas pesquisadas em Antonina têm uma forte característica rítmica, no sentido que nos tempos em que só havia blocos e cordões carnavalescos, os instrumentos de percussão eram os únicos que podiam ser ouvidos com clareza durante a passagem do curso, além de poderem ser facilmente tocados por um folião em marcha na avenida.

Para o levantamento das constâncias rítmicas, foram considerados grupos rítmicos com extensão de, no máximo, três compassos e isolados de um contexto mais

¹ O material completo encontra-se na Dissertação de Mestrado: O carnaval de Antonina: Um estudo dos sambas-enredo da escola de samba Filhos da Capela com vistas a uma aplicação didática, de Guilherme G. B. Romanelli, disponível na biblioteca da Universidade Federal do Paraná e na Fundação Biblioteca Nacional no Rio de Janeiro.

amplo ao qual pudessem pertencer. Observando os 55 grupos rítmicos encontrados, pouca repetição foi notada. A diversidade de grupos rítmicos é tal que foram consideradas apenas seis constâncias rítmicas

Tabela 2.

Foi possível notar que os ritmos empregados são bastante simples, imperando a presença de semínimas e colcheias.

Células rítmicas como:

Tabela 3.

são muito pouco freqüentes.

Quanto às questões rítmicas gerais observou-se que o ritmo inicial predominante é o anacrústico (presente em oito dos doze sambas). A fórmula de compasso de todos os sambas é 2/4, exceto a introdução de um deles que está em binário composto (6/8).

Aspectos melódicos:

Nesta parte do estudo foram detectados quais são os intervalos entre as notas dos dois primeiros compassos da melodia e da introdução (quando esta existia). A partir daí foi montada uma tabela, apresentando a seqüência de intervalos da introdução e da melodia relativos ao samba-enredo de cada ano.

Assim, observou-se principalmente a ocorrência de intervalos de segundas e terças, maiores e menores, ascendentes e descendentes. Bastante raros na música popular brasileira, intervalos de sexta maior ascendente estavam presentes nos compassos iniciais de cinco sambas estudados.

Ainda no campo melódico, foi feita uma comparação de melodias dos doze sambas-enredo, a fim de detectar eventuais semelhanças e caracterizar algumas constâncias melódicas. Apesar da maior parte das composições apresentar melodias bem distintas, foi possível localizar três constâncias: uma se observou em quatro sambas diferentes e as outras duas constâncias apareceram em apenas dois sambas distintos. São elas²:

Tabela 4.

Aspectos harmônicos:

Neste item foi considerada apenas a tonalidade das melodias transcritas e não o acompanhamento harmônico, pois este variava a cada depoimento ou gravação. Neste sentido, apareceram diferentes situações. Comparando várias gravações do mesmo samba-enredo, notou-se que os acompanhamentos harmônicos frequentemente diferem entre si, salientando a pouca importância dada à harmonia pelos sambistas capelistas. Em muitos casos, instrumentos harmônicos como o cavaquinho, p. ex., são usados mais para marcação rítmica do que para a determinação dos acordes de base, e em outros, o acompanhamento de cavaquinho toca uma “harmonia aleatória”, ou seja, uma seqüência de acordes sem relação com a melodia cantada.

Quanto à tonalidade, detectou-se que nove dos doze sambas foram compostos no modo maior e, nos três casos em que houve modulação, esta foi para o tom homônimo.

Aspectos formais:

O estudo da forma concentrou-se na decomposição das melodias considerando-se três pontos:

- a) frases musicais;
- b) extensão dos sambas (em números de compassos);
- c) constatação da existência de refrão e introdução em cada composição.

Feito este levantamento, não foi encontrado um modelo predominante de composição. A forma empregada é fruto da intuição popular dos compositores, sem se parecer com formas tradicionalmente encontradas. Opondo-se ao uso de um elemento muito comum na música popular, apenas três sambas possuem refrão, e somente dois não têm introdução. Já a extensão é bastante regular.

3. Conclusão

Antonina, cidade do litoral paranaense, tem uma produção musical significativa, representada pelos sambas de seu carnaval. No entanto, observando-se os últimos anos desta festa, nota-se um declínio, pois a grandiosidade tão comum nos carnavais do passado, já não pode ser presenciada. A escola de samba Filhos da Capela, uma das

² O número acima da parte indica os compassos aos quais o exemplo corresponde na partitura integral.

maiores e mais tradicionais, por exemplo, não vai à avenida desde 1999. Diante de tal panorama, a educação musical fundamentada na exploração de elementos regionais pode ser uma alternativa importante para resgatar e manter esta tradição. Mas para tanto, foi preciso realizar um estudo sobre as músicas de carnaval de Antonina, proposta que originou este trabalho.

Inicialmente, fez-se a coleta e transcrição dos sambas-enredo, garantindo a preservação de uma parcela do carnaval capelista que, até então, só tem sido transmitida pela memória oral. Entende-se que, apesar destas músicas se transmitirem oralmente, uma publicação reforçaria a conservação deste patrimônio cultural para as próximas gerações. Neste sentido pretende-se, na continuidade desta pesquisa, divulgar estas canções, produzindo uma publicação contendo as partituras de todos os sambas-enredo para que possa ser distribuída nas escolas e também fora delas.

O município conta com 27 escolas, com um total de 2.537 alunos³. Certamente muitos professores poderão usufruir deste material levantado, pois o presente estudo mostrou que estas melodias são apropriadas para integrar o repertório musical utilizado em meio escolar.

Outra instituição que poderá se beneficiar dos resultados desta pesquisa é a Filarmônica Antoninense, uma banda de caráter filantrópico, nacionalmente premiada, que mantém sua própria escola de música e é motivo de orgulho para os antoninenses. Devido à seriedade de seu trabalho musical, e à projeção que alcança no cenário nacional, ela desempenha um importante papel educacional possibilitando que muitos jovens tenham acesso a um ensino musical de boa qualidade. A Filarmônica Antoninense é um importante centro formador de músicos, visto que muitos iniciam aí a sua profissionalização e acabam atuando em outras bandas e orquestras do país. Como seu repertório é tradicionalmente bastante diversificado, abrangendo do clássico ao popular e regional, a banda poderá, seguramente, incluir as peças estudadas em seus programas.

Entende-se que estas partituras podem ainda se adequar a outras formações instrumentais. Um arranjo para quarteto de cordas e flauta de um dos sambas estudados, por ex., já foi elaborado e interpretado pelo Grupo Tunus, de Curitiba, obtendo-se ótimo resultado musical.

³ Dados encontrados em cartilhas explicativas da prefeitura municipal de Antonina, constantes na biblioteca pública municipal Comandante Theobaldo Pereira e atualizados em 1997.

A partir do material disponível em partitura, um estudo detalhado quanto aos aspectos rítmicos, melódicos, harmônicos e de forma revelou a existência de constâncias possíveis de serem utilizadas na educação musical.

A investigação de ritmo mostrou que as constâncias presentes são fórmulas bastante simples, compondo-se principalmente de colcheias e semínimas. Tomando como referência os métodos de educação musical que indicam o uso destas figuras rítmicas no início da musicalização, as constâncias encontradas nos sambas-enredo da escola de samba Filhos da Capela seriam úteis à alfabetização musical. Observou-se também que a síncope é pouco encontrada, contrariando as afirmações de que a música brasileira é feita com ritmos complicados e quebrados.

Na questão melódica constatou-se que os intervalos são na maioria simples, formados principalmente de segundas e terças maiores e menores, ascendentes e descendentes. Estes intervalos são comuns no cancionário infantil, e são utilizados como ponto de partida em vários métodos de musicalização. Surpreendente, no entanto, foi o fato de aparecer, com frequência, o intervalo de sexta maior ascendente, pois este é um intervalo pouco encontrado na música popular brasileira.

É importante ressaltar que as melodias dos doze sambas-enredo relacionados poderiam ser utilizadas integralmente em aulas de música, pelo fato de serem melodias simples, sem dissonâncias, com intervalos fáceis de cantar, além de serem conhecidas pela população que as cantarola além do breve período de carnaval.

No que se refere ao estudo harmônico, observou-se que não existe uma mesma harmonização das melodias, mas estas variam a cada execução. Por outro lado, ficou claro que estas melodias empregam principalmente o modo maior. Quanto à forma, pode-se constatar que não há uma preocupação por parte dos compositores em utilizar uma estrutura fixa. Cada canção segue uma estrutura própria apresentando, basicamente, uma seqüência de temas melódicos. Diante destes dados, considera-se que os aspectos harmônicos e formais não são de interesse para uma aplicação didática.

Para concluir, é essencial ressaltar que o objetivo final desta pesquisa não está em criar uma nova metodologia de ensino musical, mas de integrar aos métodos existentes algumas características musicais que, além de se adequarem à educação, valorizem e preservem a cultura local.

4. Anexos

Tabela:1.

1.	1976-“O circo”
2.	1982-“A lenda do bosque encantado”
3.	1983-“Carnaval! Sonho, nobreza e realidade”
4.	1984-“O astro rei”
5.	1986-“Lágrimas de um folião”
6.	1987-“Nascimento dos orixás”
7.	1988-“Mulher, musa inspiradora dos poetas”.
8.	1989-“Viajando nas asas da imaginação”
9.	1990-“O poeta, a avenida e o sonho”.
10.	1991-“Anos dourados, costumes e realidade”.
11.	1995-“Curitiba, as quatro dimensões de uma revolução”.
12.	1996-“Festival, nossa cara, sua arte”.

Tabela:2.

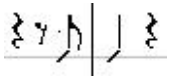
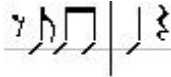
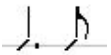

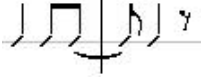






Constâncias rítmicas







Tabela:3.

		
---	--	--

Tabela:4.

<p>Constância 1</p>	<p>1983 15 "Carnaval! Sonho, nobreza e realidade"</p>  <p>1984 10 "O Astro Rei"</p>  <p>1986 18 "Lágrimas de um folião"</p>  <p>1987 76 "Nascimento dos Orixás"</p> 
<p>Constância 2</p>	<p>1986 14 "Lágrimas de um folião"</p>  <p>1987 14 "Nascimento dos Orixás"</p> 
<p>Constância 3</p>	<p>1988 78 "Mulher, musa inspiradora dos poetas"</p>  <p>1991 63 "Anos dourados, costumes e realidade"</p> 

Clique no retângulo para ir ao índice

**CATÁLOGO DOS RELATÓRIOS DE ESTÁGIO CURRICULAR DO CURSO
DE LICENCIATURA EM MÚSICA – 1982 A 1999**

Cássia Virgínia Coelho de Souza

Eduardo Luedy

Flávia Candusso

Regina Célia de Souza Cajazeira

O estágio é uma atividade obrigatória da disciplina Prática de Ensino (MUS 185-0). É supervisionado e orientado por um professor, e compreende duas tarefas básicas: (1) a prática pedagógica, e (2) a feitura de um relatório.

Os primeiros formandos eram avaliados em aula pública por uma banca examinadora de 5 professores. As aulas públicas equivaliam em status a um concerto ou recital.

Não se sabe quando, nem por quem foi instituída a obrigatoriedade do relatório das atividades do estágio. O certo é que, a partir de 1982, a Profa. Alda Oliveira instituiu a prática de colocá-los na biblioteca para servirem de consulta. Os relatórios costumam conter: introdução, fundamentação teórica, plano de curso, plano de aulas, avaliação e anexos.

A banca examinadora, hoje composta de 3 professores, avalia o estagiário sob dois aspectos: uma aula e um relatório. As notas atribuídas são de 0 a 10, e a nota do professor orientador tem peso três. Atualmente, a aula que serve de avaliação é apenas para a banca examinadora. Outra mudança observada é que nesta aula é avaliado o processo de trabalho e não o resultado.

O relatório é entregue a cada professor da banca examinadora, 30 dias antes do exame. No dia do exame, o estagiário recebe o relatório de volta com as correções sugeridas. Uma penúltima versão é entregue ao orientador que fará a última revisão. Por fim, o relatório é encaminhado ao Departamento de CLEM (Composição Literatura e Estruturação Musical) e enviado à biblioteca da Emus.

Com base na relação de formandos, enviada a cada semestre para a PROGRAD (Pro-Reitoria de Graduação), foi possível chegar a um número aproximado dos alunos formados que fizeram estágio durante o período 1982 e 1999. Estimam-se 71 formados. Entretanto encontram-se na biblioteca da Emus apenas 37 relatórios. A ausência deve-se a algumas possíveis razões: não entrega do relatório final ao orientador; desaparecimento; ou relatórios que, apesar de serem entregues à biblioteca, ainda não foram catalogados.

Após a coleta e organização dos 37 relatórios, escolhemos alguns aspectos relevantes: os locais onde ocorreram os estágios e a sua relação com a realidade profissional; as práticas pedagógicas registradas; e os repertórios utilizados.

Quanto à escolha do local para a realização dos estágios supervisionados, o seguinte aspecto nos chama a atenção: em 33 dos 37 relatórios encontrados e catalogados para a realização deste trabalho verificamos a ocorrência de estágios na própria instituição formadora. Em apenas 3 dos relatórios encontrados verificamos a realização de estágios em outras instituições ou locais de ensino.

O quadro geral, referente ao período 1982-99, parece apontar para uma tendência majoritária dos licenciandos em permanecer na instituição quando da realização dos estágios supervisionados. A título de exemplo, em trabalho de pesquisa realizado em 1998 (MARQUES 1999), pudemos constatar que dos dezesseis licenciandos em música da Emus, que na época realizavam seus estágios supervisionados, apenas dois o faziam fora da instituição e, ainda assim, suas práticas pedagógicas não se davam em estabelecimentos de Educação Básica.

Ao tempo, pois, em que constatamos o risco de que as experiências vividas nos estágios encontrem-se distanciadas das situações pedagógicas concretas que se apresentam para os educadores musicais—quando estes têm de lidar com as necessidades e limites da educação escolar brasileira—questionamos se os estágios, ocorrendo na instituição formadora, cumpririam o papel de preparar os licenciandos para o exercício profissional.

Antes, contudo, de buscarmos as determinações e implicações pedagógicas das evidências de que os alunos de Licenciatura em Música da UFBA estariam majoritariamente preferindo ou tendo de permanecer na própria instituição quando da realização de seus estágios, algumas outras considerações de natureza quantitativa merecem ser feitas à catalogação realizada.

Se tomarmos a realização dos relatórios como atividade curricular obrigatória, teríamos então, neste período, uma ausência de mais de 50% dos relatórios. O que nos faz lamentar não só o fato de que grande parte da memória do curso de Licenciatura da Emus possa estar irremediavelmente desaparecida, mas também o quão pouco sabemos acerca dos estágios que ocorreram antes do período 1982-99.

Ainda que nossa suspeita seja a de que tem sido prática habitual de orientadores e estagiários em permanecer na própria instituição quando da realização dos estágios supervisionados, o fato é que não temos dados suficientes que comprovem que isso tenha ocorrido desde a criação do curso de Licenciatura em Música da UFBA, em 1969.

De posse do material disponível, levantamos as seguintes questões—a nosso ver indispensáveis para a discussão da importância dos estágios supervisionados, no que tange à necessária articulação entre teoria e prática na formação dos licenciados em música, mas também para a compreensão do nosso atualmente limitado campo de atuação na Educação Básica:

1. A verificação de uma alta ocorrência de estágios realizados na própria instituição, nos relatórios do período 1982-99, pode ser tomada como indício de uma tendência geral na escolha do local onde os estágios ocorrem?

2. A realização dos estágios na própria instituição formadora terá sido herança de uma prática habitual mais antiga, ou seja, pré-1980?

Na ausência de documentação escrita referente aos estágios que ocorreram anteriormente ao período 1982-99, seria preciso verificar a memória dos orientadores de estágio e dos egressos do curso de Licenciatura em Música para que pudéssemos nos certificar de que a permanência dos estagiários na própria instituição formadora tem sido de fato uma tendência. De posse de tais dados, uma busca dos relatórios de estágio desaparecidos poderia ser empreendida, mas também das informações acerca das práticas pedagógicas ocorridas desde então.

Quanto aos planos de curso ou programas de ensino, na grande maioria dos relatórios catalogados, encontramos os seguintes itens: *objetivos* (geral e específicos), *conteúdos* e *estratégias de ensino* (procedimentos ou técnicas). De modo geral, os objetivos são apresentados com caráter genérico. Pelos programas de ensino, ou em muitos casos, pelos planos de aula, observamos que a delimitação dos conteúdos prioriza os parâmetros musicais: altura, timbre, duração e intensidade. Os materiais são apresentados com clareza nos planos de aula. Já as estratégias de ensino, nem sempre

são muito claras, aparecendo misturadas aos conteúdos, muitas vezes, enfatizadas pelos tipos de atividades.

A avaliação dos alunos aparece incluída no plano de curso em raros casos. Podemos destacar, dentre os relatórios observados, dois tipos principais de avaliação. Aquele em que o julgamento é excessivamente subjetivo, transparecendo somente empatia do estagiário professor em relação ao aluno e a sua dificuldade deste com o trabalho; e a idéia de avaliação enquanto análise de comportamentos esperados.

Diante do material encontrado, pudemos observar relatórios que seguiram um modelo uniformizado, e nestes, uma padronização do ensino de música, sem muitos indícios de avanços em quase duas décadas de trabalho. Acreditamos que a transmissão foi a sustentação da maioria dos licenciandos cujo relatório catalogamos neste trabalho. Isto significa que pode não lhes ter sido concedido o direito de compor suas próprias idéias sobre a prática pedagógica, através de uma formação reflexiva, como, também, é possível que não lhes tenha sido proporcionado uma compreensão de pressupostos teóricos que embasassem suas escolhas.

Dois tendências teóricas parecem ter assumido os direcionamentos do Curso de Licenciatura em Música durante o período compreendido pelos relatórios observados: a abordagem de iniciação musical de Edgar Willems e a Teoria do Desenvolvimento Musical de Keith Swanwick.

A afirmação de que predominaram, até 1999, as duas tendências teóricas diz respeito à vinculação entre a Introdução ou Fundamentação Teórica, exposta pelos estagiários em seus relatórios e seus planos de curso e/ou de aulas. No entanto, é importante ressaltar que somente a observação das aulas, confrontada com aquilo que foi planejado, poderia evidenciar o quê realmente ocorreu nos estágios e o quê foi vivido pelos estagiários e seus alunos. A partir daí poderíamos analisar mais profundamente a disciplina Prática de Ensino de Música representada aqui pelos relatórios.

É importante lembrar que nossos questionamentos e hipóteses surgem de aspectos relevados nos relatórios de estágio e não de uma observação direta das aulas. Considerando, também, o número de relatórios presentes na biblioteca em relação ao número total dos estagiários formados nesse período, não queremos ter a pretensão de transformar nossas impressões, deduzidas através dos relatórios disponíveis, em dados absolutos. Para completar esses dados é importante que se façam pesquisas que verifiquem a história do curso de Licenciatura em Música através de documentos e

depoimentos, abrangendo os diversos aspectos que envolvem a formação do educador musical.

Quanto à catalogação dos repertórios utilizados e reportados pelos licenciandos em seus relatórios, definir categorias para caracterizá-los não foi uma tarefa simples. Estamos conscientes de que as palavras "erudito", "folclórico" e "popular" costumam ser utilizadas de maneira arbitrária e preconceituosa. Decidimos, entretanto, manter, nas fichas resumo dos relatórios, as categorias de gênero como são apresentadas pelos estagiários. Subdividimos as categorias em música *erudita*, *folclórica*, *popular* e *didática (ou pedagógica)*, especificando quando estas eram composições originais, adaptações ou arranjos.

Após um exame do repertório, observamos fundamentalmente duas fases: numa primeira, a partir de 1982 até 1993, caracterizada por cursos de Iniciação Musical I e II, percebemos entre os estagiários e os orientadores uma preocupação em produzir o próprio material didático que resultou em muitas composições originais. Encontramos, também, canções folclóricas e composições eruditas como parte complementar do repertório didático. Numa segunda fase, onde há uma maior variedade entre os cursos oferecidos e um maior número de orientadores, constatamos uma diminuição considerável das peças originais compostas pelos estagiários, e um aumento de partituras impressas de composições originais, arranjos e material didático específico para os vários tipos de formações (vocais e instrumentais) existentes nos cursos. Peças do repertório popular brasileiro e estrangeiro passaram a fazer parte da sala de aula e, ao mesmo tempo, o repertório erudito foi considerado de forma mais abrangente.

Surgem assim dois questionamentos: quais poderiam ser as causas ou as motivações desta mudança? Por que no período anterior a 1993 houve uma grande produção de material didático que diminuiu com o passar do tempo? Muitas podem ser as razões, mas acreditamos que os orientadores tiveram uma parte relevante nestas tendências. Se todos (nas duas fases) sustentaram a importância de os alunos expressarem a própria criatividade através da composição, os orientadores que atuaram durante o primeiro período constituíram um modelo para seus próprios alunos, pois eles mesmos tiveram suas composições publicadas e citadas nos relatórios de seus orientandos. Na segunda fase, podemos talvez considerar um notável aumento de material didático, presente no mercado, que deve ter causado uma acomodação nos estagiários e seus orientadores. Suspeitamos que o fato de que nesta segunda fase adolescentes e adultos passaram a ter acesso a cursos de iniciação musical, de

apreciação ou de canto coral, e que as composições pedagógicas, rotuladas como sendo tipicamente infantis, não teriam despertado tanto interesse e motivação quanto a música popular.

Após algumas dificuldades para determinarmos quais registros deveriam ser incluídos no catálogo, entendemos que deveriam ser incorporados apenas os elementos que pudessem oferecer um panorama objetivo do que foram os estágios no período que abrange os relatórios encontrados, quais sejam: cursos, locais de realização, características das turmas, tendências teóricas predominantes, orientadores e estagiários por ano de realização do estágio.

Referências bibliográficas

MARQUES, Eduardo Frederico Luedy. *Discurso e prática pedagógica na formação de alunos de licenciatura em música, em Salvador, Bahia, 1998*. Dissertação submetida ao Curso de Mestrado em Música da Universidade Federal da Bahia. Salvador, Escola de Música, 1999.

CATÁLOGO

CURSOS

Cursos de Extensão Universitária

Curso Básico de Música: Teoria e Percepção
Iniciação Musical
Oficina de Piano
Projeto Oficina Musical
Apreciação Musical
Projeto Corais

Cursos Livres

Musicalização.
Teoria Musical com Elementos de Música Popular

Disciplinas

Canto Coral I, II e III

LOCAIS DE REALIZAÇÃO

Escola de Música da UFBA
Espaço Cultural do Alagados
Conservatório de Música Schubert
Escola Mãe Hilda do Bloco Ilê Aiyê

CARACTERÍSTICAS DAS TURMAS

Turmas de crianças, jovens ou adultos que receberam aulas de iniciação musical (iniciação aos conceitos musicais) através da experiência específica de um instrumento e de sua técnica - violão, flauta ou voz (canto coral), ou, através da experiência com diferentes instrumentos e tipos de atividades.

Turmas de jovens e adultos que receberam aulas específicas da gramática e da literatura musical básica, a chamada teoria musical, em um nível intermediário de dificuldade.

Turmas de crianças, jovens e adultos que tiveram experiência musical com uma abordagem didática em grupos corais.

TENDÊNCIAS TEÓRICAS PREDOMINANTES

Método de Edgar Willems
Teoria do Desenvolvimento Musical de Keith Swanwick

ESTAGIÁRIOS POR ANO

1982

Nívea Oliveira Gomes de Almeida
Regina Celia de Souza Cajazeira

1984

Marco Antonio dos Santos Silva
Tania Carvalho Moreira
Jane Maria de Goes Moraes

1985

Jorge Luiz Alves Simões

1986

Leila Miralva Martins Dias
Marialva Oliveira Rios

1988

Creuza da Cruz Bello
Doraneide Tosta de Santana
Marilene Trindade Levinthal

1989

Zuraida Abud Bastião

1991

Katia D.Cucchi Bastos
Adalvia de Oliveira Borges

1993

Anibal Falabrino Denovaro

1994

Juscélia Figueiredo da Silva
Maria Gorete Xavier Figueiredo

1995

Jucilene Souza Fadiga
Karina Reis deSouza
Eduardo Frederico Luedy Marques

1996

Obadias de Oliveira Cunha
Nara Rubia Alves Silva
Sergio Emmanoel de Oliveira Teixeira
Roberto Gusmão Quadros

1997

Paulo Emílio Parente de Barros
Tereza Oliveira Luria Melo Silva
Soraya Santana dos Santos
Rosani Rocha Rezende

1998

Karina Martins Seixas
Ana Lucia Santana do Amparo
Jovan Santos Pereira
Nelsa Suzart Alves
Diraldo Suzart Ramos Santos

1999

Carmelito Lopes Neto
Manasses Serra Moreira
Roque Almeida Fonseca Junior
Katharina Döring

ORIENTADORES

Alda Oliveira
Angela Lühning
Brasilena Pinto Trindade
Carmem Maria Mettig Rocha
Celina Lopes Silva
Cristina Tourinho
Diana Santiago
Eduardo Frederico Luedy Marques
Glória Lemos
Heloísa Leone
Isa Valois
Jucilene Souza Fadigas
Leila Miralva Dias
Marialva de Oliveira Rios
Zuraida Abud

[Clique no retângulo para ir ao índice](#)

REFLEXÕES ACERCA DAS CONCEPÇÕES DE CONHECIMENTO NO CONTEXTO DOS CHORÕES

Christiane Reis Dias Villela Assano

As rupturas epistemológicas e seus reflexos na escola

Da tradução da palavra grega *tekne*, que designava “a atividade criativa humana” e sua potência transformadora (Najmanovich, 2001, p.1), ficou o latim com o termo *ars*. Se arte e técnica não eram vistas como domínios separados, segundo Najmanovich, a partir do Renascimento, uma separação tem início, tomando caminhos que se estendem e se aprofundam na Modernidade. Dicotomias entre arte e técnica, alma e corpo, sujeito e objeto, conhecimento e senso comum, bem como a separação entre as diversas áreas do conhecimento, provocaram o surgimento do que Santos (1993) denominou “primeira ruptura epistemológica” - um paradigma que enfatiza a ruptura entre ciência e senso comum, este último considerado pelo modelo epistemológico em questão como “experiência, conhecimento vulgar”, distinguindo-se do conhecimento científico,

“cuja validade reside na objectividade de que decorre a separação entre teoria e prática, entre ciência e ética; um paradigma que tende a reduzir o universo dos observáveis ao universo dos quantificáveis e o rigor do conhecimento ao rigor matemático do conhecimento, do que resulta a desqualificação (cognitiva e social) das qualidades que dão sentido à prática(...)” (Santos, *op. cit.*, p. 37)

Santos destaca várias conseqüências da hegemonia de tal paradigma epistemológico, tais como, a inevitável exclusão de ricos saberes produzidos no cotidiano, a hegemonia de uma lógica considerada como “única”, a valorização de determinados tipos de conhecimentos em detrimento de outros considerados como menos importantes. Torna claro, portanto, as reflexões de Foucault acerca da relação entre saber e poder, fazendo-nos questionar junto à Garcia e Valla (1996): “Quem tem o poder de conceder o status de “saber” a um entre tantos outros saberes que estão postos na sociedade?” (p.6)

A postura epistemológica definida pela “primeira ruptura”, presente ainda na maioria de nossas escolas, define o tipo de avaliação, os conhecimentos exigidos e selecionados para o currículo, a formação desejada para os alunos, enfim, o perfil de

escola adotado. Ao nortear a avaliação, este paradigma reforça o “olhar da falta”, enfatizando o não-saber, o desconhecimento, a exclusão e o fracasso daqueles que não tiveram acesso ao “verdadeiro” conhecimento. A avaliação serve à “homogeneização curricular” (Esteban, 1999). Nas escolas de música, as conseqüências não poderiam ser diferentes: ao nortear a escolha de conteúdos e métodos a serem adotados, o paradigma científico em questão determina a busca de uma única “verdade”, excluindo a experiência musical de alunos que construíram suas trajetórias fora da escola, muitas vezes, sem ler ou escrever música, embora criadores de outras formas de conhecer o mundo por meio da linguagem musical. Seu “saber” é desvalorizado e seus conhecimentos ainda em construção, seu “ainda não-saber”, desconsiderados. (Esteban, *op. cit.*).

É justamente na rota inversa que caminha o que Santos (*op. cit.*) denomina “segunda ruptura epistemológica”, ou seja, uma ruptura com a primeira ruptura, um paradigma em emergência que permite o diálogo entre os chamados conhecimento científico e senso comum, transformando ambos e construindo, portanto, “uma ciência prudente e um senso comum esclarecido”(p.45).

Olhar as escolas de música não mais pelo “olhar da falta”, significa provocar o diálogo entre os diferentes conhecimentos, as diversas experiências, encarar a aprendizagem como processo, onde a valorização dos múltiplos saberes não permita a exclusão e o silenciamento daqueles que historicamente vêm sendo excluídos da escola e da sociedade. Olhar as “possibilidades” de cada sujeito significa construir práticas includentes, em que os diferentes conhecimentos produzidos na sociedade são valorizados e em que a “atividade criativa humana” possa recuperar seu aspecto transformador e a escola possa ser vista como “zona fronteira de cruzamento de culturas” (Esteban, *op. cit.*, pp. 13-4).

Conhecimento científico e senso comum no contexto dos chorões

Ao ser questionado por professores franceses em que Universidade teria estudado música, Villa-Lobos teria respondido que havia sido formado pela “Universidade de Cascadura” e que seus mestres tinham sido “Pixinguinha, Donga, Bilhar, etc...” Como mostra a resposta dada por Villa-Lobos, a “Universidade de Cascadura” foi um espaço importante de aprendizagem, tendo o músico se enriquecido

com os conhecimentos produzidos pelos chorões, num espaço não muito bem aceito pela elite da época. Segundo Donga, o choro “era crime previsto no código penal” e quem se atrevesse a pegar no violão estava “per-di-do, pior que comunista” e poderia passar 24 horas na cadeia. (Carvalho, 1988, p.29)

Segundo o próprio Villa, sua aproximação do grupo de chorões foi diplomaticamente feita com “uma boa pinga”, tornando-o um verdadeiro “peru”.¹

Perus e violões são termos do universo dos chorões - músicos que se reuniam para tocar em festas no Rio de Janeiro no final do XIX e início do século XX. Tocavam estilos da época criando uma forma característica de interpretação da música instrumental que incluía o improviso, esquemas modulatórios e a baixaria, enfatizando a virtuosidade dos músicos que geralmente utilizavam flauta, oficleide, cavaquinho e violão.

Graças ao carteiro Alexandre Gonçalves Pinto, temos notícias detalhadas sobre os chorões. Muitos eram funcionários públicos e músicos de bandas militares, sendo a maioria constituída por funcionários do correio. Destes componentes, 80 tocavam violão, 69 tocavam flauta, 15 tocavam oficleide e 16 tocavam cavaquinho.

Como chorão, ao escrever as memórias do grupo, Pinto resgata alguns hábitos interessantes, como o “ponto nos chás de musicas”, o botequim do “português gorducho” lotado por “malandros chorões” e seresteiros vindos de “outros forrobodós”, o “bom pirão” de “Mariquinha Duas Covas”, que incluía no *menu* verdadeiras guloseimas, desde canja até cerveja, e as festas de Machadinho, Durvalina, Barão da Taquara e da lavadeira Maria da Piedade.

Embora as informações trazidas pelo carteiro-chorão sejam ricas, algo me intrigou na leitura: Pinto faz, quase sempre, uma separação entre os **músicos que sabem e os que não sabem**, embora, em seu discurso, aparentemente, valorize ambos. O primeiro grupo é formado por aqueles que lêem e escrevem partituras ou conhecem harmonia ou teoria, enquanto que o grupo que **não sabe** é formado pelos músicos que **tocam de ouvido**. Apesar de considerar muitos do segundo grupo como bons músicos, não se refere a eles como conhecedores de música. Vejamos²:

“Videira - É verdade que tocava de ouvido mas sabia dizer na sua flauta o que dizia os outros, sabendo musica (...) tinha um defeito, se qualquer dos instrumentos desse uma nota fora da musica, em qualquer passagem,

¹ Peru era um fã que promovia as despesas dos músicos, tais como, cerveja, cachaça e condução.

² Os grifos são meus.

parava a flauta (...) então logo perguntava ao que errou 'Você sabe tocar?'"(p.24).

“O Velho Menezes - toca violão com grande perfeição, pois tem um ouvido apurado para acompanhamento.” (p.84)

“Antonio Baptista Rosa - Era um violão seguro, de ouvido apurado, tocou em muito choros na Cidade Nova, e também nos subúrbios.” (p.175)

“Justiniano - (...) tocava de ouvido musicas difíceis, que punham em embaraço músicos de 1ª nomeada e que se estasiavam de ouvi-lo tocar. O Justiniano, ia todos os dias para o Arsenal, ouvir os ensaios da banda regida pelo inesquecível Bocó. E gravava no ouvido as melhores musicas.” (p.32)

“Eduardo Velho da Silva - Foi um pianista de ouvido dos melhores(...)” (p.177)

Pinto sabe que para ser bom chorão, é preciso ter bom ouvido. Porém, se em cada sociedade são produzidos “discursos verdadeiros” e se em nossa sociedade “a verdade é centrada na forma do discurso científico e nas instituições que o produzem” (Foucault, 1996, p.13), torna-se mais fácil entender porque não se refere aos bons músicos de ouvido como “sabedores ou conhecedores de música”. Os músicos que não frequentaram a escola, “não aprenderam música”. Tocam bem porque têm bom ouvido, mas “não conhecem música a fundo”.

Quando se refere “aos que sabem”, diz:

“Patápio Silva - estudou musica a fundo, conhecia regra de harmonia e tudo mais de seu pertence.”(p.87)

“Pedro de Assis - Conhecia musica a fundo. Tocava o classico, e tambem o choro de todos aquelles immensos flautas.” (p.88)

“Jeronymo Silva - Conhecia bem a musica, o que lhe facilitava tocar com grande primor e arte. Deixou muitas boas composições que devem existir nas estantes dos bons flautistas...” (p. 90)

“General Gasparino - Musico de cultura e valor. Era professor de flauta e de grande saber.” (p.91)

“Benedicto Bahia - hoje toca trombone por musica o que conhece com theoria e rythmo.” (p.37)

“O grande professor Duque Estrada Meyer - Foi um genio na musica, conhecia theoria como poucos.” (p.92)

“Hernandes Figueiredo - Conhecia musica a fundo, especializando theoria que elle conhecia como poucos.”(p.98)

Pinto revela, nas questões relativas ao conhecimento/desconhecimento da música, sua visão de mundo. Embora somente mencionasse como “sabedores” de música, os músicos que escreviam composições ou tocavam o “clássico”, entre outras habilidades, talvez intuisse que para ser um bom músico era preciso mais que “conhecimentos” dados pela escola. Admitia que o fato de “saber” música não garantia um bom músico. Alguns chorões como Gilberto Bombardino e Cantalice são descritos com estas características... No entanto, Pinto enfatiza a importância e a superioridade de um certo tipo de conhecimento ao dizer que quem tem conhecimento, estudou “theoria”, harmonia e “rythmo”.

Por não escreverem, os músicos que tocam de ouvido utilizam a oralidade como fonte de conhecimentos, socializando-os por meio da “narração” (Benjamin, 1993) e, tendo a escuta como referência do seu “fazer” musical, muitas vezes em segundo plano nas instituições de ensino. Penna (1988), ao trazer cenas cotidianas das escolas de música, detecta a supervalorização da escrita e da leitura musicais. Mostra, portanto, uma determinada concepção de educação musical, onde o visual acaba por ter mais importância que o auditivo quando, “de olho na partitura, a menina ‘cata’ as teclas do piano, ‘tirando’ uma nova música” (Penna, *op. cit.*, p.16).

A valorização de um certo tipo de conhecimento é também questionada por Penna (*op. cit.*), ao afirmar que alguns espaços de educação musical desvalorizam a “experiência musical popular, sendo o ‘tocar de ouvido’, neste contexto, até mesmo uma ‘heresia’”. Deste modo, os valores da música popular são quase que totalmente excluídos e com eles, muitas vezes, o próprio aluno.” (p. 20).

Os exemplos colocados por Penna são cenas ainda presentes em muitas escolas de música, que se encontram na “primeira ruptura” e supervalorizam a escrita e a leitura, a “música-papel” (Villa-Lobos), não permitindo assim, a criação, a improvisação, o resgate da *tekne* grega. Ao permanecerem congeladas em um modelo de ciência em crise, excluem os conhecimentos de quem “faz” música, e que, neste fazer, revela um “saber”.

Por que não aproximar o conhecimento científico do senso comum como propõe Santos na “dupla ruptura epistemológica”? Por que a escola discrimina o músico que “tira as músicas de ouvido” e supervaloriza o que lê a partitura? Por que desvalorizar o músico que “faz música”, e supervalorizar o músico que “sabe música”?

Afinal, quem “sabe” música? Não “sabe” música o seresteiro que usando brilhantemente seu ouvido, acompanha seus parceiros para que tonalidades forem? Não sabem música os chorões Videira, Velho Menezes e Antonio?

Para a construção de uma escola de música incluyente, é preciso que o “conhecimento científico”, escondido muitas vezes sob o discurso musical acadêmico, dialogue com o discurso musical das ruas, sem hierarquização, para que, tanto um quanto outro, possam ser enriquecidos. Talvez Hermeto Pascoal coloque as idéias acima de forma muito mais musical...

“música não é teoria. Teoria é uma escrita (...) Tem muita gente que toca um instrumento e diz que não é músico. Não, senhor. Vocês são músicos. Qualquer pessoa que cante, que toque um instrumento, é músico. Os teóricos falam que não, que é **orelhudo**. Eles têm uns negócios meio pejorativos para dizer, mas isso é tudo brincadeira de despeitado. **Nós temos é que nos unir**. Precisa da teoria. Sem a teoria, como é que você vai se comunicar ou escrever para os amigos tocarem suas músicas? Como mandar uma partitura para não sei onde? Eu mesmo... Hoje em dia tenho quase 2.500 músicas. Se eu não soubesse teoria.” (Revista Backstage, 1998)

Fazendo uma releitura das palavras de Hermeto: Nós temos é que unir ciência e senso comum, prática e teoria, fazer e saber, e desse diálogo, construir uma escola que não silencie, mas que recupere a *tekne* grega e toda a sua potência transformadora.

Referências Bibliográficas

ASSANO, Christiane R. D. V. *Villa-Lobos: a possibilidade do diálogo entre o popular e o erudito*. Niterói, 1998. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal Fluminense.

BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política. Obras Escolhidas*. São Paulo, Brasiliense, 1993.

CARDOSO, Carlos Eduardo; GONÇALVES, Mário. Vivendo Música - Entrevista com Hermeto Pascoal. *Revista Backstage*, Rio de Janeiro, Ano 4, N. 39, pp. 46- 59, 1998.

CARVALHO, Hermínio Bello de. *O canto do pajé: Villa-Lobos e a música popular brasileira*. Rio de Janeiro, Espaço e Tempo, 1988.

ESTEBAN, Maria Teresa. A avaliação no cotidiano escolar. In: ESTEBAN, Maria Teresa (org.). *Avaliação: uma Prática em Busca de Novos Sentidos*. Rio de Janeiro, DP&A, pp. 7-28, 1999.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do Poder*. Rio de Janeiro, Graal, 1996.

GARCIA, Regina Leite; VALLA, Victor Vincent (Org.). *A fala dos excluídos*. Caderno CEDES - 38. Campinas, Papirus, 1996.

NAJMANOVICH, Denise. *Arte – Tecnología para reinventar la fiesta del conocimiento*. Rio de Janeiro, Publicação Eletrônica do Seminário “As Redes de Conhecimentos e a Tecnologia”, 2001.

PENNA, Maura. O desafio necessário: por uma educação musical comprometida com a democratização no acesso à arte. *Cadernos de Estudo - Educação Musical*, N. 4/5, pp. 15-29, 1994.

PINTO, Alexandre G. *O chôro Reminiscencias dos chorões antigos*. Rio de Janeiro, Typographia Glória, 1936.

SANTOS, Boaventura de S. *Introdução a uma ciência pós-moderna*. Porto, Afrontamento, 1993.

TINHORÃO, José Ramos. *Pequena história da música popular: da modinha à lambada*. São Paulo, Art Editora, 1991.

VILLA-LOBOS, Heitor. Educação musical. *Presença de Villa-Lobos*, Vol. 13. Rio de Janeiro, MEC, Museu Villa-Lobos, 1991.

Clique no retângulo para ir ao índice

ESCOLA - LICENCIATURA EM MÚSICA - PEDAGOGIA: INVESTIGAÇÃO E AÇÃO NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

Cláudia Ribeiro Bellochio

A temática deste trabalho está relacionada com experiências na docência em educação musical na formação inicial de professores em cursos de Pedagogia e Licenciatura em Música. O objetivo da exposição é apresentar e refletir sobre projetos compartilhados entre esses cursos e a escola. Tomo como questão de pesquisa a indagação: Quais as decorrências de um trabalho de educação musical realizado compartilhadamente entre escola - alunos de Licenciatura em Música e Pedagogia? Como recorte do trabalho, apresento relato de dois projetos em desenvolvimento que implicam a integração mencionada, desenvolvidos na escola fundamental através do trabalho realizado entre acadêmicas; professoras já atuantes e eu. A exposição será realizada em três momentos: na UFSM: Licenciatura em Música e Pedagogia; a concepção metodológica guia; os projetos em desenvolvimento.

Na UFSM¹: Licenciatura em Música e Pedagogia:

Na UFSM, os cursos de graduação Licenciatura em Música e Pedagogia têm implementado esforços para a concretização de trabalhos compartilhados entre si e com a escola fundamental, sobretudo nos anos iniciais de escolarização. Essa iniciativa deriva da necessidade de se pensar a formação inicial como importante etapa da formação profissional do professor. Particularmente, ao longo de meu exercício profissional na formação superior, pude ir percebendo distanciamentos entre os cursos universitários. De certa forma, é como se um funcionasse independente do outro. Buscando romper com esse racionalismo, é que temos empreendido ações que aproximem a formação de pedagogos² e

¹ Universidade Federal de Santa Maria/Rio Grande do Sul

² No Brasil, alguns trabalhos produzidos sobre a formação musical de professores não especialistas em música estão expressos em: BELLOCHIO (1999; 2000); TORRES; SOUZA (1999); COELHO de SOUZA, MELLO (1999); MAFFIOLETTI (1998, 2000); MATEIRO (1998); JOLY (1998); TORRES (1998); COELHO de SOUZA (1994).

licenciados, ou referido de outra forma, professores unidocentes e professores especialistas³.

Lembramos que na UFSM o curso de Pedagogia mantém, curricularmente, uma disciplina de Metodologia do Ensino da Música⁴ (ver BELLOCHIO, 2000b). Já no curso de Música - Licenciatura, criado em 1996, existem disciplinas tais como, Educação Musical na Infância, Educação Musical na Adolescência⁵, Didática, Didática Musical, Pesquisa em Educação Musical, Metodologia do Ensino da Música no 1º e 2º graus, Prática de Ensino⁶, dentre outras.

Nesses cursos buscamos integrar conhecimentos sobre música, educação musical e práticas educacionais concretas, em realização na escola. Entendemos que desse modo, a formação do profissional pedagogo⁷ e do professor especialista potencializam problematizações e resoluções frente aos desafios postos no cotidiano escolar.

As relações estabelecidas não estão destituídas de conflitos e posturas diferentes mas, essas diferenças, impulsionam a construção profissional mais solidária. Sobre isso, destacamos o questionamento: “Como ser educador, sobretudo numa perspectiva progressista, sem aprender, com maior ou menor esforço, a conviver com os diferentes?” (FREIRE, 1998, p. 75)

A concepção metodológica guia:

Temos nos guiado pela concepção da investigação-ação educacional. CARR; KEMMIS (1988) salientam que existem dois focos essenciais para a investigação-ação: “melhorar” e “envolver”. No campo educacional, é uma concepção que possibilita aos professores melhorarem suas práticas, a compreensão delas e a expansão crítica das situações que as envolvem e concretizam. O envolvimento dos sujeitos entre si, na busca

³ BELLOCHIO (2000 a); FIGUEIREDO (2001) sinalizam contribuições nesse sentido.

⁴ Esse é o nome e situação atual da disciplina curricular. No entanto, apontamos a necessidade de que a mesma possa ser desmembrada em dois semestres. E o nome da disciplina poderia sofrer alteração. Penso em Educação Musical I e II.

⁵ Essas duas disciplinas não estão lotadas no Departamento que pertencem. Assim, não desenvolvo trabalho de docência nelas.

⁶ Essas são disciplinas lotadas no Departamento de Metodologia de Ensino, onde trabalho. Atualmente, o currículo dos cursos estão em processo de reformulação.

⁷ Entendemos que o *locus* qualificado para formação de professores para os anos iniciais de escolarização deva ser o curso superior de Pedagogia.

pela superação de um dado problema, está vinculado, incondicionalmente, à melhoria das práticas que constituem seu trabalho cotidiano.

Como referem KEMMIS, MCTAGGART (1988, p. 10), "a investigação-ação proporciona um meio para trabalhar que vincula teoria e prática a um todo único: idéias em ação". A própria relação dos termos 'investigação' e 'ação' sugere, "como característica geral do enfoque: submetimento à prova da prática, das idéias, como meio de melhorar e de alcançar um aumento de conhecimento acerca dos planos de estudo, do ensino e da aprendizagem". (ibid.).

Em relação específica ao trabalho que vimos construindo, esta concepção, tem auxiliado a construir, realizar, analisar, identificar mecanismos de trabalho, refletir e reconstruir compreensões acerca da prática educativa em Educação Musical. Conjuntamente, possibilita que professores já atuantes na escola, reconstruam relações com a Educação Musical.

Os projetos em desenvolvimento.

Atualmente, dois projetos integram Pedagogia, Licenciatura em Música e escola.

Projeto I - "O Canto e o (des)encanto: construindo alternativas na educação musical escolar"⁸:

É um projeto de extensão, desenvolvido em uma escola municipal de Santa Maria. Objetiva: envolver acadêmicos dos cursos de Pedagogia e Licenciatura em Música, de diferentes níveis de formação e professores já atuantes na construção do trabalho musical escolar; planejar e propor ações concretas de educação musical que passem pela utilização e reflexão crítica de repertório de canções infantis, integrando atividades de execução, composição e apreciação musical; desenvolver um projeto de investigação sobre as ações

⁸ Pedagogia: Marisa Gewher, Patrícia Lucion Roso, Ana Paula Santos; Licenciatura em Música: Gadiela Ribeiro, Maria Margarete Gabbi, Cassiane da Rosa, Rosa Alice Noal.

realizadas, visando: planejar, agir, observar, refletir e replanejar com base nos resultados do trabalho. (espiral auto-reflexiva – ver CARR; KEMMIS, 1988).

Em 2001, o projeto está sendo viabilizado por meio de encontros semanais com turmas de 1ª e 2ª série. Nessas, atuam conjuntamente, uma dupla de acadêmicas (Licenciatura em Música e Pedagogia) e a professora da turma. Uma vez por semana, na universidade, realizamos reuniões de estudo e planejamento.

Um dos pontos altos, é que a escola não tinha nenhum envolvimento sistematizado com educação musical antes da realização desse trabalho. Esse ano, conseguimos inserir, além das atividades do projeto “Canto e (des)encanto”, atividades de estágio⁹ do curso de Licenciatura em Música. Assim, a escola está realizando atividades musicais nas 1ª e 2ª séries (projeto), nas 3ª, 4ª, 5ª e 6ª (estágio). Com esse movimento, uma vez por mês, coordenamos a reunião pedagógica da escola discutindo questões específicas acerca do trabalho musical em realização. Esse momento é relevante, pois percebemos o quanto todos problematizam suas práticas e buscam soluções conjuntas para os problemas. Acreditamos que o projeto tem ganhos positivos: a inserção direta de acadêmicos com a escola; a elaboração e realização de trabalhos musicais com crianças e adolescentes; a interação entre alunos de diferentes cursos em trabalhos de investigação-ação educacional colaborativa e crítica; a transformação das concepções de educação musical presentes na escola, dentre outros.

Projeto II: “Pensar e Realizar em Educação Musical: desafios do professor”¹⁰.

É um projeto de pesquisa que objetiva investigar como professores não especialistas em Música, mas atuantes na docência em níveis iniciais de escolarização, entendem, organizam, agem e refletem *sobre o e no* ensino de Música em suas atividades docentes cotidianas.

Relataremos parte do que temos realizado com professoras não especialistas em música, estudantes do curso de Pedagogia, já atuantes na escola e que têm se dedicado ao

⁹ Estágio Curricular Supervisionado.

¹⁰ Participam desse trabalho as alunas Cristina Farias; Marisa Gewher; Caroline Spanevello. Derivado desse, um subprojeto “Concepções e realizações em educação musical: um estudo sobre formação e ação de

estudo e implementação de práticas musicais na escola. Planejamos as atividades, as desenvolvemos, observamos, refletimos criticamente sobre os dados registrados de cada planejamento e reorganizamos as aulas de música. (BELLOCHIO, 2000a).

A primeira professora, Beatriz, atua com turma de 2ª série e trabalha com atividades musicais há dois anos. No entanto, muito embora realizasse propostas planejadas conjuntamente, por vezes, realizava atividades de cunho tradicional: na Páscoa, “temos que cantar *musiquinhas* de Páscoa”. Aos poucos, a professora foi percebendo que esse tipo de prática musical, calcada reprodução de canções já existentes, pouco significava em termos de desenvolvimento musical de seus alunos. Com a investigação sobre a prática real começamos problematizar e surgiram outros modos de se “fazer música” na escola. A professora passou a ter preocupação com composição, com a expressão/execução e apreciação do objeto sonoro. Passou a ouvir melhor o contexto da sala de aula, da escola e variar atividades musicais.

Sabendo da existência desse trabalho, uma outra professora, Cristina, nos procurou. A temática que ela propunha para o trabalho assentava-se em questões sobre Meio Ambiente, de modo mais específico, o tema Água. Uma das primeiras atividades realizadas foi criar uma letra que falasse sobre problemas da água, para a melodia da canção folclórica “Atirei o pau no gato”.

Não atire o lixo no Cadena¹¹

Atirei o lixo na Cadena-na
E o Cadena-na
Já morreu-reu-reu
Coitadinho-nhos
Dos peixinhos-nhos
Que agora,
Não tem água prá viver

E a mãe natureza-za
Ficou triste-te
Com a gente-te
Não devemos, não devemos
Poluir, poluir para viver.

professores atuantes nos anos iniciais do ensino fundamental”, financiado pela FAPERGS, está em curso com as acadêmicas Patrícia Lucion Roso; Eliane da Costa Cunha.

¹¹ Arroio que corta uma zona da cidade de Santa Maria/RS e que, atualmente, está muito poluído, causando prejuízos imensos à saúde pública, sobretudo dos moradores que vivem próximo.

Logo após a realização da atividade, na reunião de grupo, a professora proferiu a discussão dos pontos que havia registrado no Diário de Campo¹². Positivo foi à participação dos alunos o interesse pelo assunto e o fato de tentarmos começar a desenvolver alguma atividade musical mesmo com poucos conhecimentos sobre o assunto. Negativo foi o fato de ficarmos presos a uma melodia já existente e conhecida dos alunos, o fato de relacionarmos música para crianças com palavras no diminutivo dando idéia de inferioridade como por exemplo: ‘peixinho-nho’, ‘coitadinho-nho’. Como a própria professora avaliou: “a condução deste trabalho de investigação-ação, proporciona justamente isto, que possamos refletir sobre nossas ações, interagir através de diálogo com o grupo e rever nosso planejamento”.

O que no começo do trabalho musical Cristina pensava ser verdadeiro, foi perdendo espaço e sua busca por alternativas mais contextuais tornava-se constante. Os alunos estavam mais críticos frente a música e as questões ambientais. Surgiu então a vontade de produzir uma música da turma que expressasse a situação de descontentamento que estavam vivenciando através do estudo da água. Retomamos seu Diário.

E nós queríamos expressar toda a nossa indignação com relação às agressões ao meio ambiente que havíamos presenciado. Começamos a criar o Rap da Água, da mesma forma que fazíamos com os textos coletivos os alunos davam as idéias e o professor escrevia no quadro. Nascia então o Rap da água. (Cristina)

“Rap da água”¹³.

*Água saindo de montão
É o vizinho lavando seu carrão
Fecha a torneira cara água é coisa rara.*

*Lá na sua casa
Não gaste muita água,
Não deixe a torneira pingando
O seu pai está pagando.*

*Preciso da água para beber
Preciso da água para viver
Feche a torneira cara*

¹² O Diário de Campo é um caderno em que a professor faz todas as anotações sobre sua aula, do planejamento ao registro de pontos positivos, negativos e a forma como poderia transformar sua prática.

¹³ Este rap foi gravado no estúdio, resultando na faixa de um CD (*compact disc*)

Água é coisa rara.

*Se você quer a nossa amizade
Ajude nossa turma,
A limpar a cidade
Não jogue lixo no rio
Não jogue lixo no chão
Lugar de lixo é lá no galpão
Lugar de lixo é lá no galpão*

*Você que é bom de cabeça e coração
Entre nessa luta e tenha coragem
A nossa salvação é o galpão de reciclagem
A nossa salvação é o galpão de reciclagem*

*Preciso da água para beber
Preciso da água para viver
Feche a torneira cara,
Água é coisa rara.*

Diante do exposto acima, é claro que se necessita de uma ampla compreensão, reflexão e transformação nas concepções e ações desenvolvidas ‘sobre’ e ‘para’ o ensino de Música na escola. Permanecer arraigado a conteúdos fechados, aos espaços internos de cursos que podem sofrer aproximações, como o curso de Pedagogia e Licenciatura em Música, em áreas isoladas e em currículos alheios à situação escolar, pode levar ao estreitamento do que pode ser construído em educação musical, partindo da ação competente, reflexiva e crítica dos professores.

Algumas considerações:

Nesse momento, retomamos a questão inicial: Quais as decorrências de um trabalho de educação musical realizado compartilhadamente entre escola - alunos de Licenciatura em Música e Pedagogia? Consideramos que o trabalho colaborativo e de aprendizagem está sendo construído pelo percurso dialógico que nos permite a escuta e discussão das diversas e diferentes vozes que compõe o grupo. O fato de centramos nosso trabalho no “interesse compartilhado” (KEMMIS; MCTAGGART, 1988) em questões de educação musical na escola facilita trocas, muito embora as posturas pessoais sejam marcadas por diferentes percursos construídos com relação a questão. Contudo, a troca entre saberes da escola, Pedagogia e Licenciatura em Música tem contribuído para uma nova relação sobre as

visões decorrentes desses espaços de formação. Paralelamente, enfatizamos a formação profissional inicial de professores estar sendo realizada conjuntamente com práticas educativas reais, considerando a interrelação entre os saberes acadêmicos (da formação inicial) e os saberes cotidianos (das vivências diárias dos professores). Desse modo, pensamos que trata-se de dinamizarmos espaços de formação profissional que não dicotomizem pesquisa educativa de prática educacional, universidade e escola, Pedagogia e Licenciatura em Música. Assim, devemos pensar e agir *para* a ação educativa e não apenas *falar sobre* ela.

Certamente um trabalho de investigação-ação educacional em educação musical não se encerra no relato de um estudo. Tampouco se trata de um projeto de simples realização. Então, é preciso dar continuidade às práticas educacionais colaborativas entre escola e universidade, entre Pedagogia e Licenciatura em Música.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. *A Educação musical nas séries iniciais do ensino fundamental: olhando e construindo junto às práticas cotidianas do professor*. Porto Alegre: UFRGS, 2000. Tese (Doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Programa de Pós-graduação em Educação, 2000a.

_____. Educação Musical: olhando e construindo na formação e ação de professores. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 9., 2000, Belém. *Anais...* Belém, Associação Brasileira de Educação Musical, 2000b. (disquete)

_____. O curso de pedagogia e a formação inicial de professores: reflexões e experiências no ensino de música. *Expressão. Revista do Centro de Artes e Letras*. Santa Maria, Vol. 2, N. 2, pp. 73-77, 1999.

_____. Educação musical escolar no ensino fundamental. In: MARTINAZZO, C.J. (Org.). *Educação e Conhecimento: da Exclusão Social à Cidadania*. Ijuí, UNIJUÍ, pp. 63-71, 1999.

CARR, Wilfred; KEMMIS, Stephen. *Teoria crítica de la enseñanza: la investigación en la formación del profesorado*. Barcelona, Martínez Roca, 1988.

COELHO DE SOUZA, Cássia Virgínia. Estudos adicionais: música na formação de

- professores de 1^a a 4^a séries. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 3., 1994, Salvador. *Anais...* Salvador, Associação Nacional de Educação Musical, 1994. p. 245.
- COELHO DE SOUZA, Cássia Virgínia; MELLO, Cilene Leite de. *Arte Educação I: a experiência da música no curso de licenciatura plena em Pedagogia na cidade de Primavera do Leste, Mato Grosso.* [s.l.] : [s.e.], 1999. Texto digitado. Trabalho apresentado no 8. ENCONTRO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 1999, Curitiba.
- FIGUEIREDO, Sérgio Luís F. de. *Professores generalistas e a educação musical* In: ENCONTRO REGIONAL SUL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 4., 2001, Santa Maria/Rio Grande do Sul. *Anais...* Santa Maria, Associação Nacional de Educação Musical, pp. 26-37, 2001.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido.* 17. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.
- _____. *Pedagogia da autonomia.* 7. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1998.
- JOLY, Ilza Zenker Leme. Musicalização infantil na formação do professor: uma experiência no curso de Pedagogia da UFSCar. *Fundamentos da Educação Musical.* Salvador, ABEM, N. 4, pp. 158-162, out. 1998.
- KEMMIS, Stephen; MCTAGGART, Robin. *Como planificar la investigación-acción.* Barcelona, Laertes, 1988.
- MAFFIOLETTI, Leda de Albuquerque. Formação de professores para a educação infantil. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 7., 1998, Recife/Pernambuco. *Anais...* Pernambuco, Associação Nacional de Educação Musical, pp. 77-87, 1998.
- MAFFIOLETTI, Leda de Albuquerque. Musicalizando Estudantes de Pedagogia. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO – REGIÃO SUL. 3., 2000, Porto Alegre/Rio Grande do Sul. *Anais...*(disponível em CD-Rom), 2000.
- MATEIRO, Tereza da A. Novo et. al. A relação da escola com a aula de música: um estudo de caso com uma escola de Florianópolis - SC. *Fundamentos da Educação Musical,* Salvador, ABEM, N. 4, pp. 68-72, out., 1998.
- SOUZA, Jusamara. A Música na educação básica. *Teorias e Fazeres: caminhos da educação popular,* Vol. 1. Gravataí, pp. 64-65, 1998.

TORRES, Maria Cecília de A. Rodrigues. Educação musical no curso de graduação em Pedagogia Univates (RS). *Expressão*, Revista do Centro de Artes e Letras. Santa Maria, N. 2, pp. 135-138, 1998.

TORRES, Maria Cecília; SOUZA, Jusamara. *Organizando atividades musicais na formação de professores: análise de uma experiência*. [s.l.] : [s.e.], 1999. Texto digitado. Trabalho apresentado no 8. ENCONTRO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 1999, Curitiba.

Clique no retângulo para ir ao índice

MÚSICA POPULAR NA PERCEPÇÃO MUSICAL

Cristina Grossi

Lucilena Pereira Correia

Luciana Aparecida Schmidt

Tatiane Mota Santos

Uma característica fundamental da Música Popular (MP) é que ela é imbuída de significados culturalmente representativos e culturalmente apreendidos. Através dela, os indivíduos podem “explorar e desenvolver criticamente suas realidades pessoais e culturais” (Vulliamy and Shepherd, 1984, p.250). Segundo Moore (1993, p168), a prática auditiva gera uma certa *competência* por parte do ouvinte, advinda do reconhecimento dos estilos – um reconhecimento que “é fundamentado na noção de competência para com um estilo particular”. Os instrumentos para medir tal competência são a identificação perceptiva e a capacidade cognitiva dos ouvintes para explicar as características do estilo que reconhecem. O estilo, de acordo com Green (1988, p.33), é “um meio no qual vivenciamos a música, e sem ele não teríamos, de modo algum, música” e para vivenciar os significados de uma peça de música, é necessária alguma ‘forma de conhecimento’ do estilo da peça. Este conhecimento não é, de forma alguma, “adquirido somente pelo estudo, mas aprendido por repetida experiência com a música, uma experiência oferecida mais prontamente... pela mídia e pela indústria da música” (Idem, p.34). É especialmente através destes meios que a MP avança e ganha terreno no cotidiano das pessoas.

A variedade de estilos da MP como também suas constantes transformações e adaptações podem ampliar significativamente a experiência musical auditiva. Isto cria oportunidades aos ouvintes, entre outras, de: “desenvolver uma predileção pessoal por compositores e intérpretes” (Blacking, 1987, p.121); “fazer julgamentos inteligentes sobre sonoridades, ...timbres, e qualidades de som” (p. 122); e desenvolver a habilidade para classificar a música de acordo com as regras ou estilos (Sloboda, 1985, Cap.6). Neste processo, o ouvinte é aquele que preserva “não somente o significado da música, mas também seus valores” - valores e significados são atribuídos pelos ouvintes e existem por causa deles (Moore, 1993: 185).

No contexto acadêmico dos cursos de graduação em música no Brasil, embora a MP venha sendo cada vez mais introduzida e utilizada, existe ainda uma forte tendência de tratá-la segundo critérios analíticos advindos da música clássica da tradição européia. Este fato é especialmente observado nas classes de Percepção Musical. Com os objetivos de investigar as dimensões da experiência musical que emergem na audição da MP e que poderiam servir como orientação teórico-prática na abordagem deste gênero nas classes de Percepção Musical, iniciamos em 1999, na Universidade Estadual de Londrina, a pesquisa “Categorias de respostas na audição de música popular e suas implicações para a percepção musical”. O projeto, de autoria da Profa. Dra. Cristina Grossi contou, na primeira fase, com uma equipe formada por dois docentes e quatro discentes do curso de Música da UEL, dois discentes egressos e dois docentes na segunda fase.

Entre os autores que desenvolvem pesquisas relativas às dimensões da experiência musical ou categorias de respostas à música estão Hargreaves e Colman (1981), Sloboda (1985), Swanwick (1988;1994), Hentshke (1993), Kemp (1996) e Grossi (1999). A presente pesquisa utiliza, para fundamentar e orientar a investigação empírica, o modelo teórico proposto por Grossi. Este modelo apresenta seis categorias de respostas à música – materiais do som, caráter expressivo, relações estruturais, contextual, composta e ambígua (as três primeiras são coincidentes com as dimensões apresentadas na Teoria Espiral de Swanwick, 1988 - a saber, materiais, expressão e forma). Uma nova categoria, que denominamos “reações físicas”, emergiu dos resultados do trabalho piloto dos instrumentos de pesquisa de campo - esta categoria foi adicionada ao modelo teórico.

A coleta de dados foi dividida em dois momentos. No primeiro, utilizou-se questionário. As questões utilizadas, tanto objetivas (múltipla escolha) quanto complementares (justificativas, razões para as escolhas), buscaram informações descritivas, tais como: a) idade, escolaridade, sexo, frequência com que ouvem e os meios mais usuais que utilizam para isso; b) preferências em relação aos estilos de MP, compositores, intérpretes e/ou bandas; c) características gerais e específicas das músicas que preferem ouvir. No segundo momento, aconteceram atividades de audição, onde os estudantes ouviram um repertório específico e responderam a questões, tanto abertas quanto de múltipla escolha (nestas, eram solicitados a justificar as escolhas). O repertório utilizado

foi: *Lugar Nenhum* (Titãs); *Rio de Janeiro* (Egberto Gismonte e Naná Vasconcelos); *Hero* (Mariah Carey); *Não Enche* (Caetano Velozo); e, *Amigo Urso* (Gabriel, o Pensador).

Os dados foram coletados junto a 60 estudantes de graduação (29 do Curso de Música e 31 de diversos outros cursos da UEL), 33 estudantes do 1º ano do ensino médio e 26 da 8ª série do ensino fundamental. A pesquisa junto aos estudantes de graduação foi concluída e os resultados apresentados em encontros, incluindo o IX Encontro da ABEM, em Belém. A presente comunicação apresenta tanto os resultados mais significativos da pesquisa.

Em síntese, os resultados mostraram:

1. Em termos de preferência entre os estilos da MP (rock, pop, romântico cantado, MPB, pagode, rap, gospel, instrumental, samba, etc.):
 - Os estudantes do ensino fundamental são mais estáveis, ou seja, não apresentam diferenças quantitativas significantes entre os estilos. A opção mais escolhida foi o pagode.
 - Maior variedade de escolhas são encontradas entre os estudantes de graduação; grande preferência por rock, pop e MPB.
 - São os estudantes de graduação em música os que mais escolhem a música instrumental.
 - Entre os estudantes do ensino médio, o gospel aparece na mesma proporção que rap, pagode, MPB e música romântica cantada.
2. Em relação às categorias de respostas:
 - Os estudantes do ensino fundamental dão bastante valor tanto ao aspecto 'emotivo' da música quanto ao fator físico (reação física, movimentação, dança).
 - Os estudantes do ensino médio enfatizam, especialmente, a afetividade; associações de caráter pessoal e emotivo são marcantes.
 - Os estudantes de outros cursos de graduação valorizam a capacidade da música de ser 'expressiva', seus materiais e sua potencialidade físico-corporal.
 - Os estudantes de graduação em música: valorizam os materiais da música (especialmente a abordagem mais 'técnica'), as relações estruturais (mais do que o caráter expressivo); pouca atenção ou valorização da resposta física à MP.

- As categorias de respostas que diferenciam os estudantes de graduação em música dos outros estudantes são 'relações estruturais' (mais citada pelos músicos) e 'reações físicas' e 'caráter expressivo' (mais citadas pelos outros grupos).
 - As categorias 'contextual' e 'materiais do som' não são significantes na diferenciação entre os grupos de estudantes.
3. Em relação a preferências por alguns aspectos característicos da MP (letra, ritmo, melodia, instrumentos e a voz):
- Enquanto a 'letra' é o elemento mais citado pelos estudantes do fundamental, médio e de outros cursos de graduação, a valorização maior dos estudantes de música está na 'melodia' (sem necessariamente importar a letra).

As respostas dos estudantes do ensino fundamental, médio e de graduação em outros cursos são os que oferecem mais 'dados' sobre o universo da MP. Tendo como premissa que o ensino da música deve partir ou estar fundamentado na realidade (preferência, experiência auditiva, etc.) dos estudantes (uma abordagem mais 'socializada'), e se pensarmos no trabalho de percepção musical, em diferentes níveis do ensino, a pesquisa sugere:

- No ensino fundamental: valorizar a corporalidade e a emotividade, partir do interesse dos estudantes pelos materiais do som e pela letra da música.
- No ensino médio: valorizar a emotividade e a corporalidade.
- Com adultos (alunos de outros cursos de graduação): boa dosagem entre materiais do som, caráter expressivo e reações físicas; equilíbrio também entre os elementos que apreciam na MP (letra, ritmo, etc).
- Para os estudantes de curso de graduação em música, especialmente aqueles da Licenciatura, os dados coletados com os outros grupos são relevantes - demonstram a necessidade de um trabalho mais inclusivo, que contemple as dimensões 'expressiva' e 'física' da MP; maior atenção à 'letra' (o conteúdo dela) e à expressividade vocal dos intérpretes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BLACKING, John. *A commonsense view of all music*. Cambridge and New York, Cambridge University Press, 1987.
- GREEN, Lucy. *Music on deaf ears – musical meaning, ideology and education*. Manchester and New York, Manchester University Press, 1988.
- GROSSI, Cristina de Souza. *Assessing musical listening: musical perspectives of tertiary students and contemporary Brazilian composers*. PhD Thesis, London, University of London, 1999.
- HARGREAVES, David and COLMAN, Andrew. The dimensions of aesthetic reaction to music. *Psychology of Music*, Vol. 9, N. 1, pp.15-20, 1981.
- HENTSCHKE, Liane. *Musical development: testing a model in the audience-listening setting*. PhD Thesis, London, Institute of Education, University of London, 1993.
- KEMP, Anthony E. *The musical temperament*. Oxford and New York, Oxford University Press, 1996.
- MARTIN, Peter J. *Sounds and society*. Manchester and New York, Manchester University Press, 1995.
- MOORE, Allan. *Rock: the primary text*. Buckingham – Philadelphia, Open University Press, 1993.
- SANTOS, Regina Márcia S. Aprendizagem musical não-formal em grupos culturais diversos. *Cadernos de Estudo – Educação Musical*, N.2/3, pp.1-14, 1991.
- SLOBODA, John A. *The musical mind: the cognitive psychology of musical ability*. Oxford, Clarendon Press, 1985.
- SOUZA, Cássia V. C. A função da música popular na educação musical contemporânea. In: *Fundamentos da Educação Musical*, Série Fundamentos da Associação Brasileira de Educação Musical, Porto Alegre, UFRGS, CPG/Música, pp.157-178, 1993.
- SWANWICK, Keith. *Music, mind, and education*. London and New York, Routledge, 1988.
- TOURINHO, Irene. Práticas musicais de alunos de 3^a e 4^a séries: Implicações para o ensino de música nas instituições educacionais. *Anais do 5^o Encontro Anual da ABEM*, Londrina, pp.41-58, 1996.
- VULLIAMY, Graham and SHEPHERD, John. The application of a critical sociology to music education. *British Journal of Music Education*, Vol.1, N.3, pp.247-266, 1984.

[Clique no retângulo para ir ao índice](#)

A EDUCAÇÃO MUSICAL INTEGRADA À UMA PROPOSTA CONTEMPORÂNEA DE ALFABETIZAÇÃO FORMAL

Denise Álvares Campos

Eliane Leão Figueiredo

Telma de Oliveira Ferreira

Telma Maria S. de F. Mota

Introdução

A educação musical vem buscando integrar-se, paulatinamente, ao processo de desenvolvimento integral das crianças na escola de ensino formal. Várias metodologias vêm sendo aplicadas visando estimular as potencialidades musicais dessas crianças, considerando-as em sua heterogeneidade e deixando de lado objetivos que caracterizariam o ensino especializado da música, tais como a formação virtuosística e a mera transmissão de conhecimentos musicais.

Especificamente na fase de alfabetização formal, entendida aqui como a aquisição da leitura e da escrita, a expressão musical poderia transmitir com mais facilidade a atividade mental da criança, bem como influenciar no seu desenvolvimento social, psico-motor e afetivo. No entanto, os estudos realizados sobre este tema apresentam algumas controvérsias. Segundo GROFF (1977), “A convicção de que a música e a leitura são fenômenos relacionados continua sendo divulgada”(p.38). E ele levanta algumas opiniões extraídas de publicações que tratam do assunto, como:

1. O uso da música cria uma atitude geral positiva na criança que melhora sua aproximação à tarefa de aprender a ler as palavras.
2. A vivência musical pode incrementar a prontidão para aprender da criança.
3. As atividades musicais desenvolvem habilidades auditivas particulares ou únicas relacionadas tanto à percepção como à acuidade auditiva.
4. A dicção correta ao cantar ajuda o aluno a adquirir a habilidade de ler as palavras.

5. As letras das canções contribuem para a realização da fase inicial da leitura por ajudar a criança a tornar-se consciente do significado das palavras individuais.
6. A leitura das palavras e a música são semelhantes porque ambas envolvem 'linguagem'.(GROFF, 1977, p. 38).

No entanto, o autor descreve, em seu artigo, a falta de comprovação empírica para tais opiniões. Ele conclui que onde foi demonstrada alguma evidência empírica os resultados demonstraram, ao contrário das opiniões citadas, que "...não existe uma correlação positiva entre a música e a leitura formal" (GROFF, 1977, p. 39).

Outros autores, entretanto, apresentam conclusões diferentes. O artigo de Elaine Sharman (1981) "Impact of Music on the Learning of Young Children" é um exemplo de pesquisa com resultados positivos nessa área. Encontramos, também, relatos de experiências bem sucedidas de integração da música com a linguagem no currículo escolar (ver MANINS, 1994) e propostas ainda mais complexas de integração entre diversas formas de expressão (GELVIN, 1974).

Num contexto ampliado, vários autores defendem a importância da música para o desenvolvimento mental da criança, seja por ativar as funções não-verbais, holísticas do hemisfério cerebral direito (REGELSKI, 1985), seja por possibilitar a transformação da atividade cerebral em atividade muscular, em movimento, em algo fisiologicamente experimentado (WILSON, 1985).

Considerando tanto os aspectos mais gerais, como aqueles mais específicos, as conclusões positivas ou negativas dos diversos autores, pareceu-nos importante investigar os resultados da integração entre a música e a alfabetização formal, partindo da hipótese de que haveria um fomento no processo de alfabetização a partir da realização das atividades musicais.

A integração música-alfabetização num contexto específico

Na instituição onde desenvolvemos essa pesquisa (CEPAE/UFG), os alfabetizadores se apoiam na concepção sócio-interacionista da linguagem, difundida por Bakhtin e Vygotsky, para a fundamentação teórica de seu projeto de alfabetização. Entre outros, Smolka (1988) e Braggio (1992) interpretam o referencial teórico dos autores citados. A alfabetização,

conforme essa abordagem de aquisição da leitura e da escrita pela criança, é concebida como processo e produto das interações sócio-culturais que buscam condições para que o sujeito situado em seu contexto seja capaz de influenciar-se e influenciar os outros na produção de transformações significativas. Para que ocorram tais aquisições, estas atividades são mediadas pelo(s) professor(es) e por instrumentos de aprendizagem.

Através da experiência de integração entre a música e esse processo de alfabetização formal esperávamos contribuir para o desenvolvimento integral dos alunos de pré-escola, não só por estimular o desenvolvimento especificamente musical, mas pela possibilidade de alcançar melhores resultados no processo de alfabetização como um todo.

Buscamos realizar atividades musicais que pudessem desenvolver, durante o processo de alfabetização, algumas potencialidades do aluno envolvidas nesse processo, tais como:

- a)Psicomotricidade;
- b)Criação/imaginação;
- c)Percepção (visual, auditiva e espacial);
- d)Socialização;
- e)Auto-expressão (gráfica, corporal, musical, oral);
- f)Atenção / concentração;
- g)Associação de idéias/ formação de conceitos.

As atividades se desenvolveram com alunos de pré-alfabetização do CEPAE/UFG. As duas turmas que a instituição possui nesse nível (A e B), têm 20 alunos, com idade média de 6 anos. As atividades de música foram realizadas na turma B. Os alunos da turma A se constituíram em grupo de controle.

O grupo experimental teve, durante o desenvolvimento da pesquisa, 2 horas-aulas semanais de música inicialmente e, posteriormente, 3 horas-semanais, de 45 minutos cada aula. O grupo de controle teve, no mesmo período, aulas de Artes Visuais. As aulas de música foram dadas por uma das pesquisadoras da equipe e o processo de alfabetização foi orientado por outra das pesquisadoras. O planejamento das aulas foi feito semanalmente entre essas duas professoras, sendo acompanhado pelas outras componentes da equipe, que procuravam contribuir na discussão, análise e planejamento das estratégias adotadas. As atividades musicais foram realizadas de abril a dezembro de 1999.

Visando traçar o perfil individual e coletivo das duas turmas com relação aos aspectos musicais em geral, elaboramos e aplicamos um questionário que nos possibilitou o acesso a dados referentes aos recursos e atividades musicais extra-classe que cada aluno possuía ou desenvolvia. Foram aplicados, também, pré e pós-testes que nos possibilitaram avaliar o estado inicial e final de desenvolvimento musical, tomando como exemplo um de seus aspectos: a discriminação tonal. Para tanto, utilizamos alguns testes elaborados tomando como base os testes de Bentley (1966). Realizamos com as crianças do grupo experimental e do grupo de controle, nos meses de abril e dezembro de 1999, as sequências de tons pré-estabelecidas.

Atividades musicais realizadas

As atividades musicais foram desenvolvidas de forma bastante lúdica. Os textos e assuntos trabalhados pela professora alfabetizadora apareceram nas aulas de música através de canções que eram apresentadas em forma de histórias, jogos, acompanhadas por instrumentos de percussão, brincadeiras e com sonorizações diversas. Enfim, elementos e possibilidades musicais foram apresentados e experimentados, com o objetivo de que os alunos experimentassem musicalmente os textos e assuntos trabalhados no processo de alfabetização formal.

Alguns exemplos dessas atividades:

.Criação e repetição de frases literárias acopladas a células rítmicas e/ou melódicas, através da fala, canto, palmas, instrumentos de percussão e movimentos corporais;

.Marcação do pulso em músicas cantadas através de passos, palmas e instrumentos musicais de percussão;

.Associação melodia-personagem em histórias contadas;

.Audição de canções e posterior reconhecimento de palavras e figuras expressas nas canções;

.Diferenciação de andamentos (rápido e lento) através de movimentos corporais e articulação de palavras;

.Canto de textos trabalhados com instrumentação enfatizando palavras com som e escrita semelhantes.

Durante o ano as crianças puderam aprender cerca de 30 canções diferentes. Foi interessante perceber que, ao final do ano, algumas habilidades haviam se desenvolvido bastante, pois elas estavam cantando com facilidade músicas longas e com pouca repetição; melodias mais elaboradas com intervalos distantes; ritmos variados; andamentos rápidos e letras envolvendo palavras com diferentes articulações.

Resultados

Pudemos avaliar os resultados relacionados com dois aspectos: o desenvolvimento musical propriamente dito e os resultados mais globais, relacionados ao processo de alfabetização.

Através da análise das respostas aos questionários quanto aos recursos e atividades extra-musicais dos alunos das 2 turmas, notamos que houve um equilíbrio naqueles fatores que poderiam interferir nos resultados das atividades musicais realizadas no decorrer do ano letivo. Os resultados do pré e pós-teste demonstraram uma melhora significativa na discriminação tonal dos alunos do Pré B (grupo experimental). Considerando, portanto, que as condições iniciais relacionadas aos recursos e atividades extra-musicais das turmas eram semelhantes (conforme dados do questionário), os resultados positivos no pós-teste do grupo experimental demonstram a eficácia das atividades musicais propostas no que diz respeito ao desenvolvimento musical e, especificamente, quanto à percepção musical demonstrada pela discriminação dos tons. Tais resultados demonstram que na discussão entre o "herdado e o adquirido", no que se refere às aptidões musicais, há uma forte influência de um processo bem orientado de educação musical.

Quanto aos resultados relacionados ao processo de alfabetização formal, a avaliação feita a partir dos textos produzidos confirma alguns dos relatos citados na introdução, especialmente quanto à baixa correlação entre a música e a leitura/escrita formal. Também aponta para algumas falhas durante o desenvolvimento da pesquisa e, especificamente, na fase de coleta de dados. Pudemos perceber que tais dados apenas possibilitaram a análise de um dos componentes do processo de alfabetização: a escrita. Faltaram dados com relação à leitura e às condições iniciais quanto aos dois aspectos em ambas as turmas. A coleta de

apenas um dos textos com o mesmo tema trabalhado pelas duas turmas, limitou também as possibilidades de uma análise mais criteriosa.

Essas falhas relacionam-se, em grande parte, às dificuldades enfrentadas no decorrer da pesquisa: falta de financiamento; dificuldades de encontros mais sistemáticos da equipe (composta por professores de duas unidades diferentes, com uma carga horária elevada) e as características do processo de alfabetização. Tal processo, ao partir de bases sócio-históricas, surge como resultado de uma construção conjunta e paulatina. Não existem estágios pré-estabelecidos com a mesma exatidão presente em outras abordagens. A professora de música teve que planejar suas atividades com muita criatividade e de forma contínua. Seu depoimento é de que foi necessário um período de aprendizagem para que pudesse compreender a forma mais adequada de propor as estratégias para suas aulas.

Gostaríamos de citar que tivemos a satisfação de ver o nosso projeto elogiado e apoiado pela Embaixada alemã no Brasil, que atendeu ao nosso pedido de um instrumental Orff necessário à realização de algumas das atividades musicais previstas no projeto.

Conclusões

Consideramos que o desenvolvimento da pesquisa, ainda que nesse primeiro momento não tenha incrementado os resultados globais do processo de alfabetização (contrariando a hipótese inicial), foi muito útil para os alunos ao oferecer-lhes a possibilidade de um desenvolvimento mais integral de suas potencialidades. Para a equipe de pesquisadoras, foi muito gratificante na medida em que fortaleceu nossa compreensão de que é necessário continuar investigando sobre o tema e buscando formas cada vez mais adequadas de integração da música no currículo escolar para que a educação musical ocupe com competência esse espaço tão privilegiado de atuação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BENTLEY, Arnold. *Measures of musical ability*. London, Harrap, 1966.

BRAGGIO, Sílvia Lucia B. *Leitura e alfabetização da concepção mecanicista à sociopsicolinguística*. Porto Alegre, Artes Médicas, 1992.

CAMPOS, Denise A. *La percepción musical em escolares: relaciones con la psicología cognitivo-evolutiva la pedagogía musical*. Tese doutoral, Universidad Autónoma de Madrid, 1998.

GELVIN, Miriam P. Arts experiences in early childhood education. *Music Educators Journal*, Vol. 60, N.7, pp.26- 31, março1974.

GROFF, Patrick. Reading music affects reading language: says who? *Music Educators Journal*, Vol. 63, N. 5, pp. 37- 41, janeiro1977.

IMBERTY, Michael. Linguistic and musical development in preschool and school age children. In: DELIÈGE, I. e SLOBODA, J. (Eds.). *Musical Beginings*. New York, Oxford University Press, pp. 191-213, 1996.

MANINS, Stuart. Bridge building in early-childhood music. *Music Educators Journal*, pp. 37-41, março1994.

REGELSKI, Thomas A. Who knows where music lurks in the mind of man? New brain research has the answer. *Music Educators Journal*, Vol. 63, N. 9, pp.30-38, maio 1977.

REGO, Tereza Cristina. *Vygotsky - Uma perspectiva histórico-cultural da educação*. Petrópolis, Vozes, 1997.

SHARMAN, Elaine. The impact of music on the learning of young children. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, Vols. 66/ 67, pp. 80-85, 1981.

SMOLKA, Ana Luiza B. *A criança na fase inicial da escrita*. 2 ed. Campinas, Cortez, 1988.

WILSON, Frank R. Music as basic schooling for the brain. *Music Education Journal*, Vol. 71, N. 9, pp.39-42, maio1985.

Clique no retângulo para ir ao índice

CONSERVATÓRIO ESTADUAL DE MÚSICA
“DR. JOSÉ ZÓCCOLI DE ANDRADE”
ITUIUTABA – MINAS GERAIS

Denise Andrade de Freitas Martins;
Alessandra Santos; Ângela Sá;
Christina Plazzi; Cristina Muniz;
Marlene Borges; Rita de Cássia Bertoni;
Sueli Freitas; Virgínia Tonini

UM MUNDO – CONSERVATÓRIO

A apropriação dos saberes cultural e estético inseridos no nosso cotidiano é fundamental para a formação e o desempenho social do cidadão. A arte, como manifestação primeira do homem em meio ao mundo, é, possivelmente, a mais confiável de nossas realizações, porque traz em si mesma o bojo de uma história, desvelando, assim, o modo de ser e de existir do homem.¹ É nesse situar-se do homem, instituindo mundos repletos de realizações enquanto significações, que a arte no seu prolongamento se destaca como plena representação da história de um povo.²

Em Minas Gerais, Gonçalves (1993) aponta a criação dos Conservatórios Públicos Mineiros na década de 50, no governo de Juscelino Kubitschek. E, em Ituiutaba, aos 25 de novembro de 1965, conforme Lei n° 3.595, foi criado o Conservatório Estadual de Música de Ituiutaba, passando a denominar-se Conservatório Estadual de Música “Dr. José Zóccoli de Andrade”, em 08 de julho de 1971, conforme Lei n° 5.742; estabelecendo-se em sede própria em 1997.

À frente desse Conservatório esteve a Professora Guaraciaba Silvia Campos, desde a sua criação até o ano de 1983; o Professor Nadime José Dib, no período de 1984 a 1990; a Professora Cristina Laterza Muniz, de 1990 a 1993; a Professora Angela Villela Marquez de Sá, de 1993 a 1999, e, a partir do ano de 2000, a Professora Denise Andrade de Freitas Martins; contando, atualmente, com 2.228 alunos regularmente matriculados, desconsiderando-se, nesse quantitativo, aqueles alunos atendidos em regime de projetos de extensão comunitária.

¹ Varela (1992: 17) diz que “o concreto não é um degrau para algo de diverso: é como chegamos e onde estamos”.

² Merleau-Ponty (1991: 76) observa: “O que julga um homem não é a intenção e não é o fato, é ele ter ou não ter feito passar valores para os fatos”. Quando isso ocorre, mundos são instituídos, futuros são delineados.

UMA HISTÓRIA

Como escola de ensino profissionalizante em arte-educação, o Conservatório de Ituiutaba oferece os seguintes cursos:

- Educação Artística – Ensino Fundamental
- Técnico em Instrumento – Ensino Médio
- Professor de Educação Artística – Ensino Médio

Além de canto, são oferecidos os instrumentos: órgão, piano, acordeon, teclado, violino, violão, flauta doce, saxofone, trompete, trombone, clarineta, percussão, guitarra e contrabaixo elétrico. Conteúdos programáticos opcionais, como: improvisação e criatividade em artes cênicas, *karatê*, dança, capoeira, iniciação às artes visuais, composição artística. Grupos corais, instrumentais, folclóricos e teatrais.

Sabendo-se que a educação, para ser verdadeiramente transformadora, necessita ampliar sua abrangência, seu espaço de atuação, a fim de construir e constituir homens-mundos, esse Conservatório mantém uma integração constante e permanente com a comunidade, propondo e realizando as mais diversas atividades em arte-educação, acreditando que “ensinar não é *transferir conhecimento*, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (FREIRE, 1999:25).

Assim, o ensinar-aprender ocupa os mais diferentes tempos e espaços, o dentro-da-sala e o fora-da-sala, buscando-se o novo por meio do velho, onde são realizadas atividades que experimentam e verificam esse aprendizado, em forma de produção e construção, tais como: recitais, palestras, comunicações coordenadas, debates, seminários, oficinas, *master classes*, *workshops*, mostras, mesas-redondas, apresentações, exercícios em público, gincanas teóricas, concursos de paródia, batizados de capoeira, festas juninas, formaturas, atividades culturais etc..

Muitas dessas experiências criaram vínculos, ataram e desataram laços e nós, até se estabelecerem em si e por si mesmas, consolidando de modo alicerçado práticas abertas a erros e acertos, a encontros e desencontros, desafiando o dia-a-dia dessa escola:

- CONCURSO DE PIANO “PROF. ABRÃO CALIL NETO”

Criado em 1994 com o objetivo de valorizar o instrumento, estimular e motivar os alunos de piano. Em 1998, sob a orientação da Professora Araceli Chacon (UFU), incluiu-se a categoria Piano a 4 mãos e, neste ano, a categoria Música de Câmara. Nos oito anos de sua existência, o Concurso contou com a participação de 513 alunos-pianistas. Nos anos de 2000 e 2001, obteve aprovação através da Lei Estadual de Incentivo à Cultura.

Renomados músicos e professores brasileiros acreditaram nesse evento, contribuíram para a sua realização e enriqueceram-no com suas participações: Ms. Araceli Chacon (UFU), Dr. Estércio Marquez Cunha (UFG), Dr. Heitor Alimonda (UFRJ), Lidia Alimonda (SP), Ms. Lilia Neves Gonçalves (UFU), Marco Aurélio de Andrade Amaral (UFG), Maria Célia Vieira (UFU), Ms. Marília Laboissière (UFG), Dra. Salomea Gandelman (UNI-RIO) e Dr. Wolney Unes (UFG).

Constatada a necessidade de divulgação e execução da música erudita brasileira, decidiu-se que, a cada ano, peças de confronto de um compositor brasileiro, especial ênfase aos contemporâneos, seriam estabelecidas e, sobremaneira, a realização de eventos cênico-musicais durante a semana precedente ao Concurso: **Claudio Santoro em respeito e descoberta** (1999), **Guerra-Peixe: a verdade em essência** (2000) e **Oswaldo Lacerda em presença** (2001).

- ENCONTRO DE FLAUTA DOCE

Atividade pedagógica criada em 1996, com o objetivo de valorizar o instrumento e motivar os alunos, reunindo os flautistas da escola e comprovando a eficácia de se formar grandes grupos para a execução musical. Experiência ampliada a partir de 1997, recebendo flautistas de escolas de música do estado, o que contribuiu com o crescimento do movimento cultural em torno do mencionado encontro – um projeto integrador de áreas.

Em 2000, o 5º Encontro de Flauta Doce foi assinalado por dois fatos marcantes: sua aprovação por meio da Lei Estadual de Incentivo à Cultura e a presença da Professora Cléa Galhano.

A viabilidade desse evento está tanto no intercâmbio cultural entre escolas de música, cujos grupos de flautistas dos mais diferentes níveis integram-se num ambiente de aprendizagem fundamentada na prática, quanto na observação e na comparação.

O reconhecimento e a confirmação dessa experiência obtiveram espaço na revista americana AMERICAN RECORDER, no artigo *Students in Indiana and Brazil Benefit from Strong Programs*, escrito por Cléa Galhano.

- CANTO DA GENTE – FESTIVAL BADIÃO DE INTERPRETAÇÃO

Evento criado na intenção de propiciar aos alunos da escola a oportunidade de expressão através do canto. Sua primeira edição aconteceu em 1997, atendendo estritamente a comunidade escolar. Atualmente recebe participantes de todo o sistema escolar ituiutabano bem como de cidades circunvizinhas, num clima de notória euforia. Ao longo de seu acontecimento, são realizados *shows* de importantes intérpretes da música brasileira popular: Mara Foroni, Ivo Pereira, Yara de Melo, Cristina Goulart, Luiz Dillah e outros.

- CAMERATA “PROF. CILAS PEREIRA ROCHA”

Grupo que iniciou suas atividades em 1995. Composto por 23 elementos, entre alunos e professores, executa os mais diversos estilos, gêneros e repertórios musicais. Apresenta-se na cidade e região, integrando projetos de grande dimensão artístico-cultural e recebendo apoio e incentivo de organismos oficiais e empresariais.

- GRUPO PANDORA

Surgiu com o objetivo de envolver as pessoas na temática de espetáculos com enfoque na cultura popular de festas e de brincadeiras – uma troca de experiências culturais.

Desenvolve trabalhos performáticos e participa da montagem de espetáculos, cujo processo de elaboração passa pela pesquisa de linguagem, de textos, de criação de cenas até a construção final de cenário, figurino, elementos cenográficos, produção e apresentação – uma verdadeira carpintaria teatral.

- JUVENTUDE NA CONTRA-MÃO

Entendendo que a escola tem também um papel social a desenvolver no espaço que ocupa e que a arte pode ser um instrumento verdadeiramente eficaz para a efetivação desse pressuposto, desenvolveu-se um projeto – Teatro no Outono da Vida – para trabalhar teatro com as pessoas de mais de 50 anos de nossa cidade, surgindo, assim, em 1999, o “Juventude na Contra-Mão”.

Com o objetivo de trazer de volta para a sociedade produtiva as pessoas que o tempo esqueceu e sensibilizados pela solidão desses seres, esse projeto busca uma saída criativa, tentando salvar a dignidade daqueles que, bem ou mal, desempenharam no percurso da existência o seu papel humano, deixando marcas que podem passar adiante, preservando, assim, o sentido de viver.

- GRUPO DE PESQUISA

No propósito de despertar para a valorização do Folclore, como busca de identidade, realizamos atividades que envolvem a comunidade escolar, grupos de resistência e agentes culturais, trazendo-os para o espaço da escola de arte, repartindo experiências e vivências.

Trabalhamos, em 2000, com uma Mostra de Cultura Popular – Projeto Esquindolelê – com a temática do Brinquedo, que constou de mesas de comunicação coordenada, projeções de filmes e documentários em telões, apresentação de teatro dos alunos da escola, oficinas de brinquedo ministradas para as crianças de todas as escolas estaduais da cidade, *performances* em música, poesia e contação de histórias e a apresentação do espetáculo **EmCantos do Brasil**.

- **CORAL INFANTIL CANTO MAGIA**

Criado em 1979, conta com 60 componentes, entre crianças e jovens, distribuídos em três vozes, seja por meio de partituras originais ou arranjos musicais. Em seu repertório, incluem-se peças populares, folclóricas, eruditas profanas e sacras e uma infinidade de cantigas.

- **GRUPO DE FLAUTA DOCE**

Criado em 1974, com a participação de flautistas das mais diferentes idades, difunde e estimula a prática de música em conjunto. Com 30 integrantes, entre alunos e professores, atua de forma decisiva junto à escola e comunidade, preparando repertório de música antiga, erudita contemporânea e música brasileira popular para os Encontros de Flauta Doce.

- **GRUPO DE VIOLINOS**

Criado em 1999, conta com 18 integrantes. Com um repertório diversificado, apresenta-se no próprio Conservatório e na comunidade. Em parceria com o Conservatório de Uberlândia, o grupo vem recebendo orientação do Professor Marcos Petrônio.

- **BANDA MARCIAL**

Iniciou suas atividades em 1985, responsável pela organização e realização de sete Concursos de Bandas e Fanfarras de Ituiutaba e Região. Com 40 integrantes, apresenta-se em desfiles, cerimônias e diversas outras ocasiões.

SOMANDO ESFORÇOS

Buscando a integração de áreas, eventos vêm sendo realizados por meio de um somatório de esforços de todos aqueles que se envolvem, movidos por um modo muito especial de sonhar e de realizar devaneios, que é, segundo Colares (1989), o caminho para a verdadeira produção artística; a inequívoca comprovação de que vale a pena buscar a concretização desses sonhos.

- **CAMERATA HISTÓRICA**

Cantata cênica que retrata a música erudita ocidental – do Canto Gregoriano às Bachianas Brasileiras de Villa-Lobos, com fragmentos de textos informativos e dramáticos de época.

- **EMCANTOS DO BRASIL**

Trabalho que se espelha na diversidade cultural brasileira; uma tentativa estética de traduzir, de forma lúdica, o processo de formação do povo brasileiro no viés de sua cultura.

- **O BAILE DO MENINO DEUS**

Espectáculo que conta a história do nascimento do Menino de um jeito bem brasileiro, partindo de estudos da linguagem cênica de rua e de técnicas circenses.

UMA CRENÇA DE MUITOS

Numa ação conjunta, repleta de sonhos³, aberta ao ensinar-aprender com o outro, o Conservatório de Ituiutaba estabeleceu e estabelece parcerias com as escolas, o comércio, as empresas, a Polícia Militar, a Câmara de Vereadores e demais estabelecimentos oficiais ou não, de uma forma encorajadora, fazendo do espaço externo um espaço que também é seu; na crença de que somente através e por meio de uma ação conjunta de todos aqueles que acreditam essencialmente na arte como efetivo instrumento de educação é que se possibilita uma trajetória rumo ao amanhã — uma missão abraçada pelo Conservatório Estadual de Música “Dr. José Zóccoli de Andrade” de Ituiutaba, Minas Gerais.

As respostas nos permitem andar sobre a terra firme. Mas somente as perguntas nos permitem entrar pelo mar desconhecido (ALVES, 1994: 83).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Rubem. *A alegria de ensinar*. São Paulo, Ars Poética, 1994.

COLARES, Aloísio Curio Bentes. Arte, sonho e devaneio. *Educação Musical*. Textos de apoio, Vol. II. Rio de Janeiro, Funarte, pp. 18-20, 1989.

FREIRE, Roberto. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo, Paz e Terra, 1999. (Coleção Leitura).

GONÇALVES, Lilia Neves. *Educar pela música: Um estudo sobre a criação e as concepções pedagógico-musicais dos Conservatórios Estaduais Mineiros na década de 50*. Dissertação (Mestrado), Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 1993.

MERLEAU-PONTY, Maurice. *Signos*. Trad. Maria Ermantina G. G. Pereira. São Paulo, Martins Fontes, 1991.

VARELA, Francisco J. *Sobre a competência ética*. Trad. Artur Morão. Lisboa, Edições 70, 1992.

Clique no retângulo para ir ao índice

³ Para Rubem Alves (1994: 92), "os sonhos são os mapas dos navegantes que procuram novos mundos".

LINGUAGENS – UM TRANSPLANTE DEMASIADAMENTE CONFUSO

Denise Andrade de Freitas Martins

Diante da complexidade e abrangência da situação de prática docente em educação musical, busca-se, na literatura existente e disponível, fundamentos para essa mesma prática. Grande parte dessa literatura aborda questões relacionadas a currículos, práticas metodológicas, repertórios, procedimentos técnicos, estudos musicológicos etc..

Em contato, mesmo que parcialmente, com esse material, as lacunas resultantes de nossas ações enquanto professores são visíveis, o que por vezes ocasiona sensações de frustração e impotência.

Tal fato nos coloca frente a frente com a seguinte situação: a plena certeza da necessidade de uma constante e permanente busca. Mas, é justamente esse o ponto de indagação. Que busca é essa? Onde encontrá-la? Na literatura existente e disponível?!

Nem sempre aquilo que procuramos se encontra distante de nós, ao contrário, à nossa volta, nos margeando até o momento que tivermos “olhos” para nos enxergarmos – em, através e diante de nós – uma atitude de tentativa de obter a possibilidade de sair de si para estar em si.

Essa condição é uma atitude fenomenológica, é o reencontro natural e espontâneo do homem com as coisas e o mundo, e é na observação, na percepção e na reflexão, que apreendemos aquilo que de fato é, aquilo que buscamos.

Investigando a relação aluno-piano-professor em Conservatório Público Mineiro e partindo do pressuposto básico de que os programas são os responsáveis pelos conflitos existentes entre os diferentes objetivos de alunos e professores, dados emergiram dessa situação pesquisada, ultrapassando a hipotética problemática: as lacunas existentes entre as linguagens falada e musical, ou seja, no uso de um signo para explicar outro aconteceram encontros e desencontros, embaraços demasiadamente confusos e impotentes – um transplante; o cerne de nossa discussão.

Tendo em vista a situação que se colocou visível aos nossos “olhos”, observou-se que esta não é uma questão habitualmente tratada na literatura específica de educação musical. Segundo Madsen, uma grande parte do tempo da aula de música é usada com a verbalização oral sobre música e a “verdade parece tão fugidia quanto ela é complexa e, certamente, muita divergência aparente pode ser atribuída a todos os aspectos da comunicação defeituosa” (Madsen, 1994: 80).

A linguagem aos olhos da filosofia

Merleau-Ponty [1972] diz que a ciência e a filosofia nunca foram capazes de prestar contas da especificidade da linguagem; uma tradução imperfeita do pensamento, cuja dimensão expressiva não foi alcançada, desde que a significação sempre ultrapassa o significante e este sempre engendra novas significações.

A linguagem não é um objeto diante do pensamento e, vista fenomenologicamente, ela reencontra sua unidade num sistema em que todos os elementos concorrem para um esforço de expressão único; é muito mais um conjunto de gestos linguísticos que convergem para a tentativa de expressão, de comunicação. Ela é sempre indireta e alusiva, ainda que se expresse entre as palavras e através das mesmas, pelo que diz e pelo que não diz.

O sentido da palavra não está fundado nela mesma, mas no engendramento de uma com as outras, nos seus movimentos de diferenciação e articulação – uma opacidade da linguagem. Os signos não têm uma significação exata, eles aludem a uma significação que é sempre ultrapassada por nós, são apenas uma certa referência. E, as palavras vêm sempre acompanhadas de gestos – inflexão, hesitação, modificação de volume, movimentação, elasticidade em sons ou em silêncios, falantes ou mudos – que transformam o seu significado.

Merleau-Ponty (1991: 95) comenta que “toda expressão me aparece sempre como um vestígio, todas as idéias me são dadas apenas em transparência, e todo esforço para pegar na mão o pensamento que habita a palavra não deixa entre os dedos senão um pouco de material verbal”.

Para Deleuze e Guattari (1995), um signo conduz a outro signo numa cadeia infinita e singular, sendo então impotentes. A potência fica reservada ao significante que constitui a cadeia. Essa cadeia circular e infinita dos signos não é nem mesmo real em acontecimento, desde que muitos outros signos estão flutuantes, suspensos, margeando esta cadeia para dela talvez participarem, saindo novamente adiante e num outro momento retornarem. Um signo passa de uma cadeia à outra. Eles vêm e vão nos rodeando e nós não os pegamos com as mãos, eles é que tomam conta de nós.

A linguagem usada por nós é o resultado de nosso enraizamento ontológico, vivemos em meio ao mundo, e tudo aquilo que falamos e compreendemos, até mesmo pela fala do outro, está ancorado em nossas experiências, encadeadas num mundo aberto e indefinido de tantas possibilidades. Assim, o mal-entendido e o subentendido são condições imanentes do sentido expresso da linguagem; não possuímos as leis de sua constituição.

Segundo Merleau-Ponty (1994), a linguagem ultrapassa os signos rumando ao sentido deles, ela nos situa num mundo, nos transporta para outros mundos bem como faz com que

mundos sejam repudiados por nós – seres da fala, que por vezes deixamos escapar verdades contidas nessas mesmas falas, o poder oculto da linguagem.

Um momento de um caso investigado

Uma constante observada na relação investigada, aluno-piano-professor, foi a comunicação defeituosa através da linguagem falada, seja de caráter informal ou técnico-musical.

Sendo a linguagem um modo de expressão, desde que estamos num mundo e nele coabitamos, que anuncia a maneira de nossa existência neste mesmo mundo, verificou-se um distanciamento entre alunos e professores no uso de signos verbais para explicar signos musicais, ou seja, um abismo parecia existir em meio às conversações.

Os professores se emaranhavam na teia de suas explicações sobre música, o que confirma a condição sempre alusiva e indireta da linguagem colocada por Merleau-Ponty, cuja condição imanente parece imperceptível e mesmo desconhecida pelos professores, que certamente não suspeitam da impotência dos signos lingüísticos presentes na arte da conversação.

Dentre os alunos investigados, semanalmente ao longo de seis meses, através de observação não-participativa em sala de aula e demais espaços da escola – numa abordagem fenomenológica – somado a duas entrevistas semi-estruturadas, mostra-se relevante apresentar a análise de um momento, em meio a linguagem falada para explicar a linguagem musical, que envolveu uma aluna de vinte e um anos, matriculada na série inicial dos estudos de piano (Preparatório) e que, inclusive, ministra aulas de arte para crianças no ensino regular.

Falante, sorridente, questionadora e bastante interessada no estudo de piano, essa aluna perguntava à professora sobre gêneros musicais, compositores, períodos, acidentes ocorrentes, toques e articulações, dedilhados, postura adequada de mãos, fórmulas de compasso e assim por diante.

Um momento “curioso” e adequado ao presente estudo ocorreu quando estava tocando uma *Polka* do compositor russo Dimitri Kabalevsky¹ e procurou relacioná-la com as *polkas* de Chiquinha Gonzaga², achando, inclusive, semelhanças na linguagem musical. A associação pareceu ser mais em relação à palavra articulada em fala e escrita – *POLKA*³, do que em relação ao

¹ KABALEVSKY, Dimitri. *24 pequeñas piezas. Grados 1° y 2°, op. 39*. Buenos Aires, Ricordi Americana, 1948.

² DINIZ, Edinha. *Chiquinha Gonzaga: uma história de vida*. Rio de Janeiro, Record: Rosa dos Tempos, 1999.

³ De acordo com Kiefer: “O que chama a atenção num primeiro exame das polcas brasileiras impressas no tempo do Império são os títulos” (Kiefer, 1983: 16). Recomenda-se a leitura desse livro na finalidade de verificação das variantes ocorridas em relação às *polkas* européias e brasileiras.

texto musical de um e de outro compositor. Observe-se as falas da aluna: – Por quê *Polka*? Porque o ritmo é quebradinho?! Tipo Chiquinha Gonzaga?

Nesta *Polka*, tocada pela aluna, não existe “ritmo quebradinho” no elemento melódico, que é todo em semínimas e em *legato*, a não ser o elemento cordal que é em contratempo, nos tempos dois e quatro do compasso quaternário, e, ainda, em *staccato*. Mesmo que esta associação tenha sido feita pelo uso da palavra *Polka*, é sobremaneira curiosa a percepção dessa aluna quando se referiu ao “quebradinho”, possivelmente devido ao contratempo dos acordes.

Percebe-se na fala da aluna que não há subordinação entre a linguagem e o sentido, mas o excesso do que vivemos no já dito, ou seja, Chiquinha Gonzaga e *Polka* são palavras conhecidas do mundo da aluna, que foram enunciadas como num balanço de trocas, baseado em seu mundo vivido e experimentado. Diante das perguntas dessa aluna, sua professora sempre deu explicações, conseguindo dar, ora mais ora menos, significação às mesmas, mas a aluna ultrapassava a noção dos conceitos nas situações de questionamento, mostrando-se por vezes insatisfeita com as respostas, querendo mais e, certamente, pensando o pensado ao invés de simplesmente pensar sobre.

Merleau-Ponty (1994) observa que o homem não pode ser de outra maneira que não fenomenologicamente, desde que a própria inserção dele no mundo depende da constante reação e inter-ação entre homem e mundo, num processo espontâneo de assumir-se num dado lugar, segundo determinadas condições, engajado no próprio ser. Mais do que pensar o mundo, o homem pensa o pensamento sobre o mundo: é nesta atividade que o enraizamento ontológico (ser-homem) ou o engajamento mais próprio (ser aluno de piano) têm lugar. Veja-se:

O saber será fundamentado no fato irrecusável de que não estamos na situação como um objeto no espaço objetivo, e que ela é para nós princípio de curiosidade, de investigação, de interesse pelas outras situações, enquanto variantes da nossa, depois por nossa própria vida, esclarecida pelas outras, e desta vez considerada como variante das outras, enfim, o que nos liga à totalidade da experiência humana, assim como o que nos separa dela (Merleau-Ponty, 1991: 118).

Sendo a experiência do ser humano a fundação de sua condição primordial de existir, cabe dizer que na linguagem falada, oral e (ou) escrita, os enunciados sobrevivem a seus donos. Para Deleuze e Guattari, a linguagem:

[...] nunca possui universalidade em si mesma, nem formalização suficiente, nem semiologia ou metalinguagem gerais. É então, antes de tudo, o estudo do regime significante que dá testemunho da inadequação dos pressupostos lingüísticos, em nome dos próprios regimes de signos (Deleuze e Guattari, 1995: 61-2).

Assim, observa-se a lacuna existente entre a transposição de linguagens, a impotência de um signo frente a outro, e a verificação do enraizamento de cada um de nós no mundo no qual,

através e pelo qual vivemos. O transplante de linguagens é uma situação demasiadamente confusa, que ocupa um grande espaço de tempo nas aulas de música – cabendo a observação de Madsen (1994: 90), que recomenda que sejam realizadas pesquisas “que testassem somente o efeito da instrução verbal sobre a execução musical”, e que, ainda, parece ser desprezada por docentes desta prática, que numa busca incessante de aprendizado na literatura específica de educação musical não se apercebem que muitas das respostas buscadas e esperadas estão suspensas e envoltas em suas próprias práticas, as situações-relações de ensino-aprendizagem.

Portanto, mais “olhos” deveriam se abrir em nossos corpos como professores de música; a percepção deveria ser privilegiada.

Martins observa:

Uma dificuldade é a diferenciação entre a existência do conceito e o domínio de um vocabulário para expressar o conceito. Os professores enfrentam a dificuldade de distinguir entre ensinar um conceito e ensinar o significado do termo que designa aquele conceito. Em música, isto tem implicações sérias e desastrosas que caracterizam uma prática generalizada enquanto tentativa de explicar a percepção a partir do conceito, e não a partir da própria percepção (Martins, 1985: 19).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil platôs - capitalismo e esquizofrenia*. Trad. Ana Lúcia de Oliveira e Lúcia Cláudia Leão. Rio de Janeiro, Ed. 34, Vol. 2, 1995. (Coleção TRANS).

DINIZ, Edinha. *Chiquinha Gonzaga: uma história de vida*. Rio de Janeiro, Record: Rosa dos Tempos, 1999.

KABALEVSKY, Dimitri. *24 pequeñas piezas. Grados 1º y 2º, op. 39*. Buenos Aires, Ricordi Americana, 1948.

KIEFER, Bruno. *Música e dança popular – sua influência na música erudita*. Porto Alegre, Movimento, 1983.

MADSEN, Clifford K.. Pesquisa em música: ciência ou arte? *Anais do III Encontro Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM)*. Salvador, pp. 79-96, 1994.

MARTINS, Raimundo. *Educação musical: conceitos e preconceitos*. Rio de Janeiro, FUNARTE, Instituto Nacional de Música / Coordenadoria de Educação Musical, 1985.

MERLEAU-PONTY, Maurice. *A estrutura do comportamento*. Paris, Presses Universitaires de France, [1972].

_____. *Fenomenologia da percepção*. Trad. Carlos Alberto Ribeiro de Moura. São Paulo, Martins Fontes, 1994. (Coleção Tópicos).

_____. *Signos*. Trad. Maria Ermantina G. G. Pereira. São Paulo, Martins Fontes, 1991.

Clique no retângulo para ir ao índice

O ENSINO DO VIOLÃO – ESTUDO DE UMA METODOLOGIA CRIATIVA PARA A INFÂNCIA

Eliane Leão Figueiredo

Flavia Maria Cruvinel

OBJETIVO :

O objetivo da presente pesquisa, ora relatada, foi sistematizar metodologia de ensino coletivo do violão, para a faixa etária 05 a 08 anos, com embasamento na observação das práticas em sala de aula, onde a exploração da criatividade, em um procedimento lúdico, foi a base principal do processo investigativo.

HIPÓTESE :

Hipotetizou-se que a prática lúdico/criativa na musicalização do violão promoveria a formação do violonista.

PRESSUPOSTOS TEÓRICOS :

ENSINO DO VIOLÃO :

O ensino do violão no Brasil, direcionado a crianças de 05 a 08 anos, constitui-se em um grande desafio para os professores, devido à escassez de metodologias específicas e insuficientes materiais didáticos adequados, voltados para a criança brasileira.

Em pesquisa na internet, foi encontrado o artigo do Prof. José Henrique Nogueira (1999), que expressa o mesmo pensamento em relação ao ensino do instrumento para esta faixa etária:

“Infelizmente ainda não possuímos infra-estrutura para o aprendizado deste instrumento tão desejado, material didático, bons instrumentos adequados e professores especializados ainda são pouco encontrados”¹.

¹ NOGUEIRA, José Henrique. Disponível em www.cbm-musica.org.br. Acessado em 1999.

GAINZA, V. H. (1964), confirma a importância da pesquisa pedagógica voltada para a faixa etária inicial :

“La pedagogia musical necessita basarse pues em un estudio profundo de la personalidad infantil. El conocimiento de la conducta, intereses, preferencias y necesidades del niño orientará al educador, quién se capacitará de este modo para poder elegir acertadamente no sólo los métodos de enseñanza, sino también la música y los materiales a emplear”².

Sabe-se que o violão é um instrumento musical recente, resultante de uma longa e lenta transformação de outros vários instrumentos de cordas dedilhadas. Somente a partir do final do séc. XIX é que passou a ter o formato do violão moderno, portanto, há pouco mais de 100 anos. No Brasil, neste mesmo período, popularizou-se como o instrumento preferido para o acompanhamento da voz e dos grupos instrumentais de rua. Era o instrumento preferido da boêmia, porém, ignorado pelos músicos de formação tradicional acadêmica (escola clássica).

Vários fatores contribuíram e contribuem para que o ensino do violão não esteja devidamente organizado e desenvolvido em nosso país, daí a importância da condução de pesquisas na área proposta por este estudo. Sendo um instrumento sempre ligado ao popular, o violão foi excluído por várias décadas das escolas especializadas e das salas de concerto. Com isso, o violão era aprendido e ensinado quase que em sua totalidade de maneira auto-didática, utilizando-se de metodologias raramente embasadas em técnicas musicais mais elaboradas. Vale ressaltar que apesar destes fatores, excelentes instrumentistas e professores que utilizavam metodologias próprias obtiveram resultados bastante positivos. Porém, outros profissionais não conseguiram superar as dificuldades do instrumento pela falta de uma orientação adequada. Outro fator, seria a evidência de ser o violão, um instrumento recente, além de existirem poucas escolas e/ou metodologias específicas que dessem suporte para o desenvolvimento da área; o que gerou uma situação constatada na falta de conhecimentos como os citados acima. Esta lacuna na literatura poderá ser suprida através de estudos e discussões, tais como as que resultarão dos esforços empreendidos com o presente pesquisa.

² GAINZA, Violeta H. “La Iniciación Musical del Niño”, Buenos Aires, Ed. Ricordi, 1964, pág. 23.

O ENSINO COLETIVO :

O ensino coletivo, proposto neste trabalho como uma alternativa pedagógica para o melhor ensino do violão, é uma importante ferramenta para o processo de socialização do ensino de música, contribuindo de forma bastante significativa neste processo. Pensa-se que o estudo da música, através do ensino coletivo, veio democratizar o acesso do cidadão a formação musical. GALINDO (1998), disse que “o aprendizado musical em grupo e a conseqüente atividade de uma orquestra de estudantes favorece os sentidos de socialização, responsabilidade e solidariedade”³. MORAES (1997), relata em seu artigo “Ensino instrumental em grupo : uma introdução”⁴, que há algumas décadas, o ensino instrumental em grupo tem sido praticado e avaliado em países como a Inglaterra e os Estados Unidos, onde os objetivos dos professores não são mais a comprovação da eficiência do mesmo, mas a sua sistematização através de metodologias e materiais didáticos específicos. Para ele, “a motivação e a interação social são elementos como os grandes responsáveis pelo incremento do aprendizado musical”. Ainda, o papel do professor como provedor ou fonte única do conhecimento, a partir do modelo de aula individual, passa para o papel de consultor, facilitador e líder democrático, nos moldes da aula coletiva. O aluno passa da postura passiva da aula individual (que poderá trazer dependência e ausência de reflexão, envolvimento e motivação), para o aprendizado através da descoberta, do desenvolvimento da reflexão, da contextualização pessoal, da criatividade, da iniciativa e da independência através da aula coletiva.

METODOLOGIA :

Questão de pesquisa para a Educação Musical: O presente estudo discute a necessidade de desenvolvimento de métodos adequados ao ensino do violão, evidenciada a partir de entrevistas, onde foi sugerida uma nova metodologia pedagógica. Estas entrevistas a dez professores que atuavam e/ou atuam na área, como

³ GALINDO, João Maurício. *Instrumentos de arco e o ensino coletivo*. São Paulo, Cordas Pró Guri, 1998, pág.2.

⁴ MORAES, Abel. *Ensino Instrumental em Grupo : uma introdução*. Revista Música Hoje - Revista de Pesquisa Musical N°4, Departamento de Teoria Geral da Música, EM-UFG, 1997, pág.70/71.

forma de levantamento de problemas e de conhecimento acerca de como alguns profissionais atuam neste campo específico, detectaram que a grande maioria destes profissionais, aprendeu a dar aulas a partir de experiências práticas, ou seja, através do conhecimento empírico. Nos depoimentos, os pedagogos afirmaram que a escassez de materiais adequados, foi sem dúvida, uma dificuldade que atrapalhou o trabalho de cada um, levando-os a aprender com a prática. Alertaram ainda, que os profissionais da atualidade vivenciam esta mesma dificuldade.

Amostragem: Após um trabalho de investigação de processos de aprendizagens e interação professor/aluno, por um período de 6 anos, de 1994 a 2000. Os dados coletados e analisados a partir de um trabalho que foi realizado com crianças da faixa etária de 05 a 08 anos, de nível social elevado (classe média alta e classe alta), que estudaram em escola particular especializada no ensino de música, na cidade de Goiânia.

Procedimentos: A metodologia propôs, como princípio básico, a inovação do estudo do violão, onde o uso da criatividade é a base pedagógica principal para o desenvolvimento cognitivo musical das crianças.

O uso da imaginação foi utilizado como ferramenta para que o desenvolvimento criativo-musical ocorresse, e conseqüentemente, o melhor aprendizado do instrumento, fosse uma constante. A utilização do imaginário infantil assim como atividades lúdicas, foram utilizados como suporte metodológico para que os alunos compreendessem corretamente questões técnicas ou musicais relativos a execução do violão.

O trabalho foi desenvolvido em duplas de alunos, duas vezes por semanas, com sessões de 30 minutos cada, consistiu de práticas de exploração sonora do violão, através do uso da imaginação, técnicas de improvisação e criação.

Análise dos Dados: A partir de observações em sala de aula, das fichas de avaliação de desempenho dos alunos, dos programas de recitais individuais e/ou coletivos e eventos artísticos detectou-se, que através do ensino coletivo, as crianças da faixa etária inicial aprendiam com mais facilidade o conteúdo proposto do que os alunos que aprendiam o instrumento a partir do modelo de aula individual. Com o exercício do esquema de duplas, ou seja, duas crianças iniciando no instrumento ao mesmo tempo,

pode-se desenvolver atividades e estratégias pedagógicas impossíveis em uma aula de instrumento tradicional. Observou-se no decorrer do processo, que práticas de improvisação, de criação, de exploração sonora do violão constituíram atividades que despertaram a sensibilidade e percepção musical dos alunos, criando uma relação de afetividade do aluno com o violão.

CONCLUSÕES E INDICAÇÕES FINAIS :

O uso da criatividade é um elemento extremamente importante na vida da criança, independente dos interesses ou futuras carreiras. Através da exploração criativa, uma criança terá mais chances de se tornar um adulto criativo, produtivo e com muito sucesso, independente de qual a carreira escolhida. Por isso, é dever do professor de música, despertar as habilidades criadoras, incentivando, desenvolvendo e treinando-as, pra que o uso da criatividade aumente com a prática. Usar a criatividade deve ser uma prática constante na vida de todos, sendo que a mesma, pode transformar a realidade do ser humano e da sociedade.

O professor deve criar um ambiente que lhe faça o aluno a vivenciar e a conhecer, mas que também lhe faça sonhar, criar, inventar, imaginar, ou seja, deixar com que pensamento criativo flua. E o meio ambiente não deve ser entendido apenas como a referência espacial, o lugar, propriamente dito; mas o ambiente lúdico e encorajador criado pelo professor para que o aluno se expresse de maneira livre e natural. A partir dessa confiança mútua, o canal da percepção e do conhecimento estará aberto para receber vários e diferentes estímulos, fazendo com que os mesmos se consolidem em matéria expressiva.

O objetivo maior nas atividades de improvisação e criação na fase etária inicial, é despertar o interesse da criança pelo ato criativo, desenvolvendo a sua potencialidade e/ou capacidade de criação, como forma de expressão, não só musical, mas em todos os segmentos de sua vida, formando portanto, um ser humano mais criativo e conseqüentemente, mais sensível e interessante. Visa-se daí, a exploração sonora criativa do violão; o uso da imaginação e das atividades lúdicas que trabalhem o conteúdo técnico-musical do instrumento para o melhor desenvolvimento infantil; a utilização de repertório baseado em peças que as crianças possam identificar como representativas de seu cotidiano, sobretudo as canções folclóricas brasileiras; entre outras atividades correlatas.

Portanto, concluiu-se ao final da pesquisa que o uso da criatividade e/ou lúdico, dos jogos de imaginação, da improvisação e da criação promovem o melhor ensino do violão, trazendo aos alunos um desenvolvimento técnico-musical-criativo, de maneira prazerosa e extremamente produtiva. Deve-se ressaltar mais uma vez, a importância do uso da criatividade na iniciação ao violão : quando os alunos iniciaram o fazer musical através do uso da criatividade, ou seja, da imaginação, da improvisação, da criação e da exploração sonora do violão (na fase de pré-alfabetização no violão), eles já estavam trabalhando questões técnico-musicais que possibilitaram o seu melhor desenvolvimento.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDERSON, Willian M.; LAWRENCE, Joy E. *Integrating music into the elementary classroom*. 3 ed. Ken State University, Ed. Wadsworth Publish Company, 1995.

ARONOFF, Frances W. *La musica y el niño pequeño*. Buenos Aires, Ed. Ricordi Americana, 1974.

BALDWIN, Alfred L. *Teorias de desenvolvimento da criança*. São Paulo, Ed. Livraria Pioneira, 1973.

BEE, Helen. *A criança em desenvolvimento*. Porto Alegre, Artes Médicas, 1996.

CARLEVARO, Abel. *Escuela de la Guitarra*. Buenos Aires, Ed. Barry, 1979.

DUDEQUE, Norton. *História do violão*. Curitiba, Ed. da UFPR, 1994.

FIGUEIREDO, Eliane L. A iniciação musical, objetivos e características. *Revista Goiana de Artes*, Vol.10, N. 1, pp. 47-56, 1989.

_____. Verdades acerca da criatividade. *11 Festival de Artes da Cidade de Goiás/1 Seminário Goiano de Educação Estética*, p. 4, 1999.

GAINZA, Violeta Hemsy de. *La iniciación musical del niño*. Buenos Aires, Ed. Ricordi, 1964.

GALINDO, João Maurício. *Instrumentos de arco e o ensino coletivo*. São Paulo, Cordas Pró Guri, 1998.

HAIR, Harriet I. Divergent research in children's musical development. *Psychomusicology*, Spring/Fall, pp. 26-40, 1997.

HAUSNER, Lee; SCHLOSBERG, Jeremy. *Teaching your child creativity*. Washington, D.C., LifeLine Press, 1998.

- ISENBERG, Joan P.; JALONGO, Mary Renck. *Creative expression and play in early childhood*. 2 ed. Prentice-Hall, Inc. New Jersey, 1997.
- KEMP, Anthony E. *Introdução à investigação em educação musical*. Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, 1995.
- KOELLREUTTER, Hans-Joachim. O ensino da música num mundo modificado. *Cadernos de Estudo: Educação Musical*, N. 6, pp. 37-44, 1997.
- MAHLE, Maria Aparecida. *Iniciação musical*. São Paulo, Ed. Irmãos Vitale, 1969.
- MORAES, Abel. Ensino instrumental em grupo: uma introdução. *Música Hoje - Revista de Pesquisa Musical*, N. 4, pp. 70-78, 1997.
- NOGUEIRA, José Henrique. www.cbm-musica.org.br, 1999.
- OSTROWER, Faiga. *Da criatividade em educação musical – textos de apoio*. Ministério da Cultura/Funarte, 1988.
- PINTO, Henrique. *Iniciação ao violão*. São Paulo, Ed. Ricordi Brasileira, 1978.
- _____. *Ciranda das 6 cordas*. São Paulo, Ed. Ricordi Brasileira, 1985.
- PUJOL, Emílio. *Escuela razonada de la guitarra*. Vol. 1. Buenos Aires, Ed. Ricordi, 1956.
- SCOTT, Carol R. How children grow musically. *Music Educators Journal*, pp. 28-31, 1989.
- SIMS, Wendy L. Characteristics of young children's music concept discrimination. *Psychomusicology*, Vol. 9, N. 1, pp. 79-88, 1990.
- QUINE, Hector. *Guitar technique*. Oxford, Oxford University Press, 1995.
- VIGLIETTI, Cedar. *Origem e história de la guitarra*. Buenos Aires, Ed. Ricordi, 1961.
- RUSHTON, Julian. *A música clássica – uma história concisa e ilustrada de Gluck a Beethoven*. 2 ed. Rio de Janeiro, Ed. Zahar, 1991.
- TINHORÃO, José Ramos. *História social da música popular*. São Paulo, Ed.34, 1999.
- WEIGEL, Anna Maria G. *Brincando de música*. Porto Alegre, Ed. Kuarup, 1988.
- WOOD, David. *Como as crianças pensam e aprendem*. São Paulo, Ed. Martins Fontes, 1996.

Clique no retângulo para ir ao índice

AS MÚSICAS NO CETEP - QUINTINO

Elza Lancman Greif

O CETEP-Quintino, Centro de Educação Tecnológica e Profissionalizante é uma das unidades da Secretaria de Estado de Ciência e Tecnologia, que conta com o suporte da FAETEC-Fundação de Apoio às Escolas Técnicas do Estado do Rio de Janeiro. O CETEP-Quintino ocupa um espaço de 1.300.000 metros quadrados, onde anteriormente funcionava a FUNABEM (Fundação do Bem Estar do Menor) e é um complexo constituído de vinte e quatro escolas, entre estas a Escola de Música que atende a cerca de mil alunos moradores de bairros do subúrbio do Rio e de outros municípios.

Quintino é um bairro do subúrbio carioca que se caracteriza por um intenso movimento cultural, especialmente musical, pois é berço de muitos compositores e intérpretes de música popular brasileira e em seus arredores encontram-se escolas de samba blocos carnavalescos, igrejas, clubes e bares onde há, geralmente, música ao vivo.

A Escola de Música, fundada em 1998, oferece os cursos de Musicalização, Flauta doce e transversa, Violão clássico e popular, Cavaquinho, Teclado, Viola, Violino, Violoncelo, Canto, Percussão e instrumentos de sopro de palheta e de metal. Conta com uma Banda, um Coral, uma Orquestra de Câmara, Grupos de Choro e MPB e outros, vocais e instrumentais. Paralelamente às aulas práticas de Canto e instrumentais ocorrem aulas de Percepção Musical, Canto Coral, Harmonia e História e Estética da Arte.

O corpo docente da Escola é constituído de profissionais de extrema qualificação, tanto na formação musical quanto na pedagógica, caracterizada pela prática musical e experiência profissional de cada professor, o que fundamenta a linha pedagógica da Escola.

A Escola possui um perfil cultural brasileiro que corresponde aos anseios musicais da comunidade. Conscientes da diversidade musical, parte da cultura brasileira, os professores pretendem uma abordagem multifacetada da música brasileira, adicionada ao pensamento de que “a organização social da escola de música refere-se em diversos modos à coexistência e inter-relações de variados estilos musicais e repertórios nestas instituições” (Nettl, 1995,p.85).

Durante o ano de 2001 realiza-se o Projeto “Cultura Brasileira – Panorama da Música Popular, Erudita e Folclórica” com o objetivo de levar o aluno inscrito na Escola a uma prática musical interpretativa aproximando-o do contexto histórico da música brasileira, considerando a sua amplitude dentro das categorias classificadas como popular, erudita e folclórica.

Este projeto reflete uma realidade que existe na escola desde a sua fundação qual seja pela escolha por parte dos professores de um repertório constituído de compositores ilustres da música brasileira como Anacleto de Medeiros, Candeia, Cartola, Dorival Caymmi, Egberto Gismonti, Gilberto Gil, Guinga, Hermeto Pascoal, Lobo de Mesquita, João Pernambuco, Nelson Cavaquinho, Noel Rosa, Patápio Silva, Paulinho da Viola, Pixinguinha, Radamés Gnattali, Villa-Lobos e outros, além de uma abordagem cuidadosa da música folclórica.

O presente trabalho originou-se a partir de observações sobre alguns alunos muito aplicados no estudo de seus instrumentos e empenhados em participarem dos grupos musicais da Escola: (de Choro, MPB, o Coral, a Banda, a Orquestra de Câmara e outros em formação). Além disso percebemos a crescente atração desses alunos pela música clássica e, por outro lado o pouco ou nenhum interesse em participarem dos eventos realizados em outros espaços do CETEP-Quintino, apesar dos inúmeros convites feitos pelo diretor geral deste complexo, como por exemplo a Feira realizada com o intuito de fortalecer um intercâmbio entre as diversas escolas.

Decidimos colher informações através de entrevistas semi-estruturadas realizadas com alunos escolhidos aleatoriamente e com o funcionário responsável pelo funcionamento do equipamento de som nas festas e eventos do CETEP, considerando a afirmativa de que “pessoas não somente sabem o que gostam mas também têm idéias claras e freqüentemente têm modos agressivos de falar sobre o que não gostam” (Frith, 1987,p.140) . As perguntas direcionadas aos alunos visavam basicamente saber o nome, idade, bairro de moradia, a escolha do instrumento e a preferência musical e ao funcionário perguntamos, além do nome e bairro, a preferência musical e quem escolhe as músicas tocadas nas festas.

Constatamos que os entrevistados, com idades entre 12 e 39 anos, moram em bairros do subúrbio, como Quintino, Coelho Neto, Guadalupe, Jacarepaguá, Méier, Piedade, Vila da Penha, Vila Kennedy e Vila Valqueire ou em municípios mais distantes como Comendador Soares, Japeri, Mesquita, Nova Iguaçu e Queimados.

Os alunos, oriundos de uma camada sócio econômica de baixa renda, chegam à Escola com uma vivência musical de espaços onde a música popular é a mais tocada e ouvida, desde que “... as funções sociais da música popular estão na criação de identidade, no domínio de sentimentos e na organização do tempo” (Frith, 1987, p.144).

Desejosos de progredir na música, muitos só conseguem comprar o instrumento musical quando começam a trabalhar, embora tenham o tenham escolhido desde a infância, como Carlos Vinícius dos Santos, 20, que desde os seis anos queria tocar o violão e hoje estuda violão clássico. Outros jovens aguardam uma oportunidade como André de Souza Ribeiro, 14, que começou a estudar flauta e só depois de dois anos o pai comprou o instrumento para ele.

Na preferência do instrumento encontramos diferentes motivos como por exemplo a escolha de cavaquinho e violão por Allan Rocha Ferreira, 20, que toca em grupos de samba e de choro e conhece o choro desde criança ouvindo um tio tocar ou a escolha de bombardino por Edson Augusto Monteiro, 17, que considera o instrumento ótimo para fazer prova para a carreira militar, ou a escolha do violino por Raquel Costa Pereira, 16, após assistir a um concerto com a violinista Ana de Oliveira no Teatro Municipal.

Em relação à música que ouvem em casa ou em outros lugares os alunos citaram a música clássica e sacra, o rock, o choro e o pagode, a MPB, a bossa nova pelos arranjos dissonantes como disse Rejane Francisco dos Santos, 21, aluna de saxofone alto e componente do Coral e da Banda, jazz, “blues” e “tudo” como afirma Luiz Eduardo Pinto da Conceição, 21, que iniciou estudando o clarinete e hoje toca também o teclado, violão, cavaquinho, baixo, saxofone, a trompa, o trombone, participa do Coral e da Banda.

Alguns desses alunos já chegaram à Escola conhecendo a música clássica como os estudantes de violino Raquel e Ednaldo Camilo Borba Filho, 15, mas outros tiveram o primeiro contato na Escola de Música como Allan, Carlos Vinícius e Fábio Augusto Torres que estão estudando violão clássico, André ao tocar Beethoven na flauta, ou Mônica Borges, 22, que iniciou no Coral e hoje estuda teclado.

O Sr José Ramos é funcionário técnico de áudio e montagem de som nas escolas e no Teatro CETEP-Quintino. Ao entrevistá-lo disse-me que é ele quem escolhe as músicas para as festas e eventos no CETEP, quando leva a sua própria coleção de discos com músicas de diversos ritmos, como samba, pagode, “axé music”, “tchan”, de danceteria e de cantores do momento. Afirma conhecer o gosto dos alunos das escolas

pois antes de ser funcionário era menino interno da FUNABEM e há mais de vinte anos frequenta esse mesmo espaço. Como preferência musical citou o samba de roda mas em casa gosta de ouvir “blues” e “charm”, mas a sua jovem filha prefere o pagode e “axé music”.

Como já assistimos a alguns desses eventos como a Feira, observamos que as músicas são tocadas sempre em volume alto e a frequência predominante é de diretores e assessores, professores e funcionários que, aparentemente, apresentam indícios de apreciar esse tipo de música pois formam-se alguns pares que dançam. Por ser ao ar livre, o único grupo da Escola que tem se apresentado é a Banda de Música.

A maioria dos alunos entrevistados responderam que não gostam de pagode, “tchan” ou “axé music” pois são músicas feitas para ganhar dinheiro; não têm melodia nem ritmo; são repetitivas; atrapalham porque as pessoas não se acostumam a ouvir Gil, Caetano e outros da MPB; “funk” não é arte; não fazem parte da chamada “boa música”; não se comparam com a música clássica.

Este relato mostra algumas questões que posteriormente merecem ser estudadas e aprofundadas. Uma é a que se refere à discriminação por parte dos alunos da Escola de Música de músicas que também fazem parte da cultura brasileira; a outra é tentar saber o que os alunos das outras escolas do complexo CETEP pensam sobre essas músicas escolhidas pelo Sr Ramos que afirma conhecer o gosto dos alunos; uma outra questão refere-se ao fato de que os alunos da Escola de Música e, provavelmente, os outros alunos vêm do mesmo entorno geográfico cultural, que é o subúrbio do Rio de Janeiro ou municípios da Baixada Fluminense; ainda uma outra é tentar descobrir a razão pela qual alunos que começam a estudar a música popular se sentem atraídos pela música clássica.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FRITH, Simon. Towards an aesthetic of popular music. In: LEPPERT, R, e MCCLARY, S (Eds). *Music and Society. The Politics of Composition, Performance and Reception*. Cambridge, Cambridge University Press, pp. 133-149, 1987.

NETTL, Bruno. *Heartland excursions. Ethnomusicological reflections on schools of music*. Urbana, University of Illinois Press, 1995.

[Clique no retângulo para ir ao índice](#)

LABORATÓRIO DE INVESTIGAÇÃO SONORA

Fábio Parra Furlanete

Na passagem do século XIX para o século XX iniciou-se um processo de transformação da linguagem musical que iria modificar profundamente o modo de pensar música no Ocidente. Esse processo ocorreu por três vias: a primeira, de cunho exclusivamente estético, a segunda, de caráter tecnológico, e ainda uma terceira de caráter sociológico. A primeira via partiu das obras de grandes compositores como Claude Debussy, Igor Stravinsky e Edgard Varèse, nas quais o timbre dos instrumentos e a sonoridade dos diferentes momentos da música passaram a adquirir função estrutural. E ainda, além da importância conferida às qualidades específicas da instrumentação de cada trecho da obra, em muitos momentos os acordes perdem sua função harmônica e se transformam em agregados sonoros, blocos de timbres que formam a paleta do compositor (Russcol, 1972; Varèse, 1969).

A segunda via nasceu em decorrência de duas invenções do final do séc. XIX: o fonógrafo de Thomas Edison e o telefone de Graham Bell. Com o surgimento dessas invenções passaram a ser possíveis duas coisas antes impensáveis durante toda a história da humanidade: o som, antes um evento absolutamente efêmero e único, passava a ser "congelável", passava a poder ser tratado como um objeto, fixado em um suporte e ouvido, manipulado e reouvido quantas vezes se quisesse, podendo além disso, ser transmitido a longas distâncias, fatos cujas implicações para a estética e o ensino da música, além da escuta em geral, ainda mobilizam músicos e estudiosos no mundo todo (Menezes, 1996; Risset, 1993; Schaeffer, 1966).

Menos localizável no tempo e no espaço, há ainda a terceira via, que ocorre em função das transformações impostas à paisagem sonora urbana pela revolução industrial e que passa a ser objeto de reflexão de músicos, educadores e pensadores das mais diversas áreas (Menezes, 1996; Griffiths, 1978).

Essas três vias aparentemente independentes, que apontam para uma inegável emergência do material sonoro na composição musical (Zamprona, 1997a; Emmerson, 1986), convergiram no meio do século para dois movimentos: a *Musique Concrète*, iniciada por Pierre Schaeffer no final dos anos 40 nos estúdios da rádio francesa ORTF (Schaeffer, 1966), e a *Elektronische Musik*, fundada por Herbert Eimert no início da década de 50 na

rádio NWDR (mais tarde WDR), em Colônia (Eimert, 1973). Esses movimentos procuraram lidar com as três vias acima citadas através de caminhos praticamente opostos: a música Concreta, buscando um contato o mais direto possível com a materialidade sonora sem o intermédio de representações simbólicas pré-definidas, abre mão dos suportes de escrita tradicionais e passa a trabalhar diretamente com os dispositivos de gravação e reprodução do som. A Música Eletrônica, por sua vez, passa a ver nos aparelhos eletrônicos utilizados em rádio uma possibilidade de aplicar o método do serialismo integral na própria constituição interna do som. Ambas as correntes seriam mais tarde unificadas sob o nome de música eletroacústica, termo cunhado pelo próprio Schaeffer.

Esse cenário se torna ainda mais amplo com o desenvolvimento da computação e sua introdução nos centros de pesquisa a partir dos anos 70 e, principalmente, com sua popularização durante os anos 80 (Risset, 1993). A partir desse momento a questão da integração entre as novas tecnologias e as questões estéticas da música começam a entrar na pauta de importantes centros de pesquisa como, por exemplo, o IRCAM e o GRM, na França, o MIT e o CCRMA nos EUA, de onde surgem os músicos formadores de uma das correntes mais atuantes da música eletroacústica atualmente: a *Computer Music*.

O desenvolvimento da música eletroacústica causou uma grande modificação nas formas de representação utilizadas na composição musical. A alteração do suporte instrumental, o avanço no desenvolvimento das teorias que descrevem o som, seu comportamento e o funcionamento da percepção deste, as possibilidades de suporte de escrita ampliadas para além do papel fizeram com que os compositores recorressem a formas de representação bastante diversas daquelas encontradas na música tradicional, transformando profundamente não só a elaboração dos discursos musicais como também sua interpretação, ou seja, escuta e análise musical (Furlanete, 1999). Essas transformações fizeram com que em pouco mais de 50 anos de existência a música eletroacústica se firmasse como o principal ponto de referência para os compositores da chamada “música erudita” contemporânea, a ponto de não poder ser ignorada nem por aqueles que ensinam e praticam música exclusivamente instrumental, sob a pena de não vivenciarem as principais questões estéticas da segunda metade do séc. XX e de hoje.

No campo da educação musical a música eletroacústica apresenta questões de grande interesse, como a do rompimento da divisão tradicional entre som musical e ruído, a incorporação da paisagem sonora na linguagem musical e a das novas formas de escuta decorrentes dessas posturas. Não podemos esquecer que o nascimento dessa música partiu da preocupação com a percepção do som e que o primeiro (e maior até hoje) esforço de lançar

suas bases teóricas (Schaeffer, 1966) direcionou-se não para a composição musical, mas para a percepção, para o desenvolvimento de um novo solfejo, para a educação. Há também que se destacar uma questão seriamente estudada hoje em dia no principais centros de pesquisa em todo o mundo: a integração entre as novas tecnologias e o ensino da música. Apesar disso, métodos de ensino musical que levem em consideração todas estas questões ainda não se firmaram no cenário da educação musical brasileira, deixando em aberto um vasto campo de investigação para os futuros educadores musicais envolvidos com esses problemas.

O pioneirismo da UEL na adoção da música eletroacústica no currículo de um curso de Licenciatura em música no Brasil, abre um valioso precedente para o estudo e pesquisa acadêmicos no Brasil. Valendo-se disso, este projeto tem procurado, de um lado, oferecer aos alunos - os quais se interessarem em se aprofundar nas questões referentes ao desenvolvimento e aplicação da linguagem musical contemporânea em educação musical - a oportunidade de um contato mais direto e intenso, tanto do ponto de vista prático como do teórico, com as possibilidades técnicas e estéticas proporcionadas pela vivência do trabalho em um estúdio de composição. Criando um ambiente propício à incorporação de experiências de composição musical no âmbito das estéticas contemporâneas - em especial a da música eletroacústica - e das novas tecnologias à disposição dos músicos, esperamos não só o enriquecimento do universo de possibilidades do futuro educador mas também um impulso à produção e à difusão artísticas através do meio acadêmico. Por outro lado, esse projeto tem dado apoio, através do trabalho desses alunos que nele estagiam, ao desenvolvimento das atividades de ensino - não só das disciplinas diretamente envolvidas mas de todas as que necessitam utilizar-se dos recursos do estúdio - à pesquisa - através do atendimento e/ou orientação a compositores e pesquisadores que necessitem do estúdio para complementar ou mesmo realizar seus trabalhos - e à extensão - por meio tanto da realização de encontros abertos de um grupo de estudos em música eletroacústica formado com os estagiários quanto através da difusão de obras de música eletroacústica em concertos abertos ao público.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CAESAR, Rodolfo. O zig-zag conceitual no estúdio de composição. Tradução extraída da tese do próprio autor: *The Composition of Electroacoustic Music*, UEA, 1992.

EIMERT, Herbert. *¿Que es la música electrónica?.* Buenos Aires, Nueva Visión, 1973.

EMMERSON, Simon. (Org). *The language of electroacoustic music*. New York, Harwood Academic Publishers, 1986.

FURLANETE, Fábio. Models of sound representation in eletroacoustic composition. *Anais do XIX Congresso Nacional da Sociedade Brasileira de Computação*, Vol. 3, pp. 141-148, 1999.

GRIFFTHS, Paul. *Modern music: a concise history*. London, Thames and Hudson, 1978.

LANSKY, Paul. A view from the bus: when machines make music. *Perspectives of New Music*, Vol. 28, N. 2, pp. 102 - 110, 1990.

MENEZES Filho, Florivaldo. *Atualidade estética da música eletroacústica*. São Paulo, UNESP, 1999.

RISSET, Jean-Claude. Synthese et matériau musical. *Cahier de L'IRCAM*, N. 2, pp. 43-66, 1993.

RUSSCOL, H. Edgard Verèse and 'The Liberation of Sound'. *The Liberation of Sound: An Introduction to Electronic MusicI*. Englewood Cliffs, Prentice-Hall, pp. 43-65, 1972.

SCHAEFFER, Pierre. *Traité des objects musicaux* [Nouvelle Édition]. Paris, Éditions du Seuil, 1966.

VARÈSE, Edgard. Freedom for music. *The American Composer Speaks*. Louisiana, Louisiana State University Press, pp. 184-192, 1969.

ZAMPRONHA, Edson S. Linguagem: propriedade emergente do material. *Arte UNESP*, N. 13, pp. 31-53, 1997.

_____. Linguagem musical como uma propriedade emergente da interação entre objetos sonoros. *Pesquisa e música*, N. 3, Vol. 1, pp. 11-15, 1997.

Clique no retângulo para ir ao índice

ESCUTANDO A "MÚSICA DAS RUAS": UMA POSSIBILIDADE PARA A INVENÇÃO DE IDÉIAS DE MÚSICA

Fátima Carneiro dos Santos

Com as mudanças ocorridas no ambiente sonoro cotidiano e no pensamento musical, ao longo do século XX, elementos como o ruído e o silêncio vieram reformular e colocar em questão a noção de escuta musical. Frente a isso, a escuta de “paisagens sonoras” passou a ser uma prática entre diversos compositores, sobretudo aqueles que estiveram ligados, direta ou indiretamente, ao movimento futurista. Tal idéia espalhou-se, principalmente, no pensamento composicional e educacional do compositor canadense Murray Schafer, a partir da década de 1970, refletindo, em parte, as proposições do compositor francês Pierre Schaeffer e do compositor norte-americano John Cage.

Sob tal perspectiva foi desenvolvida a pesquisa *Escutando paisagens sonoras: uma escuta nômade*¹, com um estudo do percurso que levou Schafer a sugerir a escuta da paisagem sonora mundial (ambientes sonoros) como se fosse música. A esta idéia, que confundiria a noção de paisagem sonora com a de música, foram contrapostas as noções de “objeto sonoro” de Schaeffer, e a de “silêncio=ruído” de Cage, permitindo verificar o quanto esses três compositores estariam ligados, de certa forma, a um redelineamento da própria idéia de “escuta”, a partir desta nova experiência sonora.

Tendo em vista a problemática “música=paisagem sonora”, e com o intuito de pensar a escuta dessas paisagens, especificamente as paisagens sonoras urbanas, evitando submetê-las aos parâmetros da escuta musical, a referida pesquisa teve como foco a “música das ruas”, apresentando a possibilidade de uma outra escuta, então denominada de “escuta nômade”².

¹ Dissertação de Mestrado, desenvolvida no âmbito do Programa de Estudos Pós-Graduados em Comunicação e Semiótica da PUC/SP, defendida em abril de 2000, sob orientação do Prof. Dr. Silvio Ferraz.

² Para pensarmos tais idéias - “música das ruas” e “escuta nômade”- nos valem tanto da idéia de nomadismo apresentada pelo francês Gilles Deleuze, no livro *Mil platôs*, em parceria com Félix Guattari, quanto da noção de “música flutuante”, apresentada por Mireille Buydens, em seu livro *Sahara: l'esthétique de Gilles Deleuze*. Vale ainda ressaltar que o termo “escuta nômade” é apresentado por Silvio Ferraz, em seu livro *Música e repetição: a diferença na composição contemporânea*, no capítulo em que trata da heterogenia da escuta.

Com tal proposição buscou-se uma escuta de paisagens sonoras que, ao invés de moldadas através de uma escuta musical, punha em jogo uma outra idéia de música e, por conseguinte, de escuta: uma escuta que compõe³.

*

* *

Pretendendo dar continuidade ao estudo conceitual iniciado no mestrado, e entendendo que este deixou em aberto possibilidades para aplicações, quer seja no campo da escuta/criação a partir dos sons ambientais, quer seja no campo da educação musical, é que está em andamento a pesquisa *Repensando a idéia de música e de escuta a partir de um jogo de transformação dos sons da rua*⁴. O projeto propõe o desenvolvimento de pesquisa na área da criação sonora, envolvendo um jogo de transformação de sons de ruas, através do uso de suporte tecnológico. Parte do objetivo desse estudo ocorre no domínio conceitual, porém concatenado com um jogo de experimentação prática que permita pensar e repensar a idéia de música e de escuta. Com isto, busca-se verificar, através de um trabalho de captação e transformação dos sons das ruas, o quanto uma escuta desses sons pode ser reconstituída no âmbito do estúdio. A etapa correspondente a esse objetivo consiste tanto no uso de diferentes modos de captação de um mesmo ambiente sonoro, quanto na transformação do som gravado, através de diversos recursos como filtragem, espacialização, síntese e ressíntese. Ao lidar com esse material gravado e com as várias possibilidades de combinação dos sons, buscamos construir novos espaços de escuta, atualizando outras escutas que, diferentemente da “escuta musical” proposta pela tradição, desautomatizam nossos hábitos, revelando aquilo que muitas vezes deixamos de ouvir. E, ao desautomatizar uma escuta construída pelo hábito - uma escuta habitual - através de um jogo de transformação, no qual os espaços sonoros captados são cruzados e deslocados, outras escutas

³ O que se entende, neste estudo, por escuta, não é simplesmente o “pôr o ouvido à disposição de”, ou o “prestar atenção”, mas sim aquilo que Pierre Schaeffer chama de um “inventor de objetos sonoros”. Escutar é, aqui, um jogo de distinguir, realçar e inventar objetos sonoros, no limite entre o audível e o inaudível.

⁴ Vale ressaltar que esta pesquisa constitui-se de dois momentos: **criação/transformação sonora** e **reflexão conceitual**, desenvolvidas, respectivamente, no Laboratório do Núcleo de Linguagens Sonoras do programa de Estudos Pós-Graduados em Comunicação e Semiótica da PUC/SP e no âmbito do grupo de estudos Música e Filosofia: Leituras em Gilles Deleuze, uma atividade do projeto de extensão Núcleo de Música Contemporânea da Universidade Estadual de Londrina.

da rua são atualizadas e, tanto o espaço da “música das ruas”, quanto a própria idéia de música e de escuta podem ser redimensionados⁵.

*

* *

Frente uma realidade na qual os limites entre música e não música encontram-se bastante tênues, retomamos uma citação de Schafer, quando este diz que “desde 1913, o mundo deixou de ser dividido entre reinos musical e não musical” (Schafer, 1977, p.111). Ao falar sobre uma possível indistinção entre música e não-música, ou entre música e “paisagem sonora”, o autor está chamando a atenção de educadores musicais para o fato destes, geralmente, não proporcionarem a seus alunos uma vivência e uma consciência musical do seu entorno sonoro, “esquecendo-se” que Luigi Russolo, no início do século XX, já chamava a atenção para o ruído, incorporando-o ao âmbito musical e contribuindo, dessa forma, para a ampliação da própria noção de música.

As proposições estéticas de Russolo, ou melhor dizendo do movimento futurista e, posteriormente, do dadaísmo, acabaram possibilitando, de certo modo, o pensamento estético de John Cage, considerado por nós como um dos compositores que mais colaborou na ampliação e “reinvenção” da idéia de música e de escuta. Basta lembrar que, através de uma atitude estética que elegeu o acaso como procedimento básico de seu processo composicional, Cage propõe uma “música como processo” (ou uma “música essencialmente sem propósito”), e não mais como um objeto dado “a priori”. Além disso, o fato de ter aberto as “janelas” de sua música aos sons do ambiente, permitiu uma interpenetração entre música e sons ambientais, onde “som=silêncio=ruído(sons do ambiente)”, estabelecendo uma outra relação entre vida e arte e tornando o ato de escutar também um ato de compor.

Essa força de invenção da escuta imaginada por Cage é justamente o que leva a escuta para fora de um universo não mais restrito à idéia convencional de música, na qual escutar implica, basicamente, em compreender um jogo de significados, expressivos ou formais. Em Cage, ao contrário, a escuta opera de modo livre e fluido, não se deixando moldar pela espessura do

⁵ Vale ressaltar que resultados parciais (sonoros e conceituais) dessa pesquisa foram apresentados no XIII Encontro Nacional da ANPPOM.

material ou pelos limites do suporte. É uma escuta que se deixa “arrastar pela imaterialidade flexível do som”; que se deixa desterritorializar a todo momento pelas linhas de forças (sonoras) que nos puxam, nos empurram, nos deslocam a todo momento: uma “escuta nômade”⁶.

O fato de os limites entre música e não música estarem cada vez mais indiscerníveis e, questões como a “imprecisão, a ambivalência, a tentativa de escapar a um sentido fixo” ser algumas das ambições da música contemporânea (Ferraz, 1998, p. 250), o que a aproximaria da idéia de uma “música flutuante”⁷ (ou nômade), nos levam a crer na necessidade de se promover situações que lancem o ouvinte em situações sonoras desconhecidas, inusitadas, que o force a um ato de escuta outro que não aquele de uma escuta do hábito; uma escuta com uma força de invenção tal qual imaginada por Cage. Se a música (ou a “nova” música) tem se apresentado como um campo que opera num alto grau de mobilidade, agindo como um ponto de resistência e forçando o ouvinte a outras escutas, estamos propondo, ao longo de nossos estudos, uma escuta da “música das ruas”, enquanto um ato de resistência. Entregar-se a uma escuta prazerosa das ruas, a uma escuta que desvela “músicas” que vão além dos signos sonoros decodificados por uma escuta do hábito – uma escuta que compõe -, implica em um ato que desvela outras escutas e que possibilita a invenção de músicas, ou de idéias de música. E, uma vez que um dos objetivos da educação implica na leitura e invenção de mundos, não seria o da educação musical o de inventar idéias de música?

*

* *

Neste sentido, acredita-se que a proposição de ouvir a "música das ruas", não como rua, nem como música no sentido tradicional, mas como forças sonoras que se cruzam e entrecruzam, se dissipam (...), é uma proposta que possibilita, a quem quer que seja, trilhar seu próprio

⁶ A escuta nômade é, nas palavras de Ferraz, “fazer a escuta transitar incessante e irregularmente daquilo que é registrável e controlável (os símbolos e as formas) ao que não é abarcável, ao singular das micro-percepções, ao singular de cada decisão instável de escuta”. FERRAZ, Silvio. Comunicação verbal, apresentada durante o XIII Encontro da ANPPOM, realizada em 2001, em Belo Horizonte – MG.

⁷ A idéia de uma “música flutuante” é apresentada, como dissemos anteriormente, por Mireille Buydens, em contraposição à idéia de uma “música de funções”. Para a autora esta música, “flutuante”, não revela mais relações por desenvolvimento ou por hereditariedade, mas apenas aquelas dadas por contágio, na qual os fluxos sonoros afloram em uma rede de conexões, remetendo-nos às características do espaço nômade deleuzeano. BUYDENS, Mireille, apud SANTOS, Fátima C. *Escutando paisagens sonoras: uma escuta nômade*, op. cit., p. 118.

caminho de escuta, não mais inventando suas músicas, mas idéias de música. Assim, tendo em vista a idéia de uma escuta nômade e levando em conta esse jogo de dimensionar e redimensionar a música é que estamos propondo, no âmbito do projeto descrito anteriormente, uma investigação no campo da escuta de paisagens sonoras junto a crianças, buscando, assim, pensar uma educação musical fundada na idéia da escuta como ato criador, que envolve o homem e as sonoridades ao seu redor. Aproximando-nos de propostas de artistas acústicos como, por exemplo, a de Max Neuhaus, que convidam o ouvinte a escutar, “in loco”, os ruídos da cidade, através de intervenções com a “simples” palavra: Escuta!, pretendemos convidar as crianças a, simplesmente, escutarem sua cidade.

Esta proposta pretende ser o início de uma pesquisa na área e, por isso, está sendo aqui apresentada como uma "proposta piloto", que envolverá a participação de crianças, com faixa etária entre 7 e 11 anos, contando também com a participação de alunos da graduação em Música⁸. Em um primeiro momento desta proposta serão realizadas, diretamente com as crianças, entrevistas (individuais) e atividades de campo, tais como: "passeios sonoros"⁹ (ou "passeios de escuta") e gravações (e escuta) dos percursos dos passeios. Num segundo momento, que poderá ocorrer concomitantemente ao anterior, serão realizadas as leituras dos dados coletados (entrevistas), o que fornecerá dados para a elaboração das próximas entrevistas (e passeios) que se sucederão à primeira, uma vez que esta deverá ser elaborada "a priori". De posse de todos os dados será realizada, com o apoio de bibliografia especializada, uma análise dos mesmos, cujas possíveis "conclusões", acreditamos, possam apontar caminhos e possibilidades para a continuidade de tal proposta.

Vale esclarecer que a primeira entrevista a ser realizada deverá ocorrer antes do primeiro “passeio”. Neste primeiro contato indagaremos sobre o que mais chama a atenção das crianças quando andam pelas ruas de sua cidade; se escutam a cidade; o que escutam ou o que gostariam

⁸ Os alunos participantes desta proposta são Eliza Rebeca Simões Neto e Leandro Augusto dos Reis, ambos estudantes do 2º ano do curso de Licenciatura em Música da Universidade Estadual de Londrina.

⁹ A idéia de "passeio sonoro" foi *inspirada* na proposta de "soundwalk", apresentada em TRUAX, Barry (ed.) Handbook of Acoustic Ecology. *World Soundscape Project, Music of the Environment Series*, nº 5, 1978, onde “soundwalk” é entendida como “uma forma ativa de participação na paisagem sonora”, na qual o participante é estimulado a escutar atentamente, com o propósito de efetuar julgamentos críticos sobre as sonoridades dos ambientes, o que difere de nossa proposta, pois não temos intenção de conduzir a criança a nenhuma espécie de julgamento.

de escutar (ou não escutar) (...). Após o primeiro passeio, que será sugerido “apenas” como um passeio (em duplas), realizaremos um novo questionamento, para verificar se houve alguma mudança em suas escutas. Um terceiro passeio será proposto, agora com o uso de MD, quando então a criança gravará o percurso e, posteriormente, ouvirá a gravação, relatando como foi essa “nova” experiência de escuta.

Dessa forma, esperamos chamar a atenção da criança para as sonoridades ao seu redor, através de uma outra atitude de escuta, que não apenas uma escuta do hábito. Não se pretende, de forma alguma, induzir ou propor nenhum tipo específico de escuta mas, simplesmente, oportunizar-lhes o exercício de uma “escuta nômade”. Essa experiência deverá propiciar reflexões, por parte da criança, sobre as paisagens sonoras que as cercam, não apenas de um ponto de vista ecológico, mas também de um ponto de vista estético. Acredita-se que novas idéias de música poderão vir à luz quando do embate entre a experiência de escuta das ruas (onde não há melodia, métrica simples, jogos de figurações harmônicas) e a audição de um trecho musical qualquer, emergindo daí uma idéia alargada de música.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BARBER, Llorenç. La ciudad y sus ecos. *Gramáticas del Agua: Escritos de Arte y Estética*, N. 3, pp. 1-28, 1996.
- BUYDENS, Mireille. *Sahara: l'esthétique de Gilles Deleuze*. Paris, J. Vrin, 1990.
- CAGE, John. *De segunda a um ano*. São Paulo, Hucitec, 1985.
- CAGE, John. *Silence*. Middletown, Wesleyan University Press, 1976.
- CALVINO, Ítalo. *O caminho de San Giovanni*. São Paulo, Companhia das Letras, 2000.
- CAMPOS, Augusto. *Música de invenção*. São Paulo, Perspectiva, 1998.
- DELEUZE, Gilles e GUATTARI, Félix. *Mil platôs - capitalismo e esquizofrenia*. São Paulo, Ed. 34, 1997.
- FERRAZ, Silvio. *Música e repetição: a diferença na composição contemporânea*. São Paulo, Educ/Fapesp, 1998.

_____. Música e comunicação: ou, o que quer comunicar a música? *Anais do XII Encontro Nacional da ANPPOM*, Vol. 2, pp. 515-522, 2001.

NEUHAUS, Max. Listen. In: LANDER, D.; LEXIER, M. (Eds.). *Sound by Artists*. Toronto, Art Metropole, 1991.

RUSSOLO, Luigi. *The art of noises*. New York, Pendragon Press, 1986.

SANTOS, Fátima Carneiro. *Escutando paisagens sonoras: uma escuta nômade*. Dissertação de Mestrado. São Paulo, PUC, 2000.

_____. Repensando a idéia de música e de escuta a partir de um jogo de transformação dos sons da rua. *Anais do XIII Encontro Nacional da ANPPOM*, Vol. 1, pp. 170-175, 2001.

SANTOS, Regina Márcia Simão. Crítica, prazer e criação no ensino-aprendizagem musical. *Anais do 4º Simpósio Paranaense de Educação Musical*, Vol. 1, N. 2, pp. 28-40, 1995.

SCHAEFFER, Pierre. *Tratado de los objetos musicales*. Madrid, Alianza Editorial, 1988.

SCHAFER, Murray. *O ouvido pensante*. São Paulo, Edunesp, 1991.

_____. *The tuning of the world*. Toronto, The Canadian Publishers, 1977.

SHONO, Susumo. Une poï etique d'écote. *Revue d'esthétique*, N. 13,14,15, pp. 449-455, 1987/88.

TERRA, Vera. *Indeterminação: o acaso e o aleatório na música do século XX*. São Paulo, Educ/Fapesp, 2000.

TRUAX, Barry. (Ed). Handbook of acoustic ecology. *World Soundscape Project - Music of the Environment Series*, N.5, 1978.

[Clique no retângulo para ir ao índice](#)

ENSINO E APRENDIZAGEM DO CAVALO-MARINHO INFANTIL DO BAIRRO DOS NOVAIS (1999)

Harue Tanaka

Trata-se de um trabalho de cunho etnográfico, com vistas à observação do processo pedagógico de ensino e aprendizagem musical do Cavalo-marinho infantil do Bairro dos Novais (João Pessoa – PB). Inicialmente, o estudo tratou de abordar características da história do Cavalo-marinho e do grupo atuante, para depois analisar algumas práticas de ensino e aprendizagem comuns em manifestações desse gênero, o que serviu de reflexão para se repensar as práticas, de um modo geral, comuns ao ensino formal (conservatórios, escolas de música, departamentos de universidades), permitindo que fossem pontuadas algumas questões sobre um processo de ensino não-formal contrastante com aquele presente no ensino de natureza formalista. Pois, como disse Conde e Neves (1985, p. 42) “há uma grande distância entre a educação no sistema formal apenas e a educação não-formal, causando assim um retardo no processo de aquisição de conhecimento no sistema educacional vigente, ocasionando a falta de interesse, a dificuldade de aprendizado”.

O conhecimento sobre o que era um Cavalo-marinho surgiu com o contato que tive com mestre *Gasosa* de Bayeux, cidade vizinha à capital e vizinha ao Bairro dos Novais (localizado na periferia). Atraída pela idéia de pesquisar sobre um grupo de crianças e adolescentes, acabei descobrindo que o coordenador do Cavalo-marinho infantil – mestre João – tinha sido aprendiz do mestre *Gasosa*.

Mestre João trabalha com crianças, há muitos anos e prepara, de certa forma, futuros participantes de grupos adultos como, por exemplo, o grupo de Cavalo-marinho adulto do Bairro dos Novais, também conhecido por Boi-de-reis Estrela do Norte e que, atualmente, é dirigido pelo seu enteado mestre Zé Pirralhinho. Pirralhinho, bem como outros integrantes do grupo adulto, fizeram parte da primeira turma de crianças coordenada por mestre João.

O interesse maior dessa pesquisa esteve centrado no processo e na forma como aprendiam os participantes da cena (‘brincantes’), crianças e adolescentes entre

quatro e quatorze anos e moradores da comunidade. As crianças e os adolescentes podem representar uma certa garantia de que manifestações desse gênero tenham uma continuidade, daí a sua grande importância. Todavia, é difícil prevê o futuro destas crianças, e se realmente daí sairá algum mestre. Mas uma coisa é certa, enquanto houver aprendizes, existirá sempre uma grande chance de surgir um mestre.

O trabalho monográfico foi dividido em três partes sendo que a primeira descrevia as características do grupo atuante e o contexto no qual se inseria; a segunda, falava do repertório – as músicas, os textos e o conjunto musical e a terceira parte, descrevia como se dava o processo de ensino e aprendizagem dentro do auto.

O Cavalo-marinho enquanto folguedo autônomo aparece como uma variante do Bumba-meu-boi, que, na Paraíba, tornou-se mais conhecido por Boi-de-reis. Para Zé Pirralinho, um dos mestres também de Boi-de-reis, o Cavalo-marinho e o Boi-de-reis são folguedos que diferem pelas músicas, pela presença de alguns personagens ou quadros em um ou ausência destes no outro. Ele admite que brinca de Boi-de-reis, mas que sua formação inicial foi como integrante de Cavalo-marinho no antigo grupo dirigido pelo pai.

Segundo Fontes (1982, p. 166), o Cavalo-marinho é uma aglutinação de reisados, agrupando cantos, loas, personagens e partes do Boi-de-reis.

O termo é utilizado em dois sentidos: um, que nomeia um outro bailado, variante do Bumba-meu-boi; outro, representando uma das personagens do Bumba-meu-boi e do Cavalo-marinho. Como personagem, o cavalo-marinho é o dono do 'brinquedo' (do folguedo, do auto) é o mesmo que capitão, mestre, amo.

Este estudo é apenas um dos inúmeros exemplos de como se processa a aprendizagem de grupos da cultura popular, a exemplo da Folia de Reis, dos blocos carnavalescos, dos conjuntos de música popular, das bandas de música ou de outros folguedos.

Alguns aspectos encontrados no Cavalo-marinho são comuns a maioria dos grupos supracitados, bem como de outros cuja tradição se mantêm eminentemente pela oralidade.

O grupo e o mestre

Mestre João tem 66 anos e brinca desde os seis anos idade, mantém turmas de Cavalo-marinho regulares, desde 1982, e sempre trabalhou com crianças. A “mestra” do Cavalo-marinho infantil é uma moça de quatorze anos, conhecida por *Zizinha*, filha do enteado do mestre João, o Zé Pirralhinho, mas que é criada por mestre João como filha. É a única integrante feminina que atua no Cavalo-marinho adulto e pelo que se sabe a única mestre mulher de um Cavalo-marinho, na Paraíba, quiçá em todo Nordeste.

Só há pouco tempo a mulher começou a ocupar alguns papéis que eram de domínio exclusivo dos homens. Entretanto, a Catirina, uma das importantes figuras do Cavalo-marinho, ainda é representada por um homem com trajes femininos.

Porém, uma das dificuldades que encontra *Zizinha* em relação à apresentação do auto é que ela não “abóia” [canta o aboio - canto sem palavras, marcado exclusivamente com vogais, entoado pelos vaqueiros quando tangem o gado (Casculo, 1972, p. 21)]. E a voz masculina, nesse caso, torna-se imprescindível para caracterizar o aboio, aqui no Brasil.

O repertório

É rico em toadas ou cantos, além de recitativos ou *loas* [versos de louvor para um santo ou para uma pessoa].

As músicas comuns aos Cavalos-marinhos apresentam-se de três formas bem distintas e que se entrecruzam, são: a) o aboio – parte introdutória do auto que tem uma característica que é o chamado do boi, comumente realizado pelo dono do grupo, o mestre. b) cantos ou toadas dos mais variados tipos, podendo aparecer de duas formas: b.1) estrofes em um ritmo ternário; b.2) alternadamente, estrofe e refrão, na forma de responsório [mestre/todos]; c) as músicas que servem para acompanhar as toadas e as danças que podem variar entre galope, tombo, rebatida (contradança) e se intercalam com trechos instrumentais. Os baianos ou baiões são não só interlúdios instrumentais, mas

podem ser canções e danças cantadas e que podem aparecer interpolados com os recitativos.

O canto é basicamente em uníssono, havendo uma predominância de forma estrofe/ refrão, sendo, invariavelmente, cada par de versos repetidos.

Os recitativos são apresentados por todos os personagens do auto, tendo cada personagem – humano – sua própria *loa*. Pois, os personagens podem ser humanos, fantásticos e animais.

O conjunto musical

No Cavalo-marinho, os instrumentos são a rebeca, o pandeiro, o reco-reco, a caixa ou ganzá e o triângulo, mais principalmente os três primeiros. O apito é usado apenas com função sinalizadora, em prol da organização e da disciplina.

O que se percebe é que o conjunto musical é formado só por adultos e apesar de existir uma grande dificuldade em manter os músicos no grupo, não há pelo menos, explicitamente, uma preocupação em formar crianças que toquem e dêem continuidade a esse trabalho. As crianças e os adolescentes não tocam, em parte, pela falta de músicos que se predisponham a ensiná-los, pois, a maioria é autodidata e alega não saber ensinar. Todavia, há sempre aquelas crianças interessadas em tocar e que, espontaneamente, mesmo sem nenhuma orientação, pegam qualquer instrumento, geralmente de percussão, e acompanham o grupo nos ensaios, sem medos.

A maior dificuldade, entretanto, está em se encontrar um rebequeiro e um bom pandeirista que são peças-chaves para a existência de um grupo de Cavalo-marinho. Segundo Sérgio Oliveira (o Siba do grupo Mestre Ambrósio) (1994, p. 5), o rebequeiro “é responsável pela condução da melodia, pela afinação dos toadeiros e é comum ouvir se dizer que dá beleza musical ao [C]cavalo-marinho”, enquanto “o pandeiro é o real condutor da música do [C]cavalo-marinho”.

O processo de ensino/aprendizagem

Aqui estão alguns dos pontos mais relevantes da observação feita sobre a prática de ensino/aprendizagem do grupo em análise e que encontramos presentes também nos discursos de pedagogos como Orff, Paynter, Kodaly. Pode-se observar:

a) A facilidade e desenvoltura dos brincantes que dançam, cantam e recitam, além do nítido envolvimento com a brincadeira, estando inteiramente à vontade na representação, mas bastante conscientes dos seus papéis.

b) A tranquilidade e o domínio dos mais antigos na evolução de todo auto.

c) O respeito e o interesse dos novatos diante da atuação dos participantes mais antigos.

d) A atenção e a necessidade dos novatos de se inserirem no grupo, rapidamente. Reveladas, principalmente, pela concentração e pelo **compromisso** que cada participante parece ter com a sua função no “brinquedo”.

Quanto ao exercício de concentração e também sobre a capacidade de memorização diz Santos (1990, p.41) que:

(...) é decorrente do envolvimento no fazer musical em função da significância, do prazer, do sentido que ele tem para o indivíduo, e a capacidade de memorizar que cumpre uma função num processo maior e significativo. Exercitar a concentração e a memorização em situações preliminares, como condição para o envolvimento musical no fazer musical, é prática não encontrada nos meios não-formais de aprendizagem musical.

e) Sobre a questão hierárquica, observa-se que um integrante novato quando ingressa na “brincadeira” sempre encena figuras de menos destaque, não querendo dizer, menos importante. A “ascensão” até o posto de mestre só dependerá do empenho individual de cada um. Trata-se de um desafio, portanto, apresentarem-se de forma cada vez melhor. E em grupos como esses, “o desafio [é] colocado de maneira sistemática no processo de aprendizagem” (Conde; Neves, p. 1984-85, p. 48).

f) Que diante dos brincantes, o mestre reconhece e elogia um brincante pelo seu desempenho e pelo progresso obtido em pouco tão pouco tempo, como uma maneira de estimular este jovem aprendiz, servindo de exemplo para os demais.

g) Um resultado bastante positivo a partir da participação ativa dos novatos que forma misturados aos outros integrantes mais antigos e que, através da imitação aprendem a cantar, dançar e recitar *loas*, sempre assistidos pelos companheiros mais antigos na brincadeira, pelo mestre ou por eventuais ajudantes (p.ex., integrantes do Cavalo-marinho adulto). A participação ativa é condição *sine qua non* para o aprendizado. O fazer auxilia-lhes na memorização das músicas, na seqüência das danças e das cenas.

Não se trata de supervalorizar a ação, existe, inclusive, uma preocupação maior que é de dar sentido ao fazer musical. A importância reside, principalmente, na conjugação do fazer e do sentido que se dá a este fazer.

Isto serve, inclusive, para exemplificar o que Santos (1990, p. 36) falou sobre a necessidade de se substituir a velha prática musical em que o instrumentista isola o estudo técnico instrumental do sentido expressivo, devendo sempre partir de um trecho musical e que diz:

(...) promover a substituição de exercícios isolados sobre elementos da linguagem musical por uma prática musical constante, a partir de uma canção, de uma peça do repertório ou de um trabalho criado pelo grupo, permite que a fixação dos conteúdos se dê de forma significativa e que o seu sentido seja real.

h) A presença de uma interação entre o fazer musical com outras linguagens extra-musicais, utilizando a música não apenas como mera ilustração para a expressão de outra linguagem, mas integrando diferentes manifestações artísticas e expressivas (sonora, literária e gestual).

i) Que o sentido de ensaio para grupos como este tem uma conotação um pouco diferente do senso comum. Ensaiar (Rocha, 1996, p. 237) pode significar “pôr à prova, tentar, exercitar, preparar”. Percebe-se, portanto, que os ensaios têm um sentido de pôr à prova, como se os integrantes estivessem exercitando, de fato, mas, principalmente, sendo constantemente desafiados e colocados à prova de que podem e devem fazer sempre melhor.

O processo de tradição e assimilação do “brinquedo” ocorre de forma bastante intuitiva, predominando o uso da palavra e a demonstração dos passos e movimentos, bem como a imitação da música e o canto que aos pouco vão sendo aprendidos pelos brincantes mirins.

Harwood (*apud* Santos, 1994, p. 11) “comenta sobre a possibilidade do processo de entendimento e engajamento no comportamento musical [modo de aprender música] ser mais universal que o conteúdo da linguagem musical”. É o que se verifica em manifestações populares de modo geral, de grupos conhecidos como os maracatus de Pernambuco, as escolas de samba do Rio de Janeiro, os grupos baianos como a Banda Olodum Mirim, o grupo do Centro Histórico chamado Meninos do Pelô ou mesmo de grupos menos conhecidos, das mais diversas localidades e realidades culturais do país, mas, pertencentes a um mesmo contexto que enfoca um ensino não-formalista, onde as crianças absorvem a estruturação rítmico-melódico através da prática.

A partir de observações feitas sobre a atuação do grupo estudado, pude perceber que se pode extrair um rico material didático, podendo-se levar, inclusive, a trabalhá-lo em outras realidades. Mas, lembrando que ao se transpor determinados elementos que são próprios de um campo para outro, deve-se levar em consideração a maneira de se trabalhar com o material escolhido, bem como a capacidade criativa e o empenho do educador ao passar o conhecimento adaptado a essa nova realidade. É importante que o educador musical introduza elementos e procedimentos de ensino encontrados, também, em realidades diferentes do seu dia-a-dia ou daqueles utilizados pela escola, mesmo que estejam bem distantes do cotidiano da maioria das crianças e adolescentes para a qual está sendo direcionado o trabalho. Aproveitar o que é familiar aos alunos não significa limitar o material escolhido, pois, é sempre importante considerar as experiências, as vivências e os contextos sócio-culturais dos alunos, mas como disse Arroyo (2000, p. 17) “é preciso ter cuidado para não ficar limitado a considerar a experiência do aluno apenas como objetivo de alcançar o que o sistema escolar considera que eles deveriam saber”. Ou, como comentou Santos (1990, p.42) que: “Deve-se ter alternativas para não incorrer no erro de eleger práticas como sendo comuns a todos, refutando-se outras que, fazendo parte da cultura do grupo minoritário [dentro ou fora da escola], poderiam enriquecer a todos”.

Adaptar uma determinada música a uma realidade diferente da sua de origem, não quer dizer retirá-la da música popular, folclórica ou pop, por exemplo, e adaptá-la aos padrões da música erudita. Mas, procurar conhecer o contexto que originou essa música, além de expandir as formas e possibilidades de conhecê-la, o que representa

até mesmo uma forma de expandir o repertório musical do aluno. Além do que, a diversificação do repertório provinda de múltiplas realidades, torna-se enriquecedora tanto para alunos como para os professores.

Hoje, já contamos com inúmeros exemplos que sugerem a inserção de elementos da cultura popular como material didático-musical, dentre gravação de CDs, métodos ou de livros e artigos. Dentre eles: o CD de Antônio José Madureira (compositor, ex-integrante do Grupo Armorial, em Pernambuco) intitulado *O Poder da Música e a Serpente Encantada: Iniciação aos Instrumentos Musicais do Nordeste*; o artigo da Profa. Margarete Arroyo (2000, p. 13), “Um olhar antropológico sobre práticas de ensino e aprendizagem musical”; além de outras publicações da ABEM, de revistas e livros da área de Educação Musical, mais especificamente. Deste artigo devemos salientar dois pontos, inclusive, bastante pertinentes a esta discussão e que permanecem no centro das discussões em Educação Musical, no que tange à necessidade de revisões e ampliações de concepções e práticas consagradas da Educação Musical; e à possibilidade de educadores musicais transformarem suas percepções sobre o que considerar como situações e práticas de ensino e aprendizagem musical.

Fazendo um paralelo com os comentários da Profa. Margarete Arroyo e aproximando-os a esta manifestação apresentada, percebi que os dois pontos acabaram ocorrendo a partir do contato que obtive com uma realidade totalmente distinta da minha, de departamento de música, em que ocorreu um verdadeiro deslocamento cultural, mas que foi extremamente válido para que a partir daí eu começasse a questionar algumas das práticas mais comuns, ditas “conservatoriais”¹.

Portanto, é nessa direção que empreendemos esforços, na busca de novas alternativas para uma prática de ensino e aprendizagem mais estimulante tanto para o aluno quanto para o professor, mas, também mais condizente com o entendimento dessa necessidade de se ampliar a visão sobre a educação musical, hoje em dia. Não podemos e não devemos, apenas, reproduzir modelos importados para a nossa prática de sala de aula. Mas, antes de mais nada é preciso que o professor crie novas possibilidades, lembrando a lição que nos legou Freire (1996, p. 43) de que “ensinar exige reflexão crítica sobre a

¹ Sobre o modelo conservatorial, v. Maura Penna, Ensino de música: para além das fronteiras do conservatório. In: **Da Camiseta ao Museu: o ensino das artes na democratização da cultura**, cap. 12, João Pessoa, Ed. Universitária/UFPB, 1995.

prática”, portanto, pensar criticamente a prática que temos hoje ou que tivemos ontem nos fará, sem dúvida, melhorar a prática vindoura.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARROYO, Margarete. Um olhar antropológico sobre práticas de ensino e aprendizagem musical. Curitiba, *Revista da ABEM*, N.5, pp. 13-19, 2000.

CASCUDO, Câmara. *Dicionário do folclore brasileiro*. 3 ed., Rio de Janeiro, Ediouro, [“aboio”, 21], 1972.

CONDE, Cecília; NEVES, José Maria. Música e educação não-formal. *Revista do Centro de Pós-Graduação, Pesquisa e especialização do Conservatório Brasileiro de Música*, Vol. 1, N. 3, pp. 41-51, 1984/1985.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. São Paulo, Paz e Terra, 1996.

FONTES, Dalvanira F.G. Danças e folguedos folclóricos da Paraíba. In: PELLEGRIN FILHO, A. (Org.) *Antropologia do Folclore Brasileiro*. São Paulo, EDART, pp. 165-182, 1982.

NÓBREGA, Ana C. P. da. *A Rebeca no Cavalo-marinho de Bayeux, Paraíba (um estudo de caso)*. Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro, 1998.

OLIVEIRA, Sérgio R. V. *A Rebeca na Zona da Mata Norte de Pernambuco*. Recife, Departamento de Música, Centro de Artes e Comunicação / UFPE. Monografia, 1994.

PENNA, Maura. Ensino de música: para além das fronteiras do conservatório. In: ROSAS, Y. (Org.) *Da Camiseta ao Museu: O Ensino das Artes na Democratização da Cultura*, João Pessoa, Ed. Universitária/UFPB, cap.12, 1995.

ROCHA, Ruth. *Minidicionário enciclopédico escolar*. 10 ed. São Paulo, Editora Scipione [“ensaiar”], p. 237, 1996.

SANTOS, Regina M. S. Repesando o ensino da música. *Cadernos de Estudo: Educação Musical*, pp. 31-52, 1990.

[Clique no retângulo para ir ao índice](#)

ORQUESTRA INFANTIL E ORQUESTRA EXPERIMENTAL DA UFSCAR¹: UMA SOLUÇÃO PARA CONTINUIDADE DO PROCESSO DE MUSICALIZAÇÃO.

Ilza Zenker Leme Joly

Gláuber Lúcio Alves Santiago

“ A música é órfã e será sempre órfã até que haja um forte investimento na educação musical para jovens e crianças”.
Leonard Bernstein, 1991

A inserção das artes, incluindo a música, no processo de formação do indivíduo tem sido bastante valorizado atualmente. Na grande maioria dos países desenvolvidos há um reconhecimento de que a educação musical seja ela formal ou informal, ensina às crianças, requisitos importantes para a vida adulta. Ela estimula a criatividade, desenvolve a comunicação, oferece ferramentas básicas para uma visão crítica do mundo que nos rodeia e valoriza a disciplina, o comprometimento, a organização e o trabalho em equipe.

A música, entre outras artes, tem sido reconhecida como parte fundamental da história da civilização e também como excelente ferramenta para o desenvolvimento de inúmeras capacidades humanas, entre elas o autoconhecimento e a auto-expressão. No entanto, sabemos que o número de pais, educadores e indivíduos que conhecem e compreendem o valor da música no processo de educação do indivíduo é ainda bastante reduzido em nosso país e é sempre necessário criar oportunidades de divulgação e valorização de grupos musicais bem sucedidos, de forma que eles possam servir de exemplos multiplicadores para formação de outros conjuntos musicais.

Dessa forma, esse trabalho tem por objetivo relatar uma experiência na área de educação musical que vem sendo desenvolvida na Universidade Federal de São Carlos e que tem como resultado a formação de duas orquestras: uma orquestra infanto-juvenil (Pequena Orquestra da UFSCar) e uma orquestra de jovens e adultos (Orquestra

¹ UFSCar: Universidade Federal de São Carlos

Experimental da UFSCar), que desenvolvem essencialmente um trabalho de estudo e pesquisa da música brasileira para a composição básica de seu repertório.

A idéia de formalizar um projeto em Educação Musical na Universidade Federal de São Carlos surgiu em 1989 e teve início com a formação de um curso de musicalização infantil, apoiado pela Pró-Reitoria de Extensão, e aberto a crianças de toda a comunidade de São Carlos. Devido o bom resultado obtido com o curso, as atividades de musicalização infantil passaram a fazer parte da rotina diária da universidade, despertando sempre grande interesse por parte das pessoas da comunidade, consolidando com isso a existência de um laboratório vivo para o desenvolvimento de pesquisas em Educação Musical. Atualmente, esse laboratório garante o estudo e desenvolvimento de trabalhos musicais variados dirigidos para bebês, crianças, professores de educação infantil e ensino fundamental, estudantes e professores de música, alunos de graduação em pedagogia, terapia ocupacional, psicologia, etc., além de oferecer cursos de musicalização para bebês, musicalização infantil, oficinas instrumentais de flauta doce, instrumentos de metais, instrumentos de pequena percussão, etc.

Como a cidade de São Carlos é um pólo de excelência em desenvolvimento tecnológico, mas ainda é uma cidade limitada no campo de educação musical, em 1991, quando tínhamos um grande número de crianças já musicalizadas por meio desse programa de educação musical da UFSCar, sentimos necessidade de formar um pequeno grupo musical que propiciasse o desenvolvimento da prática instrumental, incentivasse e motivasse as crianças a se dedicarem a música.

A princípio formou-se um pequeno grupo constituído por mais ou menos 30 crianças cuja formação instrumental estava centralizada em flautas doces, xilofones Orff, instrumentos de pequena percussão e um teclado. A partir de então esse grupo foi crescendo musicalmente, outras crianças foram se interessando e se incorporando ao grupo original, alguns pais iniciaram o estudo de um instrumento para fazer parte da orquestra e, alunos de graduação e pós-graduação da UFSCar também se juntaram ao grupo musical. Esse agrupamento original resultou na Orquestra infanto-juvenil da UFSCar que, a partir de 1995, passou a ser chamada de **Orquestra Experimental da UFSCar**.

A Orquestra Experimental da UFSCar caracteriza-se como uma orquestra-escola que se dedica ao estudo, pesquisa e desenvolvimento de um repertório musical e prática de

conjunto voltados especialmente para instrumentistas amadores. Dado o caráter educativo deste projeto, a composição da orquestra não pode ser comparada à formação instrumental de uma orquestra convencional, pois utiliza os instrumentos que tem disponível, visando o aproveitamento das potencialidades de seus participantes e as escolhas que eles fazem quanto à preferência por determinado instrumento.

Podemos dizer que hoje, a Orquestra Experimental da Universidade Federal de São Carlos constitui-se num espaço privilegiado para a prática de conjunto, oferecendo possibilidades de cultivo dos talentos surgidos na comunidade de São Carlos e região, valorizando o desempenho de seus membros. A orquestra conta com cerca de 80 participantes, com idades variando entre 12 e 65 anos, possui entre os instrumentistas jovens de São Carlos e região, alunos de graduação e pós-graduação da UFSCar e conta ainda com a presença de alguns familiares (pais, mães, avô) que integram o trabalho como instrumentistas. Com essa formação torna-se um grupo bem interessante, abrindo espaço musical para que pessoas das mais variadas idades e formações convivam harmoniosamente com um objetivo único que é fazer música.

A formação instrumental da orquestra, atualmente, é composta por: violinos, violoncelos, contrabaixo, trompetes, bombardino, tuba, trombones, flautas transversais, clarinete, saxofone (alto e tenor), flauta-doce (soprano, contralto, tenor e baixo) xilofones (soprano, contralto e baixo), vibrafone, glockenspiel, gaitas, teclados, piano e percussão.

Uma das dificuldades que a orquestra enfrentou, desde a sua formação, foi à escolha de um repertório adequado às necessidades musicais de seus participantes e à formação do gosto e da crítica musical. Tínhamos algumas dificuldades no estabelecimento de critérios para a pesquisa musical do grupo. O grupo musical era uma "orquestra", mas com características muito específicas na sua formação instrumental. Poucos violinos, apenas um violoncelo, dois trompetes, muitas flautas doces, xilofones Orff e pequena percussão. O que fazer? O que tocar? Como motivar um grupo de jovens e crianças?

As primeiras pesquisas foram realizadas na Escola de Música de Jundiá e na Escola de Música de Piracicaba, escolas essas que já possuíam conjuntos instrumentais semelhantes com alguns anos de existência. Os arranjos encontrados eram baseados, principalmente, em temas folclóricos europeus com raras exceções. No meio de tantas músicas de outros países, encontramos um ou dois arranjos baseados em temas do folclore

brasileiro, mas ainda um pouco sofisticados para um conjunto iniciante. Começamos então a orquestra porque nosso objetivo era motivar as crianças a fazer música. Alguns arranjos eram mais simples, baseados nos arranjos instrumentais sugeridos por Orff e outros mais sofisticados, já nos moldes de formação orquestral, derivados da pesquisa realizada em Jundiá e Piracicaba. Estavam lá "O Cuco", "Inverno Adeus" entre outras músicas do mesmo estilo.

Mas, como desde o princípio, o programa de educação musical ficou caracterizado como um laboratório de estudo e pesquisa em educação musical, sempre tivemos oportunidade de receber estagiários com os mais variados interesses e disponibilidade para o desenvolvimento de trabalhos inerentes aos grupos de crianças, incluindo a orquestra. As primeiras estagiárias vieram da UNAERP, de Ribeirão Preto, e com elas, sob a supervisão do Prof. Sérgio Paulo Ribeiro de Freitas, iniciamos a pesquisa e construção de um repertório essencialmente baseado em música brasileira. E a partir daí nosso repertório começou a ser desenhado com um perfil também característico: Atirei um pau no gato, Samba Lelê, Frère Jacques (folclore europeu, mas muito cantado por nossas crianças), O cravo brigou com a rosa, Carneirinho, carneirão foram as primeiras músicas escritas para a "nossa orquestra". As crianças gostavam muito e o público aplaudia com entusiasmo. Samba Lelê era muitas vezes repetido! Todos gostavam e se identificavam porque essas músicas faziam parte de nossas raízes.

Desde então, começamos a dirigir o foco da nossa pesquisa musical para o repertório de músicas brasileiras, tentando encontrar as peças mais adequadas para a nossa formação instrumental, para o desenvolvimento técnico dos instrumentistas e para a formação do gosto e da crítica musical, tanto daqueles que tocavam, como daqueles que ouviam a orquestra.

Começamos então, a pesquisar também o repertório de música popular brasileira. Mas, em termos de arranjos para orquestras infantis não havia nada escrito e constatamos que, nesse caso, o papel de um arranjador era fundamental para a continuidade da orquestra. O primeiro arranjo, escrito ainda pelas estagiárias da UNAERP, foi "Nos bailes da vida" de Milton Nascimento. Foi um sucesso! Como as crianças sentiam-se orgulhosas tocando e como o público gostava!

Nesse momento da orquestra, já em 1994, começamos a receber os primeiros trabalhos de Glauber Lúcio Alves Santiago, atual diretor musical da orquestra e arranjador. Nessa época, Glauber também era estudante de composição e arranjos, orientado pelo Prof. Sérgio Freitas, e a convite dele começou a escrever para a orquestra. Seu primeiro arranjo foi "Asa Branca" de Luiz Gonzaga. Nessa época a orquestra já possuía uma variedade maior de instrumentos e outros problemas a serem resolvidos. Além do desenvolvimento de um repertório específico para orquestra, tínhamos que suprir as lacunas de formação instrumental dos músicos participantes, já que São Carlos não possuía uma variedade de escolas e professores de música, especialmente cordas e palhetas. Começamos então um estudo e pesquisa para a construção do repertório mais adequado às nossas aspirações e necessidades.

A metodologia de pesquisa adotada para a construção da pesquisa é, desde então, baseada na observação direta dos ensaios e concertos da orquestra; na elaboração e aplicação de questionários com questões versando sobre preferências e aspirações musicais dos músicos participantes; análise das possibilidades e dificuldades técnicas de cada instrumentista, naipe e orquestra como um todo; e na observação das reações do público ouvinte com relação ao repertório da orquestra.

O resultado desse trabalho é a consolidação de um grupo instrumental com 10 anos de atuação intensa (a orquestra realiza entre 20 e 25 concertos anuais), músicos motivados a estudar, ensaiar e tocar, e a divulgação de um repertório de música brasileira de boa qualidade. Atualmente, o repertório da orquestra contém músicas de Tom Jobim, Chico Buarque, Pixinguinha, Egberto Gismonti, Catulo da Paixão Cearense, Renato Borghetti, Hermeto Pascoal, Zequinha de Abreu, Joaquim José Lobo de Mesquita, e coletâneas do folclore brasileiro. As fontes de pesquisa são partituras e a discografia disponível.

Como resultado também dessa tecnologia educacional e da metodologia de pesquisa para estudo, arranjo e formação de repertório, temos formada uma outra orquestra, denominada "Pequena Orquestra da UFSCar", que possui cerca de 57 participantes, a maioria com idade variando entre 08 e 14 anos de idade. Da mesma forma que a Experimental, a Pequena Orquestra busca priorizar o repertório de música brasileira, construindo seu repertório, especialmente com base em danças e canções infantis brasileiras, cuja fonte de pesquisa tem sido o Guia Prático de Villa Lobos. A moda das tais anquinhas, Lá na ponte da

vinhaça, Bamba-la-lão, entre outras, são as músicas preferidas das crianças e do público ouvinte. Em 2001, em consequência do amadurecimento musical das crianças, entraram para o repertório músicas de Hermeto Pascoal e Pixinguinha, e também foram compostas algumas músicas especialmente para a orquestra.

O resgate e a valorização da música brasileira são as principais características dessas duas orquestras, que tem provado com o sucesso de seus inúmeros concertos a importância do estudo, pesquisa e valorização do repertório da música da brasileira. Em setembro de 200, a Orquestra Experimental lançou o seu primeiro CD, que tem divulgado com maestria essa experiência musical.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BERNSTEIN, L. Growing up complete: the imperative for music education. In: *The Report of the National Commission on Music Education. Music Educators National Conference*. Reston, Virginia (USA), 1991.

[Clique no retângulo para ir ao índice](#)

ESTUDO DOS EFEITOS DA MUSICALIZAÇÃO NO PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO GERAL DE CRIANÇAS

Ilza Zenker Leme Joly

Melina Fernandez Sanchez

INTRODUÇÃO

Quais os efeitos do processo de musicalização sobre o desenvolvimento geral de crianças de 2 a 4 anos de idade que freqüentam o Programa de Educação Musical do Departamento de Artes da Universidade Federal de São Carlos? Pode a música contribuir para o desenvolvimento geral da criança? Foram estas questões que nortearam a pesquisa que tinha por objetivo conhecer possíveis influências da música sobre a vida de crianças que passam por um processo de musicalização.

Foi elaborado um roteiro de entrevista pelas autoras que, posteriormente o aplicaram em 8 (oito) pais de crianças que freqüentam o programa de extensão universitária de Musicalização Infantil . Os dados coletados por meio das entrevistas foram analisados e organizados em diferentes categorias.

As respostas dos pais indicam que o processo de musicalização realmente tem contribuído positivamente para o desenvolvimento das crianças. Estas se tornaram mais tranqüilas, mais organizadas, mais integradas no seu meio social e ampliaram o seu universo cultural por meio das canções e jogos musicais utilizados no decorrer das aulas. Essas crianças mostraram também um desenvolvimento significativo da imaginação, da capacidade de atenção e da coordenação motora.

Donna Wood (1982) diz ser extremamente importante preparar a criança para a música: pais e professores deveriam conhecer características gerais do desenvolvimento infantil. Os primeiros anos de vida são repletos de grandes transformações e, por isso é extremamente útil ao educador musical que conheça um pouco mais sobre os possíveis efeitos da música sobre o desenvolvimento geral da criança, além das influências sobre a rotina de toda a sua família.

O meio encontrado pelas autoras foi escutar o que os pais têm a dizer sobre as suas impressões a respeito das aulas de musicalização. Estas informações auxiliam o professor a encontrar melhores estratégias de ensino para seus grupos e, desse modo, aprimorar o currículo musical.

METODOLOGIA

Esta pesquisa foi baseada em um Programa de Educação Musical implantado na Universidade Federal de São Carlos. Trata-se de um Programa de extensão aberto à comunidade em geral. O programa inclui aulas semanais para crianças que são divididas em grupos de acordo com a faixa etária que varia de 8 meses até adolescentes. Este trabalho em particular, refere-se a crianças entre 2 e 4 anos.

Para coleta de dados, foram entrevistados sete pais de crianças que freqüentam o programa. O roteiro de entrevista foi elaborado pelas pesquisadoras e baseado em autores, como Goodson e Hubermann que utilizam “história de vida” como elemento de pesquisa. As principais questões foram:

- Por que você decidiu colocar o seu filho no programa de Musicalização Infantil?
- Você percebeu alguma mudança de comportamento no seu filho, depois de algum tempo freqüentando as aulas?
- Fale sobre momentos significativos das aulas de musicalização.
- Você acredita que o processo de musicalização tem influenciado de alguma forma, a rotina de sua família?
- A música tem alguma influência sobre a relação afetiva entre você e seu filho?
- Qual a sua opinião sobre a metodologia adotada e resultados obtidos neste programa de educação musical? Há alguma sugestão?
- Dê suas impressões gerais a respeito do Programa de Educação Musical.
- As entrevistas foram gravadas e, posteriormente transcritas, analisadas e organizadas em diferentes categorias.

RESULTADOS:

Os resultados foram organizados em categorias que demonstram o motivo de inserir a educação musical na vida da criança, mudanças de comportamento, melhores momentos, piores momentos, influências na vida pessoal, sugestões. Estas categorias foram organizadas em diferentes tabelas seguidos pelos resultados correspondentes.

Inserir tabela 1: Motivo pelo qual se insere a criança no programa de musicalização infantil (em anexo)

Observando a “tabela 1”, é possível afirmar que os pais, em geral, gostam de música e, como a consideram importante para eles próprios, acreditam que seus filhos devam participar de programas de aprendizagem musical. Eles também parecem acreditar na importância da música para um bom desenvolvimento da criança. Todos os pontos de vista são importantes para nós professores. Cada detalhe nos fornece dados para que se conheça um pouco mais sobre a história musical de cada aluno e são estes dados que auxiliarão na adequação dos procedimentos utilizados nas aulas.

A segunda categoria analisada demonstra a influência do processo de musicalização infantil no desenvolvimento geral da criança.

Inserir tabela 2: Mudanças no comportamento da criança após algum tempo freqüentando o Programa de Musicalização Infantil (em anexo)

Esta categoria nos mostra a importância do processo de musicalização na vida da criança. Todas as crianças que fizeram parte da pesquisa demonstram mudanças significativas no comportamento: estão mais alegres, mais seguras/ confiantes, passaram a cantar e dançar em casa. As aulas também têm contribuído para o desenvolvimento de habilidades motoras, melhor organização e relações sociais.

É muito interessante saber que a aula de música é um momento especial tanto para os pais como para as crianças. É possível perceber que a música é um forte meio de se desenvolver a relação afetiva entre adultos e crianças e, sabe-se que o desenvolvimento cognitivo depende de um desenvolvimento emocional saudável. Os professores devem ter este conhecimento para proporcionarem às crianças um ambiente de aula seguro, propício ao aprendizado e desenvolvimento de prazer pela música.

A categoria seguinte demonstra as influências da aula de música sobre a família da criança.

Inserir tabela 3: Mudanças na vida da família. (em anexo)

Novamente é possível afirmar que as aulas de musicalização contribuem na relação afetiva entre mãe/ pai e filho. A aula de música e o ambiente que esta promove se constituem num laboratório importante no qual as pessoas desenvolvem diferentes capacidades, entre elas: serem mais gentis, organizadas, calmas e sensíveis. Os pais aprendem a serem mais

pacientes e assistem o desenvolvimento de seus filhos com maior proximidade que se tornam mais seguros e mais cooperativos.

CONCLUSÕES:

Com as respostas dos pais, é possível concluir que todos eles apresentaram mudanças em suas vidas após algum tempo de participação no programa de musicalização. Os procedimentos utilizados nas aulas de musicalização influenciam principalmente a relação dos pais com seus filhos. Parece que a aula se torna um “momento mágico” cheio de carinho e amizade, o que acaba sendo reproduzido em momentos cotidianos em casa.

Outras categorias como “os melhores e piores momentos”, “dúvidas” e “sugestões” foram também analisados e organizados em categorias, mas os dados mais relevantes foram descritos nas tabelas do texto.

Um olhar para os resultados permite concluir que a arte, e especialmente, a música deveria estar inserida nos processos educativos de crianças e que, todas as famílias deveriam ter oportunidade de contato com as diferentes formas de manifestações musicais.

Trazer os pais para que participem ativamente das aulas também parece ser uma alternativa eficaz para os professores que encontram dificuldade em conscientizar a família sobre as contribuições que um programa de musicalização trazem para o desenvolvimento geral da criança, além de lhes dar a oportunidade de se aproximarem dos filhos, acompanhando o seu crescimento de uma forma prazerosa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- GOODSON, Ivor F. Percursos de formação e de transformação. In: NÓVOA, A. (Coord.). *Vidas de Professores*. Lisboa, Porto Editora, pp. 63-78, 1992.
- HUBERMANN, Michaël. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Coord.). *Vidas de Professores*. Lisboa, Porto Editora, pp. 31-62, 1992.
- WOOD, Donna. *Move, sing, listen, play. Preparing the young children for music*. Toronto, Thompson Music, 1982.

ANEXO 1: Tabelas

Tabela 1. Motivo pelo qual se insere a criança no programa de musicalização infantil
Sujeito 1: “Música faz bem para a minha vida e eu queria que isto também fizesse parte da vida de meu filho. Coloquei-o no programa da universidade, porque sabia que a metodologia adotada era muito boa”.
Sujeito 2: “Eu gostaria que meu filho pudesse desenvolver o gosto pela música e aprendesse a tocar um instrumento.”
Sujeito 3: “Para aprender a tocar um instrumento e se divertir.”
Sujeito 4: “Eu amo música assim como meu filho o faz e espero que isso o ajude em seu desenvolvimento geral, na parte motora e social principalmente.”
Sujeito 5: “Eu me tornei mãe um pouco tarde (35 anos de idade) e não sabia o que fazer com a minha filha, então fiquei sabendo do programa de musicalização e achei que seria algo bom para o seu desenvolvimento social.”
Sujeito 6: “Eu amo música e temos uma forte tradição familiar em cultivar música em casa.”
Sujeito 7: “Toda a minha família ama música.”

TABELA 2. Mudanças no comportamento da criança após algum tempo frequentando o Programa de Musicalização Infantil

Sujeito 1. “A musicalização tem ajudado muito minha filha a ser mais organizada, mais segura. Ela está menos tímida e melhorou muito seu desenvolveu muito a coordenação motora: ela dança, se movimenta com ritmo, sempre de acordo com a música.”

Sujeito 2. “Minha filha melhorou na organização em casa, está mais segura e melhorou a coordenação motora. Ela também está se relacionando melhor com as pessoas em geral. Ela canta muito e acredito que isso esteja sendo bom para a fala, que ela tem tido um desenvolvimento grande ultimamente. Parece que ela está mais independente.”

Sujeito 3. “Meu filho está mais organizado e mais confiante, seguro. Melhorou muito na relação com outras crianças e ele passou a cantar bastante em casa nos últimos tempos. A aula de música é um momento muito especial para nós, é como um ritual: a gente sempre vem junto, assiste a aula e depois vamos tomar um lanche. Isto é fundamental para manter a nossa boa relação.”

Sujeito 4. “Eu acho que meu filho está mais feliz. Sempre que ele escuta uma música, já começa a dançar. Ele também está mais organizado, melhorou na relação com outras pessoas e, cantar tem ajudado muito no desenvolvimento da fala.”

Sujeito 5. As aulas de música tem ajudado muito, principalmente no que diz respeito a timidez. Acho que ela (filha) está mais segura, menos tímida. Ela adora os amigos da turma de música e as atividade que vocês (professoras) fazem.”

Sujeito 6. “A principal mudança na minha filha foi em sua timidez; ela está bem mais sociável. Também parece mais alegre bem mais organizada.

Sujeito 7. Meu filho era muito tímido quando no meio de muita gente e, agora isso está bem mais tranqüilo. Parece que está mais seguro, mais confiante. Ele tem falado e cantado muito. Dança muito em casa e improvisa seus próprios movimentos.

TABELA 3. As influências da aula de música

Sujeito 1. Eu me sinto valorizada como mãe, é uma boa responsabilidade para mim.

Sujeito 2. As aulas de música têm contribuído para que minha filha se torne mais carinhosa e tem ensinado coisas muito importantes que servem para toda a sua vida. A música será sua companheira por toda a vida.

Sujeito 3. A aulas de música têm influenciado muito a relação afetiva entre meu filho e eu. A aula de música é um momento muito especial para nós dois (mãe e filho). Nada pode acabar com a nossa amizade e contato durante a aula.

Sujeito 4. A influência mais significativa é na relação entre meu filho e eu. Eu não tenho muito tempo disponível para passar com meus filhos e a aula de música tem sido uma ótima oportunidade para relaxar e compartilhar momentos especiais com meu filho mais novo.

Sujeito 5. As aulas de música são extremamente proveitosas para mim. É uma verdadeira terapia. Acho que com isso pude me aproximar mais u filho e nossa relação acabou ficando mais forte.

Sujeito 6. Muitas coisa acabaram mudando. A aula de música representa um momento magico em nossas vidas (mãe e filha). Eu me tornei mais paciente e tenho aprendido muito sobre ela. Com as aulas passei a enxergar e valorizar mais minha filha, apreciar o quanto ela tem se tornado esperta e segura.

Sujeito 7. A aula de música é o “nosso momento” onde eu realmente tenho tempo para dedicar ao meu filho. Eu trabalho o dia todo , tenho outro bebê e a ula de música tem um papel muito importante na relação entre meu filho e eu .

Clique no retângulo para ir ao índice

IMPLANTAÇÃO DA PROPOSTA CURRICULAR DE MÚSICA NO ENSINO MÉDIO DO COLÉGIO PEDRO II – UNIDADE ENGENHO NOVO - RJ

Inês de Almeida Rocha

Este texto tem como objetivo relatar aspectos da implantação do ensino de música no Ensino Médio do Colégio Pedro II Unidade Escolar Engenho Novo II. Na cidade do Rio de Janeiro, poucas escolas oferecem aulas de música ou atividades musicais neste segmento. Encontra-se na rede pública estadual e federal algumas iniciativas. Divulgar esta proposta torna-se oportuno para que se possa caracterizar a Educação Musical nos diversos períodos escolares, em novos espaços e em particular neste segmento em que poucas escolas vêm oferecendo o ensino de música.

O Colégio Pedro II é um colégio público federal, para o qual os professores são selecionados por concurso público¹ e ali permanecem garantidos pela estabilidade funcional. Existe tal diversidade de pensamento, formação e tendências, que cria uma dinâmica rica no momento das reflexões e cuja prática pedagógica representa um recorte significativo da Educação Musical na atualidade. Para uma melhor compreensão dos aspectos relacionados neste trabalho, faz-se necessário caracterizar esta Instituição de ensino público.

O Colégio Pedro II tem sua origem ligada à criação de um orfanato e seminário pelo Bispo D. Frei Antonio de Guadalupe em 1739. Tinha como objetivo, educar “órfãos de pouca idade” na doutrina cristã ensinando-os a ler, escrever, contar, rezar, assim como ensinar a música e instrumentos musicais utilizados nas cerimônias da Igreja Católica.² É, portanto, desde a criação do Colégio dos Órfãos de São Pedro que a música faz parte das atividades pedagógicas desta Instituição.

O Seminário/Orfanato passou por algumas transformações até obter a denominação atual. Em 1766, transferiu-se da Igreja de São Pedro para a Capela de São Joaquim, sendo, então, designado como Seminário de São Joaquim.³ Em 1818, D. João VI extinguiu por decreto o Seminário. Consideramos esta medida como sendo arbitrária e contraditória, uma vez que o próprio D. João VI havia concedido uma medalha de

¹ O último concurso público que admitiu professores de música ocorreu no ano de 1994. A partir de 2000, as vagas de profissionais foram preenchidas por meio de contratação temporária (um ano) de professores.

² ANNUÁRIO DO COLÉGIO PEDRO II. Rio de Janeiro: Colégio Pedro II, 1911. v. 1. p.15.

³ Op. cit. p.25.

honra que os alunos ostentavam com uma fita de seda preta.⁴ Porque extinguir este estabelecimento que ele outrora laureou? Após três anos, em 1821, D Pedro I promulgou um decreto anulando o anterior, graças a pedidos da população que tinha admiração pelos órfãos.⁵ O Colégio ficou sem grandes investimentos durante um longo período, até que um decreto de 02 de Dezembro de 1837, expedido por Bernardo de Vasconcelos, reformou radicalmente o Seminário de São Joaquim, transformando-o no Colégio de Pedro II. A data foi escolhida propositalmente por ser aniversário do Infante Imperador. O Orfanato e Seminário que tinha como objetivo amparar, educar e preparar para a vida religiosa da Igreja Católica aqueles que assim o desejassem, passava a ter como função a instrução secundária e a preparação para escolas superiores.⁶ Contudo, em todas estas fases o ensino da música esteve presente. Mesmo em outros períodos de transformações políticas da História do país e reformulações pedagógicas, o ensino da música sempre esteve presente. Não é nosso objetivo, neste trabalho, analisar o ensino musical nesta Instituição ao longo dos seus 163 anos de existência, no entanto, este breve histórico da origem do Colégio já aponta o que se confirmaria por toda a trajetória da Instituição: um espaço significativo destinado ao ensino musical.

O Colégio Pedro II é, atualmente, uma Instituição Pública Federal, e que pelo discurso de muitos dos seus professores e de funcionários dos seus diversos setores, se orgulha de ser tradicional, sendo reconhecido pelos moradores da cidade como tal. O reconhecimento e admiração da população por esta Instituição data, como mencionamos, desde as suas origens e confirma-se nos dias de hoje por pesquisas que os meios de comunicação da cidade vêm divulgando anualmente. O caráter tradicional, entretanto, deve ser compreendido não como uma perpetuação secular, conservadora, ‘mantenedora’ de um passado, sem predisposição a transformações, mas justamente em sua possibilidade dinâmica na qual mais de um século e meio de existência transmite uma herança cultural em constante reformulação.

Existem 10 Unidades Escolares que constituem um complexo com cerca de 15.000 alunos, 1.000 professores e 1.000 funcionários, distribuídos pelos bairros: Humaitá, zona sul da cidade; Centro; e na zona norte da cidade: São Cristóvão, Tijuca e Engenho Novo. O Colégio se estrutura em dois blocos chamados, carinhosamente, de Pedrinho (da CA à 4^a. Série do Ensino Fundamental) e Pedrão (da 5^a. à 8^a. Série do

⁴ Idem. p.33-34.

⁵ Idem. p.36.

⁶ ANNUÁRIO DO COLÉGIO PEDRO II. Rio de Janeiro: Colégio Pedro II, 1911. v. 1. p.43.

Ensino Fundamental e Ensino Médio). Apenas a Unidade Centro não oferece as séries iniciais, tendo turmas a partir da 5^a. Série.

Todo o ensino do Colégio Pedro II vinha por décadas sendo orientado por documento denominado Plano Geral de Ensino (PGE), onde constavam fundamentação teórica, metodologia, bibliografia, conteúdos, objetivos e carga horária das disciplinas. Este Plano Geral de Ensino era periodicamente reavaliado em uma frequência de três ou quatro anos, precedido por reflexões do corpo docente e outros segmentos do Colégio. Contudo, as mudanças que por ventura ocorriam eram superficiais. Desde o ano de 1999, os diversos setores do Colégio iniciaram a elaboração do Projeto Político Pedagógico e tanto as discussões como a sua implantação, apontaram mudanças não tão superficiais como as que ocorriam anteriormente, que muitas vezes se reduziam a uma redistribuição de objetivos e conteúdos pelas séries e inclusão ou retirada de outros. Os Departamentos das diversas disciplinas se voltaram para discussões internas reformulando suas propostas e exigindo muito estudo por parte dos professores.

No Departamento de Música este processo aconteceu de forma muito rica, sendo realizadas oficinas de criação musical com os professores, revisão de bibliografia sobre Educação, Metodologia de Educação Musical, análise de Currículos de Música e muitos encontros onde cada etapa do processo de elaboração da proposta curricular era discutida pelos professores em suas Unidades Escolares e com grupo todo em reuniões do Departamento. As leituras realizadas fundamentavam o trabalho de oficinas, que por sua vez despertavam a necessidade de novas leituras. Sendo assim, foram novamente estudados autores tais como: Dalcroze, Orff, Paynter, Murray Schaffer, Swanwick, Sá Pereira, Liddy Mignone e Koellreutter, citando os autores mais discutidos. Em Educação as principais leituras foram os livros de Philippe Perrenoud e sua proposta de elaboração de currículo por competências e autores de livros sobre projetos de trabalho, especialmente Fernando Hernández.

O documento final está em processo de implantação experimental para ser reavaliado no final deste ano. O Projeto Político Pedagógico elaborado pelo Colégio já aponta, contudo, questões significativas girando em torno de um eixo principal: necessidade de renovação versus resistência a mudanças em contraponto com questões conseqüentes das políticas públicas vigentes.

O ensino de música no Colégio Pedro II inicia-se na Classe de Alfabetização com dois tempos semanais de 45 minutos cada um, sendo este uma parte de um bloco denominado Atividades, do qual fazem parte outras disciplinas além de música, tais

como: Artes, Literatura, Laboratório, Educação Física e Informática. Outro bloco do Currículo denomina-se Núcleo Comum, constituindo-se nas disciplinas: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências e Estudos Sociais. As disciplinas denominadas como Atividades têm, cada uma, objetivos específicos, que não necessariamente se articulam com as disciplinas do grupo denominado Núcleo Comum. Entretanto, propostas interdisciplinares e projetos de trabalhos envolvem disciplinas dos dois blocos.

O ensino de música de 5^a a 8^a. Séries do Ensino Fundamental se apresenta com o nome da disciplina Educação Musical e tem características iguais às demais disciplinas do currículo especialmente no que se refere à avaliação. Há diferença de carga horária. Como no segmento anterior, o ensino de música é ministrado em dois tempos semanais de 45 minutos enquanto que outras disciplinas têm uma carga horária idêntica ou superior. Este segmento não se organiza em dois blocos como de CA a 4^ª. Séries que, como foi dito, se divide em Atividades e Núcleo Comum.

No Ensino Médio, a disciplina Música voltou a ser ministrada no ano de 2000, em duas Unidades do Colégio que participaram de um Projeto Piloto de implantação de mudanças curriculares: a Unidade Centro e a Unidade Engenho Novo. Em outros períodos da História do Colégio a Música já havia constado no Currículo do Ensino Médio. No ano corrente, todas as Unidades Escolares estão oferecendo o ensino de música na 1^a. Série e as Unidades Escolares que participaram do Projeto referido já estão oferecendo a disciplina na 2^a. Série uma vez que a nova proposta curricular prevê o ensino de música para estas duas séries. A disciplina tem o nome de Arte e a carga horária é de dois tempos semanais com 45 minutos de duração, sendo dividida com a linguagem Artes Visuais.

No ano passado, nas Unidades que ofereceram aulas de Arte para o 1^o. Ano, a divisão das aulas entre Música e Artes Visuais ocorreu de forma alternada semanalmente, o que ocasionava um encontro quinzenal do aluno com cada linguagem. Neste ano, depois de apontadas as dificuldades que os professores encontraram devido ao longo tempo entre uma aula e outra, o Colégio garantiu outra organização que ainda está em caráter experimental, mas já vem apontando excelentes resultados.

Na Unidade Engenho Novo, a nova forma de organização vem demonstrando ser mais propícia para o trabalho de criação e de atividades com caráter interdisciplinar. As turmas foram divididas em dois grupos, a primeira metade da turma tem aulas de Arte Visuais no primeiro semestre, enquanto a segunda metade da turma tem aulas de Música. No segundo semestre os grupos se invertem. Apesar de nosso ano letivo ter

sido transformado em um semestre, o planejamento integrado entre as duas linguagens garantiu um trabalho com propostas interdisciplinares mais efetivas. Outro aspecto importante a ser destacado é o fato de que as turmas do Colégio têm entre 35 a 40 alunos. Ao se trabalhar com grupos de no máximo 20 alunos as possibilidades e resultados se diferenciam. Tornou-se mais qualitativo o trabalho apesar de estarmos um tempo menor com este aluno, ou seja, apenas um semestre por ano. O envolvimento pessoal dos alunos em atividades de improvisação, criação, percepção e conceituação musical tem se mostrado mais produtivo. Os alunos têm destacado em Conselho de Classe, Arte como uma das disciplinas que desperta grande interesse por parte deles. Há que se levar em consideração a grande rejeição que esta disciplina teve no início de sua implantação, pois os alunos se julgavam prejudicados, uma vez que a carga horária de algumas matérias tinha sido substituída por uma matéria que ‘não caía no Vestibular’ (para citar as palavras dos alunos, e de alguns professores).

Os procedimentos metodológicos utilizados privilegiam o fazer musical, integrando diversos aspectos de se relacionar com a música, tais como: Ouvir/Apreciar, Compor, Interpretar e Contextualizar. Adotou-se desde o ano passado o Método de Projetos e uma perspectiva Interdisciplinar. Diversas atividades vêm sendo desenvolvidas pelos alunos e professores, muitas vezes rompendo como os espaços tradicionais dos bancos escolares, saindo da sala de aula, utilizando-se outros espaços físicos, como o auditório, pátio, hall de entrada do prédio, corredores; ou ultrapassando os muros do Colégio em visita a Exposições, Salas de Concerto, Museus, Centro Histórico, ou ainda em Aulas Interdisciplinares na Escola e nos lugares visitados. A avaliação do processo utilizou suportes diferenciados aceitando não apenas provas escritas como também registros em vídeo dos trabalhos de criação musical, apresentações musicais, seminários, relatórios e avaliações interdisciplinares onde participaram diversas disciplinas como Música, Artes Visuais, Química, Física, literatura, Inglês, Francês e outras. Um planejamento sistemático com os professores das diversas disciplinas tem sido imprescindível para as realizações concretizadas até o momento. Como consequência, já podemos perceber uma transformação e qualificação na relação do aluno com o saber.

A implantação da proposta curricular para o Ensino Médio está apenas em sua fase inicial. A motivação dos alunos para as aulas, o resultado das criações musicais e uma nova postura do aluno frente ao saber indica a boa receptividade para com as mudanças e resultados relevantes.

Consideramos, por fim, que analisar o ensino de música neste Colégio pode nos trazer subsídios para responder questões relativas à atual situação da Educação Musical no Rio de Janeiro e no país, tendo em vista sua História, o espaço destinado ao ensino musical, a ligação do Colégio com políticas públicas de educação e pelo fato do governo federal ter como diretriz para o Colégio ser uma referência nacional.

Referências bibliográficas

ANNUÁRIO DO COLÉGIO PEDRO II. Vol. 1. Rio de Janeiro, Colégio Pedro II, 1911.

DÓRIA, Escragnolle. *Memória histórica do Colégio Pedro II: 1837-1937*. Rio de Janeiro, Ministério da Educação, [1937].

COLÉGIO PEDRO II. Projeto Político Pedagógico. *Proposta Curricular de Educação Musical apresentada ao Colegiado do Departamento de Educação Musical do Colégio Pedro II*. Rio de Janeiro, dez. de 2000.

[Clique no retângulo para ir ao índice](#)

MÚSICA E ADOLESCÊNCIA: PRÁTICAS DE APRENDIZAGEM MUSICAL EM CONTEXTO EXTRA-ESCOLAR

Jusamara Souza

Marcos Kröning Corrêa

Introdução

No Brasil, o violão tem uma grande aceitação como instrumento musical, sendo um instrumento muito procurado por adolescentes, tanto em escolas como fora dela. Muitos jovens começam o estudo do violão por conta própria, sem professor, movidos por uma forte identificação com o instrumento.

Alguns educadores musicais brasileiros têm se dedicado à observação de práticas musicais fora do ambiente escolar institucional (CONDE E NEVES, 1984; PENNA, 1994; SANTIAGO, 1994; SOUZA, 1996b; STEIN, 1998). SOUZA (1996a, p.28), por exemplo, levanta algumas questões pertinentes à realidade extra-escolar, entre elas, que métodos seriam adequados para o aproveitamento da experiência musical cotidiana e, principalmente, como identificar os processos de aprendizagem musical no cotidiano, quais seriam os procedimentos utilizados e como desvendá-los.

Na área de educação, GIROUX (1999, p. 28) defende que as experiências dos alunos são importantes para o processo de aprendizagem, e que “a noção de experiência deve ser situada dentro de uma teoria da aprendizagem, dentro de uma pedagogia”. O autor considera que as experiências dos alunos são um aspecto importante da aprendizagem, e alerta:

“Precisamos levar a sério, como um aspecto da aprendizagem, o conhecimento e as experiências que constituem as vozes individuais e coletivas através das quais os alunos identificam e dão significado a si mesmos e aos outros” (GIROUX 1999, p.123).

De forma semelhante, DUMAZEDIER (1994, p.75) enfatiza a necessidade do estudo não só das práticas escolares mas, também, das práticas de aprendizagem extra-

escolares dos adolescentes, observando, questionando e apreendendo a situação educativa tal como ela é vivida pelos jovens fora do contexto escolar. Para o autor, as práticas e interesses extra-escolares dos jovens “ou os conteúdos culturais que os jovens adquirem voluntariamente durante uma parte de suas atividades individuais ou coletivas” necessitam ser melhor analisados (ibid., p.76).

O reconhecimento de que os adolescentes passam a maior parte do seu tempo fora da escola e que utilizam o tempo livre em atividades não só de entretenimento, mas também de formação e autoformação, indica que as atividades de formação voluntária extra-escolar desempenham um importante papel no dia a dia. Como podemos interagir com esse conhecimento? O que nós educadores, podemos aprender com as aprendizagens extra-escolares juvenis?

Uma breve síntese

A dissertação *Violão sem professor: um estudo sobre processos de auto-aprendizagem com adolescentes*, foi defendida no Programa de Pós-Graduação em Música da UFRGS, em julho de 2000. A pesquisa procurou compreender como jovens aprendem violão sem o acompanhamento de um professor. O objetivo era descrever e analisar a prática musical de jovens que tocam e estudam regularmente o instrumento, mas que não freqüentam aulas de música, tentando compreender os processos auto-organizados de aprendizagem que aí ocorrem.

A questão principal da pesquisa foi assim delimitada: De que forma ocorre a aprendizagem extra-escolar de jovens adolescentes que aprendem violão sem professor? Quais são os procedimentos utilizados por eles?

O método de investigação utilizado foi o estudo de caso, de acordo com a questão e o objetivo proposto para o estudo. O trabalho foi realizado com cinco adolescentes entre 15 e 16 anos que foram localizados em uma instituição de ensino particular, de classe média, na cidade de Porto Alegre. Os instrumentos de pesquisa utilizados foram questionários, para a definição dos participantes, e entrevista semi-estruturada, individual e coletiva, para a coleta de dados. As entrevistas ocorreram entre julho de 1999 a janeiro de 2000, num total de 23.

Os materiais utilizados para registro, condução e análise das entrevistas foram: Roteiro geral inicial; Roteiros parciais; Bloco de anotações e observação; gravação em fita cassete. Também foi utilizada uma filmadora 8mm, nas últimas entrevistas realizadas entre outubro e janeiro. Todas as 23 entrevistas foram transcritas integralmente, da fita cassete para o computador, à medida que iam ocorrendo os encontros.

O princípio utilizado para a organização do material transcrito foi o processo de (trans)criação utilizado e descrito por GATTAZ (1996). Neste processo, as entrevistas transcritas sofrem o que o autor chama de textualização, que tem como objetivo deixar a narrativa mais clara, fluente, onde suprime-se as perguntas do entrevistador, faz-se cortes em redundâncias ou partes que não estejam claras, tornando a leitura mais “compreensível, o que não ocorre com a transcrição literal” (GATTAZ, 1996, p.135).

O tipo de descrição adotada nesta pesquisa foi a descrição analítica, onde o esquema geral de análise é “... elaborado e derivado dos materiais. As classes ou categorias e as suas relações são sugeridas ou descobertas indutivamente a partir dos dados” (MAROY (1997, p.120).

O jovem adolescente, o tempo livre e a música

A importância de conhecer as características da adolescência, considerando o interesse e a expectativa em relação à música, bem como a bagagem e vivência pessoal foram pontos iniciais importantes para o desenvolvimento desta pesquisa. De acordo com FERNANDINO (1997, p. 84), esse conhecimento “permite uma aproximação maior com os valores da adolescência”. Para a autora, um princípio importante é ouvir o adolescente, “que está em contato com mundo atual (que pede um novo ritmo) e respeitar sua visão de mundo (que traz sua própria linguagem)”.

Para uma melhor compreensão da adolescência hoje, foram utilizados e discutidos os textos de SAMPAIO (1994) e RECTOR (1994), que destacam as especificidades e a riqueza da linguagem falada que caracteriza essa faixa etária. SOUSA (1999, p. 22) destaca a importância de uma visão mais contemporânea dos adolescentes, percebendo o jovem em

“em sua criatividade e invenção sociais”, mostrando que sua lógica hoje é mais visual que discursiva.”

Alguns autores tem retratado o dia a dia de jovens e a relação com música tem sido um ponto de destaque, apesar de não se deterem nas práticas de aprendizagem musical. Entre eles, GATTI (1998) e PAIS (1993) que investigam o dia a dia de jovens através de suas atitudes, ações, preferências e relações de grupo.

Outros estudos mais específicos destacam a importância e a presença da música no cotidiano dos jovens. STEELE, J. e BROWN, J (1995) e SALINGER (1995) investigam o adolescente em sua casa, nas horas de lazer, quando estão ouvindo música ou olhando televisão, analisando os processos que ocorrem no dia a dia, apreendendo a relação que se estabelece entre o adolescente e o mundo, através da mídia. O quarto é visto como um espaço importante a ser estudado, onde os adolescentes se divertem, estudam e refletem. FRITH (1981) estuda a relação juventude, lazer e as políticas do rock; ARNETT (1995) a cultura jovem e o papel da mídia na socialização dos adolescentes; THOMPSON E LARSON (1995) o rock e a cultura jovem; e também McCARTHY, (1999) e RICHARDS (1999) que investigam a relação da música popular e adolescência.

Sobre a aprendizagem de violão e/ou guitarra no tempo livre, fora da escola destacam-se os estudos de GREEN (1987) e CAMPBELL (1995). GREEN (1987) investiga os comportamentos, as práticas e as relações culturais e emocionais entre adolescentes franceses e a música. O estudo demonstrou que apenas 5% dos jovens ouvidos estabeleciam alguma relação com um instrumento musical, e destes, alguns aprendiam violão no seu tempo livre. Já CAMPBELL (1995), discutiu os sistemas de ensino, aprendizagem e transmissão nos ensaios de duas bandas de rock com adolescentes que tinham aulas de música no colégio em que estudavam, mas que resolveram ensaiar e aprender música por conta própria, identificando as relações que se estabelecem e a forma como tiram e aprendem música.

Como mencionado anteriormente, a pesquisa tratou de investigar os procedimentos e ações dos jovens em suas próprias residências. Cada um dos cinco adolescentes entrevistados foram retratados nos seus espaços, nos ambientes em que viviam. Assim, são descritas as experiências de cada um com o estudo de violão destacando as motivações

iniciais e os primeiros passos na aprendizagem do violão; a rotina e os espaços de estudo, o repertório; os materiais utilizados na aprendizagem do violão, o papel da música em suas vidas.

A discussão e análise central se concentra nas atividades, movimentos e ações presentes na auto-aprendizagem. Nesse processo, o *tirar música* é uma ação central e demonstra uma certa complexidade. Os procedimentos utilizados para tirar uma música eram múltiplos, integrando várias ações e sentidos, articulados entre si, como a observação, a audição, a procura, a experimentação e a dedução.

Alguns resultados

O ponto de partida dessa investigação foi a experiência musical de adolescentes, focalizando a forma que organizam seus conhecimentos, os caminhos utilizados para a aprendizagem do violão, sem professor. A metodologia de pesquisa adotada permitiu acompanhar parte dessa aprendizagem *in loco* e em tempo real. Os processos de auto-aprendizagem observados nos cinco estudos de caso se caracterizaram pela interação entre o individual e o coletivo.

No plano individual, estão presentes a necessidade, o interesse às vezes repentino, em aprender o instrumento. Há então, o estabelecimento de uma relação íntima, diária com o violão, que favorece a busca e a experimentação junto ao instrumento. O tempo despendido com o instrumento nos momentos de lazer é diário. São dedicadas muitas horas ao violão, até se conseguir tirar algo que se quer muito. Em razão das necessidades, contam com a ajuda de meios que estejam disponíveis, em geral a Internet, através de *sites* de cifras ou tablaturas, mesmo com quem não dispõe de computador em casa. A busca dos sons, das combinações que lhe chamam a atenção é realizada no violão.

No plano coletivo, a interação com os amigos se estabelecem através dos exemplos tocados, falados, mostrados. A proximidade com outras pessoas, geralmente da mesma faixa etária, e que também tocam, é importante, pois abrem-lhes a possibilidade de ver e ouvir exemplos de música que se quer tocar ou que já tocam. A possibilidade de comparar as versões, a forma como cada um faz, contribui para a auto-avaliação do “progresso” que se adquire no instrumento. As diferenças na execução musical, mesmo que sutis às vezes,

são importantes e provocam a vontade de refazer um trecho ou uma canção, na busca constante por um aperfeiçoamento.

Uma das características da auto-aprendizagem destes adolescentes é aprender olhando, perguntando, questionando colegas ou amigos. A troca ocasionada por este “dar” e ao mesmo tempo “receber” constitui, sem dúvida, um elemento não só motivador, mas também de reflexão e de ensino e aprendizagem.

Para concluir, vale ressaltar o aspecto da aprendizagem musical no tempo livre de jovens e sua importância para a pedagogia escolar. O não reconhecimento das práticas de aprendizagem musical dos alunos fora da escola como uma base importante do conhecimento musical adquirido, faz com que se desconheça os processos desse tipo de aprendizagem.

Um melhor entendimento dessas práticas extra-escolares é importante por desvendar como aprendizes do instrumento, sem orientação, movidos por algum desejo, imprimem seu aprendizado musical no dia a dia. A questão para os educadores musicais é como apreender essa realidade, visto que em geral a realidade musical dos adolescentes não faz parte da formação de professores. Este trabalho procurou responder parte dessas indagações, contribuindo para a melhor compreensão de uma realidade conhecida por muitos, mas pouco analisadas e percebidas pela educação musical.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARNETT, Jeffrey Jensen. Adolescents' uses of media for self-socialization. *Journal of Youth and Adolescence*, Vol. 24, N. 5, pp. 519-533, 1995.

CAMPBELL, Patricia Shehan. Of garage bands and song-getting: the musical development of young rock musicians. *Research studies in music education*, N. 4, pp. 12-20, junho/1995.

CONDE, Cecília; NEVES, José Maria. Música e educação não-formal. *Pesquisa e Música*. Conservatório Brasileiro de Música. Vol. 1, N. 1, pp. 41-52, 1984-1985.

DUMAZEDIER, Jofre. *A revolução cultural do tempo livre*. Trad. Luiz Octávio de L. Camargo. São Paulo, Studio Nobel / SESC, 1994.

FERNANDINO, Jussara. Educação musical para o adolescente: relato de pesquisa. *Música Hoje: revista de pesquisa musical*, N. 4, 1997.

- FRITH, Simon. *Sound Effects: Youth, leisure, and the politicks of rock'n'roll*. New York, Pantheon books, 1981.
- GATTAZ, André Castanheira. Lapidando a fala bruta: a textualização em história oral. In: MEIHY, José Carlos S. Bom. (Org.). *(Re)Introduzindo a História Oral no Brasil*. São Paulo, Xamã, pp. 135-140, 1996.
- GATTI, Bernadete. A representação social do adolescente e da adolescência. In: FERREIRA SALLES, Leila. *Adolescência, Escola e Cotidiano: Contradições entre o Genérico e o Popular*. Piracicaba, Unimep, pp. 7-11, 1998.
- GIROUX, Henry; SIMON, Roger. A cultura popular como uma pedagogia de prazer e significado: descolonizando o corpo. Trad. Magda Lopes. *Cruzando as Fronteiras do Discurso Educacional*. Porto Alegre, ArtMed, pp. 211- 240, 1999.
- GREEN, Anne-Marie. Les comportements musicaux des adolescentes. *Inharmoniques "Musiques, Identités"*. Vol. 2, pp. 88-102, Mai/1987.
- McCARTHY, Cameron; HUDAK, Glenn; ALLEGRETTO, Sylvia; MIKLAUCIC, Shawn; SAUKKO, Paula. Anxiety and celebration: popular music and youth identities at the end of the century. McCARTHY, HUDAK, MIKLAUCIC e SAUKKO. *Sound Identities: Popular Music and the Cultural Politics of Education*. Peter Lang, pp. 1- 15, 1999.
- MAROY, Christian. A análise qualitativa de entrevistas. In: ALBARELLO, L. et all. *Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa, Gradiva, pp. 117-155, 1997.
- PAIS, José Machado. *Culturas juvenis*. Lisboa, Imprensa Nacional – Casa da Moeda, 1993
- PENNA, Maura. O desafio necessário: por uma educação musical comprometida com a democratização no acesso a arte. *Cadernos de Estudo: Educação Musical*, N. 4/5, pp. 15-29, 1994.
- RECTOR, Mônica. *A fala dos jovens*. Petrópolis, Vozes, 1994.
- RICHARDS, Chris. Live through this: music, adolescence, and autobiography. McCARTH, HUDAK, MIKLAUCIC, SAUKKO. *Sound Identities: Popular Music and the Cultural Politics of Education*. Peter Lang, pp. 255- 288, 1999.
- SALINGER, A. *In my room: teenagers in their bedroom*. São Francisco, Chronide Books, 1995.

- SAMPAIO, Daniel. *Vozes e ruídos: diálogos com adolescentes*. 4 ed. Lisboa, Caminho Nosso Mundo, 1994.
- SANTIAGO, Diana. Processos da educação instrumental. *Anais do III Encontro da ABEM*. Salvador, pp. 215-231, 1994.
- SOUSA, Janice T. Ponte de. *Juventude e seus conceitos*. Reinvenções da utopia. São Paulo, Hacker Editores, 1999.
- SOUZA, Jusamara. Contribuições teóricas e metodológicas da sociologia para a pesquisa em educação musical. *Anais do 5º encontro anual da ABEM*. Londrina, pp. 11-39, 1996a.
- SOUZA, Jusamara. O cotidiano como perspectiva para a aula de música: concepção didática e exemplos práticos. *Fundamentos da Educação Musical*, N. 3. Porto Alegre, pp. 61-74, 1996b.
- STEELE, Jeanne R; BROWN, Jane D. Adolescent room culture: studying media in the context of everyday life. *Journal of Youth and Adolescence*, Vol. 24, N. 5, pp. 551-576, 1995.
- STEIN, Marília. *Oficinas de Música: uma etnografia de processos de ensino e aprendizagem musical em bairros populares de Porto Alegre*. Porto Alegre, Dissertação, Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1998.

Clique no retângulo para ir ao índice

INTER-RELAÇÃO DAS ATIVIDADES DE COMPOSIÇÃO, EXECUÇÃO E APRECIÇÃO MUSICAL: UM ESTUDO DE CASO COM BANDA DE ADOLESCENTES.

Liane Hentschke

Jusamara Souza

Elisa Cunha

Adriana Bozzetto

1. Introdução

O desafio para entender a educação musical hoje tem sido explicar o que ocorre dentro da escola em relação ao que ocorre no seu exterior, sem indicar delimitações fixas de territórios. Nesta perspectiva, a compreensão do fenômeno ensino e aprendizagem musical não se esgota no acontecimento “aula” ou no espaço institucional da escola. Para Sacristán (1999, p.92), “aquilo que chamamos de prática educativa depende de outros âmbitos e de outros agentes que atuam fora das salas de aula, mas que são muito ativos em relação ao que ocorre dentro delas”.

As práticas da educação, das quais a escolar seria apenas uma, reproduzem essa bagagem e são, elas próprias, uma característica da cultura ou das culturas. Ainda, segundo Sacristán (1999, p.94), existe uma diversidade de práticas educativas na sociedade e, por isso, “é necessário considerar que a educação não é uma atividade univocamente orientada que admite opções diferentes de acordo com as finalidades específicas às quais se propõe”. As práticas educativas envolvendo diferentes meios, contemplando a diversidade cultural e utilizando-se de meios não-formais e não-convencionais têm sido consideradas como um aspecto importante na educação nos países em desenvolvimento (Seitz, 1980).

Para Small (1980), a organização escolar, de modo geral, tem enfatizado o conhecimento transmitido e adquirido em instituições como sendo o único conhecimento legítimo. Desta forma, a aprendizagem que o aluno traz para a sala de aula, decorrente de sua história de vida, não é contemplada ou não pertence à estrutura

escolar. Os currículos contemplam conteúdos específicos, hierarquizados e apresentados como fundamentais na formação de seus alunos, onde a escola “baseia sua prática assumindo que estas subdivisões convenientes são inerentes à estrutura da realidade externa, uma suposição que descarta o fato de que as fronteiras estão sempre mudando e permanecem obstinadamente obscuras quando alguém tenta alinhá-las precisamente (p.185-186)”.

Diante dos resultados de várias pesquisas desenvolvidas recentemente no Brasil (Rios 1997; Gomes 1998; Prass 1998; Stein 1998; Bozzetto 1999; Arroyo 1999 entre outros), pode-se concluir que os sistemas de educação musical, definidos por alguns autores como formal e informal deveriam ser vistos como coisas distintas e completas em si mesmas. Em termos de prática educativa, estes deveriam ser encarados com métodos próprios, características específicas, e que não deveriam ser misturadas, sob pena de serem descaracterizadas e perderem a sua função.

Dentro desta perspectiva, a Educação Musical busca investigar várias práticas musicais a fim de verificar com base em que operar no âmbito da sala de aula. Entre as práticas musicais de adolescentes, nos últimos anos tem sido crescente o surgimento de bandas formadas por jovens, com objetivo de tocar um repertório que está disponível nos meios de comunicação. Pelos relatos de professores em escolas e divulgação em programas de televisão estima-se que o número de bandas existentes em Porto Alegre seja superior a quinhentos.

A partir dessas reflexões propusemos o projeto “*Articulações de processos pedagógicos musicais em ambientes não escolares: estudos multi-casos em Porto Alegre - RS e Salvador - BA*” com a intenção de examinar os processos de ensino/aprendizagem formais e informais de jovens que vivenciaram a música em ambientes escolares e que hoje a vivenciam em ambientes não escolares. Como campo empírico de investigação escolhemos três bandas compostas por adolescentes em Porto Alegre e uma em Salvador.

2. Metodologia

Nesta pesquisa utilizou-se do método multi-casos por permitir um estudo aprofundado de um ou mais casos. Em se tratando de estudos multi-casos, embora o pesquisador investigue duas ou mais unidades, não existe a necessidade de compará-las. É importante preservar o caráter único de cada caso e produzir conclusões quanto ao

cruzamento dos mesmos, sempre com o intuito de entender o todo (Cohen e Manion, 1994, p.107). As técnicas para obtenção dos dados utilizadas neste estudo foram as observações não-participantes e entrevistas semi-estruturadas, estas últimas realizadas a partir de um roteiro previamente elaborado.

Amostra:

Foram selecionadas escolas na cidade de Porto Alegre e Salvador que ofereciam educação musical e a partir delas foi selecionada uma amostra de alunos adolescentes participantes de grupos musicais. Em ambas fases (escolas e grupos) foi utilizado o princípio de amostragem proposital. Neste caso os pesquisadores selecionam as instituições e/ou indivíduos que devem fazer parte da amostra, baseado nas características desejadas para o estudo. Entende-se por “grupos musicais” um conjunto de indivíduos que se reúnem para fazer música em ambientes não-escolares. Para fins desta pesquisa, não foi delimitado o gênero musical adotado por estes grupos. Cada banda foi considerada uma unidade de caso.

Procedimentos:

Inicialmente foi realizado um levantamento das escolas de ensino fundamental e médio que oferecem educação musical em Porto Alegre. Em um segundo momento, os professores destas escolas sugeriram nomes de alunos que integravam grupos musicais. Desde o início, a equipe de pesquisa esclareceu a todos os indivíduos que os nomes pessoais e institucionais seriam mantidos em sigilo e nos relatórios serão utilizados pseudônimos.

Foram realizadas cinco observações não-participantes de ensaios dos grupos. Os ensaios também foram gravados em vídeo para posterior análise. As entrevistas semi-estruturadas foram conduzidas com a presença de todos os integrantes do grupo em questão, logo após o término de cada observação. Para fins deste trabalho foram utilizados os dados de uma banda, de Porto Alegre, envolvendo um olhar específico, ou recorte de uma totalidade de informações.

3. Resultados preliminares e discussão

A prática musical da banda em questão é baseada principalmente nas experiências cotidianas de apreciação musical. É a partir das músicas que ouvem nas

suas rádios preferidas que os seus integrantes constroem o repertório da banda e fazem suas composições. São músicas que se situam entre o estilo *pop* e o *rock*, com letras simples, derivando de experiências do cotidiano, onde falam sobre namoros ou desilusões amorosas. Embora exista a consciência em termos ideológicos sobre a música que executam, se é comercial ou não, em termos musicais a prática parece ser intuitiva, pois além de não dominarem o vocabulário técnico-musical, não sabem por que erram ou como solucionar determinados problemas de execução e composição. O relato a seguir ilustra este processo:

T: Antes eu pegava primeiro a minha viola, sentava na sala ou no quarto, abria a janela...Daí eu pegava, tipo tocava assim. Aí, ah... tava a fim de fazer um... aí começava (toca os acordes Ré, Sol e Si bemol). Aí o cara erra e vou experimentando (toca Ré, Sol e Dó).

O processo composicional é igualmente intuitivo. De forma geral, a música é composta separadamente da letra e é o resultado de um processo exploratório dos materiais musicais, realizado pelos membros do grupo individualmente. O processo se desenvolve a partir de tentativas e erros, na maioria das vezes sem uma consciência do que estaria causando os problemas musicais encontrados:

T: Eu procuro ouvir várias bandas, aí pego uma coisinha de uma, pego outra, complemento, sabe, vou... Se tu for ver tem uma que é do Metallica ali. [...]

É que eu botei dois... Acústicos e Valvulados, já ponho alguma coisa assim. (Canta um trecho)

Entrevistadora: E como é que é esse processo? Vem a letra...

K: Primeiro eu faço a melodia, depois a letra.

Entrevistadora: Vem do nada, assim?

K: Às vezes eu tento rimar.

Entrevistadora: Não, eu digo a melodia.

K: Às vezes eu paro, pego um pouco de cada música. Faço uma batida.

Entrevistadora: Uma colagem?

T: É, na real [?] músicas dele que são colagem. Fica mais tempo num acorde. O que muda mesmo são os arranjos.

K: Já soa melhor.

T: Já soa melhor. Aí eu vejo, isso aí já tem, vou fazer diferente. Então vou fazer aquele feio, coisa que não tem ainda. Depois eu faço a letra da música. Aí já tá pré: isso aqui vai sair nas estrofes, isso aqui vai ser o refrão. Refrão mais agitado.

A “colagem musical” utilizada como processo composicional frequentemente consiste em variações de padrões *standart* do repertório *pop* que ouvem, seguindo a

fórmula do que consideram como comercial: “Letra fácil”, “um refrão que seja fácil de cantar” e “a embalada da música” que refere-se ao andamento mais lento.

Segundo os integrantes da banda, para compor é preciso estar só a não ser que os compositores possuam muita afinidade e que os pensamentos sejam muito semelhantes. Mesmo assim, quando o compositor possui dúvidas sobre qual procedimento a tomar, leva a questão para a banda, quando então os demais sugerem outras possibilidades.

Por outro lado, na execução do grupo há também momentos de criação, pois os arranjos algumas vezes são modificados, tanto em função das dificuldades técnicas quanto da necessidade de ampliar o material original:

N.: Tem coisa que a gente tenta mudar pra ...

K.: Justamente pra não ficar tão *cover*...

Entrevistadora: [...] Pra ter uma recriação ...

K.: Isso. Tentar brincar.

Entrevistadora: Eu ia perguntar pro Henrique sobre o baixo. Aquelas linhas de baixo, tu vai inventando o ritmo?

H.: A maioria assim. Quando eu vejo que as notas são muito paradas, que é só nota seca, aí eu invento.

Entrevistadora: O que que é nota seca?

H.: É só um dó.

Entrevistadora: Um dó longo?

H.: Tipo assim, eu boto uma escala [Começam a cantarolar] Não sei nada de escala, não sei. Faço por...

Entrevistadora: Intuição.

H.: É...intuição.

T.: Isso que foi importante pra mim, que eu falei que eu já sei por exemplo, o solo...

H.: Se tu conhece escala tu tem uma capacidade de improvisação maior.[...]

Entrevistadora: E essa improvisação no caso, cada vez que toca a música, ela é diferente ou depois que tu fez uma vez tu já grava e depois tenta fazer igual?

H.: Eu tento manter.

T.: Tenta manter, mas no fundo ele...

H.: Alguma coisinha sai diferente.

Durante todas as entrevistas e observação de ensaios, foi possível constatar que a apreciação musical tem um papel determinante no fazer música, seja este através da execução e/ou composição/improvisação. Apesar de alguns integrantes terem tido a oportunidade de estudar música na escola e com professores particulares, esta parece ter pouca ou nenhuma influência no fazer musical da banda.

A prática musical intuitiva dos jovens é evidente tanto no processo de compor quanto na execução musical, ocorrendo também na apreciação musical, sendo que estas

três atividades parecem possuir funções específicas dentro desta prática. A forma como ensaiam e a maneira como aprendem o repertório revelam estas funções bem como a inter-relação existente entre ouvir para aprender a tocar e ouvir para compor. Nesta dinâmica, a apreciação musical é funcional, ou seja, ocorre como instrumento de aprendizagem uma vez que não dominam os elementos de grafia musical. A execução musical é imitativa e na apreciação a música é dissecada. A atenção do ouvinte volta-se para os parâmetros musicais: melodia e ritmo, em que cada instrumento é focalizado separadamente para que os membros do grupo aprendam a sua parte.

O resultado deste processo culmina na execução o mais fiel possível da música original. Procuram manter, na medida do possível, a tonalidade original, o timbre da voz dos cantores, os solos de guitarra e a linha do baixo. Entretanto, detalhes na execução musical da bateria, a dinâmica das canções, a execução de instrumentos que não fazem parte da formação da banda e *backing vocals* não são contemplados pelo grupo devido a impossibilidade técnica de realizarem certos procedimentos musicais ou pela própria formação da banda.

4. Implicações para a Educação Musical

Considerando que a dificuldade colocada para a pesquisa em educação musical não está em simplesmente constatar ou mapear a miríade de manifestações musicais que ocorrem fora do ambiente escolar, este estudo colabora para o entendimento de práticas complexas que promovem os conhecimentos musicais. A partir deste estudo de caso e dos outros que estão sendo analisados, é possível constatar que as atividades de composição/improvisação e apreciação parecem ser indivisíveis no fazer musical dos jovens. Ao contrário de muitas práticas de educação musical escolar que priorizam a execução musical, o fazer musical informal não dissocia as três atividades. A partir disto, acredita-se que compreender as práticas de aprendizagem musical de adolescentes fora da escola pode ser uma base importante para se repensar o conhecimento musical adquirido nas escolas.

Referências Bibliográficas

ARROYO, Margarete. *Representações sobre práticas de ensino e aprendizagem musical: um estudo etnográfico entre congadeiros, professores e estudantes de música*. Tese de Doutorado. Porto Alegre, Programa de Pós graduação - Mestrado e Doutorado em Música. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1999.

BOZZETTO, Adriana. *O professor particular de piano em Porto Alegre: uma investigação sobre processos identitários na atuação profissional*. Dissertação de Mestrado. Porto Alegre, Programa de Pós-Graduação - Mestrado e Doutorado em Música. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1999.

COHEN, Louis; MANION, Lawrence. *Research methods in education*. London, Routledge, 1994.

FORQUIN, Jean-Claude. *Escola e Cultura. As bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Trad. Guacira Lopes Louro. Porto Alegre, Artes Médicas, 1993.

GOMES, Celson Henrique Souza. *Formação e atuação de músicos das ruas de Porto Alegre: um estudo a partir dos relatos de vida*. Dissertação de Mestrado. Porto Alegre, Programa de Pós-Graduação Mestrado e Doutorado em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1998.

LUCAS, Maria Elizabeth. *Etnomusicologia e Educação Musical: Perspectivas de colaboração na pesquisa*. *Boletim do NEA*, Porto Alegre, Ano III, N. 1, pp. 9-15, 1995.

NEVES, Ângela Cunha; EIDELMAN, Jacqueline; ZAGEFKA, Polymnia. *Abordagens teóricas e metodológicas*. In: FORQUIN, J. C. (Org.): *Sociologia da Educação: Dez Anos de Pesquisa*. Rio de Janeiro, Vozes, pp.175-204, 1995.

PRASS, Luciana. *Saberes musicais em uma bateria de escola de samba: uma etnografia entre os Bambas da Orgia*. Dissertação de Mestrado. Porto Alegre, Programa de Pós graduação - Mestrado e Doutorado em Música. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1998.

RIOS, Marialva. *Educação musical e música vernácula: processos de ensino e aprendizagem*. Dissertação de Mestrado. Salvador, Universidade Federal da Bahia, Escola de Música, 1997.

SACRISTÁN, José Gimeno. *Poderes instáveis em educação*. Porto Alegre, Artes Médicas Sul, 1999.

SMALL, Christopher. *Music, society, education*. London, John Calder, 1980.

STEIN, Marília Raquel Albornoz. *Oficinas de Música: uma etnografia dos processos de ensino e aprendizagem musical em bairros populares de Porto Alegre*. Dissertação de Mestrado, Curso de Pós graduação - Mestrado e Doutorado em Música. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1998.

Clique no retângulo para ir ao índice

UMA ALTERNATIVA PEDAGÓGICA PARA A FORMAÇÃO DE EDUCADORES MUSICAIS

Lúcia Maria Valério Couceiro

As Universidades representam um fator fundamental para a preservação da cultura nacional e universal, por serem instituições encarregadas da formação de profissionais. Estes devem ser capazes de enfrentar problemas em sua área de trabalho, buscando soluções através de ação criadora. Este desafio tem maior repercussão quando trata da formação de professores, devido à influência decisiva na atuação das novas gerações.

O professor tem o dever incontestável de dotar seus educandos com conhecimentos atualizados que garantam seu desenvolvimento cultural geral e específico, desenvolvendo uma série de habilidades que repercutam em sua ação pedagógica inovadora, adotando atitude positiva às mudanças, à experimentação, à busca de alternativas para resolver problemas educacionais, ou seja, uma atitude profissional amparada em uma concepção científica.

Para alcançar esta formação é necessária a consciência de que a solução dos problemas educacionais tem como elemento fundamental à tarefa do professor, daí a importância de criar condições necessárias para que os egressos das diferentes especialidades pedagógicas exerçam de modo eficiente seu papel.

O exposto é válido para qualquer estudante universitário, principalmente os das licenciaturas, que formam professores, e os de música não constituem uma exceção. Este estudante necessita de enriquecimento e desenvolvimento através de uma atuação educativa consciente e comprometida com a realidade social. A preparação destes profissionais deve começar na sala de aula das universidades, de onde se conclui que os educadores musicais devem ser formados para tomar uma nova atitude diante da vida profissional baseado principalmente na investigação.

Em minha prática pedagógica durante vários anos, vinculada ao Curso de Música da Universidade Federal do Pará e ao Curso de Licenciatura em Educação Artística, Habilitação em Música da Universidade do Estado do Pará, pude verificar a grande dificuldade dos estudantes que, no último ano, devem apresentar um trabalho de investigação *Trabalho de Conclusão de Curso TCC*, para o qual não foram preparados durante sua trajetória universitária.

Estimulada por esta realidade, juntando dados, produto de observação empírica, verifiquei que os alunos que deveriam realizar o TCC, em sua maioria, ficavam frustrados na tentativa de realizar esta tarefa com qualidade, por não disporem das habilidades necessárias, além de não contarem com o apoio bibliográfico que permita uma exploração profunda sobre o assunto. Esta realidade ocasiona a realização de trabalhos repetitivos, sem nenhum ineditismo, que se configuram em cópias dos textos de livros encontrados, reiterando a afirmativa de Demo: "Quem não investiga, apenas reproduz ou apenas escuta". (1991, p.39).

As observações foram confirmadas pelo diagnóstico realizado através de pesquisa com os estudantes concluintes da Licenciatura em Educação Artística, Música e entrevista com os professores. Ambas as categorias emitiram critérios relacionados a falta do desenvolvimento de habilidades para o trabalho científico no decorrer da vida acadêmica e a necessidade de agilizar algum tipo de ação para dirimir esta situação.

Uma revisão bibliográfica sobre este tema, unida a análise dos documentos do curso permitiu contar com elementos teóricos e práticos que levaram a formulação de questões fundamentais sobre este problema:

- Como pode ser realizado um TCC, que objetiva a *iniciação científica*, sem mecanismos que orientem os estudantes no desenvolvimento da investigação?
- Como um profissional sem habilidades de investigação pode cumprir os objetivos propostos pelo documento do curso que visa a *capacitação de profissionais como investigadores na área artístico-musical*?
- É possível “*iniciar*“ um estudante como investigador no último ano da universidade?
- É possível preparar um investigador com uma única investigação na vida acadêmica?

Para dar respostas às questões, realizou-se um trabalho de investigação, objetivando o desenho de uma estratégia pedagógica voltada ao desenvolvimento de habilidades para o trabalho investigativo nos estudantes do curso através das diferentes séries.

A estratégia partiu da concepção inicial de investigação, vista como prática comum de estudantes e professores, procurando ensinar e aprender através da busca de solução para problemas reais, como forma de descobrir, criar, no sentido de superar e transformar. É a prática do binômio ensino-aprendizagem, que não pode existir de forma desvinculada. O

ensino exige a investigação para sair da alienação da transmissão de conhecimentos e a investigação exige o ensino, para poder estar próximo da realidade educacional.

Esta investigação pode ser concebida como necessidade primordial do processo educacional onde protagonistas, integrados num mesmo propósito, desenvolvem habilidades para realizar investigações no campo educacional de forma criativa na aquisição de novos conhecimentos e na transformação da realidade. Tal desenvolvimento só pode ser alcançado por meio de trabalho sistemático direcionado a esta finalidade.

Para que o estudante possa adquirir as habilidades no campo da investigação é necessário que todos os docentes envolvidos em sua formação, tomem consciência de seu papel neste sentido e, através de trabalho integrado nas diferentes séries, contribuam de forma gradual para alcançar a sistematicidade.

A este respeito, o Compositor Doutor Janary Oliveira, durante a aula inaugural de 1992, do Curso de Mestrado em Música da UF do Rio Grande do Sul, assinalou:

"Também é necessário que os investigadores de todas as sub-áreas comecem a preparação do investigador desde a graduação. A iniciação à investigação no âmbito de graduação tem demonstrado ser um meio eficiente para despertar o interesse pelas atividades acadêmicas quando não está limitado ao acompanhamento de investigações desenvolvidas pelo orientador".

Assim sendo, deve constituir objetivo fundamental da carreira universitária:

- Aprofundamento do conhecimento musical;
- Competência profissional através do processo permanente de investigação;
- Aperfeiçoamento da linguagem musical em suas diversas formas de expressão;
- Preparação de educadores musicais que sejam capazes de procurar soluções para problemas educacionais reais possam gerar conhecimento musical e artístico integrando uma massa crítica que interfira positivamente no desenvolvimento educacional e no crescimento musical da região.

Partindo do critério de que todas as disciplinas contam com potencialidades para alcançar uma atitude crítico-científica diante dos problemas, depende unicamente da ação criativa do professor, como elemento integrador, para que o estudante desenvolva habilidades investigativas.

Esta linha de trabalho implica em um esforço maior dos professores em sua preparação quanto aos conteúdos ministrados e aos procedimentos científicos e pedagógicos que devem ser utilizados para fazer das disciplinas, um elemento iniciador da atividade

científica dos estudantes, futuros educadores musicais que deverão transferir esta mesma perspectiva para seus alunos em todos os níveis aonde venham a exercer a docência.

Para tanto, alguns elementos tornam-se indispensáveis à auto-superação dos docentes: a mudança de atitude diante da prática pedagógica que tem o professor como condutor-propiciador e não como mero repetidor de conhecimentos; a necessidade de encarar o estudante como elemento fundamental no processo docente educativo; além de, a tomada de consciência da necessidade da investigação como forma de estimular o pensamento lógico e de desenvolver habilidades profissionais nos alunos, que no futuro serão utilizadas para resolver muitos dos problemas educacionais.

Estas reflexões fazem parte de uma estratégia mais abrangente apresentada na dissertação do Mestrado em Educação, Docência Universitária, oferecendo sugestões para o desenvolvimento das atividades nos diferentes anos da carreira universitária do Curso de Licenciatura em Educação Artística, Habilitação em Música, da Uepa, que levem ao desenvolvimento de habilidades para o trabalho investigativo nos alunos, após a apresentação das generalidades detectadas no diagnóstico.

Como resultado direto dos dados obtidos através da análise dos documentos que direcionam o curso, da aplicação do questionário aos estudantes e da entrevista com os professores do curso foi possível precisar generalidades que refletem de maneira contundente as necessidades no processo docente educativo do referido curso com relação à temática da investigação.

Através de suas respostas, tanto alunos como professores, corroboraram com a existência real do problema científico e apontaram critérios e sugestões que serviram para prognosticar uma possível solução do problema através de uma estratégia pedagógica. As dificuldades que se evidenciam estão relacionadas com:

- Ausência de disciplinas que garantam a orientação teórico-prática para a realização de trabalhos científicos durante os diferentes anos na universidade;
- Necessidade de instrumentar uma política adequada encaminhada ao desenvolvimento sistemático e gradual de habilidades para o trabalho científico investigativo dos estudantes durante os diferentes anos do curso, de modo a permitir que no último ano, elaborem TCC de qualidade como resultado de todo um processo de exploração, planificação, execução e consolidação de resultados;
- Necessidade de integração das diferentes disciplinas do curso direcionada ao aproveitamento de forma sistemática de suas potencialidades para promover

atividades práticas, além dos conteúdos particulares, orientando os alunos para a realização de ações que desenvolvam habilidades para o trabalho investigativo;

- Necessidade de incrementar as fontes bibliográficas nos centros universitários como base para a realização de trabalhos investigativos, incluindo informes de trabalhos investigativos realizados por professores e estudantes;
- Necessidade de possibilitar a atualização e aprofundamento dos professores relativos ao trabalho científico como forma de garantir a unidade de critérios para a orientação dos alunos;
- Necessidade de organizar a execução e o controle, para a aplicação da estratégia proposta e o real cumprimento dos objetivos profissionais quanto a vinculação docência-investigação-extensão, através dos colegiados docentes de acordo com o papel de cada uma delas na formação de habilidades para o trabalho científico nos estudantes, determinadas para cada ano;
- Reformulação dos objetivos, conteúdos, métodos e formas de avaliação nas disciplinas para que possam contribuir de maneira eficiente ao alcance dos objetivos determinados para o desenvolvimento de habilidades para o trabalho investigativo.

As dificuldades assinaladas anteriormente apontam para as soluções a partir de propostas curriculares, mudanças estruturais organizativas, estratégias de preparação e pedagógica dos docentes para o desenvolvimento de habilidades investigativas que os estudantes devem alcançar de maneira sistemática em cada um dos anos através de ações e atividades.

De acordo com o objetivo pretendido neste estudo, sem desconhecer a influência e importância dos elementos assinalados, o interesse central está no desenho da estratégia pedagógica proposta. As dificuldades determinaram recomendações que devem ser atendidas antes de instrumentar de forma operativa a estratégia.

Como resultado direto das questões teóricas e os resultados do diagnóstico da situação real do curso, tomando por base a análise das opiniões dos alunos e professores relação às possibilidades de desenvolvimento de habilidades para o trabalho investigativo que atualmente oferece o curso e as necessidades concretas, levou ao desenho de uma proposta de estratégia pedagógica que responda diretamente aos objetivos pretendidos para a investigação, assim como recomendações práticas para a aplicação da mesma.

PROPOSTA DE ESTRATÉGIA

A fundamentação da proposta contém todos os elementos que resumem os princípios teóricos de sustentação, assim como os resultados do diagnóstico que caracterizam a realidade do curso através de opiniões e sugestões de seus protagonistas.

O principal objetivo da proposta é contribuir no desenvolvimento de habilidades para o trabalho investigativo dos estudantes do Curso de Educação Artística, Música.

A partir da definição das habilidades que devem desenvolver estes alunos, a organização de um sistema de ações e atividades que propiciem a formação destas habilidades, define-se a estratégia para a solução dos problemas detectados e a possibilidade de obter os resultados desejados.

HABILIDADES, AÇÕES E ATIVIDADES

A estratégia, que objetiva o desenvolvimento de habilidades investigativas nos alunos deve ter a responsabilidade dividida entre todos os professores do curso, foi desenhada de acordo com as habilidades a serem desenvolvidas no decorrer do curso, de forma sequencial objetivando cumprir as etapas necessárias ao processo investigativo, partindo da exploração até a introdução dos resultados da investigação na prática. (anexo).

ETAPAS POR SÉRIES

- Primeira: exploração;
- Segunda: planificação;
- Terceira: execução;
- Quarta: consolidação, comunicação e divulgação dos resultados.

As etapas devem ser incorporadas às disciplinas com possibilidades de serem trabalhadas de forma interdisciplinar relacionando conteúdo com investigação e

desenvolvendo habilidades através da aplicação de métodos e técnicas que estimulem o trabalho científico.

A estimulação é um elemento importante para atingir do objetivo proposto em relação à formação dos alunos do curso permitindo usar o potencial criativo na solução de tarefas, a avaliação dos mesmos, a importância para os alunos serem incorporados ao trabalho investigativo, a importância dada ao trabalho, o reconhecimento dos êxitos servindo de incentivo para se envolverem em tarefas mais complexas de acordo com o nível de seus conhecimentos.

Complementando as sugestões, recomendações são apresentadas, provocando reflexões que levem a praticidade da estratégia, incluindo:

- Mudanças curriculares;
- Preparação dos Docentes;
- Vinculação entre as disciplinas;
- Mudanças administrativas;
- Apoio bibliográfico.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

DEMO, Pedro. *Pesquisa: princípio científico e educativo*. São Paulo, Cortez, 1991.

OLIVEIRA, Janary. *Aula magna*. Curso de Mestrado em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre. s.e., 1992.

BIBLIOGRAFIA DE APOIO

1. ALMEIDA, Maria Lúcia Pacheco. *Como elaborar monografias*. Belém, Cejup, 1986.
2. ANDRADE, Mario de. *Pequena história da música*. Belo Horizonte, Editora Itatiaia, 1980.
3. BARROS, Aidil de Jesus Paes de. & LEHFELD, Neide Aparecida de Souza. *Projeto de pesquisa: propostas metodológicas*. Petrópolis, Vozes, 1990.
4. _____. *Metodologia do trabalho científico*. São Paulo, Atlas, 1992.
5. BASTOS, Cleverson Leite & KELLER, Vicente. *Aprendendo a aprender: introdução à metodologia científica*. Petrópolis, Vozes. 1991.
6. BENETT, Roy. *Uma breve história da música*. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 1986.
7. BATISTA, Camila Argolo Freitas. *Mozart, vida e obra*. (on line) junho de 1997, atualizada em setembro de 1998. Disponível: <http://www.infonet.com.br/mozart/>, Português, (capturado em 23.02.99).
8. CARPEAUX, Otto Maria. *Uma nova história da música*. Rio de Janeiro, Ediouro, 1999.
9. CASCUDO, Luís da Câmara. *Dicionário do folclore brasileiro*. Rio de Janeiro, Ministério da Educação e Cultura / Instituto Nacional do Livro, 1954.
10. CHARLE, C. & VERGER, J. *História das universidades*. São Paulo, Unesp, 1996.
11. CHIZZOTTI, Antonio. *Pesquisa em âncias humanas e sociais*. São Paulo, Cortez 1998.
12. COELHO, Ildeu Moreira. Ensino e graduação: a lógica de organização do currículo. *Educação Brasileira*, Brasília, CRUB, Vol. 33, N.º 16, pp.43-75, 1994.
13. CONSERVATÓRIO BRASILEIRO DE MÚSICA. *Revista Pesquisa e Música*. Vol. 1, N. 2. Rio de Janeiro, 1995.
14. CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL. Brasil, Divisão de Impressão e Publicações do BANCO CENTRAL DO BRASIL, 1988.
15. DEMO, Pedro. *Pesquisa: princípio científico e educativo*. São Paulo, Cortez, 1991.
16. ECO, Humberto. *Como se faz uma tese*. São Paulo, Perspectiva, 1988.
17. ENCICLOPÉDIA DA MÚSICA BRASILEIRA: POPULAR, ERUDITA E FOLCLÓRICA. 2 ed. São Paulo, Art Editora / Publifolha, 1998.
18. FAZENDA, Ivani (Org.) et al. *Metodologia da pesquisa educacional*. São Paulo, Cortez. 1997.

19. FIGUEIREDO, Napoleão; SILVA, Anaiza Vergolino e. *Festas de santos e encantados*. Belém, Academia Paraense de Letras, 1972
20. GIL, Antonio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo, Atlas, 1994.
21. HÜHNE, Leda Miranda. *Metodologia científica. Caderno de textos e técnicas*. São Paulo, Agir, 1980.
22. INÁCIO, G. Filho *A Monografia nos cursos de graduação*. Uberlândia, Edufu, 1994.
23. LAKATOS, Eva Maria & MARCONI, Marina de Andrade. *Metodologia científica*. São Paulo, Atlas, 1988.
24. _____. *Metodologia do trabalho científico*. São Paulo, Atlas, 1992.
25. _____. *Técnicas de pesquisa*. São Paulo, Atlas, 1990.
26. LAROUSSE CULTURAL. *Grande Enciclopédia*. São Paulo, Círculo do Livro, 1988.
27. LOVELOCK, William. *História concisa da música*. São Paulo, Martins Fontes, 1987.
28. MARCONI, M. de A e LAKATOS, E. M. *Técnicas de pesquisa*. São Paulo, Atlas, 1990.
29. _____. *Fundamentos de metodologia: um guia para a iniciação científica*. São Paulo, McGraw-Hill, 1986.
30. MARIZ, Vasco. *Dicionário biográfico musical*. 2 ed. Rio de Janeiro, Philobiblion, 1985.
31. MARTINS, Gilberto de Andrade. *Manual para elaboração de monografias*. São Paulo, Atlas, 1990.
32. MARTOS, Cloder Rivas & MESQUITA, Roberto Melo. *Técnicas de redação e criatividade*. São Paulo, Saraiva, 1987.
33. MASETTO, Marcos t. (org.) *Docência na universidade*. Campinas, Papirus, 1998. (Coleção Práxis)
34. MATERIAL BÁSICO DO INSTITUTO PEDAGÓGICO LATINO-AMERICANO e CARIBEÑO (IPLAC)
35. MENUHIN, Yehudi. *O Livro da música*. Dinalivro, 1997
36. MISSÕES. *Projeto missionário salvatoriano*. (on line) 02.04.1997 Disponível: <http://www.salvatorianos.org.br/desafio/edicao75/opinioes.htm> Português. (Capturado em 23.02.1999)
37. MOREIRA, Antonio Flávio & SILVA, Tomaz Tadeu (Orgs.) *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo, Cortez, 1994.
38. MOREIRA, Antonio Flávio B. *Currículos e programas no Brasil*. Campinas, Papirus, 1995.

39. PLANEJAMENTO DOCENTE DO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO ARTÍSTICA - HABILITAÇÃO EM MÚSICA, DA UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ.
40. RAMIREZ, Evelio F. Machado. *Investigação educativa e transformación escolar*. Habana, Cuba, IPLAC - Pedagogia 97.
41. ROBERTSON, Alec, STEVENS, Denis (Eds.). *História da música*. Lisboa, Ulisseia, 1968.
42. RUDIO, Franz Victor. *Introdução ao projeto de pesquisa científica*. Petrópolis, Vozes, 1986.
43. RUIZ, João Álvaro. *Metodologia científica - guia para eficiência nos estudos*. São Paulo, Atlas, 1995.
44. SALOMON, Délcio Vieira. *Como fazer uma monografia*. São Paulo, Martins Fontes, 1990.
45. SALZMAN, Eric. *Introdução à música do século XX*. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 1970.
46. SAUL, Ana Maria. *Avaliação emancipatória: desafio à prática de avaliação e reformulação do currículo*. São Paulo, Cortez / Autores associados, 1998.
47. SCHUBERT, Guilherme. *A música sacra na história da música*. Rio de Janeiro, Electra, 1970.
48. SQUEFF, Enio & WISNIK, José Miguel. *Música: o nacional e o popular na cultura brasileira*. São Paulo, Brasiliense, 1982.
49. TEIXEIRA, Elizabeth. *As Três metodologias*. Belém, CEJUP, 1999.
50. THOLLENT, Michel. *Metodologia da pesquisa-ação*. São Paulo, Cortez, 1996.
51. TINHORÃO, José Ramos. *Pequena história da música popular brasileira*. São Paulo, Círculo do Livro, sd.
52. UNIVERSIDADE do ESTADO do RIO DE JANEIRO. *Programas de extensão* (online) 23.05.1998. Disponível em: <http://www.cev.org.br/3idade/port/instituicoes/uerj.htm>

Clique no retângulo para ir ao índice

A EDUCAÇÃO MUSICAL ESCOLAR COMO UM ENCONTRO ENTRE MUSICOLOGIAS E PEDAGOGIAS: CONTRIBUIÇÕES PARA A DEFINIÇÃO DO CAMPO DA EDUCAÇÃO MUSICAL

Luciana Del Ben

Liane Hentschke

INTRODUÇÃO

Embora a Educação Musical brasileira venha apresentando um desenvolvimento significativo como área acadêmico-científica, a educação musical escolar não vem sendo definida como campo de estudos com base em dados sobre as práticas pedagógico-musicais escolares, visto ainda serem escassas as informações sistematizadas sobre as mesmas.

Visando contribuir para um conhecimento mais aprofundado das “realidades” do ensino de música nas escolas, neste trabalho, apresentamos concepções e ações de professores de música do ensino fundamental. A partir dessas concepções e ações, buscamos sinalizar algumas propriedades da Educação Musical como campo de estudos.

METODOLOGIA

Esta comunicação apresenta reflexões extraídas da tese de doutorado¹, cujo objetivo foi investigar como as concepções e ações de educação musical de professores de música configuram a prática pedagógico-musical em escolas do ensino fundamental. Utilizando como referencial teórico a fenomenologia social de SCHUTZ (1973; 1979), foram realizados três estudos de caso qualitativos com três professoras de música atuantes em diferentes escolas privadas de Porto Alegre-RS. Em cada caso, os dados foram coletados através da observação naturalista de uma seqüência de aulas ministrada pela professora e de entrevistas semi-estruturadas com a mesma. Paralelamente, foram coletados documentos escritos.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

¹ A tese, intitulada “Concepções e ações de educação musical escolar: três estudos de caso”, foi desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul por Luciana Del Ben, sob orientação da Profa. Dra. Liane Hentschke.

Os dados foram analisados a partir de um sistema de categorização desenvolvido com base tanto em temas que emergiram dos próprios dados quanto em conceitos sociofenomenológicos (SCHUTZ, 1973; 1979). Partindo dos pressupostos sociofenomenológicos, o fio condutor da análise consistiu em compreender e reconstruir como as professoras concebem e concretizam o ensino de música nas escolas.

Ao buscarmos compreender como cada professora interpreta e vivencia a educação musical escolar, identificamos certos construtos (SCHUTZ, 1973) subjacentes às suas concepções e ações. Esses construtos consistem em abstrações referentes à natureza da música, a processos de ensino e/ou aprendizagem e/ou a processos de ensino e/ou aprendizagem de música.

As concepções e ações da professora Flora², por exemplo, são sustentadas por construtos que definem a música como “uma forma de comunicação”, como “uma linguagem especial” que toca “a alma humana” e que é constituída por “sons à nossa volta”. Além disso, é da natureza da música, integrar-se “de uma maneira natural” às demais expressões artísticas. O trabalho da professora também é sustentado pelo construto segundo o qual “na escola a música é um pouco recreativa”. Esse último construto não se refere especificamente à natureza da música, mas ao caráter peculiar que ela adquire quando concebida como disciplina dos currículos escolares.

Para a professora Beatriz, a música parece consistir em uma capacidade e uma manifestação inata aos seres humanos, pois, segundo sustenta, a música “já existe dentro” das pessoas. Também é da natureza da música “tocar os sentimentos” dos alunos, o que a torna capaz de “abrir caminhos” e “fazer as pessoas felizes”. Embora sejam fruto de uma capacidade humana inata, nem todas as manifestações musicais “têm valor”, mas somente aquelas que estejam de acordo com o construto segundo o qual “o importante é a letra”. Esses construtos referentes à natureza da música e à natureza das músicas que “têm valor” são complementados por um construto referente aos processos de aprendizagem: “o estudo teria de ser prazer sempre”.

O trabalho da professora Rita é sustentado e orientado pela definição de que a música é uma “linguagem”. Embora possua características específicas, quando se torna objeto de ensino e aprendizagem em contextos escolares, a linguagem musical deve se “relacionar com as outras áreas” do currículo escolar. Aos construtos que definem a natureza da música e especificidades da música em contextos escolares, somam-se construtos referentes ao ensino e à aprendizagem. O ensino constitui-se como “uma ação com intenção”, através da qual o

professor define “aonde quer chegar”. Isso não significa, entretanto, que todos os alunos chegarão ao mesmo lugar, pois a aprendizagem caracteriza-se como uma “caminhada” individual.

O foco dos construtos das três professoras sugere que suas práticas pedagógico-musicais são sustentadas por conhecimentos referentes tanto ao campo da música quanto ao da educação. Elas se nutrem desses conhecimentos disciplinares e procuram integrá-los para que possam mediar a relação de seus alunos com a música. Seu campo de atuação profissional parece caracterizar-se por um encontro entre música e educação, onde conhecimentos musicológicos e pedagógicos são igualmente necessários. Nesse sentido, a visão das professoras parece aproximar-se da concepção de KRAEMER (2000), segundo o qual o campo da Educação Musical constitui-se a partir da associação ou cruzamento entre pedagogia e musicologia. ARROYO (1999), baseada em KRAEMER (2000), define a educação musical como um “campo constituído e originário da intersecção de pedagogias e musicologias” (*ibid.*, p. 16), que, respectivamente, referem-se

“(...) às várias disciplinas dedicadas ao estudo da educação e das músicas. No primeiro caso, entre outras, Sociologia da Educação, Filosofia da Educação, Psicologia da Educação; no segundo, Sociologia da Música, Etnomusicologia, Musicologia, História, Teoria Musical são alguns exemplos” (ARROYO, 1999, p. 40).

A dimensão pedagógica

Por estar inserida em contextos escolares, a prática pedagógico-musical das professoras ultrapassa os limites do que é específico ao ensino de música. É uma prática construída a partir de um projeto coletivo, ao mesmo tempo que ajuda a constituir-lo. Esse projeto coletivo, implícita ou explicitamente, visa preparar os alunos para atuarem no mundo (GIMENO SACRISTÁN, 1998a).

As finalidades e conteúdos do projeto educativo, portanto, não são elaboradas somente em relação aos conhecimentos pertencentes às várias disciplinas do currículo escolar. As concepções e ações das professoras de música sugerem que isso também ocorre no âmbito de cada disciplina, pois os conteúdos trabalhados e as finalidades das aulas de música vão além do que é especificamente musical. As professoras não buscam somente desenvolver um conjunto de habilidades musicais específicas, sem que isso contribua de algum modo para as formas de pensar, sentir e agir de seus alunos.

² Os nomes das professoras são fictícios.

Os conhecimentos referentes ao campo da educação não parecem ser necessários somente para orientar o ensino e a aprendizagem de música em sala de aula. Eles também são necessários para que as professoras possam, através da música, cumprir finalidades e desenvolver conteúdos que possibilitem a participação dos alunos no mundo, contribuindo para a concretização do “projeto educativo globalizador” (GIMENO SACRISTÁN, 1998a, p. 55) da escola.

É nesse sentido que Flora afirma que a educação musical “não é mais essa coisa isolada”, onde “é preciso estar sempre tocando, estar sempre cantando”. Seu “universo” de atuação” é mais amplo, o que permite ao aluno “desenvolver outras habilidades, que não só a habilidade musical, dentro da própria educação musical”. É com base nessa concepção que, em seu trabalho, Flora estabelece, além de objetivos musicais específicos, objetivos “relacionados à parte [cognitiva,] afetiva e psicomotora” dos alunos.

Beatriz, por sua vez, define os “valores de vida” como um dos conteúdos “primordiais” a serem desenvolvidos pela educação musical escolar. Através dos valores, que são trabalhados a partir do conteúdo verbal das canções, Beatriz pretende levar seus alunos a refletirem sobre “que tipo de sociedade você acredita que seja melhor, que tipo de pessoa você acredita que seja melhor, que tipo de vida você quer ter, que tipo de atitude você deve ter”. Acredita ainda que, através da música, é possível trabalhar o alunos “em termos de personalidade, em termos de sentimentos, em termos físicos [e] psíquicos”, possibilitando que o aluno se conheça melhor como pessoa.

Para Rita, o desenvolvimento da linguagem musical - além de envolver habilidades musicais específicas - favorece “uma série de áreas da criança”, pois “foca a sensibilidade (...), mexe com os afetos, (...) favorece a motricidade”. Além disso, “trabalha o raciocínio”, desenvolve a “atenção” e contribui para “transmitir e resgatar elementos da cultura”. Através do ensino de música, Rita também objetiva o desenvolvimento da “disciplina”, da valorização da “formalização”, das capacidades de “se expor”, de construir e respeitar regras e de organizar e cuidar do material individual e de uso comum, além do desenvolvimento do sentido de grupo e do respeito às diferenças individuais.

As três professoras, a partir de perspectivas singulares e com diferentes propósitos, não pretendem somente ensinar música, mas educar os alunos de maneira global, abrangendo aspectos cognitivos, afetivos, psicomotores, pessoais, sociais, políticos e culturais. Revelam, assim, seu comprometimento com o projeto educativo da escola. Esse comprometimento parece diferenciar o ensino de música nas escolas de outras modalidades de educação musical. Para as professoras, a educação musical escolar possui “um universo mais amplo” de atuação,

pois contempla algo mais que conteúdos especificamente musicais, ao contrário das aulas de música que acontecem em escolas específicas e das aulas de “teoria musical” e instrumento.

Por estarem comprometidas com um projeto que ultrapassa as peculiaridades da disciplina que lecionam, as professoras também são levadas a pensar sobre quais funções a escolarização deveria cumprir, tanto em relação aos indivíduos quanto em relação à sociedade em que vivem e à sociedade a que aspiram (GIMENO SACRISTÁN, 1998b). É nesse sentido que conhecimentos musicológicos, embora necessários, não são suficientes para fundamentar e orientar o trabalho das professoras. Eles precisam estar integrados aos conhecimentos provenientes das várias disciplinas que estudam a educação.

A dimensão musicológica

Ao mesmo tempo que se nutrem de conhecimentos pedagógicos, as professoras sinalizam a especificidade da música quando a definem como disciplina única, que se diferencia das demais disciplinas contempladas pelo projeto educativo. É com base nessa especificidade que afirmam serem portadoras de um conhecimento especializado.

Flora e Rita sugerem o caráter específico da disciplina que lecionam quando definem a música como “linguagem”. Para elas, a música parece constituir um sistema simbólico único que, por ser único, é capaz de complementar e enriquecer os demais componentes curriculares (JORGENSEN, 1994). O ensino de música nas escolas justifica-se como uma forma de possibilitar ao aluno o desenvolvimento de uma outra linguagem, além da matemática, do português ou das ciências, por exemplo, propiciando-lhe uma formação mais abrangente.

Beatriz, por sua vez, parece conceber a música como “a expressão de uma certa capacidade de *criação* humana, dentro de um determinado território especializado ou em facetas fronteiriças entre vários deles” (GIMENO SACRISTÁN, 1998a, p. 68). O ensino de música nas escolas poderá, assim, propiciar o desenvolvimento de uma capacidade humana específica.

Ao conceberem a música como linguagem ou como uma certa capacidade de criação humana, as professoras sugerem que ela é “um *domínio*, um território, mais ou menos delimitado, com fronteiras permeáveis [e] com uma certa visão especializada (...) sobre a realidade” (*ibid.*).

Uma característica fundamental da música como domínio especializado, que a diferencia das demais disciplinas curriculares, é “a coisa sonora”, como diz a professora Flora. Conforme observa NATTIEZ (1990, p. 43), as concepções de música e do que é

considerado musical são várias, pois são específicas a situações ou contextos determinados. No entanto, a referência ao som está sempre presente. O som é condição mínima, embora não suficiente, para que algo seja considerado como sendo música.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O encontro entre música e educação ou entre musicologias e pedagogias, pela própria denominação da área - Educação Musical -, pode parecer óbvio. E é justamente em função dessa possível obviedade que consideramos importante ressaltá-lo, pois o que é tido como óbvio corre o risco de tornar-se algo esquecido, “encoberto pela familiaridade” (MASINI, 1997, p. 61).

As concepções e ações das professoras aqui investigadas revelam que, para ensinar música, não é suficiente somente saber música ou somente saber ensinar. Conhecimentos musicológicos e pedagógicos são igualmente necessários, não sendo possível priorizar um em detrimento do outro. Por estar inserida em contextos escolares, a prática pedagógico-musical ultrapassa os limites do que é específico ao ensino de música, pois constitui-se como parte de um projeto coletivo. Os conhecimentos pedagógicos são necessários não apenas para orientar o ensino e a aprendizagem de música em sala de aula, mas também para que os professores de música possam, através da música, cumprir finalidades e desenvolver conteúdos que possibilitem sua participação e a integração da disciplina que lecionam no projeto educativo da escola, contribuindo para a concretização do mesmo.

Esse encontro entre música e educação pode estar sugerindo propriedades específicas da Educação Musical como área de conhecimento. Esperamos que os resultados aqui discutidos possam contribuir com a reflexão sobre o *status* epistemológico da Educação Musical como campo acadêmico-científico (SOUZA, 2001).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

GIMENO SACRISTÁN, José. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre, Artes Médicas Sul, 1998a.

- _____. O que são os conteúdos do ensino? In: GIMENO SACRISTÁN, J. e PÉREZ GÓMEZ, A. I. *Compreender e Transformar o Ensino*. Porto Alegre, Artes Médicas Sul, pp. 149-185, 1998b.
- JORGENSEN, Estelle R. Justifying music instruction in American public schools: an historical perspective. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, N. 131, pp. 17-31, 1994.
- KRAEMER, Rudolf-Dieter. Dimensões e funções do conhecimento pedagógico-musical. *Em Pauta*, 2000 (no prelo).
- MASINI, Elcie Salzano. Enfoque fenomenológico de pesquisa em educação. In: FAZENDA, I. (Org.). *Metodologia da Pesquisa Educacional*. 4 ed. São Paulo, Cortez, pp. 59-67, 1997.
- NATTIEZ, Jean-Jaques. *Music and discourse: toward a semiology of music*. Princeton, Princeton University Press, 1990.
- SCHUTZ, Alfred. *Collected papers I*. The Hague, Martinus Nijhoff, 1973.
- _____. *Fenomenologia e relações sociais*. Rio de Janeiro, Zahar Editores, 1979.
- SOUZA, Jusamara. (Coord.). Educação musical: um campo dividido, multiplicado, modificado. *Anais do XIII Encontro Nacional da Associação de Pesquisa e Pós-Graduação em Música - ANPPOM*. Belo Horizonte, Vol. I, pp. 16-18, 2001.

[Clique no retângulo para ir ao índice](#)

AVALIAÇÃO EM MÚSICA: CONCEPÇÕES E AÇÕES DE UMA PROFESSORA DE MÚSICA DO ENSINO FUNDAMENTAL DE PORTO ALEGRE-RS

Luciana Del Ben

Liane Hentschke

INTRODUÇÃO

A avaliação tem sido tema recorrente em publicações da área de educação musical (cf. HENTSCHKE, 1994, 1994/1995; OLIVEIRA, 1994; SANTIAGO, 1994; DEL BEN, 1996/1997; HENTSCHKE e DEL BEN, 1998; 1999; CUNHA, 1998/1999; SANTOS, HENTSCHKE e FIALKOW, 2000). Diversos autores têm procurado contribuir para a construção de práticas significativas de avaliação musical, sugerindo fundamentos teóricos, critérios, técnicas e procedimentos de avaliação que possam auxiliar o trabalho dos professores de música. Entretanto, ainda são escassos os dados sistematizados sobre como os professores avaliam seus alunos quando a música constitui disciplina dos currículos escolares.

Diante dessa escassez de dados, cabe interrogar sobre a capacidade das sugestões da literatura de iluminar o trabalho do professor de música, visto estarem sendo elaboradas sem considerar suas próprias concepções e ações. Estudos e pesquisas na área da avaliação poderão ter mais relevância se considerarem dados concretos sobre como os professores de música concebem e concretizam a avaliação nas escolas. Sendo assim, este trabalho objetiva apresentar e discutir concepções e ações de avaliação musical de uma professora de música do ensino fundamental.

METODOLOGIA

Este trabalho consiste em um recorte da tese de doutorado desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul¹. O objetivo da tese foi investigar como as concepções e ações de educação musical de professores de música configuram a prática pedagógico-musical em escolas do ensino fundamental. Utilizando como referencial teórico a fenomenologia social de SCHUTZ (1973), foram realizados três estudos

¹ A tese, intitulada “Concepções e ações de educação musical escolar: três estudos de caso”, foi desenvolvida por Luciana Del Ben, sob orientação da Profa. Dra. Liane Hentschke.

de caso qualitativos com três professoras de música atuantes em diferentes escolas privadas de Porto Alegre-RS. Em cada um dos casos, os dados foram coletados através de observação naturalista de uma seqüência de aulas ministrada pela professora e de entrevistas semi-estruturadas com a mesma. Paralelamente, foram coletados documentos escritos. Para este trabalho selecionamos somente dados referentes às concepções e ações de avaliação de uma das professoras investigadas: a professora Flora².

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A professora Flora, na época da coleta de dados, tinha 27 anos. Iniciou seu curso de licenciatura em música em 1994, interrompendo-o três anos depois. Possui ainda graduação e mestrado em comunicação. Em 1998, com 4 anos de experiência profissional, lecionava na 2^a, 3^a, 5^a e 6^a séries do ensino fundamental de uma escola privada de Porto Alegre-RS.

A formação em duas áreas nunca foi um empecilho para sua atuação em música, pois, para ela, a música é uma “linguagem não-verbal”. Como tal, torna-se “uma forma de expressão e, conseqüentemente, de comunicação”. Sendo assim, o principal objetivo de seu trabalho é capacitar o aluno para se expressar e se comunicar musicalmente. Como “linguagem não-verbal”, para Flora, a música adquire um caráter “especial”.

“A música é uma linguagem especial porque ela tem esse poder de tocar nos escaninhos da alma humana. Ela é especial por falar tantas coisas através do som. O especial a que me refiro é essa coisa sonora, é essa coisa de transgredir as palavras. (...) Eu estou achando superdifícil te falar sobre isso, porque eu acho que tudo que toca o emocional das pessoas é uma coisa bem especial. Até porque é um pouco inexplicável, não dá para ser tão racional”.

Já que a música envolve “sentimentos”, “coisas pessoais” e “toca a alma humana”, a professora não se sente no direito de avaliar a “prática musical” dos alunos.

“É muito subjetivo eu avaliar um aluno só pela parte prática musical”.

“Como eu vou pensar assim: ‘esse aluno é afinado, aquele não é; esse aluno toca bem, aquele não?’”.

Assim, pela “subjetividade” envolvida, não seria justo reprovar os alunos em música.

“Eu acho que também não tem que reprovar, porque é uma coisa bem subjetiva mesmo. Quem sou eu para reprovar um aluno em música, que é algo que toca em outras coisas? Coisas mais emocionais. Não é uma história, uma geografia, uma matemática”.

² O nome da professora é fictício.

Por sustentar que a “prática musical” é “subjéitiva” e, por isso, única para cada aluno, a professora Flora acredita “que os alunos têm direito a um conceito próprio de música”. O aluno pode, por exemplo, criar “sua [própria] clave de sol”, não havendo necessidade de o professor impor uma forma única, mesmo que isso seja uma convenção musical. Pode ainda “pegar o instrumento do jeito que quiser”. Parece não haver certo e errado; todas as coisas podem ser certas, desde que assim consideradas pelo aluno ou pelo grupo em questão. Por isso, Flora procura avaliar os alunos de modo a contemplar suas subjetividades, desenvolvendo uma abordagem “mais individual”. Acredita, assim, respeitar a “subjétividade” inerente à “prática musical”.

“Por exemplo: um aluno que, comparado a outro, não tem tanta intimidade com a linguagem musical, mas, dentro do universo dele, ele já apresentou grandes progressos. Isso é um aluno 10 para mim. Tão 10 quanto aquele que sempre faz tudo perfeito (...). A gente (...) não tem o direito de reprovar um aluno em música. Até porque o aluno tem o direito de não gostar ou então tu trazes algum conteúdo para a aula de música que bate em algo superpessoal do aluno, que nem ele sabe, inconsciente”.

Flora relata que, ao planejar suas aulas, procura “levar em consideração e aproveitar a bagagem do aluno” e, ao mesmo tempo, pensar no “que o aluno vai poder acrescentar com o auxílio do professor”. Entretanto, quando valoriza o fato de o aluno ter um “conceito próprio de música” e “sua [própria] clave de sol”, diz que não existe certo e errado, deixa o aluno “pegar o instrumento do jeito que quiser” e diz que ele não é obrigado a frequentar suas aulas, a professora parece deixá-lo como está. As idéias, conceitos e interesses dos alunos não são confrontados, revistos e/ou criticados. O respeito e a valorização das subjetividades dos alunos parecem levá-la a não se sentir no direito de corrigi-los, questioná-los e, menos ainda, de avaliá-los. Com isso, muitas vezes, acaba por não interferir na aprendizagem dos alunos e nos seus modos de pensar, sentir e agir, abdicando de sua intervenção como professora. Abdica ainda de seu objetivo de capacitar os alunos para a expressão e comunicação musicais.

É preciso ressaltar que, quando diz que o aluno pode ter a “sua [própria] clave de sol”, Flora parece estar sugerindo que os alunos podem criar formas próprias de notação musical, desenhando “uma estrelinha com um coração” ou criando uma “partitura simbólica”, por exemplo. Ela parece querer ampliar as possibilidades de notação musical. Nessas possibilidades, entretanto, não inclui a notação tradicional, mas somente formas pessoais ou particulares ao grupo em questão. Dessa forma, embora considere a partitura “uma forma universal de comunicação”, acaba por privar os alunos da possibilidade de participar dessa comunicação.

Além disso, por ser concebida como uma “linguagem especial” e “inexplicável”, a música torna-se diferente das demais disciplinas curriculares. “A música não é (...) como a matemática, onde se trabalhou, por exemplo, adição e multiplicação (...)”, que parecem constituir, na visão da professora, conteúdos mais objetivos. Ao contrário da história, geografia ou matemática, a música toca em “coisas mais emocionais”. Mas se a música é algo “inexplicável”, como orientar a aprendizagem dos alunos? E como justificar sua presença nos currículos escolares?

Por considerar a experiência musical “subjetiva”, a professora avalia a aprendizagem de cada aluno como um indivíduo único, contido em um universo próprio. Essa individualização parece positiva, porque possibilita investigar o desenvolvimento de cada aluno; entretanto, parece problemática, à medida que sugere que a professora não reconhece na música, como o faz em outras disciplinas curriculares, algo a ser compartilhado, algo semelhante à “adição e à multiplicação” na matemática que possa ter algum sentido ou valor para aqueles que aprendem.

Embora reconheça a avaliação como uma forma de “legitimar” a presença da educação musical na escola, ao avaliar os alunos, a música é tratada pela professora como uma disciplina especial onde, ao contrário dos demais componentes curriculares, não é possível reconhecer e definir um conjunto de saberes que possa ser relevante para todos os alunos, capacitando-os para aprender música, “continuar tendo acesso [a ela] e renovar o conhecimento adquirido” (ver GIMENO SACRISTÁN, 1998, p. 153), tanto na escola quanto na vida paralela e posterior a ela.

A dificuldade de definir esse conjunto de saberes, no caso de Flora, parece relacionada ao fato de que, para ela, a música é, por um lado, “uma forma de comunicação e expressão” e, por outro, “uma forma de conhecimento”. Essas duas formas não parecem integradas, pois o conhecimento musical não se encontra na expressão e comunicação musicais em si. Estas surgem vinculadas à “prática musical”, tanto que a professora explica que existe uma série de verbos (ações) que constituem possibilidades de “recepção e expressão musicais”: “ouvir, reconhecer, imitar, emparelhar, compor”, etc.. O conhecimento, por sua vez, encontra-se fora dessa prática, constituindo conhecimento sobre música, referente à história da música, a aspectos pessoais do compositor, teoria, notação musical e estilos. Assim, o conhecimento não é construído a partir do fazer musical. O conhecimento sobre música parece representar uma dimensão mais “objetiva”, que pode ser compartilhada; transforma-se, então, em um “instrumento mais concreto” de avaliação.

“Como é muito subjetivo eu avaliar um aluno só pela parte prática musical, eu

comecei a introduzir coisas mais teóricas, também para fazer o aluno pensar mais, enxergar a música de uma outra forma. Por exemplo, a gente já discutiu algumas vezes se o músico ganha pouco ou muito, aquelas velhas discussões. ‘Ah, mas, então, como o fulano ficou rico com música?’”.

“5ª e 6ª séries têm que fazer trabalhos escritos, até uma coisa mais voltada para a pesquisa, a parte mais teórica”.

Mesmo que de forma inconsciente ou que não os reconheça como tal, a professora define em seu planejamento e em suas ações conteúdos ligados à “prática musical”, como “compor frases melódicas, trechos, células rítmicas”; “utilizar a voz e os instrumentos acústicos rítmicos e melódicos”; “imitar, interpretar, improvisar, repetir, classificar, ouvir, reconhecer diferentes sons”, discriminar e perceber “variações [de] ritmo, melodia, timbre, texturas, etc.”. O que parece ser difícil é definir a qualidade com que essas ações devam ser realizadas, já que a “prática musical” é concebida como algo “muito subjetivo” e não parece envolver conhecimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados aqui apresentados revelam que, subjacente aos critérios, técnicas e procedimentos de avaliação da professora, está um conceito, uma abstração referente à natureza da música. Ela concebe a música como uma “linguagem não-verbal”, como “uma forma de expressão e comunicação”. Ao mesmo tempo, essa linguagem é “subjetiva” e, por isso, “inexplicável”. Isso parece inviabilizar a possibilidade de comunicação, já que não é possível compartilhar significados.

Se continuarmos a conceber a música como algo “subjetivo” e “inexplicável” e, portanto, diferente das demais disciplinas curriculares, estaremos dificultando e até mesmo inviabilizando sua participação efetiva nos projetos educativos das escolas. Talvez o primeiro passo para essa participação seja refletirmos sobre o que entendemos como sendo música. Nesse caso, parece ser necessário não somente discutir quais são as melhores formas de avaliar musicalmente os alunos mas, principalmente, o que estamos avaliando.

O contexto escolar, como um dos campos de atuação da Educação Musical, constitui um espaço reconhecido e consolidado. Mas, para que esse espaço possa ser efetivamente “legitimado” - usando as palavras de Flora -, parece-nos necessário repensar os saberes e competências necessárias à docência de música nas escolas.

A transformação da avaliação em música “implica alterações necessárias nas pautas práticas e nos esquemas teóricos vinculados às mesmas” (ver GIMENO SACRISTÁN, 1999, p. 105). Acreditamos que um dos possíveis caminhos para essa transformação seja fomentar a reflexão sobre os pressupostos que fundamentam nossas concepções e ações de educação musical escolar, seus limites, possibilidades e conseqüências. Essa parece ser uma das demandas profissionais a serem consideradas não só pelos professores de música, mas também - e principalmente - por seus formadores.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CUNHA, Elisa da Silva. Avaliação da apreciação musical: um estudo comparativo sobre a expressão escrita e falada de crianças e adolescentes. *Em Pauta*, Ano X, N. 14/15, pp. 67-81, 1998/1999.

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*, Ano VIII/IX, N. 12/13, pp. 35-54, 1996/1997.

GIMENO SACRISTÁN, José. O que são os conteúdos do ensino? In: GIMENO SACRISTÁN, J. e PÉREZ GÓMEZ, A. I. *Compreender e Transformar o Ensino*. Porto Alegre, Artes Médicas Sul, pp. 149-195, 1998.

_____. *Poderes instáveis em educação*. Porto Alegre, Artes Médicas, 1999.

HENTSCHKE, Liane. Avaliação do conhecimento musical dos alunos: opção ou necessidade? *Anais do III Encontro Anual da ABEM*, pp. 45-60, 1994.

_____. A utilização do Modelo Espiral de Desenvolvimento Musical como critério de avaliação da apreciação musical. *Em Pauta*, Ano VI/VII, N. 9/10, pp. 32-43, 1994/1995.

HENTSCHKE, Liane e DEL BEN, Luciana. Apreciação musical: a verbalização como meio de avaliar o desenvolvimento musical dos alunos. *Boletín de Investigación Educativo-Musical*, N. 15, pp. 9-21, 1998.

_____. The assessment of audience-listening: testing a model in the educational setting of Brazil. *Music Education Research*, Vol. I, N. 2, pp. 127-146, 1999.

OLIVEIRA, Alda de. Avaliação em educação musical: o professor. *Anais do III Encontro Anual da ABEM*, pp. 61-72, 1994.

SANTIAGO, Diana. Mensuração e avaliação em educação musical. *Fundamentos da Educação Musical*, N. 4, pp. 136-164, 1994.

SANTOS, Cynthia Geyer Arrusul, HENTSCHKE, Liane e FIALKOW, Ney. Avaliação da execução musical: relações entre as concepções e práticas adotadas por professores de piano.

Revista da ABEM, N. 5, pp. 21-29, 2000.

SCHUTZ, Alfred. *Collected papers I*. The Hague, Martinus Nijhoff, 1973.

Clique no retângulo para ir ao índice

BASES COGNITIVAS PARA AÇÕES NA FORMAÇÃO MUSICAL DE POPULAÇÕES PERIFÉRICAS DE BELO HORIZONTE: UMA ABORDAGEM EXPERIMENTAL DA VISÃO MUSICAL DO ALUNO

Luiz Alberto Bavaresco de Naveda

1 - Introdução

A abordagem inicial de uma nova turma de alunos é normalmente acompanhada de ansiedades e dúvidas sobre como a história e conhecimentos individuais de cada aluno vão interagir com a idealização que o professor construiu para a ação educacional que vai se seguir. Este processo de indeterminação do curso da prática educacional se agrava quando no grupo de alunos, a formação cultural, idade, experiência e visão de mundo são totalmente heterogêneas. Neste cenário atuam algumas ações educacionais públicas na área da educação musical, como o Projeto ARENA, palco do presente estudo.

O Projeto ARENA, desenvolvido desde 1998 pela Prefeitura de Belo Horizonte, oferece oficinas de capacitação e iniciação nas Áreas de Música, Artes Cênicas, Artes Plásticas, Memória (3ª Idade), Literatura e Dança, direcionadas a populações periféricas, principalmente de baixa renda. O público participante destas oficinas se compõe de músicos atuantes, profissionais, diletantes, indivíduos ligados a movimentos comunitários e interessados em geral.

Dentro deste cenário educacional a necessidade de um direcionamento do currículo e dos passos didáticos, torna imprescindível a busca de dados que apontem indícios de estágios de desenvolvimento e expressão cognitiva que a história pessoal de cada indivíduo construiu em sua vivência com a música.

Devido à abrangência e complexidade do valor artístico dispensado às estruturas estéticas que se encontram claras ou não em cada indivíduo, foi escolhido um processo bem abrangente, sem pretensões quanto a definições estritas, que possibilitasse descrever traços da vivência musical de cada indivíduo quando submetido à apreciação musical controlada, mas diversa.

2 - Metodologia

Baseado na "Teoria do Constructo Pessoal" (KELLY, 1955; SHAWN & GAINES, 1996), este estudo consiste na audição de 15 séries de 3 trechos musicais, com cerca de 10 segundos cada. Após cada série de três exemplos o aluno escolhe dois dentre os três, nos quais ele observe características em que se possa basear a relação. Após a cada escolha o aluno descreve em um texto breve o porque da relação.

Exemplo:

Quadro 1

Ao final do questionário e após a audição dos exemplos, os alunos foram convidados a responder uma questão mais abrangente, definindo em poucas palavras "O que é música?" e "O que é cantar?" (a pedido da professora de Técnica vocal) onde os alunos são orientados a responder breve e espontaneamente.

A seleção destas séries de exemplos obedeceu a um planejamento relativamente livre, norteado por uma verificação superficial de dois ou mais aspectos comuns entre possíveis pares nos 3 exemplos musicais, que pudesse oferecer múltiplas escolhas de relacionamento.¹

Alguns fatores devem ser observados quanto à especificidade deste trabalho:

- ✓ A maioria dos alunos tem envolvimento com alguma prática musical e cultural principalmente popular, não espelhando a média de envolvimento cultural de populações excluídas na periferia de Belo Horizonte.
- ✓ O processo de escrita é tanto um meio de reflexão e exteriorização, quanto instrumento que acomoda e ajusta o significado pessoal dos conceitos. Portanto, é possível que o registro escrito não seja fiel à expressão pessoal de cada indivíduo, principalmente se este não está acostumado com a escrita.

¹ Os quadros com as respostas coletadas e a descrição dos exemplos musicais utilizados estão disponíveis em <http://www.bases.naveda.cjb.net>

O experimento foi realizado em uma turma de 26 alunos com idade média de 19 anos, no Bairro da Serra, Região Sul de Belo Horizonte, sendo esta uma aula inicial, apresentação do início da Oficina de Iniciação em Música direcionada à Regional Sul.

3-Resultados

A justificativa das escolhas dos pares de exemplos musicais são o centro deste estudo pois tendem a gerar uma descrição mais idiossincrática das opções e atenção do indivíduo ao discurso musical. Estas respostas foram distribuídas em quatro grupos significativos que aproximaram das dimensões do discurso musical proposto pelo Modelo Espiral de Desenvolvimento musical (SWANWICK & TILLMAN, 1986):

Material: Justificativas que se baseiam na semelhança, contraste, afinidades, etc. entre materiais musicais como instrumentação, andamento, ritmo, altura, etc.

Ex: "1 e 2 alternam entre tom grave e agudo"

Forma: Justificativas que apresentam uma análise de estilo composicional, regional, instrumental, estético, etc.

Ex: "1 e 2 clássicas suaves"

Expressão - São justificativas que tendem a ser mais subjetivas, delineando características da expressividade dos exemplos musicais

Ex: "2 e 3 animada"

Valor: Justificativas que apresentam uma indicação que a escolha foi guiada por elementos que demonstram relacionamento de valor pessoal do indivíduo com o exemplo musical.

Ex: "1 e 2 amargura, dor, sofrimento"

Gráfico 1

Tabela 1

4 - Análise dos dados

Principais observações:

- Alta incidência de justificativas descrevendo materiais musicais básicos presentes na estrutura da música como instrumentação, ritmo, etc.
- Justificativas com conteúdo extremamente pessoal, expressivo (de certo modo "Romântico"), com fortes indicações de valor pessoal, nos duas últimas perguntas onde foi exigida uma definição do *que é música*, e o que seria *cantar*.

Reservadas as limitações do estudo, a ambigüidade explícita entre os significados nos dois momentos : apreciação e conceituação, dentro de um mesmo universo simbólico - a música - merece atenção especial.

É compreensível que, no momento da conceituação de uma forma artística de tamanha expressividade e poder simbólico como a música, as palavras utilizadas sigam a mesma direção e magnitude. Mas, porquê a análise dos objetos musicais, desdobramentos e prática da forma "música", tende a focar-se quase exclusivamente no material?

Sobre o ponto de vista do Modelo Espiral de Desenvolvimento musical (SWANWICK & TILLMAN, 1986), contextualizado pela realidade social que a maioria do público da oficina se encontra, podemos supor que a falta de estímulos, tanto na educação formal pública (carente de abordagens artísticas de ensino), quanto à educação informal gerada pelos os meios disponíveis para crítica musical (em sua maioria "mídias de massa"), tenham limitado as observações musicais de alunos com média de 19 anos, a um estágio que poderiam ter ultrapassado por volta dos 5 anos de idade.

Outros aspectos relevantes quanto às respostas:

- Recorrência de erros comuns de definições e conceitos como Estilo "clássico", ou de "ópera", amplitude, tonalidade, estilos, confusões com identificação de instrumentos, etc. (apesar da maioria dos alunos ser formada músicos amadores).
- A palavra "suspense" surge 10 vezes nas respostas e parece estar relacionada à vivência de sensações de origem cinematográfica, onde há identificação de elementos característicos à música feita para cinema.
- Referências à voz (uma possível atenção à letra) são encontradas em cerca de 20% do total de respostas e em até 70% das respostas de uma série (série 9).

Estes e outros "vícios" presentes em diversas respostas parecem indicar fortes influências de um conteúdo ideológico que pode estar mascarado pela baixíssima qualidade dos estímulos artísticos na mídia. A palavra mais usada nestas respostas, tanto da forma de arte "música" quanto da forma "cantar" de expressar-se musicalmente, foi "sentimento", que parece estar relacionado na maioria das vezes com a sensação da "emoção"². A estrita fusão da música popular com a letra em conjunto com uma questão pouco discutida (mas facilmente observável) de que as canções populares, na música ocidental e mesmo na música não ocidental são normalmente canções de amor (FRITH, 1987. p.141,145), podem auxiliar a desvendar o salto para uma descrição tão repleta de sentidos de valor pessoal. A atenção à voz em detrimento da música, principalmente em música popular, pode ser observada em uma parte considerável das justificativas dos alunos, e neste sentido FRITH (1987, p. 141) distingue três funções sociais da música (popular): responder questões de Identidade pessoal, organizar no tempo nossa memória popular e "*dar-nos um meio de administrar os relacionamentos entre nossas vivências emocionais pública e privada*". Esta última função pode estar também relacionada com a insistência do conteúdo das respostas presentes nas duas últimas questões.

DEL BEN (1997), em um estudo sobre a avaliação da apreciação musical no contexto educacional brasileiro aborda uma questão semelhante à descrita nestes resultados. Nas respostas aos experimentos de seu trabalho, ela observou que os alunos "descreveram o caráter da música. (...) *No entanto, não foram capazes de justificar o caráter expressivo*

² SWANWICK (1979. p. 31,32) apresenta uma definição muito oportuna onde o "sentimento" é um plano onde o pensar e a emoção são partes conjuíntes e não estruturas desligadas ou simplesmente opostas.

da música através de materiais utilizados". Segundo o Modelo Espiral de Desenvolvimento musical (SWANWICK & TILLMAN, 1986), estes processos deveriam estar acumulados e não distintos. Estas ocorrências parecem significar que de um lado há uma certa consciência do que sejam materiais básicos, que não são relacionados pelos alunos, nem com a o caráter expressivo, nem com motivos da preferência pessoal (valor) por este ou aquele estilo, música, som, etc., e por outro lado uma pressão social e/ou cultural que faz com que os alunos interiorizem valores culturais sem bases estruturantes de significado e forma do objeto que estão valorizando.

4 - Conclusões

Com relação à validade prática deste modo de abordagem experimental, além dos dados já colocados, extraídos de uma análise do conteúdo das respostas ao questionário, o experimento se justifica em "prática", onde alunos podem observar diferentes concepções musicais através dos exemplos musicais, espelhando sua própria postura musical. È uma forma descontraída de expor e apresentar a visão de música no qual estes vão estar expostos em aula (pois a própria seleção dos exemplos musicais é também uma demonstração da visão de música de quem a selecionou - o professor), e de verificar a recepção de cada um à proposta de avançar sobre novos domínios do ouvir, e principalmente do pensar.

As questões apontadas neste estudo provavelmente reafirmam a intuição de muitos educadores a respeito de uma forte barreira ao desenvolvimento musical, erigida com estímulos inócuos onde as mídias de massa exercem o papel principal no "grande espetáculo" do sistema. Diante de tais abordagens, urge reescrever o roteiro, apresentar referências e compreender mais atentos e ativos o que hoje observamos atônitos. Agir pois "*(...) cabe-nos uma pacífica reação: educação.*" (FRANÇA, 2001).

Referências Bibliográficas

- DEL BEN, Luciana Marta. A utilização do modelo espiral de desenvolvimento como critério de avaliação da apreciação musical em um contexto educacional brasileiro. *Em Pauta*, Porto Alegre, Vol. 12/13, pp. 35-54, novembro/1996-abril/1997.
- FRANÇA, Cecília C. Quem precisa de educação musical. *Boletim UFMG*, Belo Horizonte, abril/ 2001.
- FRITH, Simon. Towards an aesthetic of popular music. In: LEPPERT, R. e McCLARY, S. (Eds.) *Music and Society: the Politics of Composition, Performance and Reception*. New York, Cambridge, pp. 133-149, 1987.
- KELLY, George A. *The psychology of personal constructs*. New York, Norton, 1955.
- PUTERMAN, P. *Indústria cultural: a agonia de um conceito*. São Paulo, Perspectiva. [s.d.]
- SHAW, Mildred L. G.; GAINES, Brian R. Comparing conceptual structures: consensus, conflict, correspondence and contrast. *Learnig Web Materials*. Calgary, Knowledge Science Institute of Univ. of Calgary, 1996. [citado em jun. de 2001] Available from Internet: < <http://repgrid.com/reports/LearnWeb/CSCL95WG/> >.
- SWANWICK, Keith. *A basis for music education*. London, Routledge, 1979.
- _____. *Music, mind and education*. London, Routledge, 1988.
- SWANWICK, Keith; TILLMAN, June. The sequence of musical development: a study of children's composition. *British Journal of Music Education*, Vol. 3, N. 3, pp. 305-339, 1986.

Quadro 1

Trechos:
Bach - Chaconne BWV 1004 (piano)
Bach - Chaconne BWV 1004 (violino)
A. Piazzolla - Concierto para quinteto
Resposta do questionário:

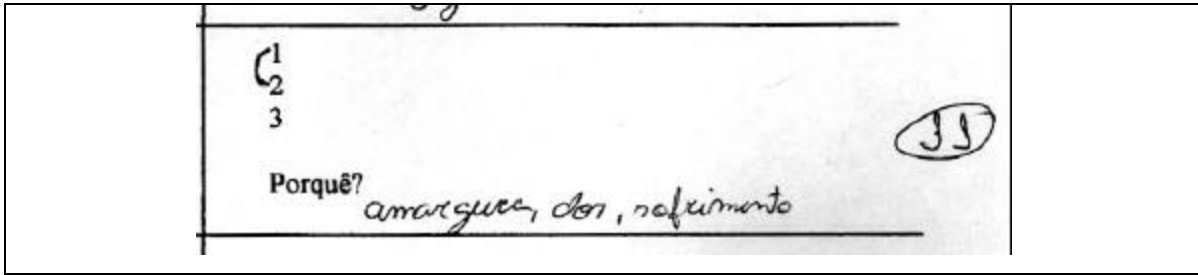


Gráfico 1

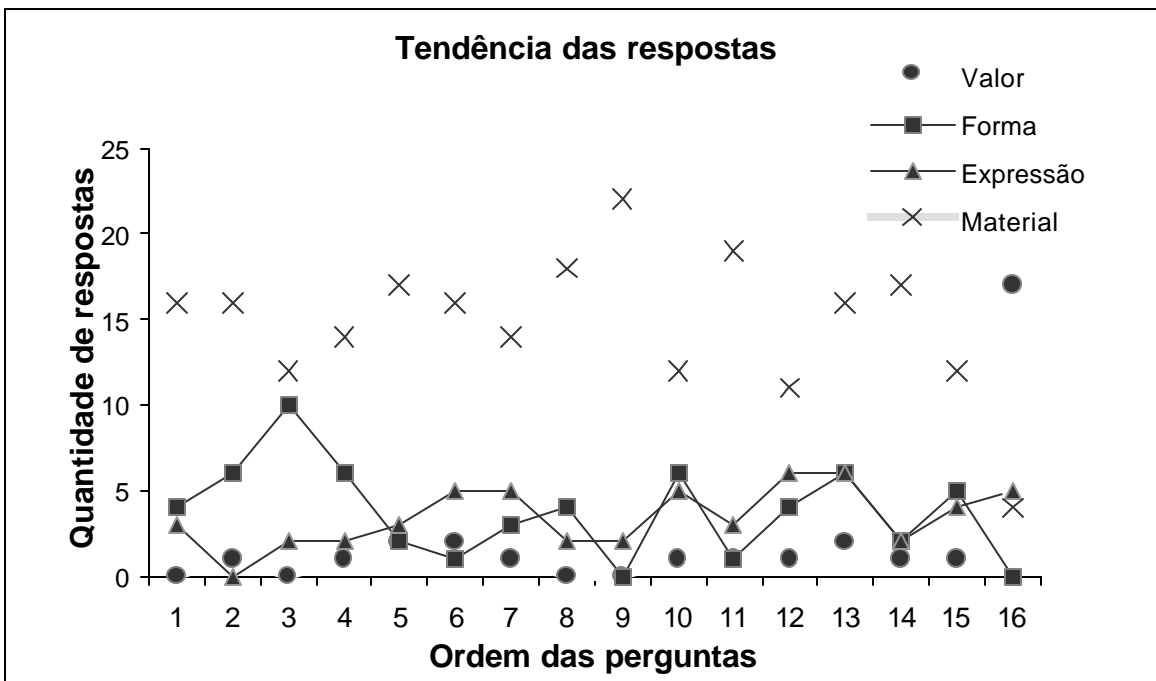


Tabela 1

	Série 1 1	Série 2	Série 3	Série 4	Série 5	Série 6	Série 7	Série 8	Série 9	Série 10	Série 11	Série 12	Série 13	Série 14	Série 15	O que é música?	O que é cantar?
Valor	0	1	0	1	2	2	1	0	0	1	1	1	2	1	1	17	16

	Série 1	Série 2	Série 3	Série 4	Série 5	Série 6	Série 7	Série 8	Série 9	Série 10	Série 11	Série 12	Série 13	Série 14	Série 15	O que é música?	O que é cantar?
Forma	4	6	10	6	2	1	3	4	0	6	1	4	6	2	5	0	0
Expressão	3	0	2	2	3	5	5	2	2	5	3	6	6	2	4	5	0
Material	16	16	12	14	17	16	14	18	22	12	19	11	16	17	12	4	9

Clique no retângulo para ir ao índice

COM QUE A MÚSICA POPULAR PODE CONTRIBUIR PARA O APRENDIZADO ELEMENTAR DO PIANO ?

Marcelo Almeida Sampaio

1 – Introdução

Os métodos de iniciação ao piano de autores brasileiros surgiram, pela primeira vez, na década de 30. Em um período de 70 anos, de 1930 a 2000, eles foram se diversificando e, em meio às mudanças ocorridas, criaram uma considerável variedade na maneira de ensinar o instrumento.

Assim, aspectos motores, intelectuais e conceitos musicais abstratos apresentados em muitos métodos foram aos poucos sendo reelaborados em outros mais recentes, visando a uma compreensão mais global da música. As dificuldades surgidas passaram a ser vistas não como problemas insolúveis de decodificação dos símbolos musicais, mas como etapas necessárias, desdobráveis em outras mais simples, gradativamente vencidas. Essa visão resultou em uma abordagem que passou a preparar, de maneira mais detalhada, as competências necessárias ao entendimento e ao domínio daquelas dificuldades. Constata-se, pois, uma gradual mudança de paradigma. A abordagem adotada passou a ter enfoque cognitivista. O professor deixou de ser aquele que dá a informação e o aluno aquele que a recebe passivamente. O aluno toma parte na construção de seu caminho de aprendiz. Ambos participam de uma relação bilateral de troca de experiências. O professor, com a vantagem de ver mais adiante, de ter um olhar pragmático. O aluno, com suas características próprias, dotado de um grande potencial para inserir novas descobertas.

A nova abordagem cognitivista incluiu muitas atividades que fazem parte da tradição do ensino da música popular, atividades que possibilitam ao aluno o prazer de fazer música desde o início da aprendizagem.

Dentre os métodos estudados que incluem novas propostas, destacam-se alguns autores : Antônio Adolfo, Elvira Drummond, Maria Betânia Parizzi Fonseca e Patrícia Furst Santiago, Maria de Lourdes Gonçalves e Cacilda Borges Barbosa, Gislene Marino e Ana Consuelo Ramos.

O que esses autores trouxeram de novo ? Quais atividades da música popular foram incorporadas ao ensino de piano ? Qual a importância delas ? É exatamente a busca dessas respostas que guiou o nosso trabalho.

A partir de entrevistas realizadas com professores e com alguns dos autores supracitados e do exame dos métodos, foi possível constatar quais atividades significativas do ensino da música popular foram incorporadas a eles : 1) tocar de ouvido e tocar por imitação; 2) leitura por cifras; 3) improvisação. Comentaremos a seguir, as vantagens da inclusão dessas atividades logo na introdução ao ensino do piano.

2 – Tocar de ouvido e tocar por imitação

Chamo tocar de ouvido a atividade de tocar ao piano uma melodia ou um acompanhamento qualquer, aprendida sem partitura. O tocar por imitação acontece quando o professor executa uma peça e o aluno procura copiá-lo, nos gestos, na dinâmica, no fraseado, reproduzindo melodias e acompanhamentos, sem partitura, usando apenas olhos e ouvidos.

O tocar de ouvido sempre foi uma prática comum no ensino informal da música popular. O tocar por imitação é consequência de uma forma de ensino em que o aluno considera uma determinada peça executada por seu professor como modelo a ser imitado, como 'produto acabado'.

Tocar de ouvido e por imitação apresentam uma grande vantagem desde o início do aprendizado. Vantagem que, no entanto, não é aproveitada na maioria dos casos : a de facilitar e reforçar o conhecimento da topografia do teclado e o desenvolvimento da capacidade de escuta, propiciando maior familiaridade com o instrumento. No nível elementar, essa habilidade funcional¹ tem que estar voltada para o prazer de fazer música. Ela é um importante elemento de conquista do aluno para se evitar a tão comum desistência do estudo do piano, acarretada por falta de motivação, fator essencial na aprendizagem de qualquer assunto, não apenas música.

Uma outra vantagem que existe nessa prática é trabalhar a coordenação ouvido-mão antes da chegada da coordenação olho-mão ou ainda olho-ouvido-mão. É uma preparação para a leitura tradicional.

¹ Chamamos de habilidades funcionais : tocar por imitação ou de ouvido; harmonizar; acompanhar; improvisar; compor; transpor; ler à primeira vista; ler cifras.

A prática de olhar como o professor faz e tentar imitá-lo nos remete àquela situação de quando vamos assistir a um recital público de um exímio pianista. Muitas vezes se aprende muito mais vendo e ouvindo um excelente artista no palco, no momento da performance, do que em uma aula habitual. É uma verdadeira "lição" aberta a todos.

A questão do tocar por imitação pode ter seus inconvenientes, principalmente aquele que Sá Pereira (1937, p. 30) chamou, de forma bem humorada, de 'psitacismo' (*psittacus* – o papagaio), ou seja, a repetição mecânica, desprovida de compreensão. O professor mostra algo sem qualquer explicação e o aluno o imita. No ensino por imitação, devemos tomar cuidado para que a criança não se limite *apenas* a copiar o professor, mas seja estimulada, dentro dos limites de sua experiência, de seu vocabulário e conhecimento, a pensar criticamente, a propor seu fraseado, sua própria dinâmica e a expressar suas idéias a respeito da música que está fazendo.

3 – A leitura por cifras

O ensino-aprendizagem da leitura foi a preocupação dominante e exclusiva observada na quase totalidade dos diversos métodos de iniciação para piano (Sampaio, 1996). No entanto, o que era visto apenas como uma atividade corriqueira passou a ser encarado como uma habilidade cujo domínio depende de um planejamento cuidadoso. Assim, foi introduzida a pauta gradativa (bigrama, trigrama) até se chegar à pauta de cinco linhas e à pauta dupla. Entretanto, até chegarmos a esse estágio, pode-se introduzir o uso das cifras (C#m, Am, E) como atividade complementar ao tocar de ouvido.

Qual a vantagem de se tocar por cifras ? Dentro de um curso considerado básico para o ensino integrado música/instrumento, esse tipo de habilidade funcional não poderia deixar de estar presente, uma vez que remete ao conceito e ao uso da harmonia. Geralmente, dentro dos métodos, a etapa da leitura de cifras ocorre depois que o conceito e o uso de tríades foi apresentado e experimentado no piano. No manual do professor nº4, Gonçalves mostra que :

"a prática de execução de acordes cifrados pode ser feita com ou sem leitura. Inicialmente, as cifras podem ser ditadas em vez de lidas. Esta prática estende seus benefícios tanto para um maior conhecimento e

domínio (em termos de localização) do teclado quanto para a fixação da forma da mão." (Gonçalves, 1989, p.19)

Para essa autora, o ensino oral das cifras é um exercício importante pois demonstra domínio daquilo que podemos chamar de "vocabulário de acordes". Mas as cifras também podem aparecer, em estágio um pouco mais avançado, escritas junto a melodias dadas, a fim de indicar o acompanhamento.

Além de reforçar o ouvido harmônico e de permitir a criação de acompanhamentos diversificados, essa atividade é útil no sentido de expandir os horizontes da criança, pois mostra outras possibilidades de se grafar a música. O aluno passa a não ter um ponto de vista confinado apenas à leitura tradicional de notas. Ele poderá compreender que a leitura por notas é apenas uma forma de se registrar o som, mas não a única.

4 – A improvisação

A questão da improvisação na história da música ocidental não é algo inédito. Ela apareceu em várias instâncias como prática corriqueira e, muitas vezes, como parte do estilo musical de uma determinada época.

No dicionário Grove (1995, v.9, p. 32), no verbete *improvisation*, são citados exemplos em que ela é utilizada: no século XVIII, como complementação de uma parte não acabada (por exemplo o baixo-cifrado), nos *preludes non mesuré*, na ornamentação de uma voz, na *cadenza* e, por último, na criação de uma peça em alguma forma padrão (por exemplo fuga ou variações) a partir de um material dado.

Na primeira metade do século XIX, a improvisação teve seu espaço na música de salão. Czerny identificou seis tipos de improvisação independentes : "sobre um tema simples; sobre vários temas; o *pout-porri*; as variações; o estilo acordal e fugal; e o *capriccio*" (p. 50). A improvisação vai, aos poucos, perdendo sua força, à medida em que o salão, substituído pela sala de concerto, deixa de ser o centro da performance musical.

O retorno da improvisação só ocorreu em obras do século XX quando o aleatorismo passou a fazer parte da criação musical, abrindo espaço para que o intérprete pudesse atuar segundo o seu gosto pessoal.

Nos métodos brasileiros, principalmente naqueles citados no início desse artigo, a improvisação faz parte do ensino no nível elementar, quando algumas formas de

notação não-convencional são introduzidas para representar determinados efeitos sonoros.

Como isso é feito ? Podemos citar, por exemplo, o que Fonseca (1993) propõe em seu livro. Ela introduz um repertório de signos musicais grafados de forma não-tradicional; são utilizados pontos, linhas, *clusters* e glissandos, para representar um trabalho específico com os parâmetros do som (altura, duração, intensidade, timbre, silêncio).

Uma vez conhecidos esses elementos, a criança começa a manipulá-los e a criar sua própria música. Existem outros elementos estimulantes para a improvisação. Por exemplo: sugerir que a criança represente vozes de animais através de sons no piano e conte uma história relacionando-os; pedir que ela invente sons que utilizem a caixa acústica, as cordas no interior do instrumento e o pedal, como elemento importante para a ressonância. Pode-se, ainda, sugerir um determinado material para a criação de uma peça, por exemplo, três notas que explorem todas as oitavas, com intensidades diversas (do *FF* ao *pp*). Enfim, propostas dentro dos conceitos musicais que ela vivenciou, integrou e consegue usar. O que estamos sugerindo são, na verdade, coordenadas para O embrião de todo um processo que deve ter continuidade futura.

Através desse aprendizado, o aluno se torna mais livre e mais motivado no sentido de explorar, criar, aprender, executar, soltar a imaginação, sentir e viver sua própria música.

5 – Conclusão

Podemos dizer que, na verdade, as atividades tradicionais da música popular – o tocar de ouvido, por cifras e a improvisação - vieram enriquecer o aprendizado do aluno e a formação do músico pianista. O ensino que antes era centrado em um único aspecto musical, a leitura – O que deu muita margem à desistência do estudo do piano devido à sua aridez e, por conseguinte, à falta de motivação – ganhou um caráter mais lúdico, prazeroso e aberto. O processo de ensino deixou de limitar-se à aprendizagem de peças (dependente da leitura) e à prática de exercícios técnicos. “A formação do aluno torna-se 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)

O que a criança ganha com tudo isso ? Seu universo sonoro se amplia e sua musicalidade se desenvolve sob múltiplos aspectos. Com as atividades propostas, ela

prática a invenção, a escrita não convencional, a leitura de cifra, a notação convencional e o repertório “clássico” e “popular”, ao mesmo tempo que exerce a reflexão e a crítica. Se pensarmos como Assmann que “processos de vida e processos de aprendizagem são no fundo a mesma coisa” (1998, p. 52), iremos crer que o crescimento musical alcançado por essa criança irá se refletir em outros aspectos de sua vida, abrindo seus ouvidos, olhos, coração e mente para o mundo à sua volta. Assim, poderemos contribuir para a formação de seres humanos mais sensíveis e com mentes mais abertas.

Referências Bibliográficas

- ADOLFO, Antônio. *Iniciação ao piano e teclado*. Rio de Janeiro, Lumiar Editora, 1994.
- ASSMANN, Hugo. *Reencantar a educação: rumo à sociedade aprendente*. Petrópolis, Vozes, 1998.
- DRUMMOND, Elvira. *Caderno preparatório: iniciação ao piano*. Rio de Janeiro, Bruno Quaino, 1988.
- FONSECA, Maria Betânia Parizzi; SANTIAGO, Patrícia Furst. *Piano-brincando*. Livro do aluno. Belo Horizonte, Edição da autora, 1993.
- _____. *Piano-brincando*. Livro do professor. Belo Horizonte, Edição da autora, 1993.
- GONÇALVES, Maria de Lourdes. *Educação musical através do teclado: habilidades funcionais*. Manual do professor. Volume 4. Rio de Janeiro, Edição da autora, 1989.
- MARINO, Gislene; RAMOS, Ana Consuelo. *Piano 1: arranjos e atividades*. Belo Horizonte, Editora Cultura Ltda, 2001.
- PEREIRA, Antônio Sá. *Psicotécnica do ensino elementar da música*. São Paulo, José Olympio, 1937.
- SADIE, Stanley. *The new Grove dictionary of music and musicians*. Londres, Macmillan Publishers Limited, Vol. 9, p. 32, 1995.
- SAMPAIO, Marcelo Almeida. *Iniciação musical aplicada ao piano no Brasil: levantamento, resumo e estudo comparativo*. Campinas, Relatório Final (Iniciação Científica, CNPq, UNICAMP), 1996.

Clique no retângulo para ir ao índice

**A DINÂMICA DA APRENDIZAGEM MUSICAL EM GRUPO:
UM ESTUDO DOS PROCESSOS E PROCEDIMENTOS NAS PRÁTICAS
INSTRUMENTAIS - VIOLÃO**

Marcos Kröning Corrêa

Introdução

O presente projeto se propõe a investigar a dinâmica de processos de aprendizagem musical através de práticas instrumentais de grupo. O estudo visa investigar os diversos tipos de aprendizagem que ocorrem no ensino instrumental em grupo, observando, registrando, analisando e sistematizando suas principais características.

A pesquisa foi iniciada no ano de 2000, nas disciplinas de Práticas Instrumentais do Curso de Educação Musical - Licenciatura em Música da UFSM, onde o próprio professor das disciplinas é o investigador. Diferentemente do Bacharelado em Música, os alunos da Educação musical assistem e fazem aulas coletivas de instrumento. Essas disciplinas são ministradas a partir do primeiro semestre até o sexto semestre de curso, totalizando 3 anos. Ao fazer a primeira matrícula, o aluno já opta, na disponibilidade de vagas, entre práticas instrumentais violão, ou práticas instrumentais flauta doce, ou então práticas instrumentais percussão. A Segunda fase da pesquisa inicia-se em 2001, agora em forma de projeto de pesquisa, utilizando referencial teórico.

Autores como FARIAS (1988), SANTIAGO (1995), MORAES (1997), SWANWICK (1994), SCHMID (1998), TOURINHO (1999) tem demonstrado as características e vantagens do ensino instrumental em grupo. De acordo com MORAES (1997, p. 70), o ensino instrumental em grupo na Inglaterra e nos Estados Unidos já vem sendo utilizado e avaliado há bastante tempo. Em razão disso, os professores e pesquisadores não estão preocupados em demonstrar a eficiência ou não dos trabalhos em grupos, mas de sistematizar suas práticas. Já na década de 80, THOMPSON (1983) sugeria que o ensino em grupo, em alguns aspectos, era até mais eficiente que o individual, pois atendia a maioria das necessidades individuais dos alunos como também fortalecia sua individualidade dentro do grupo (MORAES apud THOMPSON, 1997, p. 71).

MORAES (1997, p. 71) define ensino instrumental em grupo como uma proposta que tem como principal produto do aprendizado o desenvolvimento das atitudes dos alunos, relacionadas tanto ao aspecto musical quanto ao social. Para o autor, a motivação e a interação social são os elementos responsáveis pelo incremento do aprendizado musical.

Para a análise dos dados, apontados através da observação, registro das classes, através de diário de campo, gravações em vídeo e fita, mais depoimentos dos alunos, além de entrevistas semi-estruturadas avaliativas dos processos individuais dos próprios alunos, utilizarei como referenciais teóricos LEWIN e MAIHOT (1998). A dinâmica de grupo é conceituada por LEWIN como a habilidade de observar e pesquisar fenômenos individuais, interpessoais e intergrupais (MAIHOT, 1998). Os processos embasam a dinâmica. A dinâmica é entendida como o movimento de aprendizagem, o antes, o durante, o depois, o quem ensina para quem. Já processo, é a interação que ocorre como resultado do grupo todo, é a caracterização daquele conjunto. Os procedimentos são como o aluno toca, quais as relações dele com o repertório, suas preferências e as habilidades de aprendizagem, e as relações que ele faz com a ajuda dos colegas e professor.

O papel do professor na aprendizagem de grupo

Autores como FREIRE (1994), PERNIGOTTI (1999), CAMPOS (2000), MORIN (2000), tem destacado a importância de percebermos que no contexto de mudança atual que vivemos, não são apenas os alunos que aprendem, pois o professor também é um ser aprendente. Isso pode implicar em reconceitualizações do que é ensino, do que é aprendizagem, do que são práticas pedagógicas. De acordo com PERNIGOTTI (1999, p. 11), professores e alunos passam a ser aprendentes, onde todos colaboram no sentido da aprendizagem. Assim, é fundamental o papel do professor também como ouvinte, investigando e interpretando as necessidades dos alunos, cruzando-as com as necessidades de ensino da disciplina.

De acordo com o exposto acima, as questões relevantes para este trabalho são:
De que forma e quais as dinâmicas que ocorrem na aprendizagem de violão em grupo?
Quais os processos pedagógicos e metodológicos que se destacam na dinâmica de aprendizagem musical em grupo?
Quais são as competências e o papel do professor nas práticas de aprendizagem musical em grupo.
O objetivo geral do trabalho é investigar a dinâmica de processos de aprendizagem musical através de práticas instrumentais de grupo, no ensino e aprendizagem do violão.
Como objetivos específicos, destacamos:

Investigar as dinâmicas de aprendizagem que ocorrem no ensino instrumental em grupo, observando, registrando, analisando e sistematizando suas principais características.

Levantar princípios e diretrizes de ensino e aprendizagem em grupo, sistematizando competências necessárias para as práticas pedagógicas

Metodologia e princípios norteadores da 1ª fase da pesquisa

Pesquisa a ser realizada em dois anos, nos anos de 2000 e 2001, totalizando 4 semestres de atividades.

SOUZA (1994, p. 53-54) apresenta dois modelos de concepções metodológicas, o primeiro, a aula de instrumento como treinamento técnico e, o segundo, o qual adoto nesta pesquisa, como experimentação de possibilidades sonoras, formais e criativas.

Princípios norteadores:

Através de relatos da trajetória da história de vida de cada um, todos passam a conhecer melhor todos. A forma que tocam o instrumento e o tipo de música que ouvem é um excelente sinalizador de suas preferências, dificuldades e anseios. Suas experiências anteriores são levadas em consideração.

A liberdade de expressão, dificuldades e necessidades dos integrantes da disciplina são quesitos para o desenvolvimento e condução das disciplinas, bem como objeto de análise.

Nessas disciplinas, a aquisição da técnica musical e violonística, incluindo a leitura e repertório, são ferramentas indispensáveis e necessárias para a competência de um bom

profissional. Porém, a pesquisa parte do pressuposto de não pensar o repertório como uma seqüência de dificuldades gradativas, com critérios unicamente de nível técnico de execução no instrumento. O repertório instrumental funciona como recurso para a aprendizagem e não com o fim em si mesmo.

Nesta dinâmica de aprendizagem, todos intentam trazer soluções para problemas postos em evidência, sendo convidados a demonstrar o que tocam e como tocam. Através de exemplos, todos analisam possíveis formas diferenciadas de conseguir um intento. Nesta dinâmica, os referenciais vão sendo construídos com os próprios aprendizes que interagem com a realidade. Na pesquisa, é investigado como os alunos contribuem com soluções para possíveis problemas de execução, investigando, questionando e propondo o que fazem e o que lhes é passado.

Neste trabalho utilizo conceitos e princípios da dinâmica de grupo para investigar possibilidades de utilização de algumas premissas básicas da dinâmica de grupo em grupos de aprendizagem em música, com a intenção de desenvolver metodologias e práticas pedagógicas, contribuindo com a construção de referenciais.

Durante o ano de 2000, em sua primeira fase, o projeto realizou-se com duas turmas, onde foi observado, registrado e avaliado as práticas de aprendizagem, através das ações, procedimentos e processos envolvidos. No ano de 2001, além da continuidade das duas turmas, os alunos ingressos de 2001 também passam a fazer parte do projeto de pesquisa. De acordo com o exposto anteriormente, a pesquisa nas disciplinas se dará da seguinte forma:

Práticas Instrumentais I – 1/2000: Acompanhamento e pesquisa até Práticas Instrumentais IV – 2/2001 (I – II – III – IV).

Práticas Instrumentais III – 1/2000: acompanhamento e pesquisa até Práticas Instrumentais VI – 2/2001. (III – IV- V – VI).

Práticas Instrumentais I – 1/2001: acompanhamento e pesquisa até Práticas Instrumentais II – 2/2001.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CAMPOS, Moema Craveiro. *A educação musical e o novo paradigma*. Rio de Janeiro, Enelivros, 2000.
- FARIAS, Hector. Apuntes de guitarra y educacion musical: Seminario pedagógico. *Seminário Internacional de Violão*. Porto Alegre, 1988. Mimeo.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17 ed. São Paulo, Paz e Terra, 1994.
- MAIHIOT, Gérald B. *Dinâmica e gênese dos grupos*. 8 ed. São Paulo, Livraria Duas Cidades, 1998.
- MORAES, Abel. Ensino Instrumental em grupo: uma introdução. *Música Hoje: Revista de Pesquisa Musical*, N. 4, pp. 70-78, 1997.
- MORIN, Edgar. *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. Trad. de Eloá Jacobina. Rio de Janeiro, Bertrand, 2000.
- PERNIGOTTI, Joyce M. [et al.] *Aceleração da aprendizagem: ensaios para transformar a escola*. Porto Alegre, Mediação, 1999.
- SANTIAGO, Diana. As “Oficinas de Piano em Grupo” da Escola de Música da Universidade Federal da Bahia (1989-1995). *Revista da ABEM*, N. 2, pp. 74-81, 1995.
- SCHMID, Will [et all]. Guide to guitar in the classroom. *Music Educators Journal - MENC*, Vol. 84, N. 5, 12p , março/1998.
- SOUZA, Jusamara. Aspectos metodológicos na formação didática do professor de instrumento. *Anais do 3º Simpósio Paranaense de Educação Musical*, Londrina, pp. 43-60, 1994.
- SWANWICK, Keith. Ensino Instrumental enquanto ensino de música. Trad. de Fausto Borém. *Cadernos de Estudo: Educação Musical*, N. 4/5, pp.7-14, 1994.
- THOMPSON, Kevin. An analysis of group instrumental teaching. *British Journal of Music Education*, Vol. 1, N. 2, pp. 153-171, 1984.
- TOURINHO, Cristina. Técnicas e estratégias para a aula de instrumento em grupo. *VIII Encontro Anual da ABEM*. Oficina, 1999. Mimeo.

Clique no retângulo para ir ao índice

FUNDAMENTOS DA LINGUAGEM MUSICAL E A VIVÊNCIA DE SEUS ELEMENTOS NA DISCIPLINA OFICINA BÁSICA DE MÚSICA

Maria Beatriz Miranda Lemos

Este relato se refere às experiências didático-pedagógicas propostas na disciplina Oficina Básica de Música da Faculdade de Artes Dulcina de Moraes, em Brasília, nos cursos de Licenciatura em Artes Plásticas e Artes Cênicas.

Esta disciplina tem sido desenvolvida partindo-se do princípio que a música é uma área de conhecimento que, sendo uma linguagem, possui uma sintaxe que necessita ser percebida e compreendida, ao mesmo tempo em que privilegia a experimentação. O conhecimento musical é adquirido, então, num processo que engloba o fazer musical, a análise deste fazer e de outros fazeres, portanto, que considera a música como produto cultural e histórico. Neste sentido, procura-se ampliar as experiências estético-musicais dos alunos, proporcionando a audição e análise de obras de diferentes gêneros, épocas e culturas.

O estudo dos elementos que compõem a linguagem musical permitirá que o aluno estabeleça relações com as demais linguagens artísticas, tornando-se significativo para a formação do arte-educador.

Este relato de experiência se refere ao que tem sido desenvolvido na disciplina OFICINA BÁSICA DE MÚSICA, na Faculdade de Artes Dulcina de Moraes. Esta faculdade tem uma tradição de vinte anos no ensino das artes em Brasília, tendo sido fundada pela própria Dulcina, e tem procurado, a cada semestre, melhorar as condições físicas, pedagógicas e administrativas, alcançando ou aproximando-se, cada vez mais, dos padrões de qualidade para os cursos de artes. Nesse sentido, considero um fator muito expressivo para a conquista da qualidade desejada o fato de as turmas não ultrapassarem o número de 25 alunos (fato bastante raro em se tratando de uma faculdade particular) assim como a busca de qualificação dos professores. A nível de graduação, atualmente a faculdade oferece cursos de Licenciatura e Bacharelado em Artes Cênicas e Licenciatura em Artes Plásticas e está realizando os estudos para a implementação do Curso de Licenciatura em Música. Sua clientela é formada por um número considerável de

professores do Ensino Fundamental e Médio de escolas públicas e particulares do Distrito Federal.

Embora não seja obrigatória, a disciplina Oficina Básica de Música, de 4 créditos perfazendo 72 horas semestrais (doravante denominada de OBAM) tem sido oferecida a cada semestre, pois faz parte do Tópico de Estudos Básicos, um dos eixos que compõem o currículo e que é comum para todos os cursos.

Apesar de ter sido bastante procurada – o que demonstra o interesse dos alunos pela música – tenho percebido que o conhecimento musical dos alunos se restringe ao que tem sido veiculado pela mídia. É inegável que o apelo visual de nossa sociedade se sobrepõe ao auditivo e mesmo ao musical. Os sons e a música estão presentes, a todo o momento, na vida das pessoas, porém não há consciência do que se ouve e, não raro, a música tem sido apenas o “pano de fundo” para outras atividades. Schafer (1991) tem nos alertado sobre esta realidade. Assim, a disciplina OBAM pretende proporcionar um envolvimento com a linguagem musical, fundamentada em uma perspectiva que a música deve ser trabalhada como área de conhecimento.

“Oficina de Música” como disciplina curricular tem sua origem, conforme Campos (1988) numa metodologia que se baseia na experimentação e que passou a existir na Universidade de Brasília desde 1968. Porém, há uma multiplicidade de experiências que se denominam Oficina de Música e que apresentam divergências. No entanto, segundo a autora, mantêm como pontos comuns a experimentação, a ênfase em um processo criativo musical, no qual os alunos manipulam sons e os estruturam.

Na Faculdade Dulcina de Moraes, a OBAM foi pensada como uma disciplina que aborda os fundamentos da linguagem musical. Justifica-se sua existência no currículo tendo em vista que os futuros professores de Artes Plásticas e Artes Cênicas deverão ter algum conhecimento da linguagem musical para que se torne possível um diálogo entre os profissionais das diferentes linguagens artísticas, a fim de viabilizarem estudos inter e transdisciplinares. Também aqui o termo “oficina” nos remete à compreensão de que o conhecimento deverá partir da vivência musical, da experimentação, num processo que reúne percepção- expressão- conceituação.

Num ensino tradicional de música, muitas vezes o que temos é uma ênfase no fazer, desvinculado do seu sentido e restrito, em grande parte das escolas de Ensino

Fundamental e Médio, ao cantar, onde o aspecto da criação e da improvisação não são levados em conta.. Em oposição a esta tradição, chegou-se a uma proposta metodológico-musical que se fundamenta na “livre-expressão” que também tem se mostrado descompromissada com o aspecto do conhecimento artístico-musical. Infelizmente, algumas abordagens que se denominam “Oficinas de Música” caracterizam-se por uma “exploração sonora” que se esgota na experimentação.

A disciplina que tenho ministrado procura romper com estes limites. Tenho presente que a abordagem triangular que fundamenta o ensino das artes (Barbosa, 1991; Pillar, 1992) fundamenta também o ensino de música. Portanto, o fazer, o analisar e o contextualizar deverão ser trabalhados conjuntamente . Aliás, Tourinho (1993) sustenta que o ensino de música seja desenvolvido através das atividades de *execução* (tocar/cantar), das atividades de *descrição* (nas quais o aluno descreve com palavras, gestos ou signos o que ouviu/ analisou) e atividades de *criação* e improvisação. Da mesma forma, Oliveira (1992) propõe que estejam presentes nas aulas de música a Técnica, Execução, Criação, Literatura e Audição (TECLA). Técnica, execução e criação dizem respeito ao fazer musical. Audição pressupõe uma audição ativa, ou seja a análise (fruição) e a literatura pode ser entendida como uma relação entre obras, sejam elas de diferentes estilos, épocas ou culturas, que exige uma contextualização histórica, política, social, cultural.

Assim, tanto no fazer musical quanto na análise/fruição das obras, procuro ampliar as experiências estéticas dos alunos, partindo das músicas que têm significado para eles, sem excluir qualquer gênero ou estilo musical e enfatizando a música contemporânea. Tomo emprestado de Lanier (1997) a expressão “ampliar as experiências estéticas”(p.45), pois ela pressupõe um respeito às experiências anteriores dos alunos, incluindo, no caso, suas preferências musicais. Porém, entendo ser responsabilidade do educador musical proporcionar o contato com obras diversas, incluindo as “obras-primas” (Snyders, 1992) pois, inegavelmente, tais obras representam um “capital cultural” (Bordieu e Passeron, 1992) que é valorizado na sociedade e que, não conhecê-las, pode vir a ser fator de discriminação.

Reservo o último mês do semestre para a elaboração de uma estrutura sonora, em grupos, na qual os elementos musicais que foram trabalhados até então sejam

utilizados. Cada grupo de alunos cria também uma grafia não convencional para representar a sua obra, que deverá ser lida por outro grupo, antes que seja executada por quem a criou. A busca de uma representação gráfica coerente com a sonoridade obtida permite que os alunos adquiram a compreensão da simbologia musical tradicional, embora esta não seja trabalhada de forma detalhada.

A avaliação é processual e contínua, pois, no momento em que os alunos se expressam musicalmente há uma verificação de suas percepções e aquisição de conceitos. Assim, a todo o momento os alunos são convidados à improvisação, execução, análise. Entendo a avaliação com a função de verificar em que medida os objetivos estão sendo alcançados, para que possam ser retomados. Assim, o binômio objetivos-avaliação é inseparável (Freitas, 1995). A avaliação puramente classificatória não conduz à aprendizagem, tornando-se facilmente em um mecanismo de exercício de poder.

Quero finalizar apresentando um trabalho realizado por grupos de alunos que antecedeu a construção de uma estrutura sonora e que consiste na elaboração de uma grafia para a música *Heaven*, do CD “I Ching”, do grupo mineiro Uakti. Este trabalho diz respeito à análise detalhada da obra, quanto aos elementos que a compõem. Foi solicitado aos alunos que representassem graficamente todos os elementos que conseguissem perceber, ouvindo a obra tantas vezes quanto fosse necessário. A dificuldade de identificar os instrumentos (como se sabe, o grupo Uakti pesquisa sons através de instrumentos não convencionais, criados pelo próprio grupo) foi resolvida usando um vocabulário criado pelos alunos, em analogia a timbres semelhantes. Esta obra foi escolhida porque apresenta uma “pulsção” (que posteriormente se subdivide ternariamente) e que se mantém até o final, o que permite relacionar com muita precisão o momento em que aparecem os diferentes sons. Embora possamos discordar da simbologia criada, é inegável a coerência entre o visual e o sonoro existente nas representações dos diferentes grupos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARBOSA, Ana Mae. *A imagem no ensino da arte*. SP, Perspectiva, Porto Alegre, Fundação Iochpe, 1991.

- BOURDIEU, Pierre e PASSERON, Jean-Claude. *A reprodução*. RJ, Francisco Alves, 1992.
- CAMPOS, Denise. *Oficina de música: uma caracterização da sua metodologia*. Goiânia, Cegraf / UFG, 1988.
- FREITAS, Luis Carlos. *A organização do trabalho pedagógico e a avaliação*. Tese de livre-docência. Campinas, Unicamp, 1994.
- LANIER, Vincent. Devolvendo arte à arte-educação. In: BARBOSA, A. M. *Arte-Educação: Leitura no Subsolo*. SP, Cortez, 1997.
- OLIVEIRA, Alda. Estruturas do ensino em música: análise de aspectos externos. In: *Anais do I Encontro Anual da ABEM*. RJ, pp. 24-27, 1992.
- _____ . Apontamentos de aulas no curso de Pós-Graduação em Métodos e Técnicas de Pesquisa em Música. Universidade Federal de Uberlândia, 1993.
- PILLAR, Analice e VIEIRA, Denyse. *O vídeo e a metodologia triangular no ensino da arte*. Porto Alegre, UFRGS/ Fundação Iochpe, 1992.
- SCHAFER, Murray. *O ouvido pensante*. SP, Edusp, 1991.
- SNYDERS, Georges. *A escola pode ensinar as alegrias da música?* SP, Cortez, 1992.
- TOURINHO, Irene. Usos e funções da música na escola pública de 1º grau. *Fundamentos da Educação Musical*, N. 1, pp. 91-133, 1993.

Clique no retângulo para ir ao índice

ARTICULAÇÕES ENTRE MEMÓRIAS E IDENTIDADES MUSICAIS DE PROFESSORAS : ANÁLISE DE UMA EXPERIÊNCIA

Maria Cecilia de A. R. Torres¹

INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como objetivo descrever/analisar questões relacionadas às narrativas pessoais de um grupo de alunas/professora e as possíveis articulações com as identidades musicais que se constituem e emergem a partir das lembranças e memórias desses relatos de *si mesmo*.

Autores como Woodward (1997), Albert (1993), Ben-Peretz (1995), Frith (1996), Richards (1997), Nias (1999) e Wodak (1999) pesquisam e discutem sobre memórias e identidades. Esses textos abordam temáticas envolvendo as *narrativas pessoais*, dimensões discursivas que constituem também as identidades profissionais e de gênero, as quais deverão permear como suporte teórico as discussões desse trabalho.

São narrativas de si mesmo, que são escritas e enfatizadas por Albert (1993) como "colocadas ao serviço da constituição de uma identidade pessoal, corporativa ou local: tal é, talvez, uma das funções mais essenciais." Um outro aspecto discutido no trabalho é o conceito de identidades e identidades musicais, vistas como múltiplas, contestadas e marcadas pelas diferenças. Woodward (1997) discute esta temática ressaltando dentre outros pontos, que "a construção da identidade é tanto simbólica quanto social."

Analiso as memórias musicais de um grupo de professoras, numa cidade no interior do Rio Grande do Sul, alunas de um curso de extensão para professores que atuam ou vão atuar com grupos da terceira idade. As narrativas feitas por elas durante os dois encontros de música possibilitaram a análise e o delineamento das identidades musicais nesse relato, na abordagem de identidades na perspectiva cultural.

¹ Educadora Musical, doutorando do PPGEDU/UFRGS, orientanda da professora Rosa Maria Hessel Silveira ,na linha de Estudos Culturais em Educação> Membro do NIUE/PROEXT/UFRGS e pesquisadora do grupo Cotidiano e Música, com a Professora Jusamara Souza.

MEMÓRIAS

A educação sempre esteve presente em minha vida. Nasci em uma família de educadores: meu pai era um professor universitário e diretor de escola de ensino médio e minha mãe também dava aulas no segundo grau. As relações entre professores e alunos, de uma forma ou de outra, faziam parte do meu cotidiano (Sadalla, 1998, p. 15).

Nesse tópico trago Larrosa (1996) que fala de um tempo passado, o qual esta entrelaçado com as nossas memórias e lembranças que nos constituíram, nos constituem e fazem parte de nossa historia – nossas identidades – "um tempo narrado, representado e articulado em uma história". Relaciono as idéias do autor com o argumento de Kenski (1997) para quem as memórias humanas são afetadas pela natureza coletiva e social de nossas vidas, e as possíveis imbricações com as praticas pedagógicas que também fazem parte das memórias das professoras. Ao buscar aproximação entre as falas e escritos dessas professoras e a reflexão de Sadalla (1998), considero importante contextualizar os lugares de onde elas falam, suas escolhas musicais selecionadas e trazidas para as colegas, assim como as primeiras lembranças de contatos musicais e influências da família.

Fiz um recorte do que foi trabalhado ao longo do Curso e optei por alguns aspectos das identidades musicais do grupo, vistas como múltiplas e diversificadas. As idades dessas professoras variavam entre 22 e 60 anos – com um grande número de professoras já aposentadas, com muitos anos de experiência no ensino fundamental – e muitas trabalhando agora com grupos de terceira idade em espaços como ONGS, Centros comunitários, Clubes e Casas Geriátricas.

Ao propor conhecer as identidades musicais desse grupo, quero esclarecer que estou trabalhando com a perspectiva de Frith (1997), que ressalta que "a identidade é, assim, necessariamente, uma questão de ritual, ela descreve sua posição num padrão dramatizado de relações e nunca se pode realmente expressar com autonomia" (p. 124). Através das falas das professoras pude perceber algumas práticas musicais presentes nos diferentes rituais vivenciados no meio familiar, no ambiente escolar e nas manifestações religiosas.

A partir de uma atividade de audição/análise musical, com variados estilos musicais, o grupo comentou suas escolhas e preferências, selecionando uma melodia e apresentando/cantando para as colegas. Cada aluna deixou-se conhecer um pouco e permitir que suas identidades musicais aflorassem através dessas lembranças. Embora o grupo tivesse algumas semelhanças quanto ao gênero – todas mulheres, professoras, alunas de um Curso de extensão e habitantes da mesma região (vale do Alto Taquari/RS) – elas apresentaram uma riqueza e diversidade de opções musicais.

Ainda em relação às memórias, Vianna (1999) ressalta que "memória e esquecimento são faces da mesma moeda histórica, tanto coletiva como imaginária ... Sem a memória o que se experimentou no real estaria para sempre perdido, fadado ao esquecimento" (p. 10). Compartilho com as idéias da autora e articulo-as com as identidades musicais dessas professoras.

O meu interesse em pesquisar e analisar essas narrativas está imbricado com as características que me constituíram e me constituem como professora de música do ensino fundamental e as lembranças, os gestos, as vozes e algumas cenas dos meus professores de música entrelaçadas também com as minhas práticas pedagógicas e com as minhas *representações de identidades*.

Essa temática me instigou a ler, ouvir, discutir e pesquisar no meu projeto de doutorado questões envolvendo as áreas da Educação, na perspectiva dos estudos culturais e da Educação Musical, inclusive para ver como é hoje constituída a minha identidade de educadora musical trabalhando com música em diferentes contextos como cursos de Pedagogia Séries Iniciais, Educação Infantil, Educação Especial, Extensão e formação continuada.

MÚSICA EM FAMÍLIA

Quais são as lembranças musicais que você tem da sua infância e adolescência? Que músicas fizeram e fazem parte das sua memórias, pensando no ontem (infância e adolescência) e hoje (fase adulta)?

Essas questões foram formuladas e as alunas escreveram uma pequena autobiografia musical, ressaltando aspectos como:

- Festas de família sempre com música para cantar e dançar.

- A figura do pai cantando, tocando um instrumento e até musicalizando os filhos.
- Avô italiano ouvindo óperas e músicas italianas.

Com as memórias vieram os primeiros namorados, os bailes, as músicas de Carnaval, as *horas alegres* e as lembranças da infância com as rodas cantadas. Os nomes de intérpretes e músicas como *Luar do Sertão*, *Ó Abre alas*, *Bossa Nova*, *La Violetera*, os temas de filmes da época associados as imagens e cenas marcantes. Outras lembranças vieram com os grupos de pagode e suas letras, ou canções como *Imagine* de John Lennon e músicas de Pink Floyd permearam os escritos das alunas e foram compartilhados com as colegas e com a professora. Um material variado e rico para analisar.

De acordo com Woodward (1997) é necessário indagar "se identidade é marcada pela diferença? Como são manifestadas e representadas as diferenças entre pessoas? Como é marcada a diferença em relação à identidade?" No intuito de articular algumas falas das alunas com as questões propostas por Woodward, trago o depoimento de uma aluna que lembrou da mãe como alguém que *não sabia cantar e era muito desafinada*, ao contrário da grande maioria do grupo que trouxe as figuras do pai e do avô. Uma questão de gênero, onde as figuras masculinas emergem entrelaçadas com vozes, sons, melodias.

Outro relato significativo foi de uma aluna que contou – aos sete anos – que gostava de cantar um samba onde aparecia a palavra *gafeira* e, por isso, o pai proibiu-a de cantar e colocou-a de castigo, sem explicar o sentido da palavra. Ela descreveu o pai como um homem do interior e bem severo, e que disse apenas que aquilo não era uma música para ela (uma menina) cantar. Este fato foi marcante para ela, pois logo no primeiro dia do curso veio me contar. No momento de escrever suas memórias musicais ela narrou para as colegas o que havia acontecido, e que até hoje lembra de toda a letra dessa música, dizendo que só depois de muitos anos, já adulta, é que foi saber o que significava a palavra *gafeira*.

As lembranças das músicas em família apareceram mescladas com muitas horas alegres, momentos para cantar, óperas e tenores italianos, danças gauchescas, músicas alemãs para dançar e cantar, misturando culturas e contextos. Essas cenas eram ainda acompanhadas de pratos e culinária típica (alemã/italiana/gaúcha), encontro com familiares e amigos, momentos românticos e também frustrações com castigos e *sonhos não realizados*.

Mas se identidade musical é, então, sempre fantástica, idealizando não só nós mesmos mas também o mundo social e hábitos. É também, sempre real, conectada com atividades musicais... Mas o que torna música especial para identidade – é que define espaços sem fronteiras (Frith, 1996, p.125).

RELIGIÃO E MUSICALIDADE

O aspecto da religiosidade emergiu ligado fortemente às memórias musicais desse grupo de alunas. Acredito que esse aspecto foi significativo pela faixa etária das professoras – a grande maioria com mais de 50 anos – e pela influência dessa população composta pelas culturas alemã e italiana, com seus rituais e festas religiosas. As lembranças vieram permeados pelos sons de vozes nos corais, instrumentos musicais e melodias, compondo as histórias musicais daquele grupo de mulheres. Foram lembranças de cultos evangélicos e luteranos, misturados com missas, batizados, colégios católicos e ladainhas.

Algumas falas das alunas:

- *Nossa Senhora*, de Roberto Carlos, sempre nas missas e festas religiosas.
- As músicas da primeira comunhão, como *Mãezinha do Céu*.
- Os salmos que cantávamos nos cultos e ofícios religiosos.
- As Irmãs, do colégio onde estudei, e as músicas que ensinavam para cantarmos nas missas.

Para essas alunas, os momentos como a preparação para a primeira comunhão e as aulas de catequese, as missas, os cultos luteranos, as festas no colégio de freiras e as orações em família foram articuladas com as músicas. Inclusive algumas chegaram a recordar a letra inteiras de certos hinos religiosos e canções e cantar para as colegas no momento desse trabalho.

Havia no grupo de quase 50 alunas apenas três alunas na faixa dos 20 anos e estudantes do Curso de Pedagogia. Elas não lembraram fatos e momentos de suas vidas associando músicas e religiosidade. Para essas alunas as memórias musicais emergiram acompanhadas de lembranças de namorados, ídolos de bandas e grupos de rock, momentos de rebeldia durante a adolescência, e as imagens de músicos e artistas veiculados pela mídia (TV e rádio) como, por exemplo, os grupo integrantes do *Balão Mágico* e show da *Xuxa*.

Steedman (1997) enfatiza que os textos autobiográficos "dão evidência das relações históricas entre as histórias a circulação de determinadas narrativas e as sociedades", o que acredito poder associar com as figuras e músicas veiculadas pela mídia, com seus discursos e narrativas, que foram trazidos pelas jovens alunas.

O quadro das lembranças musicais teve lugar também para a figura de professores/as de música na escola, dos discos, fitas gravadas, trilhas e intérpretes das novelas, lugares e paisagens onde as músicas nos levam, além de ritmos variados, dentre outros, samba e forró.

REFLEXÕES FINAIS

Finalizando, procuro fazer algumas reflexões sobre as possíveis articulações entre as memórias musicais, práticas e narrativas que identificam essa professoras.

Nias (1999) discute questões do Ensino Fundamental como aquele campo da chamada *Cultura do Cuidado*. A autora ressalta que este tipo de ensino é exercido por um número muito grande de mulheres e "quaisquer que forem as razões, o ensino de crianças pequenas é frequentemente concebido nos países ocidentais como uma forma de maternidade, " complementando, a seguir, que este trabalho de mãe " é uma idéia historicamente construída."

Nas histórias e memórias relatadas por muitas alunas, a escolha profissional como professoras do ensino fundamental, e hoje para trabalhar com atividades envolvendo grupos da terceira idade, está relacionada com a vontade de ajudar os outros, *de buscar resgatar sentimentos, relembrar coisas do passado* e, ao mesmo tempo, de desenvolver uma atividade que seja prazerosa e criativa para elas próprias. O altruísmo através da escolha da profissão surge também, como Nias (1999) enfatiza em seu texto, como uma identificação íntima dos professores com o seu trabalho e esse "cuidado visto como comprometimento e identidade." A autora faz uma distinção entre o cuidado ligado ao conceito ético sentimentos e responsabilidade interpessoal e o cuidado imbricado com "os hábitos socialmente condicionados e profundamente arraigados da obediência, do trabalho com afinco e da abnegação (p. 80)."

O texto de Woodward (1997) inspirou-me a ouvir essas alunas e tentar responder algumas questões propostas pela autora no que se refere às identidades como essa:

Quantas diferentes identidades você tem? Focalize alguns exemplos de sua relação pessoal com as pessoas no local de trabalho e em casa com pai/mãe, familiar, amigo, trabalhador, empregador (...) Em que sentido você é a 'mesma' pessoa em todas elas? (p. 22).

Quanto às narrativas autobiográficas, Ben-Peretz (1992) enfatiza e utiliza as narrativas para a reconstituição e delineamento das histórias e identidades profissionais, envolvendo as práticas, os episódios e os paradigmas educacionais que fizeram parte dessas memórias.

Acredito que essas alunas / professoras vivenciam a música de múltiplas formas e levam para seus espaços pedagógicos saberes e práticas musicais relacionadas as suas histórias e identidades musicais.

Creio que, assim como as diversas identidades daquelas alunas (no contexto de um curso que busca (re)significar a terceira idade e trabalhar com música), também a minha identidade de professora de música, naquele momento, não foi *a mesma* que está presente em outros lugares e situações: a aluna de um doutorado, a professora de música de jovens ou a regente de um grupo instrumental elas são "múltiplas" . Um tema que penso estar relacionado com os múltiplos espaços e as novas demandas profissionais para a Educação Musical.

Retorno a idéia de identidade proposta por Larrosa, para encerrar essas reflexões:

Minha identidade, quem sou, não é algo que progressivamente encontro ou descobro ou aprendo a descobrir melhor, mas é algo que fabrico, que invento, e que construo no interior dos recursos semióticos de que disponho...Em suma, que aprendo e que modifico nessa gigantesca e polifônica conversação de narrativas que é a vida (Larrosa, 1996, p. 477).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBERT, Jean-Pierre. Etre soi: écritures ordinaires de l' identité. In: CHAUDRON, Martine; SINGLY, François de. *Identité, Lecture, Écriture*. Paris, Centre Georges Pompidou, pp. 44-58, 1993.

BEM-PERETZ, Miriam. Episódios do passado evocados por professores aposentados. In : NÓVOA, António. *Vidas de Professores*. Porto, Porto Editora, pp. 199-214, 1992.

BROOKER, Peter. *A concise glossary of cultural theory*. London, Arnold, 1999.

- FRITH, Simon. Music and identity. In: HALL, Stuart; GAY, Paul du. *Questions of Identity*. London, Sage, pp. 108-117, 1996.
- LARROSA, Jorge. *La experiencia de la lectura*. Barcelona, Laertes, 1996.
- NIAS, Jennifer. Primary teaching as a culture of care. In: PROSSER, John. *School Culture*. London, Sage, pp. 67-81, 1999.
- RICHARDS, C. *Teen spirits – music and identity in media education*. London, UCL Press, 2000.
- SADALLA, Ana Maria Falcão de. *Com a palavra, a professora: suas crenças, suas ações*. Campinas, Alínea, 1998.
- STEEDMAN, Carolyn. Writing the Self: the end of the scholarship. In: McGUIGAN, Jim. *Cultural Methodologies*. London, Sage, pp. 108-122, 1997.
- VIANNA, Lúcia Helena. In: AUGUSTIN, Kristina. *Um olhar sobre a Música Antiga: 50 anos de História no Brasil*. Rio de Janeiro, 1999.
- WILLIAMS, Raymond. *Keyword: A vocabulary of culture and society*. New York, Oxford University Press, 1983.
- WODAK, Ruth et alii. *The discursive construction of identity*. Edinburgh, Edinburgh University Press, 1999.
- WOODWARD, Kathryn. Concepts of identity and difference. In: WOODWARD, Kathryn. *Identity and Difference*. London, Sage, pp. 8-47, 1997.

Clique no retângulo para ir ao índice

RELAÇÕES INTERPRETATIVAS ENTRE CANTO LÍRICO E CANTO POPULAR E SUA APLICABILIDADE NA FORMAÇÃO DO CANTOR DE MÚSICA POPULAR

Maria de Agosto N. V. Barca Albuquerque

Introdução

Minha experiência como professora do curso básico de canto da Escola de Música da UFRN me fez perceber a necessidade de um ensino de canto voltado para o repertório popular. Neste curso, onde em média 150 alunos submetem-se a testes para um pequeno número de vagas (entre 5 a 10 vagas por semestre). Muitos deste alunos são cantores de música popular, alguns profissionais e outros amadores, e não desejam estudar e técnica lírica, talvez por não acreditar que pudesse lhes trazer algum benefício. A busca de oferecer um método didático para satisfazer tal demanda, sem abandonar a linha pedagógica lírica da EMUFRN, desencadeou esta pesquisa.

As conclusões que serão apresentadas são frutos de uma pesquisa bibliográfica, de um processo indutivo, da experiência e também da análise vocal de registros fonográficos dos dois gêneros de música vocal. O relação entre os dois tipos de performance vocal é sugerida no decorrer deste trabalho ao se verificar uma carência de bibliografias neste sentido, ora encontram-se compêndios sobre música erudita ou popular, nunca relacionando-as.

Dividida em duas etapas, na primeira delas um fez-se um levantamento bibliográfico, fonográfico e dos pressupostos teóricos. A segunda: observação, entrevistas, questionário, e experimentação destes elementos em sala de aula, culminando registro em fitas de vídeo VHS, apresentando alunos interessados em música popular após a aplicação do ensino de canto lírico e adaptando-o ao repertório popular.

O que é Canto Lírico ? e Canto popular ?

As expressões *canto lírico*¹ e *canto popular* podem ser entendidas a partir deste prisma: o *canto popular* encerra uma maneira de execução vocal própria para a música popular que exige do cantor uma emissão mais próxima da fala, sem a chamada “impostação lírica” e no

¹ Lírico: [Do grego *LYRICÓS*] (adj.) Relativo à lira; diz-se do gênero de poesia em que o poeta canta suas emoções e sentimentos íntimos; que tem ou revela lirismo; sentimental, sonhador, apaixonado; em que se representam óperas.

canto lírico ou erudito requer-se do intérprete uma emissão que corresponda a estética das tradicionais escolas de canto européia. As duas formas de canto, então, se definem a partir do repertório, como já foi citado, e da forma de emissão vocal.

Considerações sobre os fundamentos da técnica de canto

Apesar da evolução científica e do uso de diversos equipamentos no estudo das propriedades físicas da voz cantada, muitos dos conceitos ainda não estão definidos precisamente e as técnicas são passadas oralmente do professor aos seus alunos e somente bem compreendidas mediante a experiência e intuição do aluno.

Cada pessoa possui suas próprias características vocais, como: timbre, extensão, tessitura, etc., decorrentes de suas anatomias e personalidades. Não podemos tratar da voz de forma genérica, precisamos respeitar as individualidades dos cantores e os estilos adotados pelos mesmos.

O resultado do bem estar e de um bom preparo físico e mental vai afetar, com certeza, a atividade do canto, a qualidade interpretativa e o uso de nuances vocais que dão expressividade ao texto. É ponto comum entre muitos autores dos compêndios sobre a arte do canto porém, que a técnica não representa para o cantor um fim em si própria mas um meio para se atingir uma grande qualidade de performance.

A respiração, base para o canto, consiste, genericamente, numa inspiração buco-nasal que preenche os pulmões de ar, dilata as costelas e abaixa o músculo diafragma, que por sua vez comprime as vísceras, retornando a posição normal durante o processo de fonação. Na emissão vocal se dará um controle da expiração o que, em outras palavras, chamaremos de sustentação abdominal, ação que atuará na elevação progressiva do diafragma, garantindo assim a pressão expiratória necessária para a fonação. A sensação é de resistência, tendo em vista que neste processo atuam forças antagônicas. A expansão das costelas em oposição ao movimento do diafragma, que está sendo pressionado pelas vísceras através da musculatura abdominal, garantirão um retorno diafragmático gradativo. Veja a opinião da cantora Claire Dinville:

“A voz só existe a partir do momento em que a expiração pulmonar fornece uma pressão suficiente para fazer nascer e manter o som laríngeo. Aprender a cantar, é inicialmente aprender a respirar, ou seja, treinar para obter uma respiração

adaptada ao canto.” (Claire Dinville – A técnica da voz cantada. p 51)

O importante desta abordagem é constatarmos que este controle na expiração (ou sustentação abdominal) vai provocar uma pressão sub-glótica que, em conjunto com a tonicidade dos órgãos vocais, produzirá o som na intensidade desejada. No canto lírico a pressão aérea sub-glótica, ou seja, o volume de ar que passará pela pregas vocais, juntamente com a sustentação e a forma do trato vocal, garantirão a potência ou intensidade da voz necessária para projeção da mesma já que, em geral, não são usados microfones ou amplificadores na execução deste tipo de música.

O canto popular e lírico podem ter a mesma respiração, mesma mas a pressão aérea sub-glótica é menor no canto lírico. É importante observarmos que os recursos de amplificação, obtidos através da eletrônica e largamente utilizados no canto popular, favorecem uma colocação ou projeção de voz mais “leve”, mais “natural”, próxima do registro da fala.

Um outro fator importante que separa os dois estilos é a forma de uso do trato vocal. Entenda-se trato vocal como sendo todos os elementos que compõem o aparelho emissor da voz: faringe, boca, véu palatino, língua, lábios, etc., e a maneira como o som (por analogia o fluxo de ar) se projeta. Se no canto popular a emissão é mais natural, mais próxima do registro da fala, o que implica numa colocação menos intensa (embora não relaxada), o canto lírico exige do cantor uma abertura ou cobertura do trato vocal que proporcione uma sonoridade “anti-natural” (timbre extra-vocálico”). Veja esta afirmação:

“... Acaso canta ‘com naturalidade’ Monserrat Caballé? Melhor ainda, trocando a pergunta: Monserrat Caballé canta ‘naturalmente’? ... Faz isto Frank Sinatra? Não! Claro! Porque cantar com naturalidade, tecnicamente não tem sentido” (Sergio Tulián – El Maestro de Canto, pp 21-22)

A utilização das cavidades de ressonância da voz também participarão na propagação do som e conseqüentemente na sua projeção. Estas cavidades são partes da anatomia da cabeça do cantor que auxiliam na propagação do som, algumas possuem partes fixas: maxilar superior e palato duro; e partes móveis: mandíbula, língua, epiglote, lábios e palato mole. As suas dimensões obedecem a anatomia de cada pessoa.

É um privilégio exclusivo do canto em relação aos demais instrumentos, a reunião da música com a palavra. A articulação do texto no canto popular se torna mais fácil, isto deve-se

ao fato de que o registro nesta forma de canto não atinge as notas extremas da tessitura vocal, é uma emissão vocal mais natural sem preocupações com a fôrma oral, lembrando ainda que o cantor popular pode contar com amplificadores de voz. Apesar destes elementos citados o cantor popular não pode deixar de preocupar-se com uma boa articulação, mas sem tensões musculares exageradas. Para emissão lírica o domínio de técnicas específicas fazem-se necessárias, uma vez que o cantor lírico deve aliar clareza de pronúncia à projeção sonora consistente e independente dos meios eletrônicos de amplificação. Articular corretamente consiste em imprimir ação muscular adicional àquela da fala, no momento de cantar, para se obter clareza e nitidez na compreensão de todos os fonemas do texto.

Estas abordagens procuram demonstrar que o ensino de canto lírico pode contribuir bastante para a performance do cantor popular. Considerando o primeiro é mais exigente no que se refere ao estilo e a técnica, se somos obrigados a um esforço maior para alcançar um determinado desempenho no canto lírico, na execução de repertório popular onde as exigências técnicas são menos intensas, as respostas nas performances serão mais rápidas e efetivas e também contribuirão para uma melhor saúde vocal.

Numa pesquisa feita nos Estados Unidos, por: Kuofman, Radominsk, Ghazi, Joharji, Russel e Pillsbury, publicada em 1995 na reunião anual Academia Americana de Otorrinolaringologia, foram filmadas várias laringoscopias transnasais por fibra ótica de diversos grupos de cantores, todos saudáveis, segundo o estilo de seu repertório. Analisando cada filme foram anotados os percentuais de movimentos musculo-laríngeos considerados danosos ao aparelho fonador destes cantores. O resultado pode ser resumido no quadro abaixo. Constatou-se que cantores do gênero erudito (ópera, canto coral, etc.) tiveram melhor desempenho que os cantores da linha popular (rock, gospel, etc.), ou seja que o estudo técnico também leva a melhoria na saúde vocal. (tabela 01)

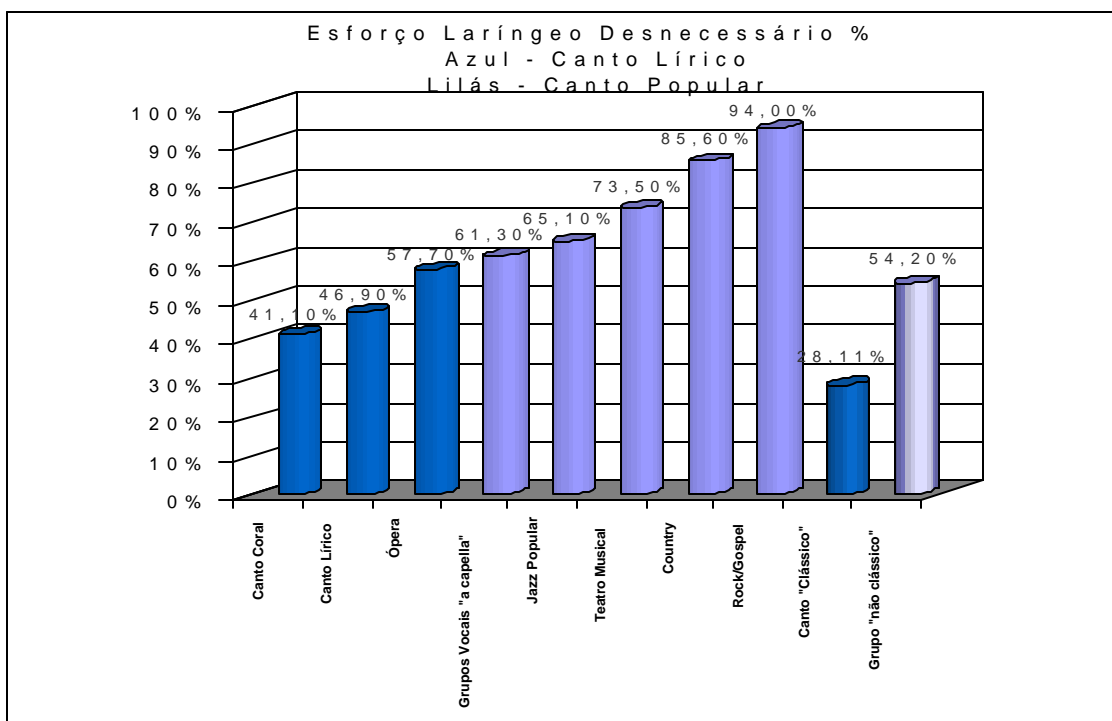


Tabela 01

O ensino de canto popular proposto a partir desta abordagem toma como base a técnica lírica nos parâmetros já citados fazendo a adequação necessária de acordo com o estilo e interpretação desta outra forma de canto. Os parâmetros técnicos não podem ser fatores impeditivos para o ensino de canto popular, pois o que predomina nesta diferenciação é o estilo e a interpretação.

A seguir um resumo dos parâmetros de canto em dois estilos.

Parâmetro Físico	Canto Lírico	Canto Popular
Respiração	Sustentação Diafragmática: Ação muscular abdominal, intercostal e diafragmática que garantem a estabilidade do som.	IDEM
Ressonância	Pleno uso dos ressonadores, ou	Pouco uso dos ressonadores

	seja, colocação da voz e pressão aérea sub-glótica que proporcione um aumento de vibração nas cavidades ressonadoras da cabeça do cantor.	tendo em vista que os recursos eletrônicos (microfones, amplificadores, etc.) serão responsáveis pela amplificação da voz.
Extensão/Tessitura	Uso pleno da extensão vocal.	Uso parcial da extensão vocal
Emissão Vocal	Timbre extra-vocálico	Timbre “natural”.
Forma da cavidade oral.	Fortalecimento do aparelho fonador e ampliação do espaço da cavidade oral.	Fortalecimento do aparelho fonador e uso de uma fôrma ou espaço bucal menor.

Parâmetros Estilísticos	Canto Lírico	Canto Popular
Dicção	Articulação dentro do timbre extra-vocálico determinado pelas escolas de canto lírico.	Articulação dentro do timbre próximo da fala.
Prosódia	Necessidade de respeito à prosódia para melhor compreendermos o texto.	IDEM
Fraseado Musical	Estilo requer fraseado (preocupação com as dinâmicas, sustentação melódica, etc.)	IDEM
Parâmetros Estilísticos	Canto Lírico	Canto Popular
Qualidade da Afinação	Resultado de um domínio técnico e boa percepção auditiva.	IDEM
Interpretação	Inclui o gesto vocal, compreensão do texto, compreensão de estilo,	IDEM

	dinâmicas e técnica	
Repertório	Erudito	Popular

As contribuições almejadas neste estudo visam:

- ❑ Colaborar para a dissipação de preconceitos da incompatibilidade entre técnicas de canto lírico e de canto popular;
- ❑ Dar subsídios que podem ser utilizados para melhor adequar o conteúdo programático dos cursos de canto, especialmente no gênero popular brasileiro;
- ❑ Incentivar os cantores populares para que se voltem ao estudo sistematizado da música como forma de melhorar sua performance;
- ❑ Demonstrar que a técnica lírica não é fator impeditivo para a performance do repertório popular.
- ❑ Contribuir para, mediante o estudo técnico, preservar a saúde vocal do cantor popular.

- **Referências Bibliográficas**

CALDAS, Waldenyr. *Iniciação à música popular brasileira*. 2 ed. São Paulo, Ática, 1989.

DINVILLE, Claire. *A técnica da voz cantada*. 2 ed. Rio de Janeiro, Enelivros, 1993.

GAYOTTO, Lúcia Helena. *Voz partitura da ação*. São Paulo, Summus, 1997.

LEHMANN, Lilli. *Aprenda a cantar*. Rio de Janeiro, Tecnoprint, 1984.

MILLER, Richard. *National schools of singing*. Londres, The Scarecrow Press, 1997.

NOGUEIRA, Marcos. Condições de interpretação. *Debates - Caderno do Programa de Pós-Graduação em Música - UNIRIO*, N. 3, pp. 57-80, 1999.

TULIÁN, Sergio, *El maestro de canto*. Buenos Aires, Ediciones “El Fortin”, 1994.

Clique no retângulo para ir ao índice

A RODA DA FLAUTA: DESAFIOS E BUSCAS METODOLÓGICAS NO ENSINO COLETIVO DA FLAUTA DOCE

Maria Guiomar de Carvalho Ribas

Este trabalho visa relatar uma experiência de ensino desenvolvida no Curso de Musicalização, especificamente na disciplina de Flauta Doce, do CPCMR (Centro Profissionalizante de Criatividade Musical do Recife).

Breve caracterização do CPCMR

O CPCMR é uma escola técnica pública estadual de música que tem como finalidade principal, a profissionalização, a nível médio, de instrumentistas.

Atualmente o Curso Profissionalizante abrange as seguintes modalidades: Flauta Transversa; Clarinete; Oboé; Trompete; Trombone; Tuba; Saxofone; Percussão; Violão; Piano; Violino; Violoncelo; Contra-Baixo Acústico; e Flauta Doce.

Além do Curso Profissionalizante, a escola oferece, o Curso Preparatório (como o nome sugere, este curso é uma preparação para o nível técnico instrumental. Oferecido a jovens entre 12 a 17 anos, tem a duração de um ano); o Curso Livre (destinado a músicos profissionais, já engajado/a no mercado de trabalho, mas que deseje aprofundar sua fundamentação teórica-prática. O Curso Livre tem duração de dois anos); e o Curso de Musicalização (ver descrição abaixo).

A clientela da escola consiste de alunos/as da Rede Pública de Ensino, do Ensino Fundamental e do Médio (exceto no caso os/as estudantes do Curso Livre), perfazendo um total de 1300 estudantes no corrente ano.¹

O Curso de Musicalização

Este curso tem como objetivo ampliar a musicalidade da criança sob uma orientação que:

- (i) explore sua capacidade criativa e expressiva;

¹ Os dados dessa seção foram retirados do regimento escolar do CPCMR.

- (ii) favoreça o desenvolvimento de suas potencialidades musicais;
- (iii) estimule a auto-estima e a consciência crítica de cada membro do grupo;
- (iv) instigue na criança sua curiosidade acerca do patrimônio musical da humanidade através da apreciação estética e da contextualização histórico e cultural das obras musicais (populares e eruditas, locais, nacionais e internacionais);
- (v) inicie o/a educando/a a prática vocal e instrumental (Flauta Doce).

Com duração de dois anos, o curso possui uma matriz curricular constituída por oito disciplinas: Teoria Aplicada1; Coro1; Expressão Corporal 1; Flauta Doce 1; Teoria Aplicada 2; Coro 2; Expressão Corporal 2 e Flauta Doce 2. Essas quatro primeiras disciplinas são ministradas no primeiro ano e as quatro últimas no segundo. Cada disciplina tem uma carga horária anual de 36h/a, i.e., 1h/a por semana ao longo de um ano letivo.

Anualmente, abrem-se matrículas para aproximadamente 100 novos/as alunos/as em cada turno (manhã e tarde) que são divididos em quatro turmas de acordo com a faixa etária: M1A- 8 a 9 anos; M1B- 9 a 10 anos; M1C- 10 a 11 anos; M1D- 11 a 12 anos, sendo as turmas formadas por uma média de 25 alunos/as. Entretanto cabe salientar que, nas aulas de Flauta Doce cada turma é subdividida em duas, reduzindo-se, portanto, a um quantitativo de 12 a 13 crianças por turma.

A seleção para o ingresso no curso de musicalização é baseada nos seguintes critérios:

- (i) Estar à criança entre a faixa etária de 8 a 12 anos;
- (ii) Está ela estudando numa escola pública (federal, estadual ou municipal)
- (iii) Sorteio público das vagas, caso o número de inscritos/as ultrapassar o número de vagas oferecidas pela instituição.

A evasão escolar na Musicalização é relativamente baixa, inferior a 10%, ocorrendo em geral por motivos financeiros – para algumas famílias o custo mensal do transporte para a escola (da criança e do adulto que a acompanha) é incompatível com sua renda familiar.

Entretanto no ano passado o percentual de evasão desses estudantes ultrapassou o índice de 60%. A recuperação da estrutura física da instituição no primeiro semestre de 2000,

recuperação esta que levou a um fechamento temporário da escola por um período superior ao previsto, parece ter sido a principal razão desse elevado e atípico nível de desistência.

Assim as turmas ficaram reduzidas de 25 a uma média de 12 alunos/as nas disciplinas de Coro, Expressão Corporal e Teoria Aplicada, e de 12 a uma média de 5 alunos/as nas aulas de Flauta Doce. Foi aí que surgiu a idéia da “Roda da Flauta”.

A Roda da Flauta

Como o ensino da música pode favorecer a democratização do acesso ao conhecimento artístico historicamente acumulado, é uma questão que vem me inquietando nos últimos anos. Outra questão que me provoca diz respeito a como na minha prática pedagógica posso de fato superar os limites de uma formação profissional baseada numa concepção alienada, de música, de educação; de mundo.

Partir das manifestações artísticas musicais conhecidas e significativas para o/a educando/a foi algo que deu novo sentido a minha prática pedagógica. Não vai ser primordialmente através da música do outro, quer dos povos europeus ou de qualquer outra cultura, que encontraremos as raízes da nossa identidade musical - apesar do fato de que, o *diálogo* com a música do outro, deva fazer parte do processo de ensino-aprendizagem, por ser algo que nos completa enquanto seres humanos. Sempre buscamos trocar, compartilhar, enfim nos comunicar com o/a outro/a, como diz Paulo Freire (1967), somos seres de relação.

Assim, passei a basear minha ação pedagógica considerando também os conhecimentos trazidos pelas crianças, e defendendo uma concepção dinâmica de cultura *que se problematiza entre o tradicional e o contemporâneo, entre as manifestações mais localizadas e regionais e o seu caráter mais universal, e ainda entre a dimensão onírica e o cotidiano.* (Marcondes, 1988:13).

Apesar de toda essa mudança, cometia um erro metodológico básico. Ano após ano, apenas eu decidia, que músicas, levar aos/as alunos/as, assim como, quando, apresentar essas músicas a eles/as.

No ano passado, diante da referida evasão escolar de 60%, vislumbrei duas possibilidades. Dar aulas de flauta a ‘pequenos’ grupos, ou, transformar as oito turmas que tinha, em quatro, passando então, cada grupo classe, a ter duas aulas semanais. Neste caso, numa aula trabalharíamos os exercícios e as músicas utilizando a apostila que havia elaborado; e na outra aula, as crianças ficariam responsáveis em trazer músicas que já tocassem, ou desejassem tocar, para ser interpretada e socializada por todos/as, em outras palavras, para serem colocadas na ‘roda’.

Os alunos/as foram convidados a opinar acerca de qual das propostas eles/as achavam mais interessante, e praticamente todos/as preferiram ter duas aulas semanais. Estavam criadas as condições favoráveis para o surgimento da ‘roda da flauta’, que se tornou realidade ao longo do segundo semestre de 2000.

Os resultados foram surpreendentes. Um aluno extremamente tímido da turma M1D foi estimulado pelos/as colegas a tocar ‘Vencendo Vem Jesus’(a maioria dos/as estudantes do CPCMR são evangélicos). Essa música de autor desconhecido explora parte da segunda oitava da flauta, dedilhado que só trabalharíamos no segundo ano do curso. Para minha surpresa todos/as aprenderam a tocar essa música. Uma outra aluna dessa turma, aluna esta que tocava trompete na banda da sua escola regular, trouxe o frevo que deu origem à música Morena Tropicana de Alceu Valença. Como o grau de dificuldade desse frevo é relativamente elevado, fiz um arranjo dividindo-o em duas vozes e todos/as puderam interpreta-lo. A turma das crianças menor de idade conseguiu tocar ‘A Cidade’de Chico Buarque (CD Saltimbancos), esta música explora a escala de Dó Maior em sentido ascendente e descendente. Asa Branca foi a música colocada na Roda da M1B e o tema de Titanic, foi trazida e exaustivamente interpretada, pelas crianças da turma M1D.

Organizamos encontros entre eles/as, de forma a socializar essas experiências entre as turmas. Pesquisas sobre gêneros e estilos foram realizadas. Esse repertório fez parte de uma audição de alunos realizada no CPCMR no final do ano letivo passado.

Acredito que, esses/as alunos/as, e principalmente eu, aprendemos bastante um/a com o/a outro/a. Entre outros aspectos, vivenciamos um semestre dentro de um espírito cooperativo, crítico, criativo e significativo para todos/as nós.

Referências Bibliográficas

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. São Paulo, Paz e Terra, 1967.

MARCONDEZ, Paulo. (Org). *Arte-educação: perspectivas*. Recife, Secretaria de Educação, DES, 1988.

[Clique no retângulo para ir ao índice](#)

A PRÁTICA DA ALFABETIZAÇÃO MUSICAL NO CONSERVATÓRIO ESTADUAL DE MÚSICA DE ARAGUARI: UM ESTUDO DE CASO

Maria Teresa de Beaumont

Este projeto de pesquisa trata da questão da alfabetização musical no contexto de uma escola específica de música, o Conservatório Estadual de Música de Araguari (CEMA), da cidade de Araguari MG. Com o objetivo de verificar, descrever e analisar a prática da alfabetização musical dos alunos ingressantes nesta escola, na disciplina Percepção Musical I, optei por realizar um estudo de caso, em virtude de ser essa uma abordagem de pesquisa qualitativa, que possui como preocupação central a compreensão de uma instância singular. As técnicas a serem utilizadas são a observação, a entrevista semi-estruturada e a análise documental. Adotarei como critérios de observação os elementos ou parâmetros do modelo (T)EC(L)A de Swanwick (1979). Por meio dessas técnicas, estarei buscando responder a questões de pesquisa relacionadas à disciplina Percepção Musical I e aos alunos e professores da mesma.

Fruto de questionamentos advindos de minha prática profissional, durante onze anos, nesta escola, como professora de piano, oficina de musicalização e percepção musical; o estudo sobre a temática da alfabetização musical levou-me a encontrar, na literatura da educação musical contemporânea, severas e pertinentes críticas ao modelo de ensino tradicionalmente adotado em grande parte das escolas específicas de música. Ensino este através do qual os professores, de modo geral, reproduzem a prática recebida de outros professores, que se reduz à execução de repertório nas aulas de instrumento, principalmente com ênfases mais técnicas do que expressivas e à teoria, leitura e escrita do código musical nas aulas de musicalização e/ou percepção musical. Nesse sentido, Souza (1999) adverte que nas aulas de aprendizagem da notação musical tradicional privilegia-se a grafia das notas, o "jargão musical", mas esse "...acúmulo verbal de conhecimentos teóricos sobre a música 'desmusicaliza' a música como cultura, ou seja, a aula de música passa a ser uma aula sem música" (SOUZA, 1999, p.212).

Ainda que este modelo tradicional tenha sido substituído pelo da "sensibilização à música" (denominação de LINO, 1999) ou tendência "alternativa" (denominação FONTEERRADA, 1994), baseados nos métodos ativos de pedagogos musicais como

Dalcroze, Willems, Orff e Kodály, que privilegiam a vivência dos elementos musicais através da exploração sonora e manipulação de objetos de percussão ou construídos com material reciclável; esse primeiro contato com o estudo musical permanecia descolado da fase que o sucedia, a da aquisição do código musical. Nesse sentido, esclarece Lino, "...a passagem da descoberta prática e visceral à teoria sistematizada estruturalmente não se efetuava de forma tão retroalimentada como defendiam seus seguidores" (LINO, 1999, p.63).

Porém, a partir da segunda metade do século XX, os modelos de ensino, advindos dos modelos europeus, começaram a se relativizar, já que "...a hierarquia de valores e o quadro geral das hegemonias no mundo modificou-se dramaticamente nas décadas recentes" (CARVALHO, 1999, p.54). Nesse contexto, a educação musical, pautada pelos estudos da Sociologia, Antropologia e Etnomusicologia, e numa visão relativizadora, passou a considerar a cultura e o contexto cultural do aluno como elementos essenciais para o ensino e a aprendizagem em música. Assim, encontram-se descritos na atualidade princípios teóricos e metodológicos que orientam o professor a levar em consideração o saber musical "acumulado" do aluno e sua experiência musical cotidiana: o que ouvem, tocam e lêem sobre música, ou seja, aquilo com o que o aluno se identifica e que tem significado para ele; como pontos de partida para uma prática musical contextualizada, a ser ampliada na escola e fora dela, valorizando a diversidade cultural.

Completando a fundamentação teórica, destaca-se o modelo (T)EC(L)A de K. Swanwick (1979) enquanto possibilidade de organização da ação, condizente com esses princípios, pois o autor propõe que a música seja vivenciada como um todo, através de uma ligação direta com a experiência musical. Nesse ponto, pode-se estabelecer uma relação entre a experiência musical a ser proporcionada pela escola e a experiência musical cotidiana dos alunos. Além desse aspecto, este modelo se relaciona com os princípios da abordagem sócio-cultural no que se refere à valorização dada por Swanwick às músicas contemporânea, de outras culturas, transmitidas pelos meios de comunicação, etc. Isto porque, por se tratarem de música do presente, serviriam como fonte para a exploração da criatividade e da composição musical. A composição, juntamente com a execução e a audição, são os elementos centrais do modelo (T)EC(L)A, sendo periféricas e complementares a literatura de e sobre música e a técnica, ou seja, habilidades como leitura, técnica de execução instrumental, percepção, etc. Assim, a reprodução de repertório, bem como a ênfase dada à apreensão do código

musical, segundo os modelos tradicionais de alfabetização musical apontados anteriormente, tornam-se apenas algumas das atividades da aula de música, que passa a ser uma aula mais completa e diversificada, proporcionando experiências de convívio não apenas com o código musical, mas com a música, de maneira mais concreta e abrangente.

Considero interessante destacar, a título de revisão bibliográfica, argumentos semelhantes de outros três autores que focalizam o ensino na prática musical, e não na decodificação da notação. Assim, para Souza (1999), os fundamentos básicos da leitura e da escrita musicais podem e devem ser ensinados na escola fundamental contanto que, metodologicamente, partam da experiência musical cotidiana do aluno e que perpassem transversalmente todas as dimensões do fazer musical, as quais devem se constituir nas tarefas da aula de música, quais sejam: recepção - ouvir música, reprodução - executar um instrumento ou cantar, criação - compor, e informação sobre música - sobre a cultura musical e a história. Essa proposta, que atribui à notação musical o papel de permear todas as atividades do fazer musical, condiz com os princípios da abordagem sócio-cultural, possui semelhanças com o modelo (T)EC(L)A e acredito que caiba não apenas na escola fundamental, mas também em todos os níveis da escola especializada.

De maneira análoga, Silva (2000) sugere um modelo que se baseia no uso da composição no ensino de música no nível superior e em conservatórios, enquanto "...ferramenta de aprendizado para cada área de estudo ... [e para] efetuar uma *conexão* entre quaisquer dessas áreas" (SILVA, 2000, p.01). O modo como Silva propõe que a composição seja, não apenas ferramenta de trabalho de cada disciplina, mas também, o elo de ligação entre as áreas, é ilustrada por um exemplo esclarecedor

"...na aula de Contraponto, estuda-se Palestrina e as espécies, mas os exemplos para transcrição e análise não ficam restritos a uma época e a um estilos passados: podem vir de Bach como dos arranjos de Pixinguinha, das gravações de bossa-nova, de big-bands, da MPB atual e de tudo que for 'ponto contra ponto', melodias que se ouvem em combinação. Seguindo essa perspectiva e tendo em mente as referências e normas discutidas, os alunos compõem música contrapontística, projetada para execução no coral ou conjunto de que fazem parte, para comparação e reformulação em cursos de análise e história, para ditado e solfejo no curso de percepção, para prática de instrumento em dueto. Todos esses procedimentos podem ser usados como tarefas para as várias disciplinas, servindo para avaliação do professor, comentários críticos dos colegas, e auto-avaliação do aluno" (SILVA, 2000, p.08).

Esta sugestão também pode ser utilizada como exemplo da proposta de Souza, pois nota-se a presença da alfabetização musical permeando todas as atividades do fazer

musical, um fazer articulado, ainda que separado, nas diferentes disciplinas de um currículo.

De maneira semelhante, encontrei em Schafer outro modo ilustrativo de exemplificar a utilização da composição relacionada à alfabetização musical

"Jamais falo de notação no início. Quando eventualmente surge o tema, deixo que a classe lute um pouco com ele. A essa altura já estão compondo peças, que podem ser vocais ou concebidas para instrumentos simples de percussão. ... À medida que as tarefas se tornam mais elaboradas, chega o momento em que a escrita se torna inevitável, e então deixo que desenvolvam a sua própria, utilizando os meios que quiserem. ... Dessa maneira, começa a se desenvolver interesse por teoria musical. Esse é o momento de se introduzir a notação convencional, que, provavelmente, ainda é o sistema mais adequado à comunicação da maioria das idéias musicais. Quando isso é descoberto pelos alunos, o desejo de dominar a técnica cresce rapidamente" (SHAFER, 1991, p.309-310).

É interessante notar neste relato a utilização da notação musical "emergindo" da composição. Tenho suposto que um trabalho que aborde a alfabetização musical através dessa perspectiva proporcionará ao aluno uma compreensão e aprendizagem mais eficazes sobre a utilização da notação musical no estudo da música.

Enfim, numa análise ainda superficial, fruto da observação de minha formação acadêmica, de minha prática profissional e da de outros professores, posso afirmar que existe um grande distanciamento entre a "área" de alfabetização musical e as demais áreas que compõem o currículo do Conservatório onde atuo. Esse é de fato um problema que nos remete à questão do ensino da alfabetização musical ser tomado como tendo um fim em si mesmo, e não como parte de um processo muito mais amplo, complexo e integrado de aquisição do conhecimento musical. Espera-se, então, que os resultados desta investigação possam ser refletidos e analisados por mim e por outros profissionais, que venham a se identificar com o caso relatado, para que possamos abordar o conceito e, conseqüentemente, a prática da alfabetização musical, a partir de uma perspectiva transformadora.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARROYO, Margarete. *Representações sociais sobre práticas de ensino e aprendizagem musical: um estudo etnográfico entre congadeiros, professores e estudantes de música*. Tese de Doutorado. Porto Alegre: PPG - Música, UFRGS, 1999b.

ARROYO, Margarete. Um olhar antropológico sobre práticas de ensino e aprendizagem musical. *VIII Encontro Anual da ABEM*, Curitiba, pp.1-11, 1999a.

- CARVALHO, José Jorge de. Transformações da sensibilidade musical contemporânea. *Horizontes Antropológicos*, Ano 5, N.1, pp.53-91, outubro de 1999.
- FERNANDES, José Nunes. Paralelismo entre história e psicogênese do ritmo musical. *Psicologia USP*, São Paulo, Vol. 9, N.2, pp. 221-247, 1998.
- FONTEERRADA, Marisa T. de Oliveira. Linguagem verbal e linguagem musical. *Cadernos de Estudo: Educação Musical*, N.4/5, pp.30-43, 1994.
- HENTSCHKE, Liane. A adequação da teoria espiral como teoria de desenvolvimento musical. *Fundamentos da Educação Musical*, N. 1, pp. 47-70, 1993.
- HENTSCHKE, Liane. Analogia entre o desenvolvimento musical e o desenvolvimento do jogo: uma análise crítica. *Em Pauta*, N. 12-13, pp. 17-34, nov. 1996/abr. 1997.
- HENTSCHKE, Liane. A Teoria Espiral de Swanwick como fundamentação para uma proposta curricular. In: *Anais do 5º Encontro Anual da ABEM e 5º Simpósio Paranaense de Educação Musical*, Londrina, pp. 171-185, 1996.
- LEITE, Regina Scarpa. Formação de professores: aquisição de conceitos ou competências? *Revista Criança I do Professor de Educação Infantil*, Brasília, MEC, N.30, pp. 27-29, s.d.
- LINO, Dulcimarta Lemos. As "letra" de música. In: BEYER, Ester (Org.) *Idéias em Educação Musical*. Porto Alegre, Mediação, pp. 57-72, 1999.
- LUCAS, Maria Elizabeth. Etnomusicologia e educação musical: perspectivas de colaboração na pesquisa. *Boletim do NEA - Núcleo de Estudos Avançados - Educação Musical*, Ano 3, N. 1, pp. 9-15, abr. 1995.
- OLIVEIRA, Alda. Currículo ALLI, para o ensino de música na escola de 1º grau. In: *Anais do 4º Simpósio Paranaense de Educação Musical*. Londrina, pp.22-27, 1995.
- SCHAFFER, Murray. Notas sobre notação. In: SCHAFFER, Murray. *O Ouvido Pensante*. São Paulo, Editora Universidade Estadual Paulista, pp.306-311, 1991.
- SILVA, José Alberto Salgado e. Uma proposta curricular para a prática da composição em cursos de música. *IX Encontro Anual da ABEM*. Belém, setembro de 2000 (mimeo).
- SILVA, Maria Cecília Cavalieri França e. A integração de composição, performance e apreciação: uma perspectiva psicológica do desenvolvimento musical. *Música Hoje - Revista de Pesquisa Musical*, N.4, pp. 41-49, 1997..
- SOUZA, Jusamara. O conceito de cotidiano como perspectiva para a pesquisa e a ação em educação musical. *Anais do VI Encontro Anual da ABEM e I Encontro Latino-Americano de Educação Musical*, Salvador, pp. 71-78, set.1997.
- SOUZA, Jusamara. Sobre as múltiplas formas de ler e escrever música. In: NEVES, Iara Conceição Bitencourt *et al.* (Orgs.). *Ler e Escrever: Compromisso de Todas as Áreas*. Porto Alegre, Ed. da Universidade, pp. 205-214, 1999.
- SWANWICK, Keith. *A basis for music education*. London: Nfer-Nelson. 1979. (síntese feita por Lilia Neves Gonçalves para uso em sala de aula e trechos traduzidos por Margarete Arroyo para uso em sala de aula).
- SWANWICK, Keith. Ensino instrumental enquanto ensino de música. *Cadernos de Estudo: Educação Musical*, N.4/5, pp. 7-14, 1994.
- SWANWICK, Keith. *Música, pensamiento y educación*. Madrid, E. Morata, 1991.

Clique no retângulo para ir ao índice

O (DES)COMPROMISSO COM A MÚSICA NO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA REFLEXÃO

Maura Penna *

Neste trabalho, apresentamos uma análise a respeito da Educação Musical (EM.) nas escolas regulares de ensino fundamental. Para tanto, tomamos como base a pesquisa de campo sobre a situação do ensino de arte nas escolas públicas da Grande João Pessoa / PB, realizada em 1999 e 2000, na qual foram coletados dados¹ junto a 186 professores responsáveis pelas aulas de Arte em turmas de 5^a a 8^a séries, nas 152 escolas públicas estaduais e municipais da região metropolitana (Penna, 2000a e 2001)². Embora não pretendamos generalizar a partir desses dados, frutos de uma pesquisa localizada, acreditamos que são significativos, mapeando uma situação real, que certamente apresenta aspectos comuns a muitas escolas brasileiras.

No universo de nossa pesquisa, fica claro que a música não está conseguindo ocupar com eficiência o espaço que poderia ter na educação básica. Sendo impossível esgotar, nos limites desta comunicação, a análise desses dados, apresentaremos uma reflexão crítica preliminar sobre este problema.

Nas escolas públicas pesquisadas, é significativo o índice de 86% dos professores de Arte com formação específica: 82,8% dos professores cursaram e mais 3,2% estão cursando uma licenciatura de Educação Artística (E.A.) Destes, em 98,1% dos casos trata-se do curso da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), em João Pessoa. Vale salientar que não foram encontrados professores graduados em outros cursos da área de artes, apesar de a UFPB oferecer bacharelados em música.

* Professora do Departamento de Artes da UFPB, lecionando na Graduação em Educação Artística e no Mestrado em Educação. Doutora em Lingüística pela UFPE. Mestre em Ciências Sociais pela UFPB. Graduada em Música (bacharelado e licenciatura) e Educação Artística pela UnB. Coordenadora do Grupo Integrado de Pesquisa em Ensino das Artes. Autora de **Reavaliações e Buscas em Musicalização** (Loyola) e **O Que Faz Ser Nordestino** (Cortez), além de diversos artigos em educação musical.

¹Os dados foram coletados através de "formulários", como definem Lakatos e Marconi (1988, p. 187-188) - ou seja, questionários aplicados e preenchidos pelo entrevistador, no momento da entrevista -, e esses dados foram tratados estatisticamente, com o uso do programa SPSS (para Windows).

² Esta pesquisa foi desenvolvida através do PROLICEN/Programa das Licenciaturas, da Pró-Reitoria de Graduação da UFPB, sob a nossa coordenação, contando com a participação dos Profs. Vanildo Marinho e Livia Marques Carvalho, além de alunos do Curso de Educação Artística como bolsistas.

A licenciatura em E.A. da UFPB – responsável pela formação de 157 professores de Arte - oferece três habilitações específicas: Artes Plásticas, Artes Cênicas e Música. O contingente dos alunos do curso não se distribui igualmente nessas habilitações, havendo uma procura significativamente maior das Artes Plásticas e bastante reduzida em Música, como pode ser constatado pelos concluintes dos últimos 10 anos: 248 alunos na habilitação de Artes Plásticas, 118 em Artes Cênicas e 47 em Música³.

Esta tendência reflete-se na formação dos professores; sendo possível mais de uma habilitação, temos o seguinte quadro, relativo às habilitações (concluídas ou em curso⁴) dos 160 professores com formação em E.A.:

- a) Artes Plásticas – 102;
- b) Artes Cênicas – 29;
- c) Música – 4 (concluída, em todos os casos);
- d) Artes Plásticas + Artes Cênicas – 20;
- e) Artes Plásticas + Música – 2 (em um caso, habilitação em música ainda em curso);
- f) Artes Cênicas + Música – 2 (em um caso, habilitação em música ainda em curso);
- g) Artes Plásticas + Artes Cênicas + Música – 1 (todas habilitações concluídas).

Encontramos, portanto, dentre os 186 professores responsáveis pelas aulas de Arte, apenas 9 com habilitação em música: 4,83% do total.

Essa diferenciação na formação do professor de Arte reflete a própria característica da área, que na verdade é múltipla. Há já trinta anos, a legislação educacional estabelece um espaço para as artes na educação básica. A Lei 5692/71, em seu Artigo 7º, estabelece como “obrigatória a inclusão” da Educação Artística “nos currículos plenos dos estabelecimentos de 1º e 2º Graus”, e deste modo ganham espaço na educação escolar as diversas linguagens artísticas: artes plásticas, artes cênicas e música – sendo que as artes plásticas predominam nas escolas. A implantação da E.A. é marcada pela proposta polivalente, que concebe uma abordagem integrada das linguagens artísticas, e é prevista nos termos normativos tanto para a formação do professor (Resolução 23/73 – CFE), quanto para o 1º e 2º graus (Parecer 540/77 – CFE).

A nova LDB mantém a obrigatoriedade – e permite a multiplicidade – ao estabelecer que o “ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos.” (Lei

³ Formaturas do 1º semestre de 1991 ao 2º semestre de 2000, conforme dados fornecidos pela Coordenação do Curso de E.A. da UFPB, em maio de 2001.

⁴ Especificação a respeito apenas nos casos da habilitação em música.

9.394/96 – Art. 26, parágrafo 2º), pois "ensino da arte" pode ter diferentes interpretações, carecendo de uma definição mais precisa. Neste sentido, os Parâmetros Curriculares Nacionais (MEC, 1998) para o ensino fundamental, elaborados pelo Ministério da Educação e do Desporto, configuram uma orientação oficial para a prática pedagógica na área de Arte, para a qual propõem quatro modalidades artísticas - artes visuais, música, teatro e dança –, delegando às escolas as decisões a respeito de **quais** linguagens artísticas, **quando** e **como** serão abordadas na escola (cf. Penna, 2000b).

De modo geral, o professor de E.A./Arte costuma ter bastante liberdade para planejar suas aulas, pois poucas redes de ensino têm propostas curriculares ou conteúdos programáticos para a área de arte. Em nossa pesquisa de campo, solicitamos às cinco secretarias de educação envolvidas – do Estado da Paraíba e dos municípios de João Pessoa, Cabedelo, Santa Rita e Bayeux - a proposta curricular para E.A./Arte, e nenhuma nos foi apresentada. Sendo assim, o professor poderia, a princípio, desenvolver mais adequadamente os conteúdos da linguagem artística de sua habilitação. No entanto, é bastante corrente a prática polivalente: nas escolas da Grande João Pessoa, encontramos 45,7% dos professores trabalhando apenas uma linguagem artística em sala de aula, enquanto os demais abordavam de 2 a 4 linguagens artísticas.

Com respeito à atuação polivalente, é interessante notar que, em questão aberta que indaga por que trabalha com determinada(s) linguagem(gens) artística(s), os professores não citam nenhum tipo de exigência neste sentido. A mesma tendência foi encontrada em pesquisa realizada por Ferraz e Siqueira (1987), nos anos de 1984-1985, com 150 professores de E.A. de escolas de 1º grau da Grande São Paulo: 74% dos professores atuavam como polivalentes, sem que houvesse imposição explícita. Talvez a visão da E.A. - e agora da aula de Arte - como "devendo" abordar diversas linguagens artísticas - isto é, ser polivalente - seja de alguma forma consensual entre os professores, integrando o "senso comum" da ação escolar em arte. Nesta direção, em nossa pesquisa, 17,7% dos professores apresentam espontaneamente, como uma das razões para a escolha das linguagens artísticas trabalhadas em aula, a intenção de "dar uma visão mais ampla da Arte em suas várias áreas", e 15,6% mencionam atender ao "interesse dos alunos".

Neste quadro, apesar de apenas 9 professores terem formação em música, 60 professores – 32,3% do total – informam trabalhar com música em sala de aula. Antes de qualquer consideração a respeito, convém assinalar outros tipos de envolvimento com a música, indicados pelos professores. Com respeito a experiências artísticas atuais ou anteriores, 29,1% dos professores indicaram atividades musicais, com predomínio de participação em coral

(18,8%). Quanto à vivência como espectador ("consumidor") de arte, foi solicitado que o professor se pronunciasse a respeito da constância com que costumava frequentar diferentes eventos artísticos. No campo da música, é expressiva a frequência a shows de música popular – 126 indicações de “com frequência” e “às vezes” -, em claro contraste com os concertos de música erudita, que receberam o maior número de indicações “nunca” (por 106 professores) e o menor de “com frequência” (22 menções), refletindo a histórica dicotomia entre estes dois campos de produção musical.

Apesar de não ser possível, nos limites desta comunicação, esgotar a discussão destes dados, procuraremos levantar algumas reflexões. Se a música – em manifestações diversificadas, inclusive as da indústria cultural – está presente na vida cotidiana de praticamente todo cidadão brasileiro, por que sua presença é tão reduzida na escola⁵? Constatamos que muitos professores relatam experiências musicais, em espaços diversificados, e marcante envolvimento com a música popular, o que contrasta com o número de professores com habilitação na área, de modo que o ensino formal de música - no curso de E.A. ou em outros - parece não estar sendo capaz de canalizar esse interesse ou de estabelecer relações com essas experiências de vida.

Sendo a licenciatura em E.A. da UFPB o principal centro formador dos professores de Arte da rede pública da Grande João Pessoa, mesmo considerando o menor número de concluintes com habilitação em música, é bastante expressivo o dado de apenas 9 professores com essa habilitação - sendo que em 2 casos ainda em curso. Tratando-se de uma licenciatura – que, por definição, forma professores para a educação básica -, cabe indagar aonde se encontram os formandos em Música. Embora não disponhamos de um levantamento sistemático a respeito, sabe-se que vários (mais de 9, em todo caso) de nossos ex-alunos atuam em universidades (na própria UFPB e em outros estados) e em escolas de música, públicas ou privadas, instituições estas que são mais valorizadas socialmente e que podem, em alguns casos, possibilitar uma melhor remuneração. Mas, por outro lado, é preciso considerar que são espaços de atuação que mantêm o valor da prática musical em si, tendo correntemente como referência a música erudita e práticas pedagógicas de caráter técnico-profissionalizante, referências estas também presentes em grande parte das disciplinas específicas de conteúdos musicais da licenciatura em E.A. Assim, as escolas especializadas “confirmam” uma concepção de música e de prática pedagógica que não é compatível com as exigências desafiadoras do ensi-

⁵ Esta não é apenas uma realidade do universo pesquisado, mas bastante corrente, como apontam diversos estudiosos da área.

no fundamental, sendo mais “atraentes e protetoras” do que os desafios do ensino fundamental.

A reduzida presença da música na escola é muitas vezes interpretada como “falta de espaço” ou de reconhecimento do valor da E.M. Mas até que ponto teríamos profissionais com formação específica em número - e com disponibilidade – suficiente para ocupar os possíveis espaços na escola? A defesa de um espaço de trabalho exclusivo não estará encobrindo a possibilidade de outras alternativas viáveis para ampliar a presença da música na escola? Outras vezes, é tomada como uma decorrência da Lei 5692/71, por implantar a E.A., que na verdade “institucionalizou” práticas baseadas na experimentação sonora e na integração das linguagens artísticas que já eram desenvolvidas nas décadas de 1960/70, como mostra Fucs (1998, p.84-85). Além disso, esquece-se que esta lei foi a primeira a estabelecer o dever do Estado com a educação pública e gratuita por 8 anos. Isto representou um significativo avanço na luta pelo direito à educação, e grupos sociais antes totalmente excluídos - com necessidades próprias, com bagagens culturais outras - tiveram acesso à escola, colocando em cheque as práticas pedagógicas anteriormente adequadas a uma escola mais elitizada – como as escolas da época de Vargas, em que o canto orfeônico foi implantado, ou as próprias escolas especializadas em música.

Neste quadro, até que ponto a E.M. tem encarado o desafio do ensino fundamental e se comprometido com a música nas escolas? Acreditamos que lhe cabe um projeto de ampliar o alcance e a qualidade da experiência musical do aluno, o que implica reconhecer como significativa a diversidade de manifestações musicais – sejam produções eruditas, populares ou da mídia -, tomando a vivência do aluno como ponto de partida para o trabalho pedagógico, valendo lembrar que este direcionamento é proposto pelos próprios PCN para 5ª a 8ª séries⁶. No sentido desse compromisso, há pesquisas que buscam alternativas metodológicas eficazes, experimentam diversos modos de trabalhar a música na escola ou discutem a formação do professor. Contudo, é preciso aprofundar cada vez mais este compromisso, encarando a inquietude de abandonar nossos modelos tradicionais, em busca de novos caminhos. Este é o grande desafio.

⁶ Para uma análise a respeito, ver Penna (1999).

Referências Bibliográficas

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais (5ª a 8ª séries): arte*. Brasília, MEC, 1998.

FERRAZ, Maria Heloísa C. T.; SIQUEIRA, Idméa S. Próspero. *Arte-educação: vivência, experiência ou livro didático?* São Paulo, Loyola, 1987.

FUCKS, Rosa. Educador musical: leigo ou especialista. In: *Anais do XI Congresso Nacional da Federação dos Arte-Educadores do Brasil*. Brasília, [S. n.], p. 79-87, 1998.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. *Fundamentos da metodologia científica*. São Paulo, Atlas, 1988.

PENNA, Maura (coord.) *A situação do ensino de arte: mapeamento da realidade nas escolas públicas da grande João Pessoa*. João Pessoa, DARTES/UFPB, 2000a. (Relatório de pesquisa)

_____. *A situação do ensino de arte: mapeamento da realidade nas escolas públicas da grande João Pessoa - 2ª etapa*. João Pessoa, D'ARTES/UFPB, 2001. (Relatório de pesquisa)

PENNA, Maura. As artes na escola: analisando as (im)possibilidades de concretização da proposta dos parâmetros curriculares nacionais. *Expressão - Revista do Centro de Artes e Letras da UFSM*, Ano 4, N. 1, pp. 14-21, jan./jun. 2000b.

_____. Em questão a concepção de música: os parâmetros curriculares nacionais e a formação do professor. *Expressão - Revista do Centro de Artes e Letras da UFSM*, Ano 3, Vol. 2, N. 2, pp. 83-87, jun-dez 1999b.

Clique no retângulo para ir ao índice

MUSICALIZAÇÃO ATRAVÉS DA CANÇÃO POPULAR BRASILEIRA

Paulo Henrique Lobão Ramos

Como sabemos a canção popular brasileira não integra, de maneira sistemática, o processo de musicalização desenvolvido no nosso país. Correntemente confrontamo-nos com um ensino básico de música oferecendo canções “infantilizadas”, sem originalidade e poeticamente pobres ou ainda com um ensino formalizado que se apoia basicamente em peças européias para estudo, análise e execução.

O mundo do qual fazemos parte caracteriza-se por um grande desenvolvimento tecnológico onde os meios de comunicação cada vez mais incorporam, no dia a dia das pessoas, uma cultura musical planetária. Diante disto, as crianças passam desde muito cedo a ter contato com a música de várias tendências e épocas distintas veiculada nas rádios, nas televisões (convencionais e à cabo) e na internet.

O trabalho aqui apresentado tem o intuito de favorecer o acesso das crianças às canções do legado cultural presente e passado, propondo, para a musicalização praticada tanto em escolas regulares quanto em especializadas, a utilização de atividades criativas envolvendo voz, corpo, expressão, exploração do espaço, movimento etc. Desta maneira, podemos então nos aproximar de uma meta maior que compreende não só a musicalização como também a socialização, o contato cultural e o desenvolvimento expressivo dos musicalizados dentro de um contexto próprio e original.

Muito embora tenha-se dado ênfase exclusiva às canções populares brasileiras, ressaltamos que o objetivo deste trabalho não é abolir o repertório de canções folclóricas ou infantis para a musicalização de crianças e sim ampliar, incorporar e enriquece-lo com a cultura popular. O professor-musicalizador deverá escolher canções que tragam em seus elementos uma riqueza informativa e uma identificação cultural portando os mais variados estilos e gêneros com características próprias em sua constituição e originais, capazes de possibilitar uma vivência expressiva e criativa.

A partir de um amplo levantamento de canções brasileiras, criadas desde o início do século¹, foram selecionadas aproximadamente 150, levando-se em conta o conjunto de critérios apresentados a seguir:

- qualidade estética²
- adequação das expressões e do conteúdo do texto à faixa etária proposta
- média dificuldade de interpretação
- valor musicológico e histórico
- possibilidade de criação de atividade particular

Compositores como Noel Rosa, Braguinha, Lamartine Babo, Ary Barroso e inúmeros outros que marcaram época, comunicando-se largamente com sua sociedade através do rádio, como também Chico Buarque, Caetano Veloso, Gilberto Gil, Milton Nascimento, João Bosco entre outros que aproximam-se da cultura popular urbana e rural, refletindo através de suas canções a história social do seu tempo. Estes “universos” em geral estão pouco associados ao trabalho de musicalização, o que acaba por ocasionar um distanciamento do musicalizando (e sua escola) com o patrimônio musical produzido pelos mais significativos agentes de sua própria cultura.

Com este trabalho podemos contribuir para a aproximação e assimilação do “universo” da criança com o “universo do adulto”, responsável pelo surgimento de uma série de aspectos positivos dos quais citamos:

- reforço e dinamização da cultura a qual pertence o aluno e sua família;³
- desenvolvimento de padrões associativos (originais ou não originais) por parte das crianças, relacionando corpo, gesto, música (ritmo, melodia, densidade, oposições de vários níveis etc);

¹ Foram levantadas e pesquisadas em diferentes acervos particulares e também nos songbooks de Almir Chediak da Editora Lumiar.

² Músicas que não tenham sido produzidas com preponderante função comercial, de dimensão criativa, poética e bem estruturada.

³ Vale a pena mencionar aqui o relato de uma criança de uma Escola após a prática da atividade da canção “Ensaboá”: - “*O meu pai canta esta música quando está me dando banho*”.

- integração do trabalho do professor de música com outras disciplinas, em especial português mas também geografia, história e outras.

Todas as propostas de atividade, com estas canções, foram aplicadas em escolas de Belo Horizonte durante o primeiro semestre do ano 2000. As faixas etárias variaram de 4 a 10 anos com turmas de 20 a 25 crianças e as aulas tiveram a duração de 40 minutos.

Em um momento inicial foram cantadas as canções pelo professor para que as crianças conhecessem. À medida em que eram repetidas e assimiladas a melodia e o texto, as propostas criadas para as canções iam sendo introduzidas de forma bem lúdica. Todas as atividades propostas foram aplicadas em várias aulas consecutivas, demonstrando, à cada vez, um envolvimento integração, amadurecimento e prazer sempre crescente entre os alunos.

Após a prática das atividades, as crianças, em roda, faziam diversos comentários a respeito da experiência vivida. Algumas identificaram as canções dizendo que as haviam escutado em casa ou no rádio, outras comentavam a respeito dos movimentos que foram muito legais e engraçados. Esta euforia acabou por desencadear projetos de pesquisa idealizados pelas professoras regentes e as crianças a respeito de Noel Rosa e Carmen Miranda. Nestes projetos foram pesquisados, além do repertório, vários outros itens que trouxeram uma série de conhecimentos e despertaram muito interesse.

É importante ressaltar que muitas das atividades foram antecedidas por momentos de pesquisa como por exemplo de vocabulário, localização de lugares etc. e que acabou por estimular um maior envolvimento, também dos pais, familiares e funcionários na busca de material.

Isto provocou por parte de toda a equipe das escolas, uma avaliação positiva tanto pelas atividades em si (sua originalidade, dinâmica e resultado final) quanto pelas canções utilizadas, que, ao mesmo tempo em que ativaram sua memória sensível, tiveram o papel de remeter-lhes a um plano de identificação sócio-cultural mais amplo.

A experiência da prática de atividades com a canção popular brasileira trouxe muito entusiasmo também aos pais que se mostraram emocionados ao verem seus filhos cantando um repertório tão raro em aulas de música e que tanto marcou e marca suas

vidas. Neste sentido podemos dizer que este trabalho participativo provocou uma comunhão de valores culturais e musicais.

Desta forma podemos evitar uma separação artificiosa entre a “música do adulto” e a “música da criança”, oferecendo originalidade e aproximando as crianças de composições marcantes para integrá-las dentro de sua própria cultura.

Este trabalho busca oferecer a professores, educadores e musicalizadores em geral um material didático-pedagógico complementar possível de ser utilizado no processo de musicalização. Este recurso didático, visa tornar o patrimônio da cultura e da canção brasileira mais acessível a todos os brasileiros ou estrangeiros de diferentes faixas etárias.

Com uma prática de musicalização baseada neste repertório esperamos estar contribuindo ainda para uma integração cultural e social mais rica e saudável entre as crianças e o ambiente em que vivem.

Referências bibliográficas

- CHEDIAK, Almir. *Songbook de Dorival Caymmi*. Rio de Janeiro, Editora Lumiar, 1994.
- _____. *Songbook de Noel Rosa*. Rio de Janeiro, Editora Lumiar, 1995.
- _____. *Songbook de Caetano Veloso*. Rio de Janeiro, Editora Lumiar, 1993.
- _____. *Songbook de Gilberto Gil*. Rio de Janeiro, Editora Lumiar, 1993.
- _____. *Songbook de Vinícius de Moraes*. Rio de Janeiro, Editora Lumiar, 1996.
- _____. *Songbook de Rita Lee*. Rio de Janeiro, Editora Lumiar, 1993.
- FUCKS, Rosa. *O discurso do silêncio*. Rio de Janeiro, Enelivros, 1992.
- LUCAS, Maria Elizabeth. Música popular, à porta ou aporta na academia? *Em Pauta*, Ano 4, N. 6, pp.4-12, 1992.
- MARTINS, Raimundo. *Educação musical: conceitos e preconceitos*. Rio de Janeiro, Funarte, Instituto Nacional de Música – Coordenadoria de Educação Musical, 1985.
- PENNA, Maura e MARINHO, Vanildo. Re-arranjo, Rancho fundo - *Cadernos de Estudo Educação Musical*. BH/SP, Atravez, pp. 171-184, 1997.
- SNYDERS, Georges. *A escola pode ensinar as alegrias da música?* São Paulo, Cortez, 1992.

SOUZA, Cássia Virgínia Coelho de. A função da música popular na educação musical contemporânea. *Fundamentos da Educação Musical*, N. 1, pp.157-177, 1993.

_____. A música popular como instrumento de educação musical. *Em Pauta*, Vol.4, N.6, pp. 13-18, 1992.

TATIT, Luiz. *O cancionista: composição de canções no Brasil*. São Paulo, Editora da Universidade de São Paulo, 1996.

TOURINHO, Irene. Seleção de repertório para o ensino de música. *Em Pauta*, Vol.5, N. 8, pp.17-28, 1993.

RAMOS, Paulo Henrique Lobão. *A canção popular brasileira e sua utilização no processo de musicalização de crianças*. Monografia do curso de Especialização da Escola de Música da UFMG, 2000.

Clique no retângulo para ir ao índice

RELATO DO PROJETO: MÚSICA CIDADÃ

Raquel Josélen Pires Soares

Fernanda de Assis Oliveira

1 - INTRODUÇÃO

Este projeto surgiu a partir de uma proposta do governo estadual através de sua Secretaria de Estado da Educação e também da direção do Conservatório Estadual de Música "Cora Pavan Capparelli" de Uberlândia em desenvolver um trabalho de música dentro de uma Escola Estadual de ensino fundamental.

Tendo como objetivo atingir um maior número de alunos, o Conservatório levaria alguns de seus professores para trabalharem com alunos e professores de outras escolas.

Para iniciar o trabalho, foi escolhida a Escola Estadual "6 de Junho" por ser uma escola estadual de ensino fundamental e por se localizar bem em frente ao prédio do Conservatório.

A questão da proximidade foi um ponto relevante neste primeiro momento, pois estaríamos utilizando materiais do próprio conservatório e não precisaríamos de transporte para levá-los e trazê-los, sendo fácil o acesso até a escola escolhida.

O segundo passo foi a escolha dos professores voluntários pelo colegiado do Conservatório, onde tínhamos 2 profissionais com licenciatura em Música, com habilidade para o trabalho vocal-coral, vivência na área de musicalização e domínio de turmas, empenhados em vencer novos desafios.

2 - JUSTIFICATIVA

Este projeto justifica-se pela necessidade de proporcionar a integração do conhecimento geral já existente com a conscientização específica em música.

Dentro desta justificativa, salientamos o resgate de canções folclóricas e populares brasileiras direcionadas ao movimento do corpo, a utilização da dicção e da técnica vocal, o

desenvolvimento da memória, da concentração, da atenção, observação e percepção do sentido rítmico e melódico.

3 - OBJETIVOS

Os objetivos específicos do projeto vêm da necessidade de acrescentar ao conhecimento geral dos alunos e professores generalistas, o conhecimento musical ampliado com a utilização de canções de roda, brincadeiras de mão, jogos de musicalização envolvendo a voz, os gestos e movimentos corporais.

A meta principal do projeto é ampliar o conhecimento já existente da clientela em música e promover a conscientização dos mesmos enquanto cidadãos.

4 - METODOLOGIA

O projeto Música Cidadã está em andamento, onde se trabalha com alunos de sete a doze anos, divididos em séries do ensino fundamental.

Do projeto em si:

O conteúdo abordado vem sendo aplicado de acordo com a realidade dos alunos.

Desenvolve-se, obedecendo a seguinte ordem:

- Aquecimento corporal: Desde a face até os pés, através de exercícios e movimentos corporais com ritmo e melodia ao fundo, levando-se em conta a pulsação da música;
- Aquecimento respiratório: Realiza-se através de sons fonéticos específicos para respiração, com vogais, consoantes a princípio e, depois, com a combinação deles em sílabas e frases aleatórias, checando-se a afinação, o uso da memória acumulativa e o senso de desenvolvimento rítmico-melódico.
- O "melô da aula": Trata-se do uso do corpo e do aparelho vocal aquecidos - sempre ao início e final da aula - para a constante formação de hábitos.
- Trava-língua: É o momento da aula em que se pratica a dicção geral do canto, aperfeiçoando e desenvolvendo o nosso idioma.

- Montagem do repertório: Em cada aula é trabalhado uma música para a formação do repertório, com diferentes temas. Este repertório vem sendo revisado e aperfeiçoado nos quatro meses do trabalho em andamento, acrescentando-se, dentro do possível, novas canções folclóricas, populares ou eruditas.
- Apreciação Musical: É o momento de se ouvir em aula os vários estilos musicais, apresentando ao educando a estrutura musical elaborada pelo autor, enriquecendo seus conhecimentos nos mais diversos gêneros musicais.

Dos recursos humanos:

O número de indivíduos ultrapassa o total de 500 alunos, sendo divididos em turmas pelas faixas etárias e séries.

Com crianças de 7, 8 e 9 anos, correspondentes às 1^a, 2^a e 3^a séries do ciclo básico, são usados temas folclóricos e de acordo com o calendário escolar;

Com crianças de 10, 11 e 12 anos, correspondentes às 4^a, 5^a e 6^a séries do ciclo fundamental, são usados temas folclóricos, populares da mídia e de acordo com o calendário escolar.

Com alunos de 13 e 14 anos, correspondentes às 7^a e 8^a séries do final do ciclo fundamental, não trabalhamos devido às grandes transformações físicas e hormonais ocorridas nessa faixa etária.

5 - MATERIAL

Material utilizado: teclado, microfone, aparelho de som, CDs, fitas cassete, sucata, vozes e corpo humano.

6 - CRONOGRAMA

Início: Fevereiro/2001 - sondagem e observação das turmas;

Março a Junho/2001 - montagem de repertório de coro escolar;

Agosto a Outubro/2001 - montagem do *Auto da Compadecida*, de Maria Clara Machado (com adaptações);

Novembro e Dezembro/2001 - Ensaios gerais do *Auto da Compadecida* e apresentações em dezembro, na Escola Estadual 6 de Junho e no Conservatório.

Este cronograma tem flexibilidade com esboço em datas comemorativas e com repertório desenvolvido em sala de aula, não obedecendo rigorosamente o calendário escolar.

Observação: O projeto está sendo documentado através de fotos e vídeos.

7 - RESULTADOS PARCIAIS

Até o momento, temos observado aspectos positivos tais como: interesse pelos sons do teclado, o respeito pelas letras das músicas, atenção pela introdução das melodias, afinação (em crescente desenvolvimento) e a expectativa pela nova canção a ser aprendida.

8 - REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRAGA, Matheus. (Org.). *Livro das canções*. Belo Horizonte, Governo do Estado de Minas Gerais, 1998.

CHAN, Thelma. *Che Ro Momaiteí, Brasil!* (Canções infantis para comemorar os 500 anos). São Paulo, Via Cultura, 1999.

CHAN, Thelma e CRUZ, Thelmo. *Dia de festa*. São Paulo, Agosto/1998.

CHAN, Thelma. *Dos pés à cabeça*. São Paulo, Fermata do Brasil, 1997.

_____. *Um conto que virou canto*. São Paulo, Fermata do Brasil, 1997.

_____. *Divertimentos de corpo e voz: exercícios musicais para crianças*. São Paulo, Via Cultura, 2001.

COSTA, Francisco Mario Viceconti. *Cantar e brincar*. Rio de Janeiro, R.B.E. Editorial Ltda. e Revic Editorial Ltda., 2000.

ESCUADERO, Maria Pilar. *Educación de la voz*. Madrid, Real Musical, 1982.

FELIPE, Carlos e VARGAS, Giselle. *Alegria, alegria: as mais belas canções de nossa infância*. 4 ed. Belo Horizonte, Editora Leitura, 1999.

FERES, Josette S. M. *Bebê: música e movimento*. Jundiaí (SP), Edição da autora, 1998.

GAINZA, Violeta Remy de. *70 cânones de aquí y de allá*. Buenos Aires, Ricordi, 1967.

KATER, Carlos. (Org.). *Livro dos jogos*. Belo Horizonte, Governo do Estado de Minas Gerais, 1998.

NARDELLI, Maria Laura. *Iniciación Musical*. Buenos Aires, Editorial Guadalupe, 1966.

TIRLER, Helle. *Vamos tocar flauta doce*. Ed. Sinodal, 1971.

SUZUKI, Shinichi. *Educação é amor*. Santa Maria (RS), Gráfica Pallitti, 1994.

[Clique no retângulo para ir ao índice](#)

O ENSINO E O APRENDIZADO DA LEITURA E ESCRITA MUSICAL EM CLASSES DE MUSICALIZAÇÃO INFANTIL

Renata de Oliveira Pavaneli Frederico

“A música é a linguagem que se traduz em formas sonoras capazes de expressar e comunicar sensações, sentimentos e pensamentos, por meio da organização e relacionamento expressivo entre o som e o silêncio.”

BRITO 1998

A música sempre recebeu um papel importante na vida dos povos, fazendo parte de rituais que simbolizavam a vida e a morte. Como arte foi a que mais tardiamente se caracterizou, sendo transmitida de forma oral até 1000 anos atrás aproximadamente.

A forma de representar a linguagem musical sofreu transformações ao longo da história, transformações estas que, ainda continuam acontecendo. Porém a forma de representação mais utilizada nos dias atuais para a escrita musical é a partitura, com a pauta, claves, barras de compasso, figuras que representam o som e o silêncio, e outros sinais que formam o conjunto de símbolos desta forma de escrita.

Para iniciar o aprendizado da escrita e leitura musical, fazemos uso destes símbolos de várias formas, uma delas é o processo de musicalização, que pode iniciar-se a partir dos oito meses de idade.

A introdução da leitura e escrita musical em geral é realizada no período final da primeira infância, dentro de atividades que desenvolvem a percepção auditiva e rítmica, introduzindo o conhecimento dos signos musicais de forma gradual, englobando também atividades de expressão corporal, conjunto de percussão e mais diretamente aspectos referentes a leitura rítmica e melódica, que serão aqui descritos.

A pesquisa realizada em torno deste tema, contou com a participação de um grupo de 14 crianças, com idades variando entre cinco e sete anos, em um curso de musicalização infantil, com encontros semanais de uma hora de duração cada e que foram realizados durante um semestre letivo. O objetivo principal foi elaborar, aplicar e analisar uma proposta de atividades para a introdução da leitura e escrita musical para crianças de um

curso de musicalização. Os autores que nortearam os trabalhos foram FERES (1989), ROCHA (1990), SUZIGAM (1986), CAUDURO (1989), GAINZA (1964), VYGOTSKI (1987) entre outros.

Os alunos que compunham o grupo de sujeitos da pesquisa, já tinham frequentado o curso de musicalização, pelo menos, durante o semestre anterior ao da coleta de dados, significando que todos já tinham tomado contato com atividades musicais e que possuíam algumas noções sobre os primeiros conceitos a serem abordados.

A aula foi elaborada de forma a atender as necessidades curriculares de um curso de musicalização infantil. Além das atividades referentes a leitura rítmica e melódica, foram desenvolvidas pequenas danças e elaborados arranjos para conjunto de percussão.

Os tópicos referentes a leitura rítmica desenvolvidos em sala de aula foram os seguintes: pulsação; ritmo da melodia ou ritmo real; acento; subdivisão em compassos; sons longos e curtos; figuras musicais e execução de ritmos; ditado rítmico; colocação de barras de compasso; rápido e lento / forte e fraco.

Ao desenvolver as atividades referentes a pulsação, foi possível observar a maneira que o ritmo está ligado à vida física, podendo ser comprovado pela maneira com que as crianças perceberam variações de andamento ouvindo batidas percutidas em um tambor. O ritmo da melodia ou ritmo real foi desenvolvido com o apoio da letra de uma canção proporcionando um momento de percepção externa como base para a experiência deste grupo de crianças. A vivência referente ao tópico acento, foi desenvolvida sobre uma canção de linha melódica simples e de fácil compreensão pelas crianças. Percutir a pulsação e o ritmo da melodia foi um passo importante na compreensão deste novo elemento musical, que veio associar-se aos anteriores, para compor o desenvolvimento da leitura rítmica.

Ao desenvolver o tópico subdivisão em compassos, o grupo realizou pela primeira vez uma atividade de escrita musical, na qual foi preciso distinguir auditivamente duas figuras representativas de som: semínima e colcheia, para em seguida escrever as combinações rítmicas da melodia escutada.

A percepção de duas durações sonoras diferentes, foi realizada com o apoio de uma canção em que o intervalo inicial é de 3^a menor, por ser este a distância entre dois sons mais familiar para a criança cantar. O recurso de sala de aula, foi a elaboração de um jogo, que proporcionou ao grupo de alunos a visualização de toda a parte rítmica da canção.

Os demais tópicos foram alterando atividades de vivência, atividades de escrita e atividades no quadro branco, e tudo o que foi desenvolvido em sala de aula, estava

profundamente ligado ao que cada uma das crianças era capaz de desenvolver, partindo sempre de elementos simples para elementos mais complexos, o que resultou em um registro muito fiel do nível de desenvolvimento da classe mostrando ser possível iniciar um grupo de crianças no aprendizado da leitura e escrita musical, partindo de elementos puramente sonoros, canções folclóricas com melodias simples, mas muito próximas da capacidade de uma criança de compreender e conseguir extrair em um dado momento um elemento da música, reconhecendo-o e fazendo a sua distinção diante dos demais.

Para o desenvolvimento das atividades referentes a leitura melódica, os assuntos selecionados foram os seguintes: os sons da sala; movimento sonoro; grave e agudo; nome das notas; leitura das notas na pauta. O primeiro aspecto explorado foi a descoberta dos sons que rodeiam a criança dentro da própria sala de aula, que no momento da pesquisa, foi o ambiente sonoro onde ela esteve inserida.

Ao desenvolver as atividades que compunham o movimento sonoro, a canção que serviu de apoio passou por uma seleção criteriosa, para que a criança, ao escutá-la fosse capaz de partir de um todo, cujos elementos e propriedades ela deve descobrir, neste caso o contorno melódico da canção. Uma melodia simples, fácil de ser memorizada foi escolhida para que a atenção no desenho melódico que a música forma fosse enfocada, permitindo a percepção das primeiras diferenças entre a altura de cada nota e, em seguida partir para a elaboração de uma grafia musical, que representasse a linha melódica.

Muito embora os aspectos referentes a pulsação, ritmo real e demais elementos pertencentes a leitura rítmica estivessem sempre presente, fazendo parte da realização musical, explicações a respeito de cada um ou mesmo questionamentos não fizeram parte dos momentos dedicados inteiramente à leitura melódica.

Como várias atividades desenvolvidas contaram com registros escritos pelas próprias crianças, a cada encontro, foi possível constatar o que LURIA (1994) explica como sendo os estágios sucessivos que uma criança passa para assimilar a técnica da escrita. Alguns alunos do grupo realizavam verdadeiras experimentações de suas habilidades, ao desenhar mais de uma vez o movimento melódico da canção apresentada, até o momento que eram capazes de escrever de uma forma que os demais colegas da sala fossem capazes de compreender o que ali estava registrado.

Estava claro que os alunos compreendiam as melodias selecionadas, e isto era confirmado no momento que a melodia era incorporada à vida interior, afetando a sensibilidade de cada criança. O resultado mais fiel era a produção e o grau de compreensão que cada criança apresentava na atividade desenvolvida.

Nos primeiros momentos, algumas crianças fizeram uso da escrita alfabética, que até então, era a forma de comunicação mais conhecida e utilizada, se observarmos que os alunos estavam em fase de alfabetização escolar e, que a utilização de palavras era um recurso familiar à todos, o que conferiu as atividades um caráter positivo ao apropriaram-se de um novo conhecimento, a escrita musical, sendo capazes de experimentar a sua forma de representação no papel, mesmo que para alcançar o objetivo final, fosse preciso utilizar outros recursos que não só a linguagem musical.

Discriminar diferenças sonoras e identificá-las foi realizado de forma progressiva. Num primeiro momento as diferenças entre a altura dos sons foi muito grande, para que a criança se sentisse segura de sua realização, mas para escrever o que escutava, as crianças precisaram da reiteração de experiências passadas, neste caso referentes ao aspecto rítmico, como também, ao aspecto melódico, para serem capazes de associar ao elemento musical que estava sendo apresentado.

Ao introduzir a leitura das notas, sempre foi muito cuidadosa a posição de que este elemento musical deve sempre vir acompanhado de som. Não tem sentido algum para a criança memorizar a ordem dos nomes das notas, se esta não for acompanhada de som. O repertório folclórico e infantil dispõe de diversas canções em que o nome das notas faz parte da letra e a altura sonora corresponde ao nome cantado, facilitando muito a compreensão da ordem das sete notas musicais e a altura sonora correspondente a cada uma.

As crianças somente foram introduzidas na escrita das notas na pauta, a partir do momento que o ouvido sensorial já estava bastante desenvolvido. Elas eram capazes de discriminar diferenças de alturas, o movimento sonoro de várias melodias, ordenavam os nomes das notas musicais e também compreendiam vários aspectos da leitura rítmica.

Com o encerramento das atividades de pesquisa, foi possível confirmar as idéias dos autores que foram selecionados para nortear o trabalho. Durante toda a seleção das atividades a serem desenvolvidas em sala de aula, um aspecto foi prioritário: fornecer a um grupo de crianças não somente o domínio de conhecimentos musicais, mas também um ambiente de trabalho e estudo no qual a satisfação de cada conquista fosse valorizada.

O ambiente era rico em estímulos e segundo as concepções de VYGOTSKI (1987), todas as pessoas envolvidas no desenvolvimento das atividades dentro da sala de aula (professora e auxiliares) desempenharam o papel de mediadoras de um conhecimento, que foi pouco a pouco construído por cada criança.

Comprovou também que toda criança tem possibilidade desenvolver o estudo de uma arte, sendo preciso um ambiente rico e variado e uma orientação adequada.

O material composto para cada aula pode ser reutilizado em diferentes situações de aprendizado, podendo ser complementado com outras atividades o que vem somente a enriquecer o que foi desenvolvido no momento da pesquisa.

A conclusão e análise do trabalho desenvolvido no período de coleta de dados aponta para a importância de se estabelecer um objetivo antes de se iniciarem as estratégias de sala de aula, tendo em vista qual o caminho que será percorrido, e até que ponto se deseja chegar no ensino da leitura musical, mostrando a profunda importância da elaboração de procedimentos de ensino adequados à faixa etária.

Também é preciso salientar que a alfabetização musical em classes de musicalização infantil, onde a criança tem espaço para a exploração e para a experimentação, contribui muito para o início do aprendizado de um instrumento musical. A criança que opta por um instrumento, já familiarizada com esta forma de linguagem, tem mais incentivo para poder resolver questões referentes a técnica de execução do mesmo.

Outro aspecto importante é o que leva a uma reflexão a respeito da formação do educador musical, que, nesse contexto, desempenha um papel muito mais importante do que apenas transmitir aos alunos novos conhecimentos. Tal professor, que vive em contato com crianças que passam por uma fase tão importante e tão rica de seu desenvolvimento pessoal, precisa voltar seu olhar para todas as faces do ensino de uma arte, estimulando a integração do grupo de alunos, desenvolvendo a criatividade infantil, aproveitando os conhecimentos de cada um e aprimorando-os, para, a partir desse ponto, iniciar o estudo de uma outra linguagem – a musical.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRADE, Mário de. *Pequena história da música*. São Paulo, Livraria Martins Fontes Editora, 1980.

BENNETT, Roy. *Como ler uma partitura*. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor, 1990.

BRITTO, Maria Teresa Alencar de. *Música*. In: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. Brasília, MEC/SEF, Vol. 3, pp. 45-79, 1998.

CAUDURO, Vera Regina. *Iniciação musical na idade pré-escolar*. Porto Alegre, SAGRA Livraria, Editora e Distribuidora Ltda., 1989.

FERES, Josette Silveira Mello. *Iniciação musical: brincando, criando e aprendendo*. São Paulo, Ricordi Editora, 1989.

_____. *Iniciação musical: brincando, criando e aprendendo. 1º Caderno de Atividades*. São Paulo, Ricordi Editora, 1989.

_____. *Iniciação musical: brincando, criando e aprendendo. 2º Caderno de Atividades*. São Paulo, Ricordi Editora, 1991.

_____. *Bebê. música e movimento. Orientação para musicalização infantil*. Jundiaí, SP, J. S. M. Feres, 1998.

FONTEERRADA, Marisa Trench de Oliveira. *Linguagem verbal e linguagem musical. Cadernos de Estudo – Educação Musical*. Belo Horizonte, Atravez/EMUFM/FEA/FAPEMIG, pp. 30-43, 1994.

GAINZA, Violeta Hemsy de. *La iniciacion musical del niño*. Buenos Aires, Ricordi Americana, 1964.

GRAETZER, Guillermo; YEPES, Antonio. *Introduccion a la practica del Orff-Schulwerk*. Buenos Aires, BARRY Editorial, com., Ind., S.R.L., 1961.

HARRISON, Roger. *Curso de música. fascículo de apoio. Fundamentos físicos da música*. C. h. Knapp Editora S/C.

KÁROLYI, Ottó. *Introdução à música*. Rio de Janeiro, Salvat Editores do Brasil, 1983.

LOWENFELD, Viktor; BRITTAİN, W. Lambert. *Desenvolvimento da capacidade criadora*. São Paulo, Editora Mestre Jou, 1977.

MÁRSICO, Leda Osório. *Introdução à leitura e à grafia musical. Caderno de metodologia*. Porto Alegre, Escola superior de Teologia e Espiritualidade Franciscana, 1987.

MARTINS, Margarida Alves. *Pré-história da aprendizagem da leitura*. Lisboa, ISPA, 1994.

ORFF, Carl; KEETMAN, Gunild. *Orff-Schulwerk. Música para crianças. I Pentatônico*. Alemanha, B. Schott's Söhne, Mainz, 1961.

PIAGET, Jean.. *Seis estudos de psicologia*. Rio de Janeiro, Forense Universitária, 1997.

ROCHA, Carmen Maria Mettig. *Educação musical "Método Willems"*. Brasília, Musimed Editora e Distribuidora Ltda., 1998.

SCLIAR, Esther. *Elementos de teoria musical*. São Paulo, Editora Novas Metas, 1985.

SIMÕES, Raquel Marques. *Canções para a educação musical*. Lisboa, Editores Valentim de Carvalho.

SUZIGAN, Geraldo Oliveira; SUZIGAN, Maria Lucia Cruz. *Educação musical. Um fator preponderante na construção do ser*. São Paulo, CLR Balieiro Editores Ltda., 1986.

SZÖNYI, Erzsébet. *Educação musical na Hungria através do "Método Kodály"*. São Paulo, Sociedade Kodály do Brasil, 1976.

TRANCHEFORT, François-René. *Les instruments de musique dans le monde*. Editions du Seuil, 1980.

VYGOTSKI, Lev Smenovich. *Pensamiento y lenguaje*. Madrid, Aprendizaje, 1991.

_____. *La imaginacion y el arte en la infancia*. Madrid, Hispanicas, 1987.

VYGOTSKI, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis, *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo, Ícone/Editora da Universidade de São Paulo, 1994.

Clique no retângulo para ir ao índice

A CRIAÇÃO DE FERRAMENTAS PEDAGÓGICAS PARA UMA AVALIAÇÃO AUTÊNTICA DA APRENDIZAGEM HARMÔNICA

Ricardo Dourado Freire

A aprendizagem das funções harmônicas nas aulas de música apresenta severas limitações referentes a forma de avaliação do conhecimento dos alunos. Na maioria das situações de aprendizagem, o professor consegue apenas aferir se os alunos aprenderam o conteúdo por meio de trabalhos escritos, perguntas verbais, ditados escritos ou provas. No entanto, nenhum destes instrumentos permite que o professor realize uma avaliação imediata do que foi apresentado pelo aluno. Muitas vezes o aluno espera mais de uma semana para receber o retorno do trabalho feito em sala de aula. Desta forma, faz-se necessário a criação de uma ferramenta pedagógica que auxilie os alunos a exteriorizarem seu conhecimento por meio de sinais práticos e objetivos, que sejam facilmente reconhecíveis pelo professor e outros colegas, demonstrando o que foi realmente aprendido em sala.

O desenvolvimento de uma técnica pedagógica destinada à Harmonia partiu da necessidade de comunicação mais efetiva entre o professor e alunos na aula de Harmonia 2 do curso de música da Universidade de Brasília. Fazia-se necessário o desenvolvimento de habilidades específicas dos alunos dentro do conteúdo da disciplina incluindo: percepção das funções harmônicas em peças eruditas e populares, harmonização de melodias simples, solfejo e harmonização simultâneas à primeira vista, composição e harmonização simultâneas, e análise de estruturas musicais a partir do referencial da percepção auditiva. No entanto, a falta de uma ferramenta eficiente na exteriorização dos processo cognitivos de percepção musical limitavam muito a verificação da aprendizagem do conteúdo. O recurso foi pesquisar novas abordagens pedagógicas para tentar solucionar esta dificuldade, partindo de conceitos teóricos oriundos da área de educação primária.

O conceito de avaliação autêntica, traduzido do original em inglês *authentic assessment*, começou a ser discutido entre professores primários com o movimento conhecido como *Whole Language* (Linguagem Total) iniciado na Nova Zelândia e levado para os EUA no final da década de 1980. Este movimento questionava as abordagens tradicionais do ensino mecanicista da leitura e

escrita e acabou por lançar um novo paradigma de como ensinar e avaliar a linguagem. A intenção principal desse novo paradigma foi precisamente considerar a autenticidade das experiências pedagógicas, i.e., um ensino que tivesse um propósito real e que visasse uma aprendizagem funcional de acordo com a realidade dos alunos. Mudando-se os paradigmas do ensino mudaram-se os paradigmas de avaliação da aprendizagem. Passou-se a questionar então a validade dos testes padronizados de leitura adotados na maioria dos estados dos EUA. Desde então, vem-se realizando várias tentativas de avaliar a aprendizagem autenticamente, propondo atividades pedagógicas que sejam significativas aos alunos em um contexto real ou mais próximos da realidade possível.

Avaliação autêntica se refere aos tipos de atividades de avaliação que assemelham-se às atividades de escrita e leitura no mundo real e na escola. O seu objetivo é avaliar as diferentes formas de habilidades de alfabetização em contextos que estão diretamente associados às atividades nas quais estas habilidades serão usadas. Avaliação de desempenho (performance) é um termo que é comumente usado no lugar ou em conjunto com avaliação autêntica. Avaliação do desempenho requer que o estudante demonstre o seu conhecimento, habilidades e estratégias ao criar respostas práticas ou um produto específico. (VALENCIA, 2001)¹

Contudo, pensar na importância de se ter um propósito real para as atividades pedagógicas não é uma idéia inteiramente nova. Lev S. Vygotsky (1886-1933) desenvolveu diversos trabalhos no campo da psicologia da aprendizagem e suas influências sociais. Considerado o pai da psicologia social, Vygotsky considerava que toda aprendizagem se dá com base nas ferramentas de mediação, ferramentas estas que são construídas fundamentalmente pelo grupo social que as utiliza. Em suas pesquisas sobre a natureza do pensamento e sua relação com a língua falada, ele denominou a linguagem, de uma forma ampla, como sendo a ferramenta de mediação do pensamento, portanto da aprendizagem. Tomando, dessa forma a linguagem como ferramenta de mediação, percebemos que os seus aspectos, verbais e não-verbais, são construídos culturalmente tendo como propósito básico a comunicação. Assim, sua utilização influencia na forma como as pessoas se relacionam e aprendem ao mesmo tempo em que amplia a percepção dos objetos de conhecimento.

A noção de ferramentas de mediação, ou mediação cultural, está inserida na noção de semiótica. Por exemplo, o uso de uma mesma ferramenta em diferentes situações, ou comunidades, pode implicar em diferentes formas de relações sociais. Isto acontece porque as ferramentas possuem diferentes

¹ Authentic assessment refers to assessment tasks that resemble reading and writing in the real world and in school. Its aim is to assess many different kinds of literacy abilities in contexts that closely resemble actual situations in which those abilities are used. Performance assessment is a term that is commonly used in place of, or with, authentic assessment. Performance assessment requires students to demonstrate their knowledge, skills, and strategies by creating a response or a product.

significados de acordo com as condições nas quais estes foram criados e usados. Os significados, os códigos/valores que acompanham uma ferramenta específica mudam de comunidade para comunidade. (FREIRE, 2000, pag. 46)²

O estabelecimento de um novo paradigma de educação musical baseado no conceito de avaliação autêntica e vinculado à teoria de Vygotsky quanto ao uso de ferramentas de aprendizagem apresenta novos desafios para um professor de música. Primeiro, usar a avaliação como ferramenta pedagógica que permita dirigir o conhecimento do aluno para o que ele necessita aprender oferecendo *feedback* imediato para suas experiências. Segundo, desenvolver a prática de habilidades musicais autênticas que beneficiem o aluno no seu contato diário com a música, objetivando usar o conhecimento teórico como forma de aperfeiçoamento musical constante. A partir destes novos paradigmas a mansolfa foi escolhida como ferramenta facilitadora da aprendizagem da harmonia.

A mansolfa têm sido tradicionalmente usada em várias metodologias de educação musical e principalmente no trabalho com corais infantis. O sistema de mansolfa foi inicialmente usado na Inglaterra por John Spencer Curwen (1816-1880), por volta de 1860, que implementou o sistema de solfejo relativo auxiliado por sinais chamado *Hand-signs* (designados em português como mansolfa). O sistema de ensino de Curwen foi posteriormente adotado e adaptado por Zóltan Kodály (1886- 1967) e hoje está fortemente associado à metodologia Kodály que divulgou o solfejo relativo e a mansolfa nos cinco continentes (LANDIS and CARDER, 1990).

No Brasil, o precursor do uso de sinais com a intenção de auxiliar na aprendizagem musical foi o paraibano Gazzi de Sá que criou gestos para indicar figuras rítmicas no final da década de 1920. No entanto, a pessoa que popularizou o uso da mansolfa foi Heitor Villa-Lobos (1887-1959) a partir de 1932. Villa-Lobos foi convidado, em 1931, a atuar como orientador de Música e Canto Orfeônico no então Distrito Federal. Durante este período, Villa-Lobos organizou grandes corais de até 40 mil pessoas e utilizava uma técnica mansolfa criada por ele para auxiliar na regência.

A técnica da mansolfa apresenta várias vantagens no aprendizado do solfejo em grupo, principalmente uma comunicação não-verbal efetiva entre regente e grupo. Os sinais mostram

² The notion of tool mediation, or cultural mediation, is embedded in the notion of semiotics. For instance, the use of same tool in different settings, or communities, may imply on different social relationship. This is because tools have different meanings according to the different conditions in which they were created and used. The meanings, the codes/values that surround specific tool change from community to community.

quais as notas que devem ser cantadas oferecendo um subsídio visual comum para todos os participantes. O uso da manosolfa é bastante comum em países da Europa, Ásia e nos EUA. No Brasil, o uso da manosolfa foi duramente criticado por educadores musicais que ofereceram uma oposição intransigente às idéias de Villa-Lobos, criando um ambiente hostil ao uso da manosolfa após a saída de Villa-Lobos dos cargos governamentais (PAZ, 2000, p. 22).

O uso de manosolfa para indicar os graus harmônicos têm sido usada por vários educadores, principalmente o estadunidense Edwin Gordon (1927-), que enfatiza a audição³ dos graus harmônicos no acompanhamento de canções simples. Gordon usa sempre o número dos graus para demonstrar que função deve ser cantada. Por exemplo, o número 1 representa a função tônica, 5 a função de dominante e 4 a subdominante. Este uso é muito eficaz na aprendizagem das funções tonais e no acompanhamento de melodias simples. No entanto, em um contexto na qual a harmonia é mais elaborada faz-se necessário um repertório de sinais que apresente uma melhor definição de cada função tonal.

O objetivo desta pesquisa foi a criação e avaliação de um repertório de gestos que permitisse a representação semiótica das funções tonais por meio da manosolfa. Os gestos deveriam ser simples e claros, usando apenas as duas mãos, para que qualquer aluno possa associar o que ele está ouvindo ao gesto apresentado. Os gestos deveriam indicar: 1) Os graus que devem ser cantados por meio de números (1,2,3,4,5,6,7) 2) distinção entre acorde no estado fundamental e suas inversões, 3) As possíveis alterações cromáticas dos graus (bemol, sustenido, bequadro), 4) As qualidades dos acordes cantados (Maior, menor, Diminuto, Aumentado), e 5) distinção entre tríades e tétrades.

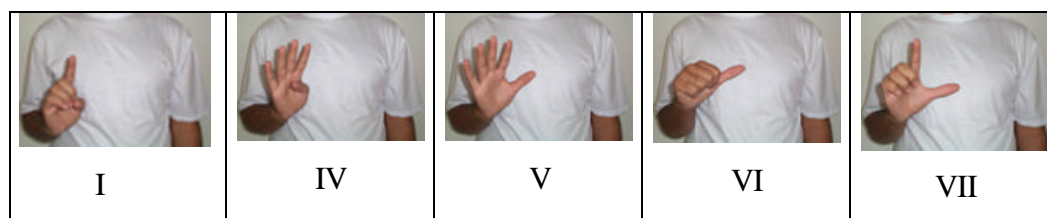
O uso da manosolfa pode ser usado como um meio de visualização do conhecimento do aluno. Desta maneira o professor pode cantar uma melodia e pedir que um determinado aluno apresente uma harmonização para esta melodia. A harmonização será verificada em tempo real, permitindo uma melhor avaliação do que foi efetivamente assimilado pelo aluno. As correções e sugestões do professor podem ser apresentadas imediatamente ao aluno, reforçando positivamente os acertos e indicando rapidamente soluções para as dúvidas dos alunos. Desta maneira, o professor pode reforçar visualmente a aprendizagem do aluno por meio de constante *feedback* do que ele está percebendo auditivamente.

Sinais

O uso de números ao invés dos nomes de notas deve-se à estrutura do ensino da harmonia que já usa números para indicar as funções harmônicas. Alguns teóricos utilizam apenas numerais maiúsculos enquanto outros usam maiúsculos e minúsculos para indicar respectivamente os graus maiores e menores. Aqui deparei-me com a questão de como escolher um sistema de cifragem que proporcionasse o maior grau de coerência entre escrita e sinal. A escolha final foi o sistema de cifragem que usa apenas algarismos romanos maiúsculos para indicar os graus da escala diatônica, nesta situação uma mão mostra os graus da escala e a outra mão mostra a qualidade do acorde e suas possíveis alterações.

Na mão direita os números indicam os graus diatônicos de uma determinada escala maior. No caso de uma escala menor será considerada a forma natural como referencial básico.

Graus diatônicos:



As Inversões são indicadas pelo ângulo do sinal: a posição vertical indica o estado fundamental, ângulo de 45° indica a primeira-inversão, ângulo de 90° indica a segunda-inversão e o ângulo de 180° indica a 3ª inversão.



A mão esquerda indica as possíveis alterações dos graus diatônicos.

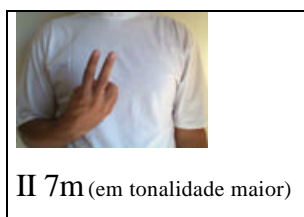
³ Audição é definida como a capacidade de ouvir e compreender música mentalmente, mesmo que o som não esteja fisicamente presente. A audição está relacionada ao som da mesma maneira que o pensamento está relacionado à linguagem verbal. (GORDON, 2000, 16)



A mão esquerda também indica a qualidade dos acordes



A mão direita pode indicar tétrades (acordes de sétima) quando as costas da mão estiverem voltadas para o público



Conclusão

Após dez semanas de aulas os alunos foram convidados a preencher um questionário de avaliação do uso da manosolfa. Neste questionário, 90% dos alunos responderam que consideraram o uso da manosolfa um recurso pedagógico válido que auxiliava na aprendizagem da harmonia. Uma aluna resumiu o processo de aprendizagem da seguinte maneira: “Estou gostando muito da manosolfa, é um recurso muito eficiente, difícil de ficar íntimo, mas muito facilitador pois deixa o indivíduo livre para cantar, ouvir e analisar a música.”

A predominância de um modelo de aprendizagem no qual o ouvir precede a escrita musical e suas discussões teóricas necessita de novas técnicas de avaliação. As influências do movimento *Whole Language* permitiram a transferência de novos paradigmas de avaliação para o ensino de música. À luz do depoimento da aluna acima, o uso da manosolfa pode ser analisado como uma ferramenta pedagógica significativa no desenvolvimento de um conhecimento autêntico e útil para os alunos de harmonia. Ao mesmo tempo, a manosolfa permite que alunos e professores discutam o

conteúdo musical, privilegiando a experiência e os conhecimentos oriundos desta experiência como fonte de conhecimento.

Referências Bibliográficas

LANDIS, Beth and Polly Carder. The Kodály approach. IN: CARDER, P. (Ed.) *The Eclectic Curriculum in American Music Education*. Reston-VA, MENC, pp. 57-74, 1990.

FREIRE, Sandra. *Dialogue in the classroom: the intersection between Paulo Freire and Lev S. Vygotsky*. Dissertação de Mestrado. East-Lansing, Michigan State University, 2000.

GORDON, Edwin. *Teoria de aprendizagem musical*. Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, 2000.

PAZ, Ermelinda. *Pedagogia musical brasileira no século XX*. Brasília, Editora Musimed, 2000.

VALENCIA, Sheila. *What is authentic assessment*.
<http://www.eduplace.com/rdg/res/litass/auth.html>. 2001

Clique no retângulo para ir ao índice

EDUCAÇÃO E PENSAMENTO MUSICAL: A IMPROVISACÃO E O DESENVOLVIMENTO DA PERCEÇÃO NO PROCESSO DE CONFIGURAÇÃO DO PENSAMENTO MUSICAL ATRAVÉS DE UMA COGNIÇÃO CRIATIVA

Rogério Luiz Moraes Costa

O desenvolvimento da percepção musical tal como esta é tratada no curriculum usual da maioria das escolas de música (inclusive nos cursos superiores) reflete uma mentalidade que visa principalmente a conservação e a aquisição de um conhecimento musical que é pré-dado e cristalizado. A percepção é perseguida, assim, como o desenvolvimento de uma habilidade apurada para apreender da maneira mais detalhada possível, objetos ou fenômenos musicais estáticos, sintéticos e representativos de um repertório histórico cristalizado (geralmente limitado ao campo da música ocidental européia dentro do seu período da chamada *prática comum* – circunscrita portanto ao sistema tonal em seu momento de maior coesão - que vai do período Barroco ao Romantismo) e o uso (leitura e escrita) de uma forma de notação específica deste mesmo período¹. Este tipo de procedimento parece ignorar que o repertório é um fenômeno dinâmico, em constante expansão – e em eventuais contrações - em contato com o contexto complexo de onde

¹ É importante salientar que **o pensamento musical não se dá através da notação** (é claro que para alguém familiarizado com uma determinada forma de notação, esta se torna uma ferramenta poderosa para a atuação deste pensamento. E mais, o entendimento e a utilização de um determinado sistema de notação desenvolve um apurado e específico senso de percepção o que, evidentemente, potencializa o exercício do pensamento musical). No entanto a elaboração interna, o entendimento da notação por parte do músico depende de sua vivência prática (tocar, ouvir, dançar) com a música e do seu correto entendimento das relações entre esta prática e a estrutura da notação. Em última análise notação não é música. Notação é representação. É principalmente símbolo (o signo que estabelece com seu objeto uma relação baseada em convenção arbitrária) no sentido Peirciano. Como todos os signos, a notação tem traços indiciais e icônicos também. São estes traços icônicos da notação tradicional (as notas mais agudas são escritas mais para cima, a densidade textural sonora se revela visualmente numa partitura, etc.) que fazem dela também, um meio para o desenvolvimento da percepção. Sem querer alongar esta discussão semiótica é importante ter em mente o fato de que várias notações são e seriam possíveis para os fenômenos musicais e que um estudo de percepção **centrado** no aprendizado de uma determinada notação – suas relações com a música e seu uso – é um estudo que coloca na frente do contato com o objeto, o contato com uma de suas representações. Enfatizo aqui a palavra “centrado” para que fique claro que não estou, de modo algum, sugerindo que se ignore o aprendizado da notação tradicional.

emana (músicos, público, etc.) e que, enquanto produto de uma linguagem em ação, este mesmo repertório se constrói na prática e na vivência com o fazer musical. Não se trata aqui, obviamente, de propor que se ignore este período tão importante da história da música mas de deixar de usá-lo como a referência única, estática e permanente para o desenvolvimento da percepção. Trata-se de pensá-lo como um capítulo desta história e não como seu **modelo** principal. Citando Boulez, trata-se de utilizar os modelos como pontos de partida para um fazer musical criativo:

O que exige de nós o modelo, mesmo se nós nos defendemos de sua presença: que o sigamos, que o deformemos, que o esqueçamos, que o pesquisemos, que o reavaliemos? A memória ou a amnésia? Nem um, nem outro, mas uma memória deformante, infiel, que retém da fonte aquilo que é diretamente útil e percível. Uma biblioteca? Sim! Mas que ela só exista quando eu dela necessite. E mais! É necessário uma “biblioteca em fogo”...e que renasça perpetuamente de suas cinzas sob uma forma sempre imprevisível. (Boulez, 1989:437).

Aqui Boulez trata principalmente da questão da interpretação. No entanto, este **pensamento voltado para a criação** - a partir do qual Boulez propõe para o intérprete, uma relação com o repertório histórico mediada por uma atitude ativa e criativa - é o mesmo que deve nos guiar em busca de um “treinamento” da percepção que busque os mesmos objetivos. A habitual forma de se trabalhar a percepção unicamente através da utilização de livros com leituras cantadas e/ou solfejadas e ditados parece não dar conta da múltipla complexidade da produção musical contemporânea, das vivências que emanam do fazer musical e que o músico (pensado enquanto um ativo agente no fazer musical) deve experienciar para, aos poucos se habilitar como formulador de idéias musicais, tanto enquanto compositor quanto como intérprete. Além disto, as habilidades trabalhadas naquele tipo de abordagem são basicamente ligadas a uma percepção e leitura rítmica, melódica e harmônica (e quem diz que a música é feita só de melodias, ritmos e harmonias?) que é limitada pelos condicionamentos impostos pela notação tradicional².

Este tipo de aprendizado não conduz o músico, por exemplo a uma adequada interpretação de estilos musicais populares como o samba e o jazz que incorporam em seu modo de funcionamento eminentemente prático, inúmeras nuances de articulação, tempo, dinâmica e mesmo de afinação - estas nuances são, na maior parte das vezes, ligadas a

² Segundo Nicholas Cook toda forma de notação já é implicitamente uma forma de análise e consequentemente um alinhamento a uma forma específica de fazer/pensamento musical: “Nossa própria notação reflete uma ênfase em relacionamentos verticais – a mais importante característica da música

convenções de estilo culturalmente determinadas. Não dá conta, tampouco, da complexidade da escrita contemporânea, das intenções musicais da música continuamente nova, isto sem falar na execução adequada do próprio repertório sobre o qual, supostamente, se baseia este tipo de processo de aprendizagem. Isto devido ao fato de que por mais que o compositor se esforce para controlar a interpretação através de uma escrita detalhada, sempre haverá um certo grau de descontrole que só se resolve no momento da performance e devido a atitudes tomadas pelo intérprete.

A abordagem que eu proponho aqui está ligada a uma preocupação de se pensar a música como uma linguagem artística em pleno movimento. O “treinamento” do músico deve então habilitá-lo a exercer criativamente esta linguagem, ser um *produtor*, e não somente habilitá-lo a *reproduzir* o repertório. Encontro um paralelo com as novas idéias das chamadas *Ciências Cognitivas* conforme delineadas por seus representantes *configuracionistas* como Varela que nos diz em seu texto:

A principal capacidade da atividade cognitiva dos sistemas vivos é, dentro de amplos limites, a configuração de problemas relevantes a serem resolvidos a cada momento da existência. Estes problemas não são pré-estabelecidos mas sim configurados, ensejados a partir de um cenário e o que conta como relevante é o que o senso comum sanciona como tal, sempre de maneira contextual. Esta é uma crítica ao uso da noção de representações como núcleo da ciência da tecnologia e da cognição, desde que, somente se existisse um mundo pré-estabelecido poderia ele ser representado. Se o mundo em que vivemos é configurado em vez de pré-estabelecido, a noção de representação não pode desempenhar um papel central. ...Em vez disso, o que levantamos aqui é o fenômeno global da interpretação, compreendido como a atividade de ensinamento ou configuração...estamos preocupados aqui com a importância dos atos de configuração, em vez de representações ...o conhecimento enquanto um problema de estar em um mundo que é inseparável de nossos corpos, nossa linguagem e história social...A noção básica, portanto é que as capacidades cognitivas estão indissoluvelmente ligadas a uma história que é vivida, assim como um caminho que não existe mas que é traçado pelo caminhar. O contexto e o senso comum não podem ser progressivamente descartados, eles são a essência da cognição criativa. O mundo que experimentamos não é independente do observador. O processo continuado de viver é que configura o nosso mundo... (Assim), os mecanismos neuronais que subjazem à percepção das cores não são a solução de um problema (capturar as propriedades cromáticas pré existentes dos objetos), mas sim a emergência, em união da percepção de cores e dos atributos cromáticos.” (Varela, 1988, 464 a 467)

Ora, tendo estas questões em mente, penso que a percepção, para habilitar o músico à prática musical, deve se configurar enquanto um processo cognitivo que seja resultado de uma relação ativa do músico com o repertório e com o fazer musical e que tenha a improvisação como um de seus recursos mais significativos. Assim, através de um intenso

ocidental européia - e um desinteresse com relação à complexidade rítmica. Cada sistema de notação, então, envolve um determinado padrão de ênfases e omissões. (COOK, 1987: 227).

“exercício de pensamento musical” se configuram gradativamente as estruturas que se interligam de maneira simultânea e que formam as bases para o funcionamento cada vez mais sofisticado e aberto deste mesmo pensamento musical.

A música, que é um fenômeno essencialmente temporal e de natureza simultânea (num objeto sonoro convivem os 4 parâmetros do som e suas resultantes combinatórias) pode ser apreendida pelo ouvido (numa atitude de ouvinte ativo), pelo corpo (numa sintonia corporal com a organização temporal proposta pela música, ato este que pode delinear uma dança), mas, principalmente numa confluência de atitudes e percepções, pela prática musical seja ela criativa ou interpretativa. Assim, o músico que está inserido numa prática de improvisação **põe em ação o seu pensamento musical** e *percebe*, no seu nível de vivência, o objeto musical (que resulta de seus processos internos) em que se insere esta prática.

A elaboração por parte dos músicos, de projetos ou ambientes para a prática de improvisação já incorpora de antemão uma reflexão e um pensamento musical que vai se refletir numa configuração de novas conexões internas de cognição correspondentes aos elementos (materiais e procedimentos) que serão trabalhados. Assim, num exemplo possível, quando se propõe uma prática em que vários instrumentistas, partindo de uma figura melódica curta, num contexto em que não há um pulso regular, desenvolvem idéias musicais que dialoguem criando uma estrutura de perguntas e respostas assimétricas, se está trabalhando de maneira intensa, viva e criativa várias “habilidades” musicais próprias de um pensamento musical mais contemporâneo. E, acima de tudo, o processo e a produção – e não a reprodução - são valorizados. Aqui a questão do chamado ouvido interno está ligada à imaginação, ao pensamento musical.

Neste contexto, o aprendizado da notação musical tradicional se coloca como **uma das possibilidades** para o registro e o desenvolvimento deste pensamento. Assim, não se trata de ignorar o aprendizado desta notação mas sim de contextualizá-la historicamente e colocá-la frente a outros tipos de notação possíveis, mais adequadas ou não aos objetos que elas ensejam registrar. Pode-se neste sentido, propor vivências (que podem se dar sob a forma de uma improvisação no “estilo de”, ou de audições acompanhando a partitura, etc.) com as manifestações que geraram esta ou aquela forma de notação. Por exemplo, ao se tratar da percepção, escrita e solfejo dos modos eclesiásticos tradicionais, nada mais

consistente do que improvisar sobre eles e sentir seus modos de organização intrínseca: os pontos de apoio, as “tônicas”(finalis) e as “dominantes” (cofinalis), a colocação dos semitons na escala e o livre fluir de um tempo não baseado em uma pulsação fixa, etc. Também, para entender e conseguir interpretar o jazz (cuja essência é por sinal o próprio processo de improvisação), nada melhor do que improvisar sobre um tema típico (os chamados “standards”) e, assim, captar (formando um repertório corporal interiorizado) os procedimentos de deslocamento rítmico, os detalhes de acentuação e os complexos relacionamentos que se estabelecem entre os ritmos improvisados e a pulsação subjacente. Processos de improvisação que colocassem em jogo elementos presentes na música contemporânea como as novas formas de organização da simultaneidade (harmonia), as texturas complexas, a pulsação oscilante, as assimetrias, a complexidade rítmica, a irregularidade, as ondas, os acontecimentos complexos, a geração e a manipulação de sons e ruídos a partir de processos eletro-acústicos que tornam possível a percepção e a manipulação de microestruturas, etc., viriam a completar um programa que teria como objetivo ampliar ao máximo o repertório de vivências do músico, habilitando-o tanto para uma interpretação ativa e criativa do repertório do passado quanto para uma prática essencialmente criativa de composição e invenção. Parte-se do pressuposto de que o contato efetivo com a música de hoje desenvolve uma percepção contemporânea.

Todo este programa se desenvolve de maneira efetiva com a utilização de um **instrumento**, seja este um instrumento musical propriamente dito, a voz ou o próprio corpo tornado instrumento. Enfatizo aqui a questão corporal uma vez que o que se torna significativo no corpo torna-se apreensão real, cognição, conceito construído, gerador de novas configurações. Ao improvisar o músico vai aos poucos se apoderando e desenvolvendo internamente as estruturas necessárias para um desempenho criativo do pensamento musical. A improvisação é, assim, um modo de tornar temporal o pensamento musical, colocar no tempo escalas, arpejos, relações, modelos rítmicos, etc., de modo que, não só haja uma “corporificação” dos idiomas (através da aprendizagem do instrumento) mas também um exercício que a cada vez percorre com maior habilidade, superfícies cada vez mais amplas das possibilidades do pensamento musical, num terreno que se desenha no próprio ato de improvisar.

Por outro lado, devido ao fato de que vivemos um momento em que temos à nossa disposição (por meio de gravações e outros registros) toda riqueza da história da música européia e de outras culturas, cabe ao professor organizar um programa de vivências (audição, execução, análise, percepção, registro, etc.) com este repertório amplo, de modo que ele se torne parte do ambiente necessário para o desenvolvimento do pensamento musical por parte do aluno.

Este programa, evidentemente se inscreve numa perspectiva de renovação do ensino de música voltada para uma prática criativa. A música pensada enquanto linguagem. E a percepção pensada enquanto parte ativa do pensamento musical.

Concluindo, a percepção é pensada aqui como parte do processo de configuração das estruturas do pensamento musical (pensado enquanto um ambiente aberto e pleno de virtualidades) e o pensamento musical hoje deve incorporar inúmeras possibilidades de organização inclusive e especialmente as ainda não exploradas, potencialidades da imaginação e invenção musical.

Referências bibliográficas

BOULEZ, Pierre. *Jalons – pour une décennie*. Paris, Christian Bourgois, 1989.

COOK, Nicholas. *A guide to musical analysis*. London, W.W. Norton & Company, 1992.

VARELA, Francisco J., Abordagens à ciência e tecnologia da cognição. *SBPC Ciência e Cultura*, Vol. 40, N.5, pp. 464-467, 1988.

[Clique no retângulo para ir ao índice](#)

CONCENTRAÇÕES ORFEÔNICAS – FESTA CÍVICO - MUSICAL

Rosa Fuks

Escrever sobre a Educação Musical Brasileira dos anos 30 é tarefa complexa já que nos obriga a nos defrontarmos com uma enormidade de dados que se oferecem para a análise.

No trabalho de pesquisa que, há muitos anos, estamos empreendendo, pesquisa que se volta para um resgate da História da Educação Musical Brasileira, encontramos e fomos coletando informações orais e escritas a respeito desta história. Principalmente durante a organização do Arquivo do SEMA¹ deparamo-nos com uma grande riqueza de partituras musicais compostas para a escola brasileira, fotografias de conjuntos instrumentais escolares, correspondência trocada por músicos de renome, relatórios relativos à vida profissional dos professores de música e muitos outros documentos originais que se relacionam à história do nosso ensino musical, principalmente àquele que ocorreu na década de 1930.

Escrever sobre o assunto, portanto, levanta algumas questões. Trata-se de uma enxurrada de informações de tal forma entrelaçadas que é quase impossível abordar um de seus elementos isolando-o dos demais. Como, então, eleger um desses dados em detrimento dos outros? Que critérios utilizar?

Sabe-se que o ensino musical que ocorreu durante a era de Vargas participou de um conjunto de medidas educacionais e ideológicas que visava a enaltecer o regime político da época. Sabe-se, também, que o método educativo-musical de então – o Canto Orfeônico – voltado, principalmente, para a escola pública se constituiu em um discurso cantado do sistema e que, pela sua facilidade de comunicação, atendia muito bem ao populismo tão em voga no momento. Tudo isto eivado de civismo e nacionalismo.

Ao revermos o material coletado a fim de escrevermos este trabalho e

¹ O SEMA foi criado em 1932 como um Serviço de Música e Canto Orfeônico, passando em 1933 a denominar-se Superintendência de Educação Musical e Artística e em 1936, Serviço de Educação Musical e Artística do Departamento de Educação Complementar. Foi fundado com o objetivo de orientar e cuidar do ensino musical das escolas da Prefeitura do Distrito Federal.

constatarmos o nacionalismo que dele emana, observamos que esse nacionalismo pode ser entendido como um fio condutor que direcionava toda a ação educativo-social dos anos 30. A Educação Musical da época, pois, era nacionalista e dedicava-se, principalmente, à preparação de culminâncias cívico-musicais. Eram momentos em que o ensino musical da nossa escola pública externava este nacionalismo através de grandes eventos. Foram instantes em que a nação lotava estádios de futebol para através de cantos e exortações louvar a Pátria. Momentos em que o nacionalismo se vestia de verde-e-amarelo e se transformava em festa – as chamadas Concentrações Orfeônicas.

Este trabalho, portanto, se preocupará em refletir a respeito do nacionalismo contido no ensino musical da década de 1930 e o fará através da ênfase dada às Concentrações Orfeônicas. Manifestações cívico-musicais que podem ser entendidas como momentos de apogeu da era de Vargas, quando o regime comemorava cantando todo o processo de controle nacional que exercia e se evidenciava o importante papel que o ensino musical desempenhava no contexto.

Em uma análise histórica constatamos que a escola brasileira sempre se relacionou de maneira singular com tudo que se apresenta como sendo novo. Ela, através dos tempos, vem mantendo a sua tradição por intermédio de um dinamismo que possui. Trata-se de um mecanismo de absorção e reprodução do que se apresenta como novo, que somente penetra a instituição depois de absorvido e envelhecido. Desta maneira, a escola mantém a sua tradição que, em contato com as mudanças por que continuamente passa a sociedade, convive com o novo absorvido. Esse mecanismo garante à escola manter-se afinada com o contexto sócio-cultural mais amplo. Ao analisarmos o fazer musical da escola em diversos momentos, ressalta esta sintonia.

No século XIX – momento de criação da escola pública brasileira – a prática musical da instituição, em sintonia com a sociedade burguesa de então, consistia na execução de um repertório de músicas francesas e italianas que era executado através do canto coletivo. No início do século XX, principalmente após o término da I Guerra Mundial, instante em que começavam a surgir no País idéias nacionalistas, a escola brasileira passaria a executar um repertório de cantos patrióticos. Na década de 1920, a instituição absorveria o novo nacionalista – o movimento modernista – e o reproduziria na forma de duas metodologias musicais que iriam ressoar intensamente durante a década

de 1930: o Canto Orfeônico liderado por Heitor Villa-Lobos, e a Iniciação Musical liderada por Antonio de Sá Pereira e Liddy Chiaffarelli Mignone. Os três músicos foram engajados no modernismo. Finalmente na década de 1930 – momento de performance – esse mecanismo de recuperação do novo nacional pela escola seria intensificado com a força de um Estado Novo. E a absorção desse novo dar-se-ia sob a forma de festa.

Os limites deste texto não nos permitem aprofundar a análise a respeito das Concentrações Orfeônicas, o que faremos em outro trabalho. Podemos, contudo, afirmar que pelas suas características elas assumiram, na época, um caráter festivo. Festa cívico-carnavalesca (há documentos que relatam a participação de bateristas de Escolas de Samba), que ocorria em estádios de futebol. Tratava-se, sem dúvida, de momentos apoteóticos em que, através do Canto Orfeônico entoado pelos alunos da nossa escola pública, se enaltecia o regime político do momento. Esse tipo de manifestação, que atingia todo o povo, prestava-se muito bem como veículo do populismo de Vargas – pai do povo. Instantes em que a figura de chefe travestia-se em pai.

O nosso trabalho de pesquisa, em sua última etapa, dedicou-se ao projeto “A Importância da Instituição SEMA no Processo de Estruturação da Identidade Profissional do Professor de Música” realizado com o apoio do CNPq, da Fundação Biblioteca Nacional e do Conservatório Brasileiro de Música a partir de 1995². Esse último projeto tinha por objetivos organizar e analisar os documentos do Arquivo do SEMA – Superintendência de Educação Musical e Artística –, instituição que durante décadas coordenou o ensino musical da escola pública do Rio de Janeiro. Pela importância do papel executado pelo SEMA na formação do professor de música e na prática musical brasileira como um todo, consideramos relevante a organização do arquivo da instituição. Moveu-nos a esperança de que a análise destes documentos tornariam possível resgatar parte da História da Educação Musical do Brasil.

Nossa hipótese de trabalho era que o canto orfeônico teria se constituído em uma

² Para uma apresentação mais detalhada a respeito do SEMA conferir: “Reflexões sobre Possíveis Interferências/Modificações na Educação Musical Brasileira”. In: Seminários de música Pró-Arte. Rio de Janeiro, 1994, p.9-12. “Feminino, Música, Educação - uma análise deste triângulo no Arquivo do SEMA”. ANAIS do IV Encontro Anual da ABEM, Goiânia, Jun/1995. “O SEMA e a Formação do Professor de Música – abordagem histórica”. Anais do IX Encontro Anual da ANPPOM, Rio de Janeiro, Ago/1996. “Informe Preliminar sobre os Autógrafos do ‘Guia Prático’ de Heitor Villa-Lobos”. In: Revista da sociedade Brasileira de Música Contemporânea. Ano 3 n. 03 – 1996, p. 97-105. “Uma Identidade Coletiva – o SEMA”. ANAIS do X Encontro Nacional da ANPPOM. Goiânia, Ago/1997.

forma significativa de comando do governo durante a era de Vargas. O papel desempenhado pelo canto escolar durante o período era prioritariamente cívico e disciplinador. As relações que existiram entre a História da Educação Musical e a História do Brasil, em particular durante o Estado Novo, apontam para este tipo de comando cantado que se evidenciava durante as Concentrações Orfeônicas.

Outra hipótese que norteou o nosso trabalho foi a que se relaciona ao caráter hínico do repertório executado por nossa escola pública durante o Estado Novo. Esse caráter hínico, realizado nos próprios hinos, aparece em outros gêneros musicais. Na época, havia uma tão grande preocupação com o civismo, que grande parte do repertório produzido possuía estas características. Encontramos canções de amor escritas em ritmo de marcha e com características cívicas, o que atestaria o sentimento patriótico que permeava o repertório encontrado no Arquivo do SEMA.

Pensar as Concentrações Orfeônicas, portanto, é bastante oportuno a fim de poder testar estas hipóteses.

Em relação aos pressupostos teóricos do estudo, baseamos a nossa análise em categorias da Análise Institucional. Entendíamos o “dito” ou o que se encontrava escrito como sendo o discurso consciente da instituição e procurávamos interpretar o “não-dito” ou o que não estando claramente explicitado nos documentos podia, no entanto, ser lido em suas entrelinhas, como sendo a fala do inconsciente do SEMA. A relação do que se apresentava explicitamente com o que se apresentava de maneira latente pôde ser entendida como o discurso da instituição.

Apoiamo-nos, também, nos pensadores da História das Mentalidades ou da História das Idéias. Baseados nesta história, registramos sem enfatizar a presença dos músicos e professores de renome que participaram com o seu trabalho do processo desenvolvido pelo SEMA. A nossa preocupação era a de entender o papel do SEMA no contexto sócio-educacional do seu tempo. Desta forma, respeitamos a importância destes vultos históricos, mas os situamos dentro da instituição SEMA como peças de uma engrenagem maior.

A procura de um entendimento do momento por que passava o Brasil para melhor entender a ação educativo-pedagógica do SEMA levou-nos a procurar apoio na própria História do Brasil. Desta maneira, apoiamos a nossa análise em diversos pensadores que

escreveram sobre a História do País. Desejávamos refazer as relações existentes na sociedade brasileira da época, a fim de podermos situar o SEMA neste contexto.

No que se relaciona aos procedimentos metodológicos, podemos afirmar que foram divididos em três momentos distintos. Inicialmente, na fase de coleta do material do arquivo, ocorreram problemas relacionados ao fato de o material haver sido despejado do espaço em que se encontrava e doado a três instituições do Rio de Janeiro. Foi portanto dividido em três grandes fatias sem antes haver sido organizado. Isso interferiria na fase de organização do material quando nos defrontamos com as consequências das doações precoces, já que parte dos documentos encontrava-se incompleta. Acreditamos que no calor das doações, quando se salvou o material, algumas partituras e periódicos antigos tiveram páginas que se soltaram, levadas para mais de um lugar. Felizmente a grande maioria estava intacta e nela encontramos farto material relacionado às Concentrações Orfeônicas que, no momento, estamos analisando. Encontramo-nos, pois, na fase de análise dos dados.

O Arquivo do SEMA pode ser comparado a um celeiro de documentos históricos que encerram um bom pedaço da trajetória da profissão do professor de música. Considerando o fato de que é muito recente o aparecimento, no País, de uma bibliografia a respeito da História da nossa Educação Musical e que essa ausência vem fragilizando a categoria dos professores de música, esperamos, através da organização e análise desses documentos, poder resgatar uma fatia da História da Educação Musical Brasileira.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FUKS, Rosa. Reflexões sobre possíveis interferências/modificações na educação musical brasileira. *Seminários de Música Pro-Arte*, pp. 9-12, 1994.

FUKS, Rosa. Feminino, música, educação – uma análise deste triedro no arquivo do SEMA. *Anais do IV Encontro Anual da ABEM*, pp. 29-39, 1995.

FUKS, Rosa. O SEMA e a formação do professor de música – abordagem histórica. *Anais do IX Encontro Anual da ANPPOM*, 1996.

FUKS, Rosa. Informe preliminar sobre os autógrafos do “Guia Prático” de Heitor Villa-

Lobos. *Revista da Sociedade Brasileira de Música Contemporânea*, Ano 3, N. 03, pp. 97-105, 1996.

FUKS, Rosa. Uma identidade coletiva – o SEMA. *Anais do X Encontro Nacional da ANPPOM*, 1997.

Clique no retângulo para ir ao índice

A MÚSICA NO CURRÍCULO DOS CURSOS DE PEDAGOGIA

Sérgio Luiz Ferreira de Figueiredo

Introdução

A formação musical de professores generalistas que atuam nas séries iniciais do ensino fundamental é o tema de pesquisa iniciada no ano 2000, que está sendo desenvolvida na região sul do Brasil. De um modo geral, a presença de professores especialistas em música ocorre a partir da 5ª série do ensino fundamental, sendo que nas séries iniciais, onde atuam professores generalistas, raramente se oferece música como componente curricular. Diante desta realidade, onde o professor generalista está atuando na escola e teoricamente deveria trabalhar com todas as áreas do conhecimento escolar de forma integrada, surgiu a necessidade de discutir a formação musical de tais professores na universidade em seus cursos de formação, considerando que os mesmos podem contribuir para o desenvolvimento musical das crianças.

O objetivo principal da pesquisa é verificar como tem sido a formação musical dos professores generalistas nos cursos de Pedagogia que oferecem habilitação em séries iniciais. A partir desta verificação pretende-se discutir a realidade e apresentar propostas para implantar, desenvolver e/ou aprimorar tal formação na universidade, assim como, oferecer propostas de formação continuada para os egressos destes cursos.

Metodologia

A pesquisa pode ser dividida em três etapas: revisão da literatura, coleta de dados e análise e discussão dos resultados.

A revisão da literatura na área da Filosofia da Educação Musical, será realizada com o intuito de discutir questões do conhecimento em música, ampliando as reflexões sobre música no currículo. Autores como Swanwick (1994), Bamberger (1991), Cowell (1991), Davies (1994), Reimer (1970, 1997), Elliot (1995) são ponto de partida para estas discussões.

A revisão da literatura também inclui a Psicologia da Música. Behavioristas e cognitivistas demonstram de várias formas que música produz respostas sensoriais, emocionais e mentais em todos os indivíduos. Deutsche (1982), Gardner (1983, 1990), Hargreaves (1986), Hodges (1996), Koopman (1995), Shuter-Dyson and Gabriel (1981), Sloboda (1985); Zimmerman (1991), entre outros, serão estudados com o objetivo de compreender o desenvolvimento musical da criança dos 7 aos 10 anos, assim como compreender a possibilidade de atuação do professor generalista contribuindo para este desenvolvimento infantil.

Teorias da educação musical representam outro aspecto a ser revisto com o intuito de ampliar a compreensão das possibilidades que o professor generalista tem de contribuir com o desenvolvimento musical das crianças nas séries iniciais do ensino fundamental. Alguns autores a serem pesquisados nestas áreas: Jorgensen (1997), Kabalewskii (1988), Mills (1991), Serafine (1988), Swanwick (1994).

Coleta de dados

Todas as universidades de Santa Catarina (13) que oferecem cursos de pedagogia foram convidadas a participar da pesquisa. Uma amostragem de seis universidades de outros estados pertencentes às regiões sul e sudeste foi incluída na coleta de dados: duas universidades do Paraná, duas do Rio Grande do Sul e duas de São Paulo.

Nas 19 universidades foram realizadas entrevistas semi-estruturadas com coordenadores de curso de pedagogia e com professores de música/artes que atuam nestes cursos. As entrevistas abordaram vários aspectos, desde a contratação dos professores, até os efeitos da nova legislação sobre os cursos de pedagogia (PCNs, LDB, e outros), passando pelo conteúdo das disciplinas de música/artes, e pelos resultados obtidos com tais atividades.

Neste texto serão apresentados e discutidos aspectos referentes a um dos tópicos da entrevista realizada com os 19 coordenadores de curso: 'As Artes no Currículo' e as questões foram: Como as artes estão incluídas no currículo? Quais artes? Qual é o perfil do profissional contratado para atuar com as disciplinas de artes? Como a universidade vê as artes no currículo da Pedagogia? Qual é a opinião dos estudantes sobre as artes no currículo?

Os dados coletados

As 19 universidades oferecem disciplinas de música/artes em seus cursos de pedagogia de maneira bastante variada. Treze (13) instituições oferecem uma disciplina ligada às artes com aproximadamente 60 horas de duração, cuja localização pode estar entre o 3º e o 8º semestre do curso. Outras cinco (5) instituições oferecem duas disciplinas com aproximadamente 30 horas cada uma, e a localização das mesmas é também variada. Apenas uma instituição oferece 3 disciplinas de arte no 5º semestre do curso com 240 horas no total, sendo que cada disciplina é dirigida para uma linguagem artística específica.

A grande maioria das disciplinas oferecidas aborda várias linguagens artísticas, sendo que as mesmas são ministradas por um único professor. Apenas três (3) instituições possuem em seu quadro docente dois ou três professores de arte com diferentes habilitações para atuarem nos cursos, e em alguns casos estes professores dividem a carga horária da disciplina e cada um trabalha com sua área específica. De um modo geral, a música é pouco oferecida nas disciplinas mencionadas e é considerada específica demais.

Sobre a contratação dos professores as respostas são variadas, sendo que a maioria contrata especialistas em artes, sem mencionar qualquer habilitação específica. Alguns entrevistados mencionaram a necessidade de um profissional de artes com formação pedagógica para atuar nas séries iniciais, ou o inverso, um pedagogo com formação em artes. Entre as respostas dos entrevistados, também se encontra uma afirmação de que o profissional para atuar nesta área deve ter alto nível de sensibilidade.

Com relação ao que pensa a universidade sobre as artes nos cursos de pedagogia as respostas são variadas e tendem para a desvalorização desta atividade. Apenas cinco dos coordenadores entrevistados afirmam que arte é importante no desenvolvimento da criança e portanto deve fazer parte da formação do pedagogo. Outros entrevistados manifestam a importância da arte mas consideram que não há tempo suficiente na disciplina e no curso como um todo para desenvolver uma formação consistente em arte. No entanto, a maioria dos entrevistados afirma que:

- a universidade não vê a importância da arte no currículo,
- arte é considerada apenas entretenimento,
- falta diálogo entre os cursos de pedagogia e artes,

- a formação em arte oferecida na Pedagogia é muito superficial,
- arte não tem importância na formação geral.

O que pensam os estudantes de Pedagogia sobre as artes no currículo foi uma das questões respondidas pelos entrevistados. As respostas são em sua maioria (12) muito positivas. Os estudantes gostam muito das artes no curso e consideram estas atividades muito relevantes para a prática de ensino no futuro. Alguns entrevistados manifestam que o tempo é curto para se desenvolver um trabalho mais consistente, e por isso os estudantes querem mais atividades de artes. Outros coordenadores (6) afirmam que os estudantes não recebem positivamente as aulas de artes por várias razões: muitos querem apenas receitas prontas para aplicar na escola, e se a disciplina não for dirigida desta forma é considerada inútil; outros estudantes consideram que as aulas de arte são muito distantes da realidade e que por esta razão não serão aplicadas na escola. Um dos coordenadores não sabe o que os alunos pensam da disciplina.

Análise dos dados

A quantidade de horas destinada à formação em música/artes nos cursos de Pedagogia está claramente aquém das necessidades de cada área artística, mas tal situação não está presente nas respostas dos coordenadores. A grande maioria dos cursos não incorporou toda a discussão acumulada nas diversas áreas das artes ao longo dos últimos 30 anos sobre a polivalência e mantém esta perspectiva de ensino de artes. Poucos coordenadores mencionaram que há pouca carga horária para as artes e nenhum deles mencionou a necessidade de profissionais específicos em cada linguagem para uma formação mais adequada. Mesmo nos cursos onde há mais de um profissional das artes atuando, parece que os coordenadores não consideram isto relevante e mencionam que os professores de artes vêm de outros departamentos de acordo com as disponibilidades para cada semestre.

Cada universidade possui um projeto pedagógico e um currículo estabelecido e as artes compõem parte de tal projeto. Alguns depoimentos dos coordenadores apontam como um problema sério a localização das artes no currículo. Às vezes cedo demais, a disciplina termina sem constituir um universo reflexivo suficiente para ser incorporado a outras reflexões ao longo do curso. Por outro lado, freqüentemente as artes estão localizadas no

último semestre do curso, quando os alunos já estão em plena prática de ensino, e por isso não se interessam por novos assuntos, ou desejam apenas receitas para serem aplicadas e tornarem as aulas ‘mais agradáveis’. Alguns coordenadores mencionam que a disciplina de artes está no currículo porque todo curso de pedagogia tradicionalmente possui alguma disciplina nestas áreas. Também há coordenadores que consideram arte como um meio importante para dinamizar a prática pedagógica, afirmando que é importante que os alunos aprendam novas técnicas para deixar as aulas ‘bonitas e prazerosas’. Ainda vigora a idéia de que arte é ornamental e periférica na formação geral. Mesmo nos depoimentos onde os coordenadores consideram arte importante, há certas afirmações que apontam para a perspectiva de arte sempre como meio, como instrumento didático para outras áreas do conhecimento escolar.

A contratação dos professores para atuarem com artes nos cursos de pedagogia é claramente dirigida para o especialista em artes. Poucos coordenadores mencionam a necessidade do especialista com formação pedagógica sólida, ou com experiência no ensino fundamental nas séries iniciais. Parece haver uma confiança demasiada que o professor especialista das artes está apto para atuar nos cursos de pedagogia, pelo simples fato de ser especialista. No entanto, não se pode deixar de considerar a fragilidade da formação dos especialistas em aspectos fundamentais: ou se oferece uma boa formação musical em detrimento da formação pedagógica, ou vice-versa. A literatura que discute a formação de professores em artes¹ apresenta questionamentos importantes que deveriam ser levados em consideração nos processos de contratação de profissionais para atuarem em cursos de pedagogia.

Apesar dos problemas apresentados, os alunos parecem satisfeitos com as artes no currículo e solicitam um maior aprofundamento nestas áreas. Este desejo dos estudantes poderia ser ouvido pelos cursos de pedagogia e traduzido sob a forma de uma ampliação do universo das artes na formação do professor generalista. Professores especialistas em cada área, engajados na proposta da formação de professores², são necessários para oferecer uma

¹ Músico ou professor de música é um dilema que vem sendo apresentado em várias publicações; ver Figueiredo (1999, 2000).

² Cabe ressaltar este engajamento de especialistas em música na formação de professores visando diminuir os preconceitos estabelecidos sobre quem pode ensinar música. Para o senso comum, quem toca um instrumento é músico e automaticamente pode ensinar música, o que tem se tornado um grande obstáculo para a implantação e o desenvolvimento de uma educação musical significativa e abrangente.

formação mais consistente que propicie ao futuro pedagogo maior confiança para atuar com estes conteúdos.

Considerações finais

Enquanto há um certo número de pesquisas dirigidas para a formação de professores especialistas em música, não se pode ignorar o segmento dos professores generalistas que a rigor deveriam atuar com todas as áreas do conhecimento escolar, prática integradora e condizente com o desenvolvimento infantil nas séries iniciais do ensino fundamental. A falta de diálogo entre as áreas foi mencionada por alguns dos entrevistados e parece ser de substancial importância que profissionais da educação estejam juntos discutindo práticas pedagógicas. Por um lado temos tido avanços com relação à educação musical e por outro lado há avanços na pedagogia. É imprescindível que se somem esforços no sentido de proporcionar ao futuro pedagogo uma formação condizente com aquilo que espera de sua atuação profissional.

A literatura internacional tem apresentado sistematicamente discussões neste sentido, oferecendo um referencial significativo para o desenvolvimento desta pesquisa. Jeanneret (1993, 1996, 1997), Temerman (1991) e Barret (1994), na Austrália; Gifford (1993), Karjala (1995), Mills (1995/1996, 1997) e Priest (1996), na Inglaterra; Bresler (1993) e Brophy (1994), nos Estados Unidos, para citar algumas destas pesquisas, apresentam importantes contribuições para as reflexões sobre a formação musical do pedagogo.

Contribuir para o desenvolvimento musical da criança pode ser uma das tarefas do pedagogo desde que se ofereça uma formação adequada para tal tarefa. Isto não exclui a presença do especialista na escola e trabalhos em conjunto podem ser desenvolvidos de forma integrada. Com esta pesquisa, que se encontra em fase intermediária, pretende-se trazer contribuições no sentido da formação musical do professor generalista, tornando a experiência musical uma parte significativa no desenvolvimento das práticas escolares.

Bibliografia

- BAMBERGER, Jeanne. *The mind behind the musical ear*. Cambridge, Harvard University Press, 1991.
- BARRETT, Margaret. Music education and the primary/early childhood teacher: a solution. *British Journal of Music Education*, Vol. 11, N. 3, pp. 197-207, 1994.
- BRESLER, Liora. Music in a double-bind: instruction by non-specialists in elementary schools. *Bulletin of the Council For Research in Music Education*, Vol. 115, pp. 1-13, 1993.
- BROPHY, Tim. Making the elementary music program essential. *Music Educators Journal*, Vol. 8, N. 2, pp. 29-32, 1994.
- COLWELL, Richard (Ed.). *Basic concepts in music education, II*. Niwot, University Press of Colorado, 1991.
- DAVIES, Stephen. *Musical meaning and expression*. New York, Cornell University Press, 1994.
- DEUTSCH, Diana. *The psychology of music*. San Diego, Academic Press, 1982.
- ELLIOT, David J. *Music matters: a new philosophy of music education*. New York, Oxford University Press, 1995.
- FIGUEIREDO, Sergio L. F. Currículos de música. *Revista Arte Online*, Ano I, N. 1, 1999. (<http://www.udesc.br/centros/ceart>)
- FIGUEIREDO, Sergio L. F. Proposta curricular de música para o município de Florianópolis. *Anais do III Encontro Regional Sul da Abem e II Seminário de Educação Musical da UDESC*. Florianópolis, UDESC, 2000. (<http://www.udesc.br/centros/ceart/abemsul>)
- GARDNER, Howard. *Frames of mind: the theory of multiple intelligences*. New York, Basic Books, 1983.
- GARDNER, Howard. *Art education and human development*. Los Angeles, The Getty Education Institute for the Arts, 1990.
- GIFFORD, Edward. The musical training of primary teachers: old problems, new insights and possible solutions. *British Journal of Music Education*, Vol. 10, N. 1, pp. 33-46, 1993.

- HARGREAVES, David J. *The developmental psychology of music*. Cambridge, Cambridge University Press, 1986.
- HODGES, Donald A. (Ed.). *Handbook of music psychology*. San Antonio, Institute for Music Research (IMR), 1996.
- JEANNERET, Neryl. The preparation of secondary music teachers in New South Wales: Is it out of step? *British Journal of Music Education*, Vol. 10, N. 1, pp. 47-55, 1993.
- JEANNERET, Neryl. Competencies for generalist teachers: what do they need to teach music in the primary setting? *Australian Journal of Music Education*, Vol. 1, pp. 1-10, 1996.
- JEANNERET, Neryl. Model for developing preservice primary teachers' confidence to teach music. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, V. 133, pp. 37-44, 1997.
- JORGENSEN, Estelle. R. *In search of music education*. Urbana, University of Illinois Press, 1997.
- KABALEVSKII, Dmitri. The basic principles and methods of the music curriculum for the general education school. *Soviet Education*, Vol. 30, N. 1, pp. 29-58, 1988.
- KARJALA, H. Eugene. Thinking globally: teaching in England. *Music Educators Journal*, V. 81, N. 6, pp. 32-34, 1995.
- KOOPMAN, Constantijn. Music education: aesthetic or praxial? *Journal of Aesthetic Education*, Vol. 32, N. 3, pp.1-17, 1995.
- MILLS, Janet. *Music in the primary school*. Cambridge, Cambridge University Press, 1991.
- MILLS, Janet. Primary student teachers as musicians. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, Vol. 127, pp.122-126, 1995/1996.
- MILLS, Janet. A comparison of the quality of classroom music teaching in primary and secondary schools in England. *Bulletin of the Council for Research in Music*, Vol. 133, pp. 72-76, 1997.
- PRIEST, Philip. General practitioners in music: monitoring musicianship skills among intending secondary teachers. *British Journal of Music Education*, Vol. 13, N. 3, pp. 225-232, 1996.
- REIMER, Bennett. (1970). *A philosophy of music education*. New Jersey, Prentice-Hall.

- REIMER, Bennett. Music education in the twenty-first century. *Music Educators Journal*, Vol. 84, N. 3, pp.33-38, 1997.
- SERAFINE, Mary Louise. *Music as cognition*. New York, Columbia University Press, 1988.
- SHUTER-DYSON, Rosamund & GABRIEL, Clive. *The psychology of musical ability* (2nd ed.). London, Methuen, 1981.
- SLOBODA, John A. *The musical mind: the cognitive psychology of music*. Oxford, Clarendon Press, 1985.
- SWANWICK, Keith. *Musical knowledge: intuition, analysis and music*. London, Routledge, 1994.
- TEMMERMAN, Nita. The philosophical foundations of music education: the case of primary music education in Australia. *British Journal of Music Education*, Vol. 8, N. 2, pp. 149-159, 1991.
- ZIMMERMAN, Marylin Pflederer. Psychological theory and music learning. In: COLWELL, R. (Ed.), *Basic concepts in music education, II*. Niwot, University Press of Colorado, pp.157-174, 1991.

Clique no retângulo para ir ao índice

MÚSICA, TELEVISÃO E CRIANÇAS: UMA INVESTIGAÇÃO SOBRE PROCESSOS DE RECEPÇÃO

Silvia Nunes Ramos

1. INTRODUÇÃO

A presença da televisão no cotidiano das crianças e sua influência nos processos de socialização é hoje intensamente discutido. Lurçat (1998, p. 13) vê a televisão como um “fenômeno social, gerador de transformações no modo de vida, nos hábitos, na maneira de pensar e de compreender”, ampliando, portanto, o seu papel de “simples meio de comunicação”.

Os trabalhos atuais sobre televisão e criança têm considerado a recepção televisiva como um campo complexo que envolve inúmeros fatores e condições. Entre outras questões a pesquisa nesse campo tem voltado sua atenção para a relação de troca entre as ofertas da mídia e os receptores infantis, destacando o papel dos estágios de desenvolvimento, do clima sócio-psicológico e do meio sócio-econômico em que a criança vive (Vilches, 1993; Belloni, 1995).

Para Lurçat (1998, p. 17) “as representações que a criança constrói sobre os programas que vê com regularidade manifestam-se em primeiro lugar sob a forma de ilhotas representativas que emergem quando das suas primeiras evocações televisivas”. A influência da televisão manifesta-se na expressão gráfica através de desenhos, e na expressão verbal através da linguagem e jogos. As crianças recortam o conteúdo da televisão, retirando o que lhe traz alegria em forma de textos, apresentação, figuras ou nomes que para elas adquirem uma função.

Parece não haver dúvida de que todas essas brincadeiras e jogos influenciados pela televisão constituem uma aprendizagem e que os jogos imitativos têm várias funções. Cabe ressaltar que o conteúdo, os símbolos e os arranjos deste material não são simplesmente imitados, eles são modificados pelos jogos das crianças e formatados segundo suas experiências, necessidades e emoções. Frequentemente as crianças vêem somente trechos de programas, e por

esse motivo, grande parte de conversas de crianças sobre televisão narra seqüências associativas sem se preocupar com a reconstrução do todo.

Embora existam na área de Artes Visuais estudos como o de Lurçat (1998) e Almeida (1994) comprovando que imagens e cenas atuam desde muito cedo na expressão gráfica de crianças, na área de Educação Musical, ainda são escassos os estudos qualitativos que se dedicam a investigar como os conteúdos da televisão podem ser identificados no pensamento e na ação infantil.

O presente estudo pretende investigar como modelos musicais televisivos se manifestam na expressão¹ musical de crianças em fase inicial da escolarização. O que as crianças aprendem de música com programas de televisão? O conceito de aprender inclui aqui não só aprendizagem de conteúdos, mas também suas competências emocionais e sociais, pois, para Lurçat (1998, p. 17)“a vivência televisiva torna possíveis vários fenômenos, como a impregnação quotidiana e a imitação, primeiro individual e depois coletiva, reforçada pelo encontro com outras crianças, nomeadamente na escola”.

É corrente a idéia de que a criança aprende com a televisão mais por acaso do que com um objetivo. Lurçat (1998, p. 119) ressalta que a aprendizagem pela televisão é essencialmente uma aprendizagem por impregnação. A autora define impregnação como “uma forma de aprendizagem caracterizada pelo facto de a pessoa aprender sem saber que está a aprender e, conseqüentemente, sem saber o que aprende.” Desta maneira, “a televisão modela os comportamentos das crianças pois favorece a criação de saberes implícitos que por vezes se manifestam em expressão espontânea sob a forma de jogos e de desenhos” (Lurçat, 1998, p. 120).

De uma outra perspectiva, Brée (1995, p. 42-43) esclarece que as teorias de aprendizagem social permitem “estudar o aumento de habilidades específicas e sua utilização em algumas situações muito precisas”, como por exemplo, “a aquisição dos nomes da marca, a utilização dos produtos ou o conteúdo das mensagens comerciais”. Desta forma, “toda essa

¹ Adoto o conceito “expressão “ utilizado por Lurçat (1998) para indicar uma série de ações que podem evidenciar transformações da criança.

aprendizagem pode ser o resultado da natureza repetitiva da publicidade, da frequência da interação com a televisão”.

2. REVISÃO DE LITERATURA

No Brasil, os estudos críticos sobre a televisão, criança e educação têm destacado a televisão no imaginário infantil através da análise de desenhos animados (Pacheco, 1985) e preferências (Rezende/Rezende, 1989; Fusari, 1996), bem como, a análise das narrativas do discurso infanto-juvenil (Pacheco, 1991; Pacheco, 1998), concentrando-se no aspecto da recepção, ou seja, da relação que a criança estabelece com este meio de comunicação (Silvera 1992; Carravetta 1994). Estas pesquisas, realizadas mais no âmbito quantitativo, discutem as preferências de crianças por determinados conteúdos televisivos e suas maneiras de recepção e percepção.

Rezende/Rezende (1989) investigaram “a natureza do signo televisivo, as distorções da comunicação tevê-telespectador e a perspectiva do telespectador crítico” (p.1), demonstrando “a preocupação com o apassivamento das crianças ante as mensagens televisivas”. Através de uma discussão da programação com as crianças e da vivência de uma experiência crítica os autores acreditam que as crianças “possam aprender com a tevê” (Rezende/Rezende, 1989, p. 1).

Para Pacheco (1991) discutir sobre a produção, circulação e consumo de bens culturais para crianças e adolescentes, foi o caminho encontrado para melhor explicar a infância hoje. Segundo a autora: “Conhecer a criança é pensá-la não apenas consumindo, mas também produzindo cultura” (Pacheco, 1991, p. 6). Pacheco (1991) não apenas destaca o aspecto da produção, mas, sugere que conhecer a criança envolve uma série de outros fatores como conhecer seu tempo, seus espaços, sendo eles, privados e públicos, suas maneiras de interagir, relacionando-se numa gama diversificada de relações sociais que se estabelecem na escola, em casa e na rua.

Silvera (1992) através de um estudo de caso, procurou “entender e definir como as mediações familiares e escolares atuam no processo de incorporação dos conteúdos veiculados pela TV - programação e publicidade - em dois grupos de crianças de características sócioeconômicas diferentes”. Um deles formado por vinte e sete crianças da quarta série do primeiro grau de um Colégio Metodista do município de São Bernardo do Campo, representa a classe média. O outro grupo constou de dezenove crianças matriculadas numa creche, com funcionamento no prédio de uma Igreja, em Vila Prudente, zona leste do município de São Paulo representa crianças carentes. A idade média dos dois grupos foi de 10 anos.

Através de ficha de identificação e três questionários direcionados para as crianças, pais e professores, respectivamente, a pesquisadora levantou dados com a finalidade de ter um panorama da relação entre crianças e a TV, incluindo suas preferências e gostos quanto a programação, personagens e publicidade. A análise dos dados esteve apoiado na “vida cotidiana e o imaginário das crianças pesquisadas”. Alguns dos resultados do estudo mostram que independente da “condição social, assistir TV é o principal entretenimento das crianças”.

Carravetta (1994) investigou sobre a possibilidade de utilização da TV como espaço de aprendizagem e de visão crítica. O estudo se desenvolveu através de abordagem que incluiu aspectos quantitativos e qualitativos. Foram realizadas entrevistas com setenta e três crianças de pré-escola e de 1^a a 4^a séries do ensino fundamental de escolas da rede pública estadual e da rede privada da cidade de Porto Alegre, em novembro de 1992. A metodologia das entrevistas foi aplicada de maneiras distintas. No caso de crianças de pré-escola e de 1^a série as entrevistas foram realizadas, individualmente, com o auxílio da professora da classe e/ou mãe de alunos; os alunos de 2^a, 3^a e 4^a séries responderam as perguntas sob a orientação da professora. A entrevista constava de um roteiro básico onde era possível estimar o interesse das crianças pela programação televisiva pela parte da manhã. A entrevista seguia o seguinte roteiro: - preferência das crianças pelos programas de TV; - frequência em que a criança assiste TV; - tempo destinado à programação de TV; motivo pelo qual assiste à TV e programas assistidos por ordem de preferência. Os resultados mostraram “a integração que a televisão possibilita não apenas ao macro-social, mas também no nível escolar e comunitário” revelando, assim, “uma recepção ativa

pela criança mesmo no nível simbólico, pois, a partir desta recepção, ela realiza uma ação participativa em sua realidade”(1994, p.39).

Na área específica de Educação Musical pode ser mencionado o trabalho de Mondani (2000) que investigou a possível relação entre a influência da TV e o produto do canto espontâneo de crianças de 5-6 anos da pré-escola e do primeiro ano do ensino fundamental. O estudo foi realizado em 4 escolas públicas e 4 escolas privadas de Buenos Aires, Argentina, com um total de 396 crianças. A metodologia utilizou-se de um questionário semi-estruturado dirigido a pais e professores contendo: a caracterização do grupo familiar, questões de hábitos televisivos e formas de escutar música e reprodução de canções e sua fontes, entre outros. Os resultados constataram “um notável avanço da TV, como fonte de repertório do canto espontâneo da criança com diverso retrocesso da escola”. Para Mondani (2000, p. 223) os resultados apresentados podem auxiliar os professores na realização de atividades “que permitam as crianças refletir sobre o que vêem na TV, e por outro romper estereótipos com base em estratégias que propiciem a criatividade”.

3. METODOLOGIA

O método escolhido para esta pesquisa é o estudo de caso. A opção por esta metodologia justifica-se pelo fato de possibilitar um conhecimento mais aprofundado sobre o objeto de estudo, sem partir de visões pré-determinadas permitindo conhecer a realidade a partir das vivências de “sujeitos escolares” (André, 1994).

A coleta de dados foi realizada com duas turmas de 2ª série do ensino fundamental, numa escola pública da cidade de Porto Alegre, com crianças de 8 a 10 anos. Os critérios estabelecidos para a definição dessa faixa etária e série estão baseados em estudos anteriores como o de Vilches (1993), Schumacher (1998), Simon (1998), Carneiro (1999) que afirmam: a) Crianças são expectadores ativos e capazes de selecionar o conteúdo mais próximo de seus interesses; b) Crianças aprendem a ver televisão a partir de suas experiências com o meio, e que por isso é importante segmentar por idades, devido aos estágios de desenvolvimento na apreensão; c) A atenção à televisão aumenta com a idade e 6 anos de estaciona até os 10.

As técnicas de coletas de dados junto às crianças foram constituídas de entrevista semi-estruturada e observação *não-participante*.

A coleta de dados foi realizada em três fases distintas:

primeira: Esta fase foi dedicada à observação e gravações em vídeo de como os modelos musicais da televisão emergem nas expressões musicais das crianças. Foram privilegiados espaços como: recreios, aula de música e momentos livres.

segunda: Através de entrevistas semi-estruturadas, pretendeu-se investigar hábitos atuais de consumo de televisão, hábitos de lazer, atividades nos fins de semana e tempo livre, jogos e brincadeiras preferidas.

terceira: Destinada as projeções das cenas filmadas na 1ª fase, contendo as expressões musicais espontâneas das crianças. Aqui foram colhidas as opiniões das crianças em relação as músicas evocadas. Os dados foram registrados através de diário de campo, gravações em fita cassete e vídeo.

4. RELEVÂNCIA DO ESTUDO PARA A EDUCAÇÃO MUSICAL

A análise dos dados coletados está sendo processada, e serão divulgados oportunamente. Para concluir este trabalho vale ressaltar a importância deste tipo de investigação para a Educação Musical contemporânea. Interpretando as experiências musicais assimiladas pela criança em relação à televisão, e com os novos conhecimentos das pesquisas sobre a recepção, este estudo pretende contribuir para uma visão diferenciada do papel da mídia no cotidiano de crianças e os processos de apropriação musical televisiva.

Ao retratar as experiências e vivências musicais dos alunos fora da escola, o estudo aproxima-se da pedagogia crítica que procura, segundo Giroux e McLaren (1995, p. 153) “buscar criar novas formas de conhecimento não apenas através de uma quebra das fronteiras disciplinares, mas também através da criação de novos espaços onde o conhecimento possa ser produzido” .

Para Giroux e McLaren (1995, p.144) “existe pedagogia em qualquer lugar em que o conhecimento é produzido, em qualquer lugar em que existe a possibilidade de traduzir a experiência e construir verdades, mesmo que essas verdades pareçam irremediavelmente redundantes, superficiais e próximas ao lugar comum”. Assim, o exame sobre a recepção da música transmitida pela televisão, por crianças, pode fornecer dados teóricos sobre como os alunos aprendem sem os materiais educacionais típicos utilizados no sistema escolar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Milton José de. *Imagens e sons: a nova cultura oral*. São Paulo, Cortez Editora, 1994. (Coleção Questões da nossa época; 32)

ANDRÉ, Marli. *Etnografia da prática escolar*. Campinas, Papirus, 1994.

BELLONI, Maria Luiza. Escola versus televisão: uma questão de linguagem. *Educação & Sociedade*, Ano XVI, N. 52, dez./95, pp. 571-583, 1995.

BRÉE, Joël. *Los niños, el consumo y el marketing*. Trad. Maria Bertràn Alcázar. Barcelona, Paidós Comunicacion, 1995.

CARNEIRO, Vânia Lúcia Quintão. *Castelo rá-tim-bum: o educativo como entretenimento*. São Paulo, Annablume, 1999.

CARRAVETTA, Luiza. “O lugar que TV ocupa na vida da criança”. In: PORTAL, L. L. F.; SOUZA, V. B. de A.; CARRAVETTA, L. (Orgs). *Multimeios e Interdisciplinaridade*. Porto Alegre, EDIPUCRS, pp. 31-40, 1994. (Cadernos Edipucrs)

FUSARI, Maria Felisminda de Rezende e. “Brincadeiras e brinquedos na TV para crianças: mobilizando opiniões de professores em formação inicial”. In: KISHIMOTO, T. M. (Org.). *Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação Inicial*. São Paulo, Cortez, pp. 144-164, 1996.

GIROUX, Henry A.; McLAREN, Peter. “Por uma pedagogia crítica da representação”. In: SILVA, T. T. da e MOREIRA, A. F. (Orgs.). *Territórios Contestados: o Currículo e os Novos Mapas Políticos e Culturais*. Petrópolis, Vozes, pp. 144-158, 1995.

LURÇAT, Liliane. *Tempos cativos: as crianças TV*. Lisboa, Edições 70, 1998.

MONDANI, Alícia Maria. El canto espontáneo del niño y su relación con la televisión. *Quaderni della SIEM*, N. 16, Vol. 2, pp. 219-224, 2000.

PACHECO, Elza Dias. *O pica-pau: herói ou vilão? Representação social da criança e reprodução da ideologia dominante*. São Paulo, Edições Loyola, 1985.

PACHECO, Elza Dias. Apresentação. In: PACHECO, E. D. (Org.). *Comunicação, Educação e Arte na Cultura Infanto-Juvenil*. São Paulo, Edições Loyola, pp. 5-6, 1991.

PACHECO, Elza Dias (Org.). *Televisão, criança, imaginário e educação – Dilemas e diálogos*. Campinas, Papirus, 1998.

REZENDE, Ana Lúcia Magela de; REZENDE, Nauro Borges de . *A Tevê e a criança que te vê*. São Paulo, Cortez, 1989.

SCHUMACHER, Gerlinde. Magazine und zeichentrick - beliebte programmgenres der kinder?. In: APPELHOFF, M. et. al. (Hrsg.). *Debatte Kinderfernsehen*. Garz bei Berlin, Vistas, pp. 47-52, 1998.

SILVERA, A . D. A Máquina dos sonhos: imaginário e cotidiano de dois grupos de crianças espectadoras de TV (estudo de caso). Dissertação de Mestrado. São Bernardo do Campo - São Paulo, 1992.

SIMON, Erk. “Wie sehen Kinder fern?” In: APPELHOFF, M. et. al. (Hrsg.). *Debatte Kinderfernsehen*. Garz bei Berlin, Vistas, pp. 63-76, 1998.

VILCHES, Lorenzo. *La televisión: los efectos del bien y del mal*. Barcelona, Paidós, 1993.

Clique no retângulo para ir ao índice

“NÓS QUE FIZEMOS” – CONSCIÊNCIA E FAZER MUSICAL

Teca Alencar de Brito

Introdução

Este trabalho pretende introduzir uma análise sobre *consciência e fazer musical*, como parte de uma pesquisa que se dispõe a analisar processos de percepção, exploração de objetos sonoros e musicais, criação e análise musicais, em crianças e adolescentes.

Como objetivo primordial intenta-se ampliar as reflexões sobre pensamento, expressão e criação musicais, por meio da análise dos processos envolvidos na construção do conhecimento e no desenvolvimento de uma consciência musical. Não se pretende reafirmar ou comprovar dados afirmativos acerca do desenvolvimento do raciocínio lógico-matemático por meio da música, dentre tantas outras possibilidades, mas, sim, refletir sobre a construção do conhecimento musical e a estruturação de uma concepção “estético musical”, a partir da infância, em contextos de intervenção educativa.

Como suporte para o desenvolvimento da análise, serão utilizadas composições realizadas em aulas de musicalização. O material musical, documentado em CD (“NÓS QUE FIZEMOS”)¹ apresenta músicas instrumentais e canções, com base na tradição e na pesquisa de possibilidades de criação, realizadas em grupos ou individualmente, por alunos com idades entre 3 e 18 anos. Estes alunos estão inseridos em contextos de educação e formação musical, sem, no entanto, a submissão a métodos fechados de ensino; integram-se atividades de exploração, pesquisa, interpretação, criação e reflexão, em situações educativas que promovem um inter-relacionamento consciente com a linguagem musical.

As composições refletem características próprias às diferentes fases do desenvolvimento (não só musical), revelando níveis de percepção e consciência. As letras das canções – que

¹ “NÓS QUE FIZEMOS”, SP: TECA-Oficina de Música, 2001

falam de brinquedos, da troca de dentes, dos conflitos com a família, de fantasmas, da namorada etc.. - expõem o modo como aquelas crianças e adolescentes se relacionam consigo mesmas, com o outro, com a família, com a sociedade, com valores, símbolos etc. As músicas instrumentais evidenciam o tratamento dado aos materiais sonoros e suas características, ao silêncio, aos elementos da linguagem musical em suas estruturas e formas. Intuição e conhecimento específico, liberdade e domínio de regras, exploração, invenção e imitação... convivem em criações que enfatizam um ou mais aspectos, dependendo da vivência e da maturidade dos alunos, ou seja, de sua experiência. Mais do que isso, é possível apreender, por meio da análise, o que essas crianças pensam sobre Música.

Indicando seu caráter multidisciplinar, o trabalho ampliou-se pela elaboração de videocliques cuja elaboração revela, também, a maturidade dos alunos, responsáveis pela criação dos roteiros, cenários (feitos à base de papelão e outros materiais recicláveis) e figurinos (no caso em que existem), num processo integrado de escuta e análise musical, interpretação cênica, produção plástica etc..

Pierre Schaeffer², ao discutir a gênese da música, recorre aos aspectos natural e cultural, ao apontar para as questões de natureza acústica do som e seus desdobramentos, que se tornam matéria prima para a criação de formas que só existem e têm sentido em contextos de ordem e interação cultural e social. Os modos, escalas, sistemas rítmicos, os instrumentos musicais, a técnica vocal, os sistemas de notação etc... dizem respeito a cada organização social, em cada estágio, nos diferentes níveis de percepção e consciência.

Para além da música ocidental tradicional, documentada pela força da escritura, existem muitas variantes organizacionais de som e silêncio, no tempo-espço, sempre em sintonia com o “todo” constituinte da percepção e consciência humanas em cada tempo, de cada espaço. Neste “todo sonoro” incluem-se, também, as crianças.

² SCHAFFER, P. *Tratado de los objetos musicales*; tradução espanhola: Araceli cabezón de Diego. Madrid: Alianza Música, 1988.

Refletir sobre as relações entre *consciência, música e crianças* implica, em primeiro lugar, discorrer sobre o conceito consciência. O senso comum atribui à consciência os estados alertas em que mantemos as funções corporais e mentais em atividade. Consciência implica em conhecer, expressar, comunicar, construir, sentir, simbolizar. Razão, emoção, afeto, intelecto, gesto, movimento, ação e reação, espírito, corpo...são conteúdos da consciência. A psicologia, a filosofia, a biologia, a física, as ciências cognitivas... vêm estudando o fenômeno da consciência, apoiando-se, ora num, ora noutro argumento ou evidência, visando desvendar o que, em certos aspectos, ainda é um mistério.

Gerald Edelman³ distingue entre consciência primária e consciência de ordem superior, esta última desenvolvendo-se em decorrência dos processos já conscientes existentes no plano primário, correspondendo à linguagem e ao simbolismo. A música é domínio da consciência de ordem superior, segundo Edelman, vinculada às capacidades de linguagem e simbolismo. A percepção e a ação musical acontecem no corpo, integrando razão e sensibilidade, intelecto e intuição, coordenação sensório-motora e pensamento abstrato etc... A interação com a música se dá pela experiência, pelo “entrar em contato”, pelo “encarnar” fenomenológico, pela integração de capacidades (perceptivas, motoras, intuitivas, intelectuais, racionais), movimentos, num processo de transformação constante que se realiza e se expande pela prática (que não significa educação musical ou treinamento mecanicista, mas sim vivência, experiência).

Hans-Joachim Koellreutter, em suas reflexões sobre música, cultura e educação musical, enfatizou o importante papel da consciência⁴. Aproximando-se da fenomenologia, Koellreutter define consciência como “*a capacidade do homem de apreender os sistemas de relações que o determinam, ou seja: as relações de um dado objeto ou processo a ser conscientizado com o meio ambiente e o eu que o apreende*”; o professor não se refere à consciência como conhecimento formal, mero conhecimento ou qualquer processo de

³ In SEARLE, J.R. – *O mistério da consciência*, São Paulo: Paz e Terra, 1998; tradução de André Yuji P.Uema e Vladimir Safatle

⁴ In BRITO, T.A. , *Koellreutter educador: o humano como objetivo da educação musical*, SP: Fundação Peirópolis, 2001.

pensamento, mas sim, como uma forma de inter-relacionamento constante, como um ato criativo de integração. Ele afirma a existência de três tipos de consciência – intuitiva racional, e arracional – associados à crença irracional, especulação científica e à transcendência destes, respectivamente. Koellreutter considera que a transformação da consciência deve ser entendida como enriquecimento, como ampliação da percepção numa dimensão nova e não como progresso.

A partir da análise acerca das composições das crianças e adolescentes, pretende-se questionar e tentar responder questões diversas, a exemplo das que se seguem:

- Como relacionar consciência e realização musical?
- O contato com a música desenvolve uma consciência musical, ou é a consciência do indivíduo que o leva a fazer música? A música é uma das portas para o exercício e desenvolvimento da autoconsciência?
- O que vem a ser inteligência musical? Segundo Howard Gardner⁵, a inteligência musical é uma capacidade que se desenvolve numa região específica do cérebro e que pode existir de modo mais acentuado em algumas pessoas. De que maneiras a inteligência e a consciência se misturam, ou se separam, no fazer musical?
- A memória musical apresenta características particulares? O que aciona essa memória?
- Quais as relações entre conscientizar e aprender? O que significa conscientizar um conceito y ou z, conforme propõe Koellreutter?⁶ No que conscientizar difere de aprender? Construir o conhecimento implica em conscientizar?
- Como deve ocorrer o equilíbrio entre a exploração e pesquisa espontânea dos materiais sonoros que a criança realiza com as intervenções do adulto ou professor?
- Por que fazemos música e, especialmente, por que as crianças se interessam em fazer música? Qual o papel e importância do ambiente externo na manifestação desse desejo? Como as crianças misturam e equilibram sua “natureza musical” e os modelos da cultura vigente? O que viria a ser essa “natureza musical” infantil?

⁵ GARDNER, H – Estruturas da mente – A teoria das inteligências múltiplas. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994

⁶ vide obra citada.

- O que é fazer música para a criança? Em que ponto de seu processo de desenvolvimento ela diferencia o *fazer* do *aprender* música? Quando considera que sabe ou não sabe? Por que ela quer *fazer* e *aprender* música? Como os adultos interpretam este querer? Como se relacionam os universos adulto e infantil com relação ao fazer musical?
- Quais são as características do fazer musical nos diferentes estágios do desenvolvimento infantil? Como as crianças se relacionam com os materiais sonoros em cada fase? A partir de quando o que a criança faz é música ou, em outras palavras, como se dá a passagem do sonoro ao musical, do objeto sonoro ao objeto musical, conforme nos propôs Pierre Schaeffer, em seu “Tratado dos objetos musicais”⁷?
- Como se dá o processo de criação musical com crianças? Que influências o meio impõe? Como é possível ampliar as possibilidades de criação com sons? Por que as crianças menores inventam músicas com facilidade, cantando, improvisando canções, inventando letra e música, sem conhecer as regras de elaboração, mas já respeitando alguns valores que são próprios à cultura: forma, linha melódica, estribilhos etc...Ela já internalizou conceitos, copiou modelos, repetiu estruturas. Que tipo de consciência é essa?
- Que processos envolvem a interpretação e a criação, duas maneiras de realização musical. Como se dá a interconexão entre “externo/interno/externo”?
- Qual o papel da afetividade no processo de fazer música?
- Competência musical equivale à consciência musical?

Ainda que não se pretenda responder nenhuma das questões acima, neste contexto, considere importante apresentá-las com o objetivo de sinalizar intenções de estudo e pesquisa.

A comunicação apresentará trechos das composições, em diferentes estágios, complementando a exposição com a exibição de vídeos.

⁷ Vide obra citada

Referências bibliográficas

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

DELALANDE, François. *La musique est un jeu d'enfant*. Paris, Buchet/Chastel, 1984.

GARDNER, Howard . *Estruturas da mente. A teoria das inteligências múltiplas*. Porto Alegre, Artes Médicas, 1994

_____. *Arte, mente e cérebro*. Porto Alegre, Artes Médicas, 1997.

MATURANA, Humberto e VARELA, Francisco. *A árvore do conhecimento*. Tradução de Jonas Pereira dos Santos. Campinas, Editorial Psy II, 1995.

MORIN, Edgar & LE MOIGNE, Jean-Louis. *A inteligência da complexidade*. Tradução de Nurimar Maria Falcí. São Paulo, Peirópolis, 2000.

PIAGET, Jean e INHELDER, B. *A psicologia da criança*. São Paulo, Difel, 1986.

SCHAEFFER, Pierre. *Tratado de los objetos musicales*. Tradução espanhola Araceli Cabezón de Diego. Madrid, Alianza Música. 1988.

SEARLE, John R. *O mistério da consciência*. Tradução de André Yuji P.Uema e Vladimir Safatle. São Paulo, Paz e Terra, 1998.

Clique no retângulo para ir ao índice

PAU E LATA: PROJETO ARTÍSTICO-PEDAGÓGICO

Valéria Carvalho da Silva

O Pau e Lata: Projeto Artístico Pedagógico teve seu início na cidade de Maceió/AL, no ano de 1996, por iniciativa do aluno do Curso de Licenciatura em Música da UFAL Danúbio Gomes, que na ocasião, desenvolvia como voluntário, atividades artísticas – oficinas de música e de teatro – numa escola de ensino fundamental localizada no bairro do Tabuleiro dos Martins. A escola se propunha a realizar uma atividade que envolvesse toda a comunidade, e foi criada para esse fim, uma banda rítmica usando a sucata para a confecção dos instrumentos musicais. Juntos, – escola, família e alunos - tiveram momentos de desenvolvimento em conjunto para a organização desta atividade, tais como: captação de sucata em terrenos baldios, solicitação de latas no comércio, solicitação de câmaras de ar de pneus de automóveis, e outros. Com o material arrecadado, passou-se à etapa de construção dos instrumentos e em seguida, à formação da banda rítmica com ensaios sistemáticos. A apresentação de estréia foi no dia 12 de outubro de 1996 com 100 componentes, todos tocando instrumentos de fabricação própria.

Em 1997, com a transferência do aluno Danúbio Gomes para o Curso de Educação Artística /Habilitação Música da UFRN o projeto PAU e LATA reiniciou suas atividades junto à Prefeitura da cidade de Baía Formosa / RN, compondo o Projeto Brasil Criança Cidadã. Em maio deste mesmo ano, recebeu o convite da FUNDAC (Fundação da Criança e do Adolescente) para desenvolver suas atividades junto ao programa DESPERTAR. O trabalho contemplou 120 crianças e adolescentes.

Em 2000, o Projeto Pau e Lata foi integrado ao Departamento de Artes da UFRN, como Projeto de Extensão, coordenado pela professora Sônia Maria de Oliveira Othon e em 2001, com a coordenação da professora Valéria Carvalho da Silva. Conta com dois alunos bolsistas: Danúbio Gomes, que é o criador do projeto e Abraão Lincon. Ambos trabalham como oficinairos.

Deparando-nos com teorias em sala de aula, sentimos a responsabilidade de provocar momentos práticos com relação a arte de forma que possamos ver nessa prática a articulação direta com os ensinamentos acadêmicos. Com o projeto em questão sendo levado como atividade de extensão a outras entidades de ensino, estaremos dando estímulo à pesquisa de um vasto material sonoro, permitindo o desenvolvimento de aspectos fundamentais para o aprendizado da linguagem musical, como o senso rítmico, a percepção auditiva, a coordenação motora, noções de equilíbrio, a composição e a improvisação entre outros. No presente século, com o processo de transformação nos diferentes campos do conhecimento e da experiência humana, se acelera a necessidade da arte musical se empenhar na exploração da matéria sonora, produzir novos educadores, novas atitudes estéticas e filosóficas diante do fato criativo.

O material sonoro tem papel muito importante no processo da musicalização, principalmente o instrumento de percussão, onde a facilidade técnica e a diversidade de sons permitem que a intuição musical aflore de maneira rápida e os conceitos da linguagem possam ser prontamente absorvidos. A percepção auditiva se desenvolve, tanto na capacidade de se reconhecer o som dos instrumentos tocados, como na de se equilibrar o som produzido pelo seu instrumento dentro do contexto. As oficinas desenvolvem a musicalidade do professor de sala de aula através do uso de instrumentos musicais em geral, e principalmente pelos de percussão.

Como acentua Paul Schafer (Apud Conde,1976), a cultura é a base da educação, e a base de toda ação cultural deve ser a vivenciação ativa de uma cultura real, existente, ligada à própria experiência de vida do indivíduo em seu meio. Nos lembra ainda, este autor, que a grande maioria das pessoas chega à maturidade sem ter se libertado do analfabetismo cultural, desconhecendo origens, tradições e realizações culturais, ignorando a força e a presença constante da cultura na dinâmica do processo educativo.

Em pesquisa coordenada pela educadora Cecília Conde sobre “Significado e Funções da Música do Povo na Educação” patrocinada pelo INEP/MEC (1976-1979), foi visto como o processo da aprendizagem da música pode ser feito com a utilização de objetos outros que os instrumentos musicais. Cita que “qualquer conjunto de latas e caixas velhas serve para montar uma Folia de Lata ou um conjunto rítmico. Mas estes objetos, feitos

instrumentos, não são usados ao acaso. Existe verdadeiro trabalho exploratório que faz de coleção de objetos reunidos ao acaso um conjunto instrumental.” (Conde,1976,p.45).

Ainda segundo as palavras de Conde (1976), as diferentes maneiras de furar ou de cortar as latas e as caixas levam à produção de uma gama variadíssima de alturas e mesmo variantes de timbre, permitindo que, no conjunto, seja recriado o clima sonoro da música que motiva as crianças para a organização de seus grupos.

O Projeto Pau e Lata oferece duas modalidades de oficinas:

- 1) construção de instrumentos musicais e composição rítmica a partir do uso da sucata, utilizando textos, vídeos e outros meios;
- 2) oficinas continuadas de musicalização com aulas teóricas e ensaios práticos;
- 3) pesquisas sobre gêneros e estilos musicais, refletindo e articulando com a realidade social local, regional e nacional;

A avaliação do projeto se dá de forma contínua, através dos resultados obtidos nas oficinas e do nível de apresentação dos grupos nos eventos previamente agendados.

Atualmente, o Projeto trabalha com 40 crianças na faixa entre 09 e 17 anos de idade, junto ao Programa Viver (Programa de combate ao abuso sexual de crianças e adolescentes), coordenado pela Secretaria de Ação Social da cidade de Lages/RN. São ministradas oficinas regulares, uma vez por semana, pelo oficineiro Danúbio Gomes, sob a coordenação da professora Valéria Carvalho da Silva.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CONDE, Cecília. (Coord.). *Significado e funções da música do povo na educação*. Projeto de Pesquisa (INEP), RJ, 1976/1978.

SCHAFER, Murray. *O ouvinte pensante*. São Paulo, Paulista, 1991.

[Clique no retângulo para ir ao índice](#)

OUVIR PARA ESCREVER, OU COMPREENDER PARA CRIAR?

Virgínia Bernardes

Eduardo Campolina

Conscientes da necessidade de mudança no enfoque dado à Percepção Musical, partimos para a elaboração de um material que refletisse nossa concepção do trabalho de percepção musical: a possibilidade de integração do treinamento auditivo à compreensão da música enquanto fenômeno global. Partimos do pressuposto que o fenômeno musical se caracteriza pela sua inteiridade: a interação de uma grande diversidade de informações apresentadas em sucessão e/ou simultaneidade que resulta num objeto multifacetado apresentado de maneira global e como tal deveria ser trabalhado.

Esse movimento surgiu da discussão de questões consideradas por nós como significativas: Seriam as práticas quase sempre baseadas no reconhecimento e na reprodução, e que são freqüentes nas aulas de Percepção, adequadas para desenvolver no aluno a proficiência em ouvir, ler e escrever música de forma a compreender e dominar a linguagem musical? Por que os alunos tão freqüentemente têm tantas dificuldades nessa disciplina ao ponto de chama-la de “decepção ou persignação musical”? Quais seriam as causas desses apelidos tão carregados de des-gosto?

Motivados por essas questões nos pusemos a imaginar o que poderia tornar o treinamento auditivo mais musical, ou seja, buscamos idealizar e concretizar uma maneira de ampliar, aprofundar e treinar a audição sem que o fenômeno musical fosse fragmentado e descontextualizado, como ocorre comumente no treinamento que privilegia as alturas e as durações como instâncias suficientes para o aprendizado.

Para tanto compusemos, "a quatro mãos", 23 pequenas peças de estrutura simples mas consistente, com o nível de informação controlado, partindo sempre do simples para o complexo, e que fossem musicalmente interessantes. Possuem instrumentação variada e diversas propostas de construção, onde estão contempladas questões fundamentais do trabalho de percepção musical, tais como de intensidade, densidade, timbre, alturas, duração, harmonias diversificadas, articulação, relações micro/macro formais, estruturas intervalares e escalares, idiomas (tonal, modal, atonal,

neomodal) texturas diferenciadas, dinâmica, densidade, rítmica variada, entre outros. As peças foram gravadas no estúdio da Escola de música da UFMG, e suas partituras editadas e analisadas. Desde 1992 esse material vem sendo revisado, em função de sua experimentação, nas classes de Percepção Musical da prof^a. Virginia Bernardes.

Um processo adequado de desenvolvimento da percepção deveria levar o músico não só a apreender o fenômeno musical em sua inteiridade, mas a compreendê-lo enquanto manifestação complexa de uma rede de inter-relações. O ideal seria que tudo isso se processasse sem intermediação da partitura, através de um tipo de audição que poderíamos chamar de "estrutural/sistática": um tipo de escuta, segundo Koellreutter (1990), capaz de identificar, classificar, relacionar, hierarquizar e globalizar, isto é, uma escuta capaz de organizar os fatos musicais de qualquer natureza (gramatical, sintática, semântica e estética), em um todo complexo que nos daria uma imagem bastante aproximada do fenômeno musical.

Sabe-se também que a partitura não "é" a música, mas sua representação gráfica, o que equiivale dizer que "o mapa não é o território". Ela é, por isso mesmo, insuficiente para expressar todo o universo do fenômeno musical

Por isso mesmo, uma de nossas maiores preocupações durante a produção desse trabalho, foi a de que ele não se tornasse mais um manual de ditados. Ao contrário, entendemos que esse material didático está ancorado numa concepção de música que a reconhece uma fonte de conhecimento, o que a torna um objeto vivo e passível de diversas escutas.

Compreender para criar, e não, simplesmente, ouvir para escrever - esse é o nosso princípio fundamental, a linha de força indispensável, que no nosso entender, deve direcionar e orientar um trabalho de desenvolvimento da percepção musical que se queira vivo e ampliador. Foi por isso, necessária a elaboração e experimentação de uma outra metodologia de aplicação que traduzisse e se ajustasse à essa nossa premissa básica. Chegou-se então, a um processo que está sustentado por um tripé embasado na análise auditiva, na criação e na interpretação.

Segundo Bernardes (2000),

"...A análise auditiva, por trabalhar sempre com a inteiridade do fenômeno musical, isto é, tendo como foco de trabalho o objeto sonoro (a música realizada) e não a sua representação (a partitura), possibilita que a música não se fragmente: todos os elementos musicais percebidos mantêm sempre relação entre si e com esse todo. Daí a percepção do contexto [...] Essa forma de percepção, que integra e inter-relaciona as partes e o todo, evidenciando a estrutura da linguagem, permite ainda, que a música

seja compreendida como um objeto vivo, portador de tantos sentidos quantos forem os percebidos e articulados pelo ouvinte ou pelo intérprete.” (p.135, 136)

Algo diferente se dá quando se analisa auditivamente. Essa tentativa de compreensão auditiva, provoca curiosidade e desperta o interesse que é motivador de uma atitude ativa diante do objeto investigado. Essa cadeia de pensamentos, sentimentos e ações, vivenciada na análise auditiva é a síntese de um processo de aprendizado que leva ao conhecimento. Conhecimento que é possível ao se pensar a música e trazê-la à categoria de um objeto de saber.

“...Como num tear, onde cada fio, sustentado pela estrutura, tem seu lugar próprio, e só faz sentido e expressa sua beleza quando junto dos demais; quando o trabalho de percepção musical parte do todo e busca saber como esse todo foi engendrado, a música assume sua dimensão real, tal qual existe no mundo, tal qual é ouvida na vida, a dimensão desse complexo tecido feito de sons e silêncios, contínuos ou descontínuos, cuja trama comporta densidades e intensidades variadas, e as cores são dadas pelos timbres. Onde o jogo das durações estabelece o tempo do fluir e do estancar que se estrutura e articula em partes e se expande na inteireza da forma.” (Bernardes, 2000, p. 137)

Para que se registre o que se percebe, sugere-se a criação de uma audiopartitura como meio de registrar graficamente a percepção das inter-relações micro e macro formais, que na maioria das vezes não são evidentes à audição de superfície. Como essa percepção é em grande parte subjetiva, por ter a ver com a “história musical” do sujeito que ouve e analisa, a audiopartitura é um instrumento pedagógico que desvela a capacidade de cada um de perceber e interrelacionar as diversas ocorrências musicais, além de ser uma ferramenta flexível e adaptável à audição de qualquer tipo de manifestação musical. Deve ser construída de maneira analógica, livre e, sobretudo, particular. Cada um inventa seu código. O essencial é que o "mapa" reflita o "território" com a maior fidelidade possível.

Depois de concluída a audiopartitura, pode-se passar então, à escrita da partitura propriamente dita, que será agora subsidiada por essa rede informacional. Nesse momento, entendemos que notas e ritmos serão escritos denotando um outro patamar de aprendizado, ou seja, deixarão de ser resultado de um processo de decodificação para se tornarem o fechamento de todo um processo de compreensão da estruturação e articulação da linguagem musical.

Após o trabalho de construção da audiopartitura e partitura, o aluno terá como criar sua própria peça a partir do que aprendeu na etapa anterior. Deverão ser

escolhidos elementos, ocorrências, procedimentos composicionais, enfim, substratos que possibilitem a concretização de um exercício de criação. O trabalho de criação que se dá ao final do processo de análise auditiva, é por nós considerado vital, essencial mesmo. Sem ele cairíamos no treinamento auditivo uma vez mais divorciado daquilo que julgamos essencial: o aprendizado enquanto experiência enriquecedora no sentido de despertar, de propiciar o conhecimento maior da individualidade que existe em cada um de nós, individualidade esta que manifesta sua essência da forma mais verdadeira e bela durante a atividade criadora.

Acreditamos que a criação é a instância do fazer musical que dá ao músico a experiência e a vivência necessárias e concretas da linguagem musical. Ao criar, o músico pode “manipular” o som, as durações, os timbres, as harmonias e as dinâmicas, pode criar motivos, elaborá-los, interrelacioná-los, dar forma, enfim, construir a sua própria música a partir dos elementos musicais que escolheu. Por entendermos que a interação entre prática e reflexão seja um caminho rico em possibilidades, sugerimos que a improvisação seja largamente utilizada nessa fase,

A execução do exercício de criação é imprescindível, já que é evidente que a música só existe de fato quando é feita, re-criada. No nosso entendimento, a análise auditiva e a criação trabalhadas como dimensões educativas, podem conferir ao músico uma outra qualidade à sua interpretação. Por isso entendemos que o processo de compreender para criar deva ser estendido ao de criar para interpretar, o que possibilita a formação de músicos autônomos, independentes e criativos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BERNARDES, Virgínia. *A música nas escola de música: a percepção musical sob a ótica da linguagem*. (Dissertação de Mestrado) Belo Horizonte, Faculdade de Educação/UFMG, 2000.

FREIRE, Vanda Lima Bellard. *Música e sociedade - Uma perspectiva histórica e uma reflexão aplicada ao Ensino Superior de Música*. (Tese de Doutorado em Educação). Rio de Janeiro, Faculdade de Educação/UFRJ, 1992.

GROSSI, Cristina. *O processo de conhecimento em música: constatações de uma abordagem não-tonal na aprendizagem*. (Dissertação de Mestrado em Educação Musical). Porto Alegre, UFRGS, 1990.

JARDIM, Antonio. *Música: por uma outra densidade do real - Para uma filosofia de uma linguagem substantiva*. (Dissertação de Mestrado em Educação Musical). Rio de Janeiro, Conservatório Brasileiro de Música, 1988.

KOELLREUTTER, Hans Joachin. *Terminologia de uma nova estética da música*. São Paulo, Movimento, 1990.

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

SCHAEFFER, Pierre. *Tratado dos objetos musicais: ensaio interdisciplinar*. Brasília, Edlunb (Ed. da Universidade de Brasília), 1993.

SCHURMANN, Ernest E. *A música como linguagem*. São Paulo, Brasiliense, 1989.

Clique no retângulo para ir ao índice

SER PROFESSOR DE MÚSICA: É NA PRÁTICA QUE A GENTE APRENDE?

Viviane Beineke*

O professor como um prático reflexivo

A relação entre teoria e prática pedagógica configura um tema polêmico que, historicamente, é discutido por educadores e pesquisadores. Na área de educação, são apontadas lacunas entre os processos de formação de professores e os problemas concretos que eles encontram na realidade escolar. Um dos questionamentos derivados dessa problemática refere-se à relevância dos conhecimentos difundidos nos cursos de formação, pela dificuldade de aplicação dos mesmos na prática de ensino.

Procurando compreender melhor essas questões, pesquisei sobre os conhecimentos práticos que orientam a prática educativa de professores de música atuantes na escola regular, com a finalidade de desvelar as lógicas que guiam e sustentam as suas ações pedagógicas (Beineke, 2000)¹. Para tanto, realizei três estudos de caso com três professoras de música². Em cada um deles, observei e gravei em vídeo uma seqüência de aulas ministradas pelas mesmas³. Posteriormente, foram realizadas entrevistas de estimulação de recordação (Pacheco, 1995), técnica na qual as professoras procuravam lembrar dos pensamentos que guiaram suas ações pedagógicas, refletindo sobre elas, enquanto assistiam às próprias aulas em vídeo⁴.

Nesse trabalho, falando sobre suas trajetórias profissionais, as professoras afirmaram que “é na prática que a gente aprende”, temática que será abordada nesta comunicação de pesquisa, a qual propõe-se a discutir alguns processos de formação do professor de música, na perspectiva das três professoras estudadas. Para isso, os seus discursos serão analisados à luz da epistemologia da prática profissional de Schön (1983; 2000).

¹ Essa pesquisa consiste em minha dissertação de mestrado, intitulada “O conhecimento prático do professor de música: três estudos de caso”, realizada no Programa de Pós-Graduação em Música da UFRGS – Mestrado e Doutorado, sob orientação da profa. Dra. Liane Hentschke e co-orientação da profa. Dra. Jusamara Souza.

² A seleção dos professores foi realizada com base em três critérios: (1) o interesse e disponibilidade em participar da pesquisa; (2) estar atuando em séries iniciais do Ensino Fundamental como professor específico de música; (3) ter no mínimo três anos de experiência no ensino de música.

³ As observações foram realizadas no período de abril a agosto de 1999, em escolas situadas na região central de Porto Alegre/RS.

⁴ Para maiores detalhamentos da metodologia utilizada, ver Beineke (2000).

Segundo Schön (1983), a idéia de que os bons profissionais são aqueles que sabem aplicar adequadamente os conhecimentos teórico-científicos é insuficiente para explicar a competência do profissional prático. Isso porque a prática profissional caracteriza-se por envolver situações de incerteza, singularidade e conflito, apresentando problemas que não estão bem definidos e organizados.

Em sua obra, Schön (1983) explica o conhecimento prático através de três conceitos fundamentais que o integram: (1) o conhecimento-na-ação, o conhecimento tácito que se manifesta no saber-fazer, orientando a ação; (2) a reflexão-na-ação, que serve para reorganizar o que está sendo feito enquanto a ação está sendo executada e (3) a reflexão-sobre-a-ação, que caracteriza-se pelo pensamento sobre a ação depois que ela já foi concluída, permitindo ao profissional analisar a sua prática a fim de compreendê-la e reconstruí-la. Esses processos configuram o pensamento prático do profissional e é através deles que o professor enfrenta as situações divergentes da prática, desenvolvendo conhecimentos próprios relacionados ao contexto em que atua.

A partir dessa perspectiva teórica e dos discursos das professoras Marília, Madalena e Rose⁵, proponho então a reflexão sobre o questionamento que motivou este trabalho – ser professor de música: é na prática que a gente aprende?

Aprendendo a ser professor de música: as perspectivas de Marília, Madalena e Rose

As três professoras de música participantes desta pesquisa iniciaram seus processos profissionais contando com o apoio de colegas mais experientes, muito embora cada uma tenha tido um percurso diferenciado. As professoras contam que “aprenderam fazendo” e, simultaneamente, apoiaram-se nos conhecimentos de colegas de profissão. Quanto ao conteúdo dessa aprendizagem, Marília⁶ afirma que “é com a criança que a gente aprende”. Dando aula, ela foi percebendo o que é importante para a criança. Para ela, essa experiência é que lhe permitiu compreender o que está fazendo em sala de aula. Como na afirmação abaixo, na qual ela ressalta o valor dos conhecimentos sobre o aluno de que o professor precisa dispor:

⁵ Os nomes das professoras são fictícios.

⁶ Marília é professora de música há mais de 25 anos, atuando na pré-escola e nas séries iniciais. Suas primeiras atividades docentes foram como professora particular de piano. Formada no curso de graduação em piano da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), completou sua formação participando de cursos de férias para professores.

Nesses anos todos, fui notando que eu não me dava conta de que as crianças estavam do meu lado, soprando uma flauta, só o ritmo da música, e que elas estavam aprendendo. (...) A criança sempre parece que está brincando, mas depois tu vêes que ela não está só brincando, ela está aprendendo junto. Muitas crianças me surpreenderam com isso. E como é bonito isso! (Marília).

Rose⁷ refere-se a um outro tipo de aprendizagem pela prática, relacionado com as questões que mais a preocupavam: as atitudes dos alunos. Ela conta que foi aprendendo a tomar decisões mais rápidas quando surgiam problemas nas aulas, ficando mais tranqüila para resolver essas situações. Avaliando sua trajetória, Rose percebe que, atualmente, sente maior segurança, por exemplo, para alterar o planejamento no decorrer da aula e realizar atividades que não haviam sido previstas.

Madalena⁸ também fala sobre esse tipo de habilidades. A partir da sua experiência em sala de aula, ela foi elaborando e modificando a sua prática, foi aprendendo a conhecer os alunos, a interagir com eles, a organizá-los para o trabalho, criando um ambiente de colaboração em sala de aula. Segundo ela, isso só se aprende com a experiência, com os alunos.

Nas situações descritas acima, parece ficar evidenciado como as professoras colocam em ação o processo de reflexão-na-ação, que lhes permite a tomada de decisões no momento em que a aula está acontecendo. Para Schön (2000), a reflexão-na-ação é acionada pelo profissional quando ele se depara com uma situação singular, incerta ou conflituosa que exige solução. Esse tipo de competência, segundo o autor, só pode ser aprendido através da experiência.

Outro tipo de aprendizagem através da experiência é descrito por Rose quando ela fala sobre os seus planejamentos. Ela explica que vai adaptando atividades que já foram “experimentadas” com outras turmas e, aos poucos, vai tentando inserir atividades novas. Nesse caso, ela desencadeia um processo de reflexão-sobre-a-ação, revendo práticas anteriores e potencializando-as em um novo contexto. O discurso de Madalena também permite a identificação do processo de reflexão-sobre-a-ação, o qual é sistematizado quando ela escreve relatórios das suas aulas.

A partir da teoria de Schön (2000) é possível compreender como o professor traz experiências anteriores para uma situação única. Segundo o autor, o profissional vai

⁷ A professora Rose começou a ensinar flauta doce em uma escola aos dezessete anos. Após o término do 2º grau, ingressou no Curso de Licenciatura em Música da Faculdade Palestrina, em Porto Alegre, período em que também atuava como professora de música em escolas particulares. Concluída a graduação, iniciou o curso de Licenciatura em Educação Artística, habilitação Música, da UFRGS, o qual foi interrompido por motivos pessoais. Posteriormente, ela ingressou no curso de bacharelado em Regência Coral da mesma universidade.

⁸ A professora Madalena atua como professora de piano e de técnica vocal, regente coral, cantora, pianista, participa de uma banda e, há dez anos, trabalha na mesma escola de ensino fundamental como professora de música. Seu

construindo um repertório de exemplos, imagens, compreensões e ações que vão sendo incorporados aos seus conhecimentos práticos. De acordo com essa teoria, é segundo este repertório que o professor concebe e analisa a situação atual, enquadrando-a ou não àquilo que ele já conhece, enriquecendo seus conhecimentos práticos.

Esses processos são complementares e não podem estar dissociados. Se o conhecimento-na-ação, por exemplo, for tornando-se mecânico, sem reflexão, o profissional pode começar a reproduzir esses procedimentos de forma automática. O professor “fica incapacitado de entabular diálogo criativo com a complexa situação real. Empobrece-se o seu pensamento e a sua intervenção torna-se rígida” (Pérez Gómez, 1997, p. 105-106).

Além dos conhecimentos práticos que as professoras foram adquirindo através de suas experiências, de seus contatos com colegas de profissão e dos seus processos reflexivos, é importante lembrar que todas as práticas profissionais “são resultado de um quadro interpretativo pessoal, construído através de múltiplos factores, que tem a ver com a globalidade da história de vida, e que constitui um modo próprio de ver, sentir, pensar e agir” (Couceiro, 1998, p. 53). São construções que transcendem o pessoal e o social em um arranjo único, incluindo crenças, determinantes sociais, históricos, e cognitivos que tendem a direcionar a atuação profissional do professor.

Madalena evoca essa indissociabilidade entre a pessoa e a professora quando fala do que significa o fazer musical para ela, dizendo que fazer música “é a minha vida” e “eu passo aquilo que é a minha vida, que é fazer música, na sala de aula”. Referindo-se ao seu jeito de ser e ao seu gosto pela música, Marília também situa a pessoa em primeiro plano quando conta que adora tocar e que os alunos sentem isso, porque “eu sou assim!”.

Compreendendo o “tornar-se professor” dessa forma, pode-se perceber a legitimidade e singularidade dos conhecimentos profissionais construídos através de práticas educativas concretas e localizadas.

Através da reflexão-na-ação e da reflexão-sobre-a-ação o professor vai construindo seu conhecimento prático, em um processo dinâmico, evitando que suas ações se tornem mecânicas. Nesse processo, a experiência e o saber-fazer não são suficientes para explicar o desenvolvimento profissional, e sim, o diálogo reflexivo com a própria prática, incluindo aí tanto o diálogo auto-reflexivo (individual) quanto o diálogo com comunidades reflexivas, feito de forma coletiva. É através da reflexão que

o profissional aprende a lidar com as situações únicas, incertas e conflituosas das relações estabelecidas nos espaços de produção do conhecimento, seu mundo prático, podendo incluir, também, o diálogo reflexivo com a ciência.

Apesar de as professoras não fazerem referência explícita aos conhecimentos científicos sobre educação ou sobre educação musical que possam ter influenciado as suas práticas, isso não permite que se deduza que eles não existam. Isso porque é da própria natureza do conhecimento prático a indissociabilidade entre teoria e prática, de forma que os conhecimentos teórico-científicos são incorporados às ações e pensamentos do professor, constituindo as suas “teorias em ação”.

O conhecimento científico pode nos ajudar a romper com o senso comum, mas não intervindo diretamente na ação dos professores, e sim, como um instrumento de avaliação, de análise e de crítica, como uma ferramenta para o planejamento, para a projeção de atividades e para a reflexão sobre ações passadas (Gimeno Sacristán, 1999).

Essa relação entre teoria e prática pode ser vista no discurso da professora Madalena quando ela afirma que no momento da aula “não está nem aí pra teoria”, porque precisa dar conta do que o aluno está construindo naquele momento, o que não significa que os conhecimentos teóricos sejam menos importantes. Ela explica como vê a relação da prática com a teoria:

Tudo que a gente lê vai para a sala de aula, mas quando a gente está na frente dos alunos, não lembra de nada que leu. (...) Mas depois, quando tu voltas para casa e repensas tudo o que fizeste, aí tu começa a relembrar as leituras... vai avaliando o trabalho (Madalena).

Parece-me que ao refletir especificamente sobre a prática em sala de aula, como foi feito nas entrevistas de estimulação de recordação, as professoras não sentiram necessidade de fazer referência explícita a algum fundamento teórico para explicar e justificar suas ações pedagógicas. Por isso, no contexto deste trabalho, os discursos das professoras permitiram o reconhecimento do valor que a experiência e a reflexão sobre a prática têm para a constituição dos seus conhecimentos práticos, idéia que não entra em confronto com a validade dos conhecimentos teórico-científicos para a formação profissional.

Compreendendo-se a prática profissional dessa forma, não iremos mais pensar em “aplicar teorias na prática”, e sim, compreender que através dos conhecimentos práticos do professor, teorias e práticas significam partes orgânicas do processo pedagógico – as suas teorias em ação.

Conclusão

Neste trabalho, dar voz às professoras, ouvir seus argumentos, suas concepções, suas dúvidas, incertezas e conflitos, permitiu uma aproximação entre os conhecimentos produzidos nas escolas e na universidade, evitando que as relações entre as práticas e as teorias fossem vistas de forma dicotomizada e polarizada. Construir conhecimentos educacionais a partir das práticas, ativamente construídas e refletidas pelas professoras, também é uma forma de incentivá-las a valorizarem seus próprios conhecimentos, assumindo todo seu potencial como profissionais ativas e reflexivas.

O conhecimento prático é, por natureza, teórico e prático, sendo as “teorias” colocadas em ação para mediar as reflexões dos professores sobre as próprias práticas, como instrumento de análise que permite a construção de novos conhecimentos. Assim, o valor dos conhecimentos teóricos não são de forma nenhuma diminuídos, e sim, vistos como referências ou parâmetros de análise que podem mediar as reflexões dos professores. Dessa forma, a dicotomia entre teoria e prática pode ser vista sob outra perspectiva, compreendendo-se que cada uma tem sua função, seu próprio valor, mas que é na prática que há o encontro com a teoria, configurando uma outra modalidade de conhecimento: o conhecimento prático do professor.

Sob esse ponto de vista, no âmbito da formação de professores, é preciso investir na construção dos conhecimentos práticos, os quais só podem ser desenvolvidos através de uma formação em que sejam oportunizadas experiências concretas de ensino, orientando os processos de reflexão sobre a prática, sem secundarizar a importância dos conhecimentos musicais e pedagógicos. Nesse sentido, referenciais dessa natureza podem contribuir na discussão de possibilidades mais críticas e concretas em Educação Musical, incluindo a idéia de que é através do diálogo reflexivo com as práticas educacionais que se formam profissionais mais comprometidos e conhecedores das complexidades que caracterizam as dinâmicas escolares.

Referências Bibliográficas

BEINEKE, Viviane. *O conhecimento prático do professor de música: três estudos de caso*. Porto Alegre, 2000. Dissertação (Mestrado em Música), Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

COUCEIRO, Maria do Loretto Paiva. Autoformação e transformação das práticas profissionais dos professores. *Revista de Educação*, Vol. 7, N. 2, pp. 53-62, 1998.

GIMENO SACRISTÁN, José. *Poderes instáveis em educação*. Porto Alegre, Artes Médicas, 1999.

PACHECO, José Augusto. *O pensamento e a ação do professor*. Porto, Porto Editora, 1995.

PÉREZ GÓMEZ, Angel. O pensamento prático do professor – a formação do professor como prático reflexivo. In: NÓVOA, A. (Coord.). *Os Professores e a sua Formação*. Lisboa, Publicações Dom Quixote, pp. 93-114, 1997.

SCHÖN, Donald A. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre, Artes Médicas, 2000.

_____. *The reflective practitioner: how professionals think in action*. New York, Basic Books, 1983.

* Professora do Departamento de Música da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Mestre em Educação Musical pelo Programa de Pós-Graduação em Música – Mestrado e Doutorado da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

Clique no retângulo para ir ao índice

CURSO TÉCNICO DE MÚSICA: FORMAÇÃO POR COMPETÊNCIAS

Zilmar Rodrigues de Souza

COMPETÊNCIAS

Na busca por novidades semânticas, a cada dia surgem neologismos, com a mesma velocidade que desaparecem do uso cotidiano: *mass media*, vanguarda, pós-modernismo, etc. O termo Competências é atualmente, bastante discutido, ele aparece com importância central nas novas diretrizes curriculares para o ensino profissionalizante e é utilizado no livro *Dez Novas Competências para Ensinar* do sociólogo suíço Philippe Perrenoud, doutor em Sociologia e Antropologia, professor da Universidade de Genebra e especialista em práticas pedagógicas e instituições de ensino. Segundo o dicionário Aurélio, competência é a qualidade de quem é capaz de apreciar e resolver certo assunto, fazer determinada coisa; capacidade, habilidade, aptidão, idoneidade. No entanto, o termo tem recebido vários significados ao longo do tempo. Atualmente, parece haver uma idéia comum de que **competência é um conjunto de conhecimentos**, saber: interpretar, identificar, avaliar, selecionar, elaborar..., **habilidades**, saber: fazer executar, redigir, desenvolver, conduzir, controlar...e **atitudes** (saber-ser, ou seja, uma série de aspectos inerentes a um trabalho ético e de qualidade, realizado por meio de cooperação, solidariedade, participação na tomada de decisões). A abordagem por competências evidencia um problema antigo da escola, o de transferir conhecimentos. Em geral, a escola se preocupa mais com ingredientes de certas competências, como os conteúdos por exemplo, e menos em colocá-las em sinergia nas situações complexas. Durante a escolaridade básica, assimilam-se conhecimentos disciplinares, e não ocorre assim, a transferência e a mobilização dos saberes e conhecimentos a situações da vida.

PRESSUPOSTOS PARA FORMAÇÃO POR COMPETÊNCIAS

Paradigma em superação

Aula Expositiva

Professor Especialista

Paradigma em implantação

Problematização

Professor facilitador

Disciplina Isolada	Interdisciplinaridade
Teoria versus prática	Contextualização
Sala de aula	Ambiente de Formação
Conteúdo	Competência
Aprender	Aprender a Aprender
Avaliação	Acompanhamento
Turmas homogêneas	Turmas heterogêneas
Registro de notas	Registro de resultados

CUURÍCULO POR COMPETÊNCIAS

O parecer 1.299 de 1973 previa um curso de música com duração de 4 anos divididos em 2.900 horas e 4 habilitações: Técnico em Instrumento, Técnico em Canto, Técnico em Fanfarra e Técnico em Sonoplastia. No referido parecer nota-se a evidente preocupação em estabelecer um vínculo de relações entre o mercado de trabalho e o ensino técnico e também o fato de que com essa modalidade de ensino obter-se-ia uma clientela melhor preparada para a graduação além de se ter um curso de música que forneceria diploma, ou seja, reconhecido e oficializado pelo MEC.

Na prática, porém, o Curso Técnico de Música por algum tempo foi encarado como uma mera preparação para a graduação, desprovido e distanciado do seu principal objetivo: o vínculo com o mundo do trabalho.

Na nova concepção da educação profissional, pretende-se formar profissionais aptos a participar do desenvolvimento da área e a atuar profissionalmente nos campos musicais instituídos e emergentes, de maneira criativa e inovadora, não cedendo aos modismos mercadológicos, no entanto, participando do mundo do trabalho e da prática social. Trata-se de colocar em evidência nesse novo contexto abordagens referentes aos valores estéticos, políticos e éticos, assim como princípios de que definem sua identidade e especificidade, e se referem ao desenvolvimento de competências para o mundo do trabalho. Aspectos que demonstram formação de um novo perfil profissional:

Qualidade intrínseca do trabalho: Diz respeito à produção artística. Uma vez finalizado seu período de curso, o concluinte terá reunido em sua formação os subsídios essenciais para assegurar a boa qualidade de suas realizações em composição, arranjo e execução.

Qualidade de apresentação de material: As exigências quanto à qualidade nas apresentações de material profissional num ambiente de mercado encontram um paralelo nas exigências de apresentação de material acadêmico. Durante o curso, são oferecidas informações de técnicas e materiais relevantes para a melhor apresentação das produções destinadas ao mercado.

Qualidade de apresentação do profissional: Refere-se ao componente comportamental do profissional. A busca pelo perfil ideal do concluinte do curso técnico inclui também preocupações sobre postura ética e profissional, psicologia, vestuário, voz, atuação em palco, etc.

É com base nessa concepção que Curso Técnico de Música da UFRN, objetiva capacitar profissionais para o mundo do trabalho, cuja formação contemple as dimensões do fazer artístico, fundamentadas no conhecimento técnico, indo além da mera reprodução motora, sendo centrada no conhecimento contextualizado, resultando assim numa prática musical consciente. Assim, no nosso Projeto Pedagógico, o essencial e prioritário é a construção de competências que permitam aos alunos enfrentarem as transformações inerentes as novas tecnologias, conviver com o incerto, o imprevisível, o diferente, propiciando assim maior autonomia para a navegabilidade no mundo do trabalho.

As competências e habilidades desejadas são, então, as que se norteiam por essas considerações, a saber: Solucionar Problemas; Expressar e Defender Pontos de Vista; Compreender Fenômenos; Dominar Códigos Artísticos e Musicais e Criar propostas.

Não se trata aqui, de centrar a importância do Ensino Profissionalizante no que ele tão somente poderá contribuir para o sistema econômico. Antes e acima de tudo, sua razão de ser não se esgota na produção e satisfação do consumo de serviços gerados pelo surgimento da indústria de entretenimento, (*entertainment industry*) que possibilitou novas configurações da música na sociedade, novos conceitos e consumos, posto que a simples presença desse consumo já implica outras importantes funções, inclusive a econômica. É preciso enfatizar a superação dos enfoques assistencialista e economicista da educação profissional proporcionadas pela Lei Federal n.º 5.692/71, Pois não se trata unicamente contribuir para a “formação de mão-de-obra”, a nova educação profissional aponta para a construção de valores estéticos, políticos e éticos, abrindo espaços para a incorporação de novos atributos como a criatividade, a iniciativa e a liberdade de expressão, a multiplicidade, o respeito pela vida, a intuição e a criatividade, entre outros.

Interdisciplinaridade e contextualização do ensino pode parecer ser um princípio inaugurado pela reforma atual, mas, já era referenciado no início do século pelo professor norte-

americano John Dewey (1859-1952), que afirmava que a educação não só devia adequar-se ao mundo em que se verifica, como também seria fator de progresso desse mundo. Acrescenta ainda que a educação é o método fundamental do progresso e da ação social, e o professor ao ensinar não só educa indivíduos, mas contribui para formar uma vida social. Tais afirmações iriam entrar em conflito com o sistema de ensino tradicional que via a prática pedagógica como a transmissão de conhecimentos disciplinares (já prontos e acabados) a alunos que não o detinham. Essa concepção de ensino baseada apenas na transmissão de conteúdos e sem nenhuma garantia de interdisciplinaridade dos mesmos contribui para a fragmentação, o conhecimento especializado e não para a apreensão da totalidade. O conhecimento especializado nesse sentido se torna uma forma particular de abstração que extrai um objeto de seu contexto e põe em risco a relação com o todo.

Sobre a fragmentação dos saberes, Morin observa:

Daí decorre o paradoxo: o século XX produziu avanços gigantescos em todas as áreas de conhecimento científico, assim como em todos os campos da técnica. Ao mesmo tempo produziu nova cegueira para os problemas globais, fundamentais e complexos, e esta cegueira gerou inúmeros erros e ilusões, a começar por parte dos cientistas, técnicos e especialistas. Por que? porque se desconhecem os princípios maiores do conhecimento pertinente. O parcelamento e a compartimentação dos saberes impedem o apreender do que está tecido junto. (MORIN, 2000 p. 45)

Consideraremos aqui que as mudanças ocorridas na atualidade com o Ensino Profissionalizante não são meramente a criação de novos rótulos ou neologismos. Queremos dizer com isso que não foi por falta de indicação de novos caminhos que não se efetivou uma prática pedagógica consciente da manipulação de seus agentes e voltada para a prática social, incomoda aqui, o fato de que o século XX foi farto em propostas inovadoras para o ensino e que não necessariamente foram transpostas para o ensino regular e muito menos para o musical e, independente da reforma do Ensino Profissionalizante se referir a idéias novas ou recicladas podemos encarar como um momento de discussão sobre uma determinada concepção e postura pedagógicas e não sobre uma simples formatação de conteúdos desvinculados da prática social. Assim tais propostas merecem no mínimo serem refletidas e re-avaliadas “Para que haja um progresso de base no século XXI, os homens e as mulheres não podem ser brinquedos inconscientes não só de suas próprias idéias, mas das próprias mentiras. O dever da educação é de armar cada um para o combate vital para a lucidez” (Morin, p. 33).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Básica. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico*. Parecer n.º: 16/99.

MEC - Ministério da Educação e do Desporto. *Educação Profissional: Referenciais Curriculares Nacionais de Nível Técnico*. Brasília, 2000.

MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo, Cortez, 2000.

PERRENOUD, Philippe. *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre, Artmed, 2000.

ANEXOS

1. Currículo por competência
2. Segmentação da atividade produtiva em funções específicas
3. Estrutura de um currículo por competências
4. Atividade produtiva
5. Construção de currículos
6. Formação por disciplinas
7. formação por competências (um modelo de transição
8. Modularização dos currículos
9. Matriz referencial da área profissional de artes/ sub-área: música
10. Currículo por competências
11. Problematização de situações reais
12. Esquema de uma seqüência pedagógica (do concreto ao abstrato
13. Didática para formação por competências
14. Aprendizagem x carga horária
15. Avaliação de competências

Clique no retângulo para ir ao índice

MÚSICA: UMA POSSIBILIDADE DE CONSTRUÇÃO DE NOVAS FORMAS DE RELAÇÃO EM SAÚDE MENTAL

Zuraida Abud Bastião

Mariana Caribé Pinho

Isabela Barreto Rêgo

Mara Pinheiro Menezes

Considerando a inadequação do modelo manicomial vigente e o atual momento de reformulação do sistema psiquiátrico, este projeto teve como objetivo contribuir com procedimentos metodológicos artístico-musicais que viessem a ampliar os recursos assistenciais e a proporcionar aos usuários do serviço de saúde mental de dois hospitais de Salvador, uma melhoria da qualidade de vida, bem como uma maior circulação social. Para isto desenvolvemos um planejamento de ensino que visava possibilitar uma sensibilização estética perante os elementos da linguagem musical através da realização de Oficinas de Música na Escola de Música da UFBA. O embrião deste trabalho surgiu da demanda dos usuários que frequentavam o grupo de musicoterapia do Serviço de Psiquiatria do Hospital Universitário Professor Edgard Santos/UFBA em relação ao desejo de aprender música.

Acreditamos que o ser humano, independentemente da sua condição sócio-econômica e cultural, tem acesso livre à música, isto é, qualquer pessoa é capaz de expressar-se musicalmente. A música, enquanto linguagem, possui uma estrutura específica regida por leis internas próprias que pode oferecer ao indivíduo um outro modo de organização e experiência pessoal. O processo de aprendizagem musical, além de favorecer a ampliação da capacidade criativa, expressiva e comunicacional, pode também propiciar novas formas de interação social.

As Oficinas tiveram início em 29/10/00 e se encerraram em 30/03/01. As aulas aconteciam nos dias de sábado das 9:00 às 12:00 horas. Dois grupos participavam dela: o grupo 1, formado pelos usuários do ambulatório do Serviço de Psiquiatria do Hospital Universitário Professor Edgard Santos (HUPES) e o grupo 2, formado pelos usuários do CAPs do Centro de Saúde Mental

Professor Aristides Novis. O único critério para a seleção dos usuários foi a indicação pelos médicos e equipe técnica dos citados hospitais, além do fato de afirmarem gostar de música. Este trabalho teve um caráter pioneiro pois, pela primeira vez a Escola de Música da UFBA proporcionou o ensino de música para indivíduos que na sua grande maioria são rejeitados pelas suas famílias, excluídos da sociedade, onde o ambiente mais "familiar" para eles é o próprio hospital psiquiátrico.

A equipe técnica deste projeto formou-se em julho de 2000, sendo composta por educadores musicais e musicoterapeutas. Adotamos uma sistemática de ensino baseada no Modelo TECLA (1979), desenvolvido pelo educador inglês Keith Swanwick que entende que o conhecimento musical está apoiado nos pilares da Técnica, Execução, Composição, Literatura e Apreciação Musical. Este modelo amplia as possibilidades do educando ao colocá-lo em contato com as diversas formas de relacionar-se com a música. Os alunos tiveram a oportunidade de apreciar um repertório variado incluindo exemplos de músicas populares, folclóricas e eruditas; expressar-se através dos elementos da música, com a voz, com instrumentos percussivos e com o corpo e compor músicas e poesias. Todas as aulas foram registradas em fitas de vídeo. Os professores agiam como observadores participantes e as aulas decorriam numa atmosfera de troca de experiências daquilo que uns podiam ensinar para os outros, acreditando que "qualquer coisa é audível sempre que é dita com convicção e escutada com interesse" (Gainza, 1983: 48).

Durante todos os meses de trabalho, o que nos saltava aos olhos era a capacidade criativa e expressiva de cada participante do projeto, e não as possíveis dificuldades trazidas pela condição de serem portadores de transtorno mental. A música fluiu e ganhou forma, nas composições, nas canções, nas instrumentações e nas poesias surgidas no decorrer das aulas. Quando propúnhamos fazer música juntos, tínhamos, primordialmente, o signo musical como sentido de coesão grupal e não o signo "paciente psiquiátrico". Cada sujeito do grupo, em sua singularidade, respondia ao devir musical. Não havia lugar para um olhar compensatório que diria "ele tem transtorno mental *mas* consegue tocar um atabaque." Também não havia lugar para um ensino de música diferenciado. Os conteúdos musicais eram os mesmos, as músicas eram as mesmas que utilizávamos em outras situações. No entanto, a nossa filosofia de trabalho diferenciava-se por

sermos uma equipe interdisciplinar com olhares atentos e cuidadosos no aspecto pedagógico, musical e terapêutico.

O grupo de usuários do presente projeto possuía características comportamentais e psicológicas próprias, tratando-se na sua grande maioria de pacientes esquizofrênicos e alguns portadores de transtorno bipolar de humor. Segundo Gainza (1988:87) "a educação especial aborda os casos e situações que, por se afastarem das 'normas' ou da normalidade, comportam problemas especiais que transcendem o âmbito da educação geral". O mundo atual exige cada vez mais que os educadores musicais estejam "equipados" para atender à diferentes demandas da sociedade. Acreditamos que educar musicalmente neste início de novo século, significa assumir um compromisso com a socialização do saber musical, seja para crianças, jovens, adultos, idosos, portadores de necessidades especiais, ou para todos aqueles que por uma razão ou outra necessitam expressar ambivalências e singularidades do modo de agir e pensar.

Ao final do projeto pudemos perceber que, de alguma forma, em algum momento da vida dessas pessoas, a música tornou-se um elemento estruturante, algo que passou a fazer parte de seu cotidiano, conseguindo por vezes proporcionar um alívio e diminuição da tensão e sofrimento presentes nos difíceis momentos de suas vidas. Pelas suas atitudes em relação à música ficava bastante evidente o quanto estavam sensíveis e motivados pelo trabalho. O envolvimento com o ritmo musical desenvolvia-lhes a vontade e a vitalidade perante a vida. As canções folclóricas traziam-lhes à tona o aspecto lúdico da infância através das cantigas de roda, como também conectavam-lhes com as danças, festas religiosas e canções de trabalho oriundas da cultura local.

As músicas eruditas de diversas épocas, por mais desconhecidas que fossem, proporcionavam prazer, consolação, afetividade e, sobretudo, faziam com que eles aprendessem da maneira mais fiel e natural acerca da altura e duração dos sons, da riqueza dos timbres, da beleza do fraseado, da expressividade nas variações de dinâmica, andamento e caráter.

Houve também um grande espaço para a música popular brasileira e os alunos manifestavam espontaneamente o resultado das suas vivências informais através das músicas veiculadas pela mídia. Da mesma forma surgiu um grande interesse pela composição musical o que resultou na produção de um repertório bastante significativo. De acordo com Vidal (1998: 13) em relato sobre o trabalho dos Cancioneiros do Instituto de Psiquiatria IPUB/UFRJ:

"através do vínculo criado pela composição musical, o paciente é levado a refletir sobre sua vivência social, saindo de uma posição de somente ser doente para também ser compositor, alterando assim sua comunicação com o meio ambiente e com as pessoas em geral".

Eles sentiam-se extremamente aceitos e valorizados por estarem aprendendo música e convivendo no espaço da Universidade. Transcrevemos a seguir, com suas próprias palavras, algumas respostas de questionários e pronunciamentos durante apresentações públicas:

"É tão difícil levar a música para as pessoas de um modo tão fácil".. (E.B.)

"Uma idéia muito oportuna e agradável pois nos dá percepção e entendimento do que seja música". (E.B.)

"Traz muito benefício para minha vida porque eu relaxo muito ouvindo música". (J.N.)

"Os conteúdos são ótimos, nós vivenciamos e sentimos as notas nas aulas". (J.N.)

"Sem dúvida esse trabalho de música é a razão do meu viver". (J.N.)

"A Oficina de música além de ser muito criativa, desperta o nosso eu". (M.R.)

"Esse trabalho trás com certeza contribuição para minha vida, e passarei a ver a música de um modo mais abrangente e ainda mais interessado". (E.M.)

"Eu nunca pensei que um dia eu pudesse tocar minha música para um público como este". (L.D.)

"Cantando a gente se solta, chega até a esquecer das tristezas, das dores, do sofrimento e só pensa no amor, na alegria, enfim, tudo que é bom". (M.R.)

"Os conteúdos musicais são bastante diversificados, ajudando também na nossa desenvoltura e no aprendizado musical" . (M.R.)

"Loucos? Não. Somos sim, loucos uns pelos outros". (L.D.)

Tivemos devoluções das famílias dos alunos, da equipe técnica de um dos hospitais dos quais eles frequentavam e deles próprios no que se refere a melhorias significativas na qualidade de vida e circulação social. Por todos os resultados positivos que obtivemos com este projeto é que apontamos para a importância da continuidade das Oficinas de Música com estes grupos e outros que possam vir a se formar. Podemos considerar que através da música construímos uma nova forma de relação com os usuários do serviço de saúde mental. Num dos comentários em sala de aula um dos usuários mencionou que *"o trabalho não podia acabar pois representava uma conquista deles"*. E podemos afirmar, com toda convicção, que o presente projeto também representa uma conquista nossa juntamente com a Escola de Música da UFBA pois, “estendemos” o nosso espaço e nossos conhecimentos para uma comunidade especialmente ávida pelo reconhecimento dos seus direitos inerentes à condição de cidadania.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

GAINZA, Violeta H. de. *Estudos de psicopedagogia musical*. São Paulo, Summus Editorial, 1988.

GAINZA, Violeta H. de. *La improvisacion musical*. Buenos Aires, Ricordi Americana, 1983.

MARK, Michael L. *Contemporary music education*. 3 ed. New York, Schirmer Books, 1986.

PENNA, Maura. *Reavaliações e buscas em musicalização*. São Paulo, Editora Loyola, 1990.

VIDAL, Vandr  M.; AZEVEDO, Marcello & LUGÃO, Simone. (Orgs.). *Cancioneiros do IPUB*. Rio de Janeiro, IPUB/UFRJ, 1998.

[Clique no retângulo para ir ao  ndice](#)